



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Özel Eğitim Anabilim Dalı

Özel Eğitim Bilim Dalı

Doktora Tezi

DİL VE KONUŞMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER  
İÇİN GELİŞTİRİLEN EĞİTİM PROGRAMININ YETERLİKLERİNE ETKİSİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ

Ersin ATEŞ

ORCID: 0000-0001-7748-5980

Danışman

Prof. Dr. Hakan SARI

ORCID: 0000-0002-9730-3280

Konya - 2024

## ÖN SÖZ

Özel eğitim gereksinimli bireylerin en çok ihtiyaç duydukları becerilerin başında dil ve konuşma güçlükleri gelmektedir. İkincil bir özel gereksinimi olmayan dil ve konuşma güçlüğü bulunan çocuklar eğitim hayatlarını kaynaştırma sınıflarında sürdürmektedir. Kaynaştırma sınıflarında öğretmenler farklı alan uzmanları olduğu için dil ve konuşma güçlüğü olan öğrenciler için nasıl bir yaklaşım sergileyeceklerini, öğrencilere hangi konularda destek olmaları gerektiğini, sınıf düzeninde ne gibi tedbirler almaları gerektiği konularında yeterli bilgi ve donanım edinmeleri için bir eğitim sürecinden geçmemektedirler. Bu sebeple öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitimde oldukça zorluk yaşamaktadırlar.

Bu konuda yapılan saha araştırmalarında dil ve konuşma güçlüğü konusunda öğretmenlerin alabileceği bir öğretmen eğitim programının bulunmadığı tespit edilmiş ve bu ihtiyacı karşılamak için bu tez çalışması belirlenmiştir. Bu çalışma, başta ülkemizde olmak üzere tüm dünyadaki özel gereksinimli öğrenciler ile eğitimcilere katkı sunması ve yararlı bir kaynak olması amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında her türlü katkı ve yönlendirmeleriyle bana rehberlik eden, mesai dışında bile desteklerini esirgemeyen kıymetli hocam, tez danışmanım Prof. Dr. Hakan SARI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez süreci boyunca değerli katkıları ve yönlendirmeleriyle çalışmanın olgunlaşmasında destekleri olan Doç Dr. Mustafa AYDIN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK hocalarıma teşekkür ederim. Doktora süreci boyunca samimi yaklaşımları ve destekleri ile Necmettin Erbakan Üniversitesi, Özel Eğitim Anabilim Dalında görev yapan başta Doç. Dr. Ahmet KURNAZ'a, Doç. Dr. Rukiye KONUK ER'e, Doç. Dr. Zehra ATBAŞI'na, Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ'a ve isimlerini zikredemediğim tüm hocalarıma içtenlikle teşekkür ederim.

Azmin ve başarmanın en büyük ve en değerli unsuru size inanan insanların olmasıdır. Bu inancı ve duyguyu her zaman yansıtan, desteklerini eksik etmeyen kıymetli ailemin her bir ferdine ayrı ayrı teşekkür ederim.

Ersin ATEŞ

Kasım 2024

## İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU .....	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ .....	vii
KISALTMALAR.....	viii
ÖZET .....	ix
ABSTRACT .....	x
<b>BÖLÜM 1.....</b>	<b>11</b>
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>11</b>
1.1. Problem Durumu .....	11
1.2. Araştırmanın Amacı .....	14
1.3. Araştırmanın Önemi .....	15
1.4. Sayıtlar .....	16
1.5. Sınırlılıklar .....	16
1.6. Tanımlar .....	16
<b>BÖLÜM 2.....</b>	<b>18</b>
<b>2. ALANYAZINI .....</b>	<b>18</b>
2.1. Dil ve Konuşma Güçlüğü .....	18
2.2. Dil ve Konuşma Güçlüklerinin Sınıflandırması .....	19
2.2.1. Konuşma Bozuklukları.....	20
2.2.2. Dil Bozuklukları .....	29
2.2.3. Farklı Nedenlere Bağlı Dil ve Konuşma Bozuklukları .....	33
2.4. İlgili Araştırmalar .....	39
<b>BÖLÜM 3.....</b>	<b>47</b>
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>47</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	47
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	50
3.2.1. Nitel Verilerin Toplanması için Oluşturulan Çalışma Grubu .....	50
3.2.2. Nicel Verilerin Toplanması için Oluşturulan Çalışma Grubu.....	52
3.2.3. Kontrol Grubunun Denkliğinin Sağlanması.....	53
3.3. Veri Toplama Araçları .....	54
3.3.1. Araştırmada Kullanılan Nitel Veri Toplama Araçları .....	54
3.3.2. Araştırmada Kullanılan Nicel Veri Toplama Aracı .....	56

3.4. Pilot Uygulama.....	60
3.5. Verilerin Analizi.....	60
<b>BÖLÜM 4.....</b>	<b>64</b>
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>64</b>
4.1. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Öğrenciler ile Çalışan Öğretmenlerin, Dil ve Konuşma Güçlüğü Alanı Öğretmen Eğitimi Programının İhtiyaçları.....	64
4.2. Nicel Verilere İlişkin Bulgular .....	74
4.2.1. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanları .....	74
4.2.2. Kontrol Grubunun DİLKOB Testi Ön Test ve Son Test Sonuçları .....	75
4.2.3. Deney ve Kontrol Grubunun “DİLKOB Testi” Son Test Puanları .....	75
4.2.4. DİLKOB Testi’nin Bloom Taksonomisi’ne Göre Düzenlenmiş Soru Türlerinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamaları ve Yüzdeleri.....	76
4.3. Dil ve Konuşma Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı ile ilgili Öğretmenlerin Görüşleri.....	78
<b>BÖLÜM 5.....</b>	<b>84</b>
<b>5. TARTIŞMA .....</b>	<b>84</b>
5.1.1. DİLKEP Eğitim Programı İçin Yapılan İhtiyaç Analizi .....	84
5.1.2. Dil ve Konuşma Güçlüğü Alanı Öğretmen Başarı Testi (DİLKOB) .....	91
5.1.3. DİLKEP Eğitim Programı’nın Uygulama Sonuçları.....	92
5.1.4. DİLKEP Eğitim Programı Uygulandıktan Sonra Eğitim Programının Etkililiği İle İlgili Öğretmen Görüşleri.....	94
<b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>99</b>
6.1. Sonuç .....	99
6.2. Öneriler.....	100
6.2.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	101
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>102</b>
İnternet Kaynakları.....	116
<b>EKLER.....</b>	<b>118</b>

## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo 2.1.</b> Dil ve Konuşma Güçlüklerinin Sınıflandırılması.....	20
<b>Tablo 3.1.</b> Araştırmanın Nicel Deseni .....	50
<b>Tablo 3.2.</b> Eğitim Programının İhtiyaç Analizinin Oluşturulması İçin Yapılan Görüşmelere Katılan Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri .....	51
<b>Tablo 3.3.</b> Eğitim Sonrası Programın Etkililiğini Belirlemek İçin Eğitime Katılan Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri .....	51
<b>Tablo 3.4.</b> Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Katılımcı Özellikleri.....	52
<b>Tablo 3.5:</b> Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Ön test Analizleri.....	54
<b>Tablo 3.6.</b> DİLKOİ Testi, Madde Güçlük Düzeyleri .....	57
<b>Tablo 3.7.</b> DİLKOİ Testi, Madde Ayırt Edicilik Düzeyleri.....	59
<b>Tablo 3.8.</b> DİLKOİ Testi'nin güvenilirlik, ortalama ve standart sapma değerleri.....	60
<b>Tablo 3.9.</b> Basıklık ve Çarpıklık Değerleri.....	62
<b>Tablo 4.1.</b> Dil ve Konuşma Güçlüğü Alanı Öğretmen Eğitim Gereksinimleri .....	65
<b>Tablo 4.2.</b> Deney Grubunun Ön Test - Son Test Puanları Tablosu.....	74
<b>Tablo 4.3.</b> Deney Grubu ile Kontrol Gruplarının Son Testleri.....	75
<b>Tablo 4.4.</b> Kontrol Grubunun Ön ve Son Test Sonuçları .....	75
<b>Tablo 4.5.</b> DİLKOİ Testi'nin Bloom Taksonomisi'ne Göre Düzenlenmiş Soru Türlerinin Ön Test - Son Test Puanları Tablosu .....	76

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Araştırmanın Modeli.....	48
-----------------------------------	----

## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Eğitim Programının Yeterliklerine Etkisinin Değerlendirilmesi başlıklı tez çalışmamın toplam 134 sayfalık kısmına ilişkin, 27/11/2024 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %13 olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

27/11/2024

Ersin ATEŞ

Prof. Dr. Hakan SARI

## BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

27/11/2024

Ersin ATEŞ

## KISALTMALAR

AÇSHB: Türkiye Cumhuriyeti Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı

ASHA: Amerikan Konuşma Dil ve İşitme Derneği (American Speech Language Hearing Association)

BDKT: Bilgisayar Destekli Konuşma Terapisi

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı

dB: Desibel, sesin şiddetini ölçme birimi

DEHB: Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu

DİLKEP: Dil ve Konuşma Güçlüğü Öğretmen Eğitim Programı

DİLKOB: Dil ve Konuşma Güçlüğü Öğretmen Başarı Testi

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

DKT: Dil ve Konuşma Terapisti

DSM: (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) - Amerikan Psikiyatri Birliği

GDB: Gelişimsel Dil Bozukluğu

MEB: Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı

MEGEP: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi

NIDCD: Ulusal Sağırılık ve Diğer İletişim Bozuklukları Enstitüsü (National Institute on Deafness and Other Communication Disorders)

ÖEHY: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

SLCN: Konuşma, Dil ve İletişim Gereksinimi (Speech, Language and Comunication Needed)

SLP: Konuşma Dil Patolojisi (Speech and Language Pathology)

WHO: Dünya Sağlık Örgütü

## ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Özel Eğitim Anabilim Dalı  
Özel Eğitim Bilim Dalı  
Doktora Tezi

### DİL VE KONUŞMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER İÇİN GELİŞTİRİLEN EĞİTİM PROGRAMININ YETERLİKLERİNE ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ Ersin ATEŞ

Bu araştırmanın amacı, dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenlere yönelik geliştirilen “Dil ve Konuşma Güçlüğü Öğretmen Eğitim Programı’nın (DİLKEP)” öğretmenlerin dil ve konuşma güçlüğü alanı yeterlikleri üzerine etkililiğini değerlendirmektir. Araştırmada karma yöntemlerden “keşifsel sıralı karma yöntem” kullanılmıştır. Üç aşamada gerçekleştirilen bu araştırmada ilk aşama olarak öğretmenlerin dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitimi ile ilgili ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu aşamada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencileri olan 25 öğretmenin gereksinimlerine yönelik görüşleri alınmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise “Dil ve Konuşma Güçlüğü Öğretmen Başarı Testi (DİLKOB)” ve “DİLKEP Eğitim Programı” geliştirilmiştir. Araştırmanın bu aşamasında “Ön test ve son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli” kullanılmıştır. İstanbul ilinde dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrenciler ile çalışan 40 öğretmen deney grubunda, 40 öğretmen ise kontrol grubunda olmak üzere araştırmaya katılım için gönüllü olarak yer almıştır. Deney grubuna DİLKEP Eğitim Programı uygulanmadan önce ve sonra, kontrol grubuna ise eğitim programı verilmeden ön test ve son testte DİLKOB Testi kullanılarak nicel veriler toplanmıştır. Toplanan veriler bağımlı ve bağımsız örneklem t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın üçüncü aşamasında ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak deney grubundaki 20 öğretmenin eğitim programı hakkında görüşleri alınarak betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubuna uygulanan DİLKOB Testi, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, kontrol grubu ile DİLKEP Eğitim Programı’na katılan deney grubu öğretmenlerinin başarı testi sonuçlarında deney grubu lehine bir sonuca ulaşılmıştır. Genel olarak DİLKEP Eğitim Programı’na katılan öğretmenlerin dil ve konuşma güçlüğü alan bilgisi ve uygulama yeterliklerini önemli ölçüde arttırdığı söylenebilir. DİLKEP Eğitim Programı uygulandıktan sonra deney grubundaki 20 öğretmen ile yapılan görüşmede DİLKEP Eğitim Programı sonucunda dil ve konuşma güçlüğü alanında kendilerini daha yeterli gördükleri, eğitim programının bilgi, beceri ve tutumları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak DİLKEP Eğitim Programı’nın dil ve konuşma güçlüğü alanı yeterliklerini arttırdığı ve bu alanda bilgi, beceri ve tutum kazandırma konularında etkili bir öğretmen eğitim programı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Özel eğitim, dil ve konuşma güçlüğü, öğretmen yeterlikleri, öğretmen eğitim programı, program geliştirme, ihtiyaç analizi, özel gereksinimli öğrenciler.

## ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences  
Department of Special Education  
Special Education Program  
Doctoral Thesis

### EVALUATION OF THE EFFECT OF THE EDUCATIONAL PROGRAM DEVELOPED FOR TEACHERS WORKING WITH STUDENTS WITH LANGUAGE AND SPEAKING DEFICIENCIES

Ersin ATEŞ

The purpose of this study is to evaluate the effectiveness of the "Speech and Language Difficulties Teacher Training Program (DİLKEP)" developed for teachers working with students who have speech and language difficulties, on the teachers' competencies in this field. The exploratory sequential mixed methods design was employed in this research, which was conducted in three stages. In the first stage, to determine the needs of teachers regarding the education of students with speech and language difficulties, semi-structured interviews were conducted with 25 teachers who had such students. The data obtained were analyzed using content analysis technique. In the second stage, the "Speech and Language Difficulties Teacher Achievement Test (DİLKOBT)" and the DİLKEP Training Program were developed and implemented. In this phase, a "pretest-posttest control group experimental research model" was used. In the study, 40 teachers from Istanbul who worked with students having speech and language difficulties participated voluntarily in the experimental group, and 40 teachers in the control group. Quantitative data were obtained using the DİLKOBT Test for both the experimental group (before and after the DİLKEP Training Program) and the control group (without the training program). The data obtained were analyzed using dependent and independent sample t-tests. In the final stage of the study, semi-structured interviews were conducted with 20 teachers in the experimental group to gather their views on the DİLKEP Training Program, and the data were analyzed using content analysis technique. The results indicated a statistically significant difference between the pretest and posttest scores of the DİLKOBT Test applied to the experimental group. The findings revealed that teachers in the experimental group, who participated in the DİLKEP Training Program, showed significantly higher overall achievement and sub-dimension scores compared to the control group. In other words, the DİLKEP Training Program effectively enhanced the knowledge and practical competencies of the teachers in the field of speech and language difficulties. Additionally, interviews conducted with 20 teachers in the experimental group after the program indicated that they felt more competent in the field of speech and language difficulties and that the training program positively improved their knowledge, skills, and attitudes. The last finding indicated that the teacher training program increased the teachers' competencies working with students with speech and language difficulties and was effective in imparting knowledge, skills, and attitudes to the teachers in this area.

**Keywords:** Special education, speech and language difficulties, teacher competencies, teacher training program,

program development, needs analysis, special needs students.

# BÖLÜM 1

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, araştırmanın sayıtlılarına, araştırmanın sınırlılıklarına ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

İletişim, bireyde olan düşüncelerin bir başkasında da aynı ya da daha farklı biçimde oluşturulmaya çalışılmasıdır. İletişim amacıyla kurulan bu uzlaşya dil adı verilmektedir. Dil düşünceyi simgeleyen bir dizge, bir kod, bir uzlaşmadır. Dil, iletişim amacıyla kullanılan bir araç iken konuşma ise düşüncelerin seslendirilerek kullanılmasına karar verdikten sonra dil dizgesini uygun olarak biçimlendirerek gerçekleştiren bir eylemdir (Konrot, 2011). İnsanlar gündelik hayatta dil, konuşma ve iletişim kavramlarını karıştırabildikleri için bu kavramları birbirinin yerine kullanabilmektedirler.

Dil ve konuşma kavramlarının birbirine karıştırılması durumu iletişimde anlaşılmazlık, sözcüklerin doğru telaffuz edilememesi ve doğru anlaşılabilmesi durumu ortaya çıkabilir. Bu sebeple iletişimin sağlanması zorlaşabilmektedir. İletişim zorluklarının yaşanmaması için dil ve konuşma kavramları arasındaki farkın iyi bilinmesi en önemli faktördür. İletişim sürecinde etkileşimin sağlanması bireylerin belli şartları yerine getirmesi ile mümkündür. Bu koşulların başında bireyin mesajı almaya hazır olma durumudur. Birey bu koşulu yerine getiremezse iletişimin gerçekleşmesi henüz başlangıçta zor bir hal almış olur. Konuşmanın gerçekleşmesi, günlük hayatta önemli bir yer tutar. Okulda, evde, iş yerinde, alışverişte hemen her yerde ilişkilerimizi konuşma eylemiyle sağlıyoruz. Bir düşüncemizi ifade ederken, bir şey isterken, bir şey sorulduğunda ya da soruyu cevaplarırken sürekli konuşmaya başvuruyoruz. Çoğumuz için konuşma eylemi oldukça sıradan bir şey. Ancak bazılarımız için konuşmak hiç de kolay bir eylem değil. Bu zorluğu yaşayanlar için iletişim sorunları ortaya çıkacaktır. İletişim sorunları, farklı görüşlere göre sınıflandırılabilir. Bu sorunlar; dil sorunları, konuşma sorunları ve iletişim sorunları olarak genellenebilir (Konrot, 2011).

Dil, insanların duygularını, düşüncelerini, isteklerini paylaşmak için kullandığı kurallar sistemidir. Konuşma ise bu duygu, düşünce ve isteklerin sözlü olarak iletim aracıdır. Konuşma gereksinimini iletmek için ses kullanılır. Konuşma, iletişim için bir araçtır. Bireyler dilin kurallarına sahip olup işittiklerini ve okuduklarını anlayabildikleri halde, yapısal

yetersizlikler sebebiyle konuşmada sorun yaşayabilirler. Ancak yapısal yetersizlikler olmadığı halde, dilin kurallarına sahip olmadıklarında konuşmaları imkânsız olur. Dil ve konuşma insanların iletişim kurma, kendilerini ifade etme ve sosyal yaşamlarını sürdürmede en önemli araçtır. İnsanlar doğumdan itibaren anlamak ve kendini ifade etmek için dili kullanır. Sözel iletişimde, dili kullanmada ve konuşmayı edinmede görülen aksaklıklar nedeniyle iletişimde güçlükler, bireyin sosyal uyumunu ve eğitsel performansını olumsuz olarak etkilemektedir.

Dil ve konuşma güçlüğü öğrenciler arasında yaygın görülen bir engel durumudur. Bu alanda yeterlik oluşturacak bir eğitim almamış olmalarına karşın öğretmenler sınıflarında dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerle karşılaşabilmektedir. Bu çocukların eğitimleri konusunda öğretmenler kendilerini yeterli görmeyebilirler. Ayrıca yeterli bilgi, iletişim kurma, etkili öğretim yöntemleri, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama, eğitimi destekleyici uygun materyal hazırlama, öğrencileri değerlendirmede nasıl bir yol izlenmesi gerektiği konularında yeterli bilgi ve donanımına sahip olmadıkları görülmektedir. Bu nedenle bu durumdaki öğretmenlere dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilere nasıl eğitim verileceği, öğrencilerin hangi konularda nasıl desteklenmesi gerektiği konularını içeren bir eğitim programı desteği sunulmalıdır.

Eğitim sisteminde en önemli unsurların başında öğretmen yeterlilikleri gelmektedir. Bu açıdan baktığımızda dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yeterliliklerini geliştirmek amacıyla dil ve konuşma güçlüğü alan bilgisi ve mesleki becerilerini geliştirebilecek bir eğitim programını uygulayarak ve bu programın etkililiğini değerlendirerek bu alana katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerin büyük bir bölümü eğitimlerini tam zamanlı kaynaştırma sınıflarında sürdürmektedir (MEB ÖEHY, 2020). Ülkemizin özel eğitim politikaları dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerin büyük çoğunluğunun kaynaştırma sınıflarında akranları ile beraber genel eğitim ortamlarında eğitimlerini almaları yönündedir (AÇSHB, 2020). Bu sebeple dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrenciler ile çalışacak öğretmenlerin dil ve konuşma güçlüğü alanına yönelik yeterliliklerinin artırılması eğitimin kalitesi ve öğrencilerin iyi yetişmesi için oldukça önemlidir.

Öğretmen yeterlilikleri üzerine yapılan çalışmalar, bir öğretmende bulunması gereken nitelikleri belirlemeye ve ortaya koymaya çalışmaktadır. Kids Health (2021) kuruluşunun geliştirmiş olduğu “Konuşma Bozuklukları Bilgi Formu”nda dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenlerin dikkat etmesi gereken durumlar belirtilmiştir.

1. Öğrencileri kendilerine yaklaştırır ve konuşma sorunları işitme sorunuyla ilgiliyse çocuğun öğretmene daha yakın oturması gerekir.
2. Ödevleri tamamlamak veya gerektiğinde işleri tamamlamak için fazladan zaman verilir.
3. Sözlü sunumlar için yazılı makaleleri veya projeleri değiştirir veya bir öğrencinin kendilerine bire bir öğrendiklerini göstermesine izin verir. Soruları öğrencinin kısa bir cevap vermesine izin verecek şekilde sormak da yardımcı olabilir.
4. Öğrenmeyi kolaylaştırmak için teknolojiyi kullanır. Bir özel eğitim öğretmeni, dil ve konuşma terapisti veya öğrencinin ailesi kullanılacak en iyi programları veya cihazları önerir.
5. Konuşma bozukluğu olan öğrenciler konuşurken sabırlı olur. Sözü kesmemenin ve insanların kendi cümlelerini bitirmesine izin vermenin önemi konusunda diğer öğrencilerine örnek olur.
6. Farklılıklar hakkında konuşur ve öğrencisini motive eder. Konuşma problemi olan öğrenciler herkes gibi kabul görmek isterler. Ancak bazen onları “farklı” olarak gören başkaları tarafından hedef alınırlar. Farklılıklar hakkında konuşulur ve çocukların paylaştığı ilgi alanlarına odaklanılır. Zorbalığa karşı dikkatli olur ve bu davranış için sıfır tolerans politikası uygular.
7. Özel ihtiyaçları ele alarak ve gerektiğinde destek sunarak konuşma bozukluğu olan öğrencilerin mümkün olan en iyi şekilde öğrenmelerine yardımcı olur. (Kids Health, 2021)

Bu araştırma kapsamında geliştirilen dil ve konuşma güçlüğü bulunan öğrencilere sahip öğretmenlere DİLKEP Eğitim Programı ile öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak dil ve konuşma güçlüğü alan bilgisi, eğitim modelleri, öğretim yöntem ve teknikleri ve iletişim yöntemleri alanlarını kapsayan eğitim programı ile öğretmenlerin dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitimlerini desteklemeye yönelik bilgi ve becerilerini geliştireceği düşünülmektedir. Bu kapsamda DİLKEP Eğitim Programı başlıca; dil ve konuşma güçlüğü ile ilgili tanımlar, sınıflandırma, yasal haklar, bu öğrencilerin gelişim özellikleri, tanı ve değerlendirme, BEP geliştirme ve uygulama, kaynaştırma uygulamaları, iletişim modelleri, etkili sınıf yönetimi, materyal geliştirme, teknolojinin kullanımı, eğitim ortamını uygun hale getirme ve aile ile işbirliği ve aile eğitimi konuları kapsamında oluşturulmuştur.

Alanyazını incelediğimizde, okul öncesi öğretmenlerinin dil-konuşma terapisi ve bozukluklarına yönelik farkındalık ve görüşlerinin incelendiği (Oğuz vd., 2022), dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitimine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin

görüşlerinin incelendiği (Kara, 2020), Çocuk doktorlarının ve öğretmenlerin dil ve konuşma bozuklukları hakkındaki görüşlerinin incelendiği (Aldış, 2020), “Öğretmenler dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerle çalışmaya hazır mı?” çalışmasında öğretmen yeterliklerinin incelendiği (Yılmaz vd., 2018), “6-8 yaş kekeme öğrencilerin psiko-sosyal ve akademik yönden karşılaştıkları güçlüklerin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri açısından değerlendirilmesi” çalışmasının incelendiği (Pınarcık, 2013), “Doğal dil öğretim tekniklerinden tepki isteme modelinin öğretilmesinin etkililiği”nin incelendiği (Toğram, 2004), Okulda konuşma sesi bozukluğu olan çocuklar: çocuklar, ebeveynler ve öğretmenler için zorlukların incelendiği (Daniel ve Mcleod, 2017), Öğretmen eğitiminde eksik temel: konuşma yapısı, bilgisi ve yazı dili araştırmasının incelendiği (Moats, 1994) çalışmalara rastlanmaktadır. Buna karşın dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencileri olan öğretmenlerin dil ve konuşma güçlüğüne dair yeterliklerini geliştirecek programların olmadığı ve bu alanda yapılmış program geliştirme araştırmalarına da rastlanmamış olması bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yeterliklerini geliştirme ve değerlendirmenin, geliştirilen programın da yeterliliğinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma, kanıta dayalı bilimsel veri ve çalışmaları ile özellikle ülkemizde dil ve konuşma güçlüğü alanına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Yapılacak bu çalışma ile öğrencilerin eğitimlerinde en büyük etkiyi sağlayacak olan öğretmenlerin doğru müdahale ile bu çocukların eğitim gereksinimlerinin karşılanması ve öğrencilerin akranlarıyla eğitim görme ve onların öğrenme ortamlarına uyum sağlamasına katkı sağlayacaktır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen DİLKEP Eğitim Programı'nın öğretmenlerin dil ve konuşma güçlüğü alanında yeterlikleri üzerine etkisini incelemektir. Bu çalışma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin DİLKEP Eğitim Programı'nın kapsamında ihtiyaçları ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. DİLKEP Eğitim Programı uygulanan (deney) grubun “DİLKOB Testi”nin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. “DİLKOB Testi”nin kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. DİLKEP Eğitim Programı uygulanan deney grubu ile programın uygulanmadığı kontrol grubunun “Dil ve Konuşma Güçlüğü Öğretmen Yeterlik Ölçeği” son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Bloom Taksonomisi’ne göre düzenlenen DİLKEP Testi’nde en alt düzey sorularla en üst düzey sorular arasında aritmetik ortalamaları açısından bir farklılık var mıdır?
6. DİLKEP Eğitim Programına katılan öğretmenlerin yapılan programa yönelik görüşleri nelerdir?
7. DİLKEP Eğitim Programına katılan öğretmenlerle yapılan öğretim sonrasındaki sosyal geçerlikle ilgili görüşler nelerdir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Toplumun geleceğine yön veren öğretmenlik, gelecek nesilleri eğittiği ve yetiştirdiği için önemli bir meslektir. Bu nedenle eğitimin niteliği ve sağladığı başarı ulusların gelişim hızları, öğretmen yeterliklerinden etkilenmektedir. Öğretmenlik, alan bilgisi, mesleki bilgi gibi temel yeterliklerin yanında sevgi, saygı, hoşgörü, yeniliğe açık olma, özveri gibi bazı önemli değerleri de taşımasını gerektirir (Girgin ve Baysal, 2006). Bu yeterliklerin yanında bir de her bir öğretmenlik alanına özel mesleki yeterlikler de bulunmaktadır. Özel eğitim alanının genel alan bilgisinin yanında öğrencilerin özel gereksinimine göre özel alan bilgisine de sahip olmaları gerekmektedir (MEB, 2008).

Eğitimde fırsat eşitliği, özel gereksinimli öğrenciler için akranlarıyla aynı ortamda eğitim alabilecekleri kaynaştırma eğitiminin sağlanması önemlidir. Örgün eğitim kurumlarına giden öğrenciler içerisinde kaynaştırma sınıfları, özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıflarında öğrenim gören öğrenciler karşılaştırıldığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kaynaştırma eğitimine devam etmektedirler. Özel eğitim alanında eğitim gören öğrencilerin yaklaşık %12’si özel eğitim sınıflarında, %13’ü özel eğitim okullarında ve %75’i kaynaştırma eğitiminde bulunmaktadır (AÇSHB, 2020). Dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitim aldıkları kaynaştırma sınıfları 1980 yıllarından itibaren başlamıştır. Ancak 2006 Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile beraber daha fazla uygulanmaya başlanmıştır (Sarı, 2007). Bu sebeple dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerin öğretimlerinde devam ettikleri kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin dil ve konuşma güçlüğü alan bilgisi, öğretim yöntemleri, iletişim modelleri, materyal hazırlama, program uyarlama, ortam uyarlama, bu öğrencilerin

öğrenme ve gelişim özellikleri gibi konularda bilgilerinin artırılması hem öğretmen hem de öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Sarı, 2005; Hyde, 2004; Villa, 1996; Akçamete ve Kargın, 1994).

Dil ve konuşma güçlüğüne sahip bireylerin eğitimi ile ilgili çalışmalara rastlanmakla birlikte ülkemizde öğretmenlerin dil ve konuşma güçlüğü alan bilgisi ya da alan yeterliklerinin artırılmasına yönelik çalışmalara alanyazında rastlanmamıştır. Bu alanda gereksinimi sağlamak amacıyla araştırmada dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenler için öğretmen eğitim programı geliştirilmiştir. Alanyazın incelendiğinde birçok alana özel başarı ya da yeterlik testlerinin olduğu ancak dil ve konuşma güçlüğü alanına özgü bir öğretmen yeterlik değerlendirme testi olmadığı fark edilmiştir. Öğretmenlerin dil ve konuşma güçlüğü alan yeterliklerini değerlendirmek ve öğretmen eğitim programının etkililiğini değerlendirebilmek için başarı testi geliştirilmiştir. Geliştirilen bu başarı testi gelecekteki araştırmalarda da ihtiyaç duyulan ölçme ve değerlendirmelerde kullanılabilecek nitelikte bir başarı testi olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın hem alana katkı sağlayacağı hem de yeni bilimsel araştırmalara ışık tutarak alandaki açığı kapatabileceğine inanılmaktadır. Ayrıca geliştirilen öğretmen eğitim programı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitimlerde de kullanılabilecektir. Dil ve Konuşma Güçlüğü Öğretmen Başarı Testi de dil ve konuşma güçlüğü alanı öğretmen yeterliklerini değerlendirmek amacıyla ülkemizdeki ilk ölçme aracı olması açısından da önem arz etmektedir. Bu açıdan araştırma, hem alanyazınına katkı sağlayacak hem de alanda çalışan öğretmenlere uygulamaya yönelik bir araç olacağına inanılmaktadır. Tüm bu nedenlerle bu araştırma, alana bilimsel katkı sağlayacağı için büyük önem taşımaktadır.

#### **1.4. Sayıtlar**

Araştırmada deney grubuna uygulanan eğitim süreci, uzman görüşleri ve yapılmış araştırmaların yeterli olduğu varsayılmaktadır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Araştırma, İstanbul ilinde dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenler ile sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Dil ve Konuşma Güçlüğü:** Sözel iletişimde, dili kullanmada ve konuşmayı edinmede görülen farklı seviye ve biçimde görülen aksaklıklara denir. Dil ve konuşma güçlüğü nedeniyle

iletişimde güçlüklerin ve bireyin sosyal uyumunda, eğitsel performansında olumsuzlukların görülmesidir (MEGEP, 2016).

**Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Birey:** İletişim kurmada farklı seviye ve biçimlerde aksaklıklar ve düzensizlikler yaşadıkları için kendilerini ifade etme ve sosyal yaşamlarını sürdürmede zorlanan bireyleri ifade eder (MEGEP, 2016).

**Öğretmen Yeterliği:** Öğretmenlerin mesleklerini etkili biçimde ifa etmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumların bütününe denir (MEB, 2017).

**Eğitim Programı:** Etkinlikler yoluyla eğitim ortamlarında ya da dışındaki yerlerde sağlanan öğrenme yaşantılarının bütünüdür (Demirel, 2020).

**Program Geliştirme:** Bir eğitim programının hedef, içerik, öğretme ve öğrenme süreci ile değerlendirme aşamalarının her birinin arasındaki işlevsel uyumun bütünüdür (Demirel, 2020).



## BÖLÜM 2

### 2. ALANYAZINI

Bu bölümde dil ve konuşma güçlüğü'nün genel çerçevesi, sınıflandırmaları, dil ve konuşma güçlüğü'ne sahip öğrencilerin öğretim süreci ve bu alanda yapılmış araştırmalara değinilmiştir.

#### 2.1. Dil ve Konuşma Güçlüğü

Farklı biçim ve seviyelerde görülen sözlü iletişim aksaklıkları ve düzensizlikleri sebebiyle dil, konuşma ve iletişim güçlüklerinin bireyin eğitim yaşantısına ve sosyal uyumuna olumsuz etkilerinin olması durumudur (Amerikan Dil, Konuşma ve İşitme Derneği - American Speech Language Hearing Association [ASHA], 2021). Dil ve konuşma bozuklukları, bireylerin dil becerilerini kullanma, konuşma üretme ve anlama yeteneklerinde yaşadıkları çeşitli zorlukları ifade eder. Bu bozukluklar, dilin hem alıcı (anlama) hem de ifade edici (anlatma) boyutlarını kapsayabilir ve genellikle bilişsel, nörolojik, genetik ya da çevresel faktörlere bağlı olarak gelişir. Dil ve konuşma bozuklukları birbirinden farklılık gösterir. Dil bozukluğu, insanların bir başkasını anlaması ve düşüncelerini paylaşmasında yaşadığı güçlük olarak ifade edilirken (Paul ve Norbury, 2012) konuşma bozukluğu ise sesini düzgün ve akıcı biçimde telaffuz edememe durumu olarak tanımlanır (ASHA, 2021). Dil ve konuşma güçlüklerini ayrı biçimde ifade etmek, konuya daha geniş bir perspektiften bakmamızı sağlayacaktır (Ulusal Sağlık ve Diğer İletişim Bozuklukları Enstitüsü - National Institute on Deafness and Other Communication Disorders [NIDCD], 2022).

Dil güçlüğü, bireyin dil bilgisi, kelime dağarcığı, cümle yapısı ve dilin işlevsel kullanımını gibi dilsel bileşenlerde zorluk yaşamasını içerir. Bu tür bozukluklar, genellikle dil gelişiminin erken dönemlerinde ortaya çıkar ve çocuklukta tespit edilebilir. Dil bozuklukları genel olarak alıcı dil bozukluğu (Receptive language disorder) ve ifade edici dil bozukluğu (Expressive language disorder) olmak üzere ikiye ayrılır. Alıcı dil bozukluğu, bireyin konuşulan ya da yazılı dili anlama ve yorumlama yeteneğinde yaşadığı zorlukları ifade eder. Bu durumda, kişi karmaşık cümleleri anlamakta zorlanabilir ve dil bilimsel yapıların farkına varmakta güçlük çekebilir. İfade edici dil bozukluğu ise bireyin düşüncelerini ve duygularını ifade etmede zorluk yaşamasını içerir. Bireyin, sözcük dağarcığı sınırlı olabilir, cümle yapıları hatalı olabilir ya da doğru kelimeleri seçmekte zorlanabilir (Paul ve Norbury, 2012).

Konuşma güçlüğü, konuşmanın üretimi ile ilgili sorunları kapsar ve seslerin yanlış üretilmesi, akıcılık sorunları, ses kalitesi ile ilgili problemler gibi farklı türleri içerir. Bu bozukluklar, bireyin konuşmasının anlaşılmasını zorlaştırabilir ve sosyal, akademik veya mesleki işlevselliği olumsuz yönde etkileyebilir. Konuşma bozuklukları akıcılık bozuklukları, artikülasyon bozuklukları ve ses bozuklukları olmak üzere üçe ayrılır. Artikülasyon bozuklukları, bireyin konuşma seslerini yanlış üretmesi ya da bazı sesleri hiç üretememesi durumudur. Bu, genellikle çocukluk döneminde ortaya çıkar ve erken müdahale ile tedavi edilebilir. Akıcılık bozuklukları, konuşmanın normal akışında kesintilere neden olan bir bozukluktur. Birey, sözcükleri tekrar edebilir, uzatabilir ya da blokaj yaşayabilir. Bu tür bozukluklar, genellikle stres ve kaygı ile ilişkilendirilir. Ses bozuklukları ise sesin tonu, yüksekliği ya da kalitesi ile ilgili anormallikleri içerir. Örneğin, ses teli nodülleri, sesin kısık ya da boğuk çıkmasına neden olabilir (McLeod ve Masso, 2019).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, dil ve konuşma bozukluklarının altında yatan nörolojik ve genetik faktörlere odaklanmıştır. Özellikle nörogelişimsel bozukluklar (örneğin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve otizm spektrum bozukluğu) ile dil ve konuşma bozuklukları arasındaki ilişkiler üzerine yapılan çalışmalar, bu bozuklukların karmaşık yapısını daha iyi anlamamıza olanak tanımaktadır. Ayrıca, dil ve konuşma bozukluklarının erken teşhisi ve müdahalesi üzerine yapılan çalışmalar, bireylerin uzun vadeli dil gelişimi ve akademik başarıları üzerinde önemli etkiler yaratabileceğini göstermektedir (Conti-Ramsden ve Durkin, 2012).

## **2.2. Dil ve Konuşma Güçlüklerinin Sınıflandırması**

Dil ve konuşma güçlüğü ile ilgili farklı sınıflandırmalar olsa da literatürde tam bir fikir birliğine varılmış bir sınıflandırma bulunmamaktadır. Dil ve konuşma bozukluklarının türlerini sınıflandırmada farklı tanımlar kullanılmaktadır. Sınıflandırma yaparken en başta dil ve konuşmayı birbirinden ayrı incelemek gerekir. Dil, iletişim kurmak için kullanılan çeşitli yazılı, sözlü ve düşünsel etkinliklerin bulunduğu zihinsel bir işlemdir. Konuşma ise ağız ve kas sisteminin dili ifade biçimidir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2008). Amerikan Psikiyatri Birliği'nin çıkarmış olduğu Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DSM) V. sürümünde (American Psychiatric Association, 2013) dil ve konuşma bozukluklarını sınıflandırmayı iletişim bozuklukları kapsamına değerlendirmiş; genel olarak dil bozuklukları, konuşma sesi bozuklukları, akıcılık bozuklukları (Kekemelik), sosyal iletişim bozukluğu ve tanılanmamış iletişim bozukluğu olarak belirlemiştir. Bu alanda çalışmalar yürüten Amerikan

Dil, Konuşma ve İşitme Derneği (ASHA) literatürde bulunan en eski sınıflandırmalardan birini ortaya koymuştur. ASHA'nın (Clark, 1981) dil ve konuşma güçlükleri ile ilgili sınıflandırması nedenlere bağlı olarak ortaya konulmuştur. Ancak gerek ASHA'nın sınıflandırmasının tüm dil ve konuşma güçlüğüne kapsamamış olması gerek literatürde yapılan sınıflandırmaların bir bütünlük sağlamıyor olması ve literatür taraması yapıldığında elde edilen dil ve konuşma güçlüklerinin nedenselliği ve bütünlüğü sağladığı dil ve konuşma güçlüğüne sınıflandırması Tablo 2.1.'de sunulduğu gibi verilmesinin karmaşıklıktan uzak ve daha somut bir bütünlük sağlayacağı değerlendirilmiştir.

**Tablo 2.1. Dil ve Konuşma Güçlüklerinin Sınıflandırılması**

<b>2.2.1. KONUŞMA BOZUKLUKLARI</b>	<b>2.2.2. DİL BOZUKLUKLARI</b>
<p><b>I. Söyleyiş (Artikülasyon) Bozukluğu</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atlama (Sesin Düşürülmesi)</li> <li>2. Yerine Koyma (Sesin Değiştirilmesi)</li> <li>3. Sesin Eklenmesi</li> <li>4. Sesin Bozulması</li> </ol> <p><b>II. Ses Bozuklukları</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ses Perdesi Bozukluğu</li> <li>2. Ses Yüksekliği Bozukluğu</li> <li>3. Ses Kalitesi Bozukluğu</li> </ol> <p><b>III. Konuşma Akışındaki Bozukluklar</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acele-Karmaşık Konuşma</li> <li>2. Kekemelik</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Özgün Dil Bozukluğu</li> <li>2. Söz Yitimi (Afazi)</li> <li>3. Gecikmiş Konuşma</li> </ol> <p><b>2.2.3. FARKLI NEDENLERE BAĞLI DİL VE KONUŞMA BOZUKLUKLARI</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. İşitme Sorunlarına Bağlı Dil ve Konuşma Bozuklukları</li> <li>2. Yarık Damak-Dudakla İlgili Konuşma Bozuklukları</li> <li>3. Öğrenme Bozukluklarına (Disleksi) Bağlı Dil ve Konuşma Bozuklukları</li> <li>4. Otizme Bağlı Dil ve Konuşma Bozuklukları</li> <li>5. Zihinsel Engele Bağlı Dil ve Konuşma Bozuklukları</li> <li>6. Travmatik Beyin Hasarına Bağlı Dil ve Konuşma Bozuklukları</li> <li>7. Bilingualizm - Yabancı Dil ve Bölgesel Konuşma Ayrılıkları</li> </ol>

### **2.2.1. Konuşma Bozuklukları**

İletişimin sağlanmasında ifade edici dil kapsamında değerlendirilen konuşma bozuklukları; bir konuşmanın tizliğinde, ritminde, akışında, vurgularında, anlaşılmasında ve sesbirimlerinin çıkarılışında bir bozukluk durumunun olmasıdır (MEGEP, 2016). Konuşma hayatın her alanında bireyin kendini ifade etmesi, istek ve ihtiyaçlarını dile getirmesi için en önemli unsurdur. Konuşmanın bireyin eğitiminde yeri oldukça önemlidir. Birey yaşantılar yoluyla edindiği öğrenmelerin çoğunu konuşma ile sağlamaktadır. Bireyin eğitim yaşantısındaki etkinliklerin çoğu konuşma aracılığı ile sağlanmaktadır. Bireyde konuşmada bozukluğunun bulunması okulda ve yaşantılarında güçlükler neden olmaktadır. Konuşma bozukluğuna bağlı olarak ortaya çıkan bu güçlükler bazı uyum sorunlarının görülmesine neden olmaktadır. Konuşma bozukluğunun bulunması eğitim yaşantısını sektete uğratan en

büyük sorunların başında gelmektedir. Bireyin konuşma güçlüğüne sahip olarak değerlendirilmesi için bireyde aşağıdaki özelliklerden en az birinde sorun yaşamaması gerekir:

1. Sesin ritminin, vurgularının ve çıkarılışının bozuk olması
2. Sesin tırmalayıcı ve rahatsız edici olması
3. Konuşmanın akıcı ve anlaşılır olmaması
4. Konuşmanın tonu, işitmede yetersiz olması
5. Konuşmanın çocuğun yaşına, cinsiyetine ve fiziksel yapısına uygun olmaması
6. Konuşmada gramer yapısının bozuk ve sözcük dağarcığının yetersiz olması

Konuşma güçlüklerini; üç başlık ile incelemek mümkündür. Bunlar, ses bozuklukları, söyleyiş (artikülasyon) bozuklukları ve konuşma akışındaki bozukluklar (MEGEP, 2016).

### **2.2.1.1. Söyleyiş (Artikülasyon) Bozukluğu**

Sesletim bozuklukları, bireyin bazı sesleri yanlış üretmesi ya da sesi üretmede zorluk yaşamaması durumudur. Bireyin, “r” sesi yerine “y” sesi çıkarması örnek verilebilir. Sesletim bozuklukları fizyolojik nedenden kaynaklanabildiği gibi yanlış öğrenmelere bağlı da görülebilir (Kara, 2020). Söyleyiş bozuklukları, bireyin sesleri çıkarmada doğru motor becerilere sahip olmasına rağmen dil bağlamında sesleri doğru kullanamaması durumudur (Konrot, 2003). Konuşma bozuklukları, bireylerin sözcükleri doğru bir şekilde üretememesi veya söyleyememesi durumunda ortaya çıkar ve bu durum, sosyal, akademik ve mesleki yaşamda ciddi zorluklara yol açabilir. Artikülasyon bozuklukları, bu tür söyleyiş bozukluklarının bir alt türünü oluşturur ve genellikle dört temel kategoride incelenir: atlama, yerine koyma, ses ekleme ve ses bozulması şeklinde görülebilmektedir (Hodson ve Paden, 1991). ASHA’ya (2021) göre geçmişte konuşma güçlükleri içinde %75-80 ile konuşma bozukluğunun en yaygın görüldüğü sesletim bozukluğu olduğu belirtilmiştir.

Nefesin gırtlaktan çıkarak yutak, ağız ve burunda oluşan üçüncü ekip organlarda (dil, damak, diş, dudak) konuşma dilimizin seslerine dönüşmesine artikülasyon denir. Ayrıca ekleme, boğumlama, oynaklama ve telaffuz terimleri de kullanılmaktadır (Kent, 1997). Söyleyiş bozukluğu, konuşan kişinin algısı ile değil dinleyen kişinin algısında ortaya çıkan bir sorundur. Dinleyici, sesleri atlanmış, eklenmiş, yer değiştirmiş, ya da çarpıtılmış olarak algılıyorsa, söyleyiş bozukluğu mevcut demektir. Bu, seslerin doğru üretilip üretilmediği konusundaki değerlendirmelerin, aslında dinleyicinin algısına dayandığını gösterir (Lass ve Pannbacker, 2008). Konuşan kişinin, sesleri (fonemleri) nasıl söylerse söylesin, işitenlere

yanlış gelmediği sürece ses birimleri doğru söylenmiş sayılır. Bu durum, söyleyiş bozukluklarının tedavisinde dinleyici geri bildirimının önemini vurgular. Tedavi sürecinde, hedef seslerin dinleyici tarafından doğru algılanması sağlanarak, doğru artikülasyon becerileri kazandırılmaya çalışılır (Van Riper ve Erickson, 1996).

Söyleyiş bozuklukları, dil ve konuşma terapistleri tarafından sıklıkla ele alınan problemlerden biridir ve bu tür bozuklukların tedavi edilmemesi durumunda bireylerde özgüven eksikliği, sosyal izolasyon ve akademik başarısızlık gibi sorunlar kalıcı hale gelebilir ve daha karmaşık iletişim sorunlarına yol açarak olumsuz sonuçlara neden olabilir (Hodson ve Paden, 1991). Bu nedenle, bu bozuklukların erken tanısı ve uygun terapilerle müdahale edilmesi büyük önem taşır. Artikülasyon bozuklukları genellikle dört temel kategoride incelenir: atlama (omisyon), yerine koyma (substitüsyon), ses ekleme (ekleme) ve ses bozulması (distorsiyon) (Bauman-Waengler, 2011).

### **1. Atlama (Sesin Düşürülmesi)**

Atlama, bir sesin veya hecenin konuşma sırasında düşürülmesi anlamına gelir. Bu tür bir bozuklukta birey, kelimenin belirli bir kısmını söylemez. Örneğin, "kedi" kelimesini "kei" şeklinde söyleyebilir. Literatürde atlama bozukluğu, özellikle çocuklarda yaygın olarak gözlemlenmiştir. Bu durum, dil gelişimi sürecinde normal olarak kabul edilse de, belirli bir yaştan sonra devam etmesi durumunda tedavi gerektirir (Shriberg, 1993). Atlama bozukluklarının sebepleri arasında, fonolojik farkındalık eksikliği, motor planlama sorunları ve işitme kaybı gibi faktörler yer alabilir (Lousada vd., 2013). Bu bozukluğun tedavisinde, bireylerin ses farkındalıklarını artırmak ve hedef sesi doğru bir şekilde üretebilmeleri için egzersizler yapmak önemlidir.

### **2. Yerine Koyma (Sesin Değiştirilmesi)**

Yerine koyma, bir sesin başka bir sesle değiştirilmesi durumudur. Bu tür bir bozuklukta birey, doğru sesi üretmez ve bunun yerine farklı bir ses kullanır. Örneğin, "kar" kelimesini "tar" şeklinde söyleyebilir. Yerine koyma bozukluğu, çocukların dil öğrenme sürecinde sıkça karşılaşılan bir durumdur. Ancak, bu durum kalıcı hale gelirse, bireyin dil becerileri üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir (Edwin vd., 2014). Yerine koyma bozukluklarının yaygın bir örneği, r-ler yerine l-lerin kullanılmasıdır. Literatürde, bu tür bozuklukların, fonolojik farkındalık, motor kontrol eksiklikleri ve çevresel faktörlerle ilişkili olduğu belirtilmiştir (Smit vd., 1990). Tedavi sürecinde, hedef sesin doğru üretimini destekleyen terapiler uygulanır ve bireyin hatalı sesleri tanınması sağlanır.

### 3. Sesin Eklenmesi

Sesin eklenmesi, konuşma sırasında fazladan bir sesin eklenmesiyle karakterize edilen bir bozukluktur. Örneğin, "okul" kelimesi "okukul" şeklinde söylenebilir. Bu tür bozukluklar, konuşma sırasında gereksiz bir sesin üretilmesiyle ortaya çıkar ve genellikle motor planlama sorunlarıyla ilişkilidir (Bowen, 2015).

Bu bozukluğun nedenleri arasında motor beceri sorunları, fonolojik farkındalık eksiklikleri ve yanlış öğrenilmiş konuşma alışkanlıkları bulunabilir (Velleman, 2003). Tedavide, seslerin doğru bir şekilde ayrıştırılmasına yönelik çalışmalar ve fazladan eklenen seslerin düzeltilmesi için hedefli terapi yöntemleri kullanılır.

### 4. Sesin Bozulması

Sesin bozulması, bir sesin doğru üretilmemesi durumudur. Bu durumda ses, olması gerektiği gibi çıkarılmaz ve genellikle konuşma anlaşılabilirliği üzerinde olumsuz bir etkisi olur. Örneğin, "şeker" kelimesi "th-eker" olarak söylenebilir. Sesin bozulması, genellikle fonolojik ya da artikülasyon problemleri ile ilişkilidir (McLeod vd., 2017). Sesin bozulmasının altında yatan nedenler arasında işitme kaybı, nöromotor bozukluklar ve fonolojik farkındalık eksiklikleri yer alır (Dodd, 2005). Bu tür bozuklukların tedavisinde, bireylerin bozuk sesleri doğru bir şekilde üretebilmesi için fonetik yerleştirme teknikleri ve artikülasyon egzersizleri kullanılır.

#### 2.2.1.2. Ses Bozuklukları

Ses bozuklukları, bir bireyin sesinin, yaşına, cinsiyetine, kültürel veya dilsel normlara göre anormal kabul edilecek şekilde farklılaşması durumudur (Konrot, 2003). Bu bozukluklar, konuşmanın perdesi, yüksekliği, kalitesi gibi sesin çeşitli bileşenlerini etkileyebilir. Ses bozuklukları, bireylerin sosyal, akademik ve mesleki yaşamlarında önemli zorluklar yaratabilir ve iletişim yeteneklerini ciddi şekilde sınırlayabilir.

Seslerin üç farklı özelliği bulunur. Bunlar: ses perdesi, ses yüksekliği ve ses kalitesidir. Bu ses özelliklerinde görülen bozukluklar hem konuşan için hem de dinleyen için iletişimi engelleyen düzeyde ve estetik açıdan rahatsız edicidir. Sesleme (fonasyon) bozukluğu genellikle erken çocukluk dönemlerinde ve ilköğretime başlama çağında sık görülen bir konuşma bozukluğudur. Bunun sebebi bu yaş grubu çocukların oyun ve etkinlikler sırasında aşırı yüksek sesle bağırması ya da konuşmalarından kaynaklanmaktadır.

Ses, ses tellerinin titreşimi sonucu oluşur ve bu titreşimler, sesin temel özelliklerini belirler. Sesin doğru üretimi için ses tellerinin sağlıklı olması, ses telleri arasındaki hava basıncının dengeli bir şekilde ayarlanması ve sesin rezonans yoluyla doğru bir şekilde biçimlendirilmesi gereklidir. Ses bozuklukları, bu süreçlerin herhangi birinde meydana gelen sorunlardan kaynaklanabilir.

Ses bozuklukları, çeşitli nedenlerle ortaya çıkabilir. Bunlar arasında nörolojik hastalıklar, ses tellerinde meydana gelen yapısal değişiklikler, aşırı ses kullanımı, enfeksiyonlar, travmalar ve psikolojik faktörler sayılabilir. Örneğin, vokal nodüller, polipler veya ses teli felci gibi yapısal anormallikler, sesin kalitesini ve perdesini etkileyebilir. Benzer şekilde, Parkinson hastalığı gibi nörolojik bozukluklar, sesin kontrolünü zorlaştırabilir ve anormal ses üretimine yol açabilir (Colton ve Casper, 1996).

Ses bozukluklarının etkileri, bireyden bireye büyük ölçüde değişiklik gösterebilir. Hafif bir bozukluk, sadece belirli durumlarda fark edilirken, daha ciddi bir bozukluk sürekli olarak kişinin iletişimini etkileyebilir. Ses bozuklukları, kişinin kendine olan güvenini zedeleyebilir, sosyal izolasyona neden olabilir ve mesleki performansı olumsuz etkileyebilir. Özellikle, öğretmenler, şarkıcılar, avukatlar gibi sesini mesleki bir araç olarak kullanan kişilerde bu tür bozukluklar daha ciddi sonuçlar doğurabilir (Verdolini ve Ramig, 2001).

Tedavi, ses bozukluklarının tipine, şiddetine ve nedenine bağlı olarak değişir. Ses terapisi, cerrahi müdahale, medikal tedavi ve ses hijyeni eğitimi gibi çeşitli yaklaşımlar kullanılabilir. Ses terapisi, bireylerin seslerini doğru ve sağlıklı bir şekilde kullanmalarını sağlamak amacıyla yapılan sistematik bir eğitimidir. Bu terapide, sesin yeniden eğitilmesi, doğru nefes tekniklerinin öğretilmesi ve ses tellerinin zarar görmesini engelleyecek alışkanlıkların kazandırılması hedeflenir. Ciddi vakalarda cerrahi müdahale gerekebilir, ancak bu tür müdahaleler genellikle ses terapisini destekleyici nitelikte olup tek başına yeterli değildir (Stemple vd., 2000).

Ses bozukluklarının önlenmesi de tedavi kadar önemlidir. Özellikle, sesini yoğun şekilde kullanan bireylerin, seslerini koruma konusunda bilinçli olması gerekmektedir. Ses hijyeni kurallarına uymak, sesin doğru kullanımı ve düzenli ses terapisi, ses bozukluklarının önlenmesine yardımcı olabilir. Sesin uzun süreli ve yüksek volümde kullanımı, sigara ve alkol tüketimi, yetersiz nemlendirme gibi faktörler ses sağlığını olumsuz etkileyebilir ve bu tür alışkanlıklardan kaçınmak, ses bozukluklarının önlenmesinde önemli bir rol oynar (Boone

vd., 2005). Ses bozuklukları genellikle üç ana başlık altında incelenir: ses perdesi bozukluğu, ses yüksekliği bozukluğu ve ses kalitesi bozukluğudur.

### **1. Ses Perdesi Bozukluğu**

Bireyin sesinin ses perdesi kırılmasına uğrayarak yaşına, cinsiyetine ve fiziksel yapısına göre olması gerekenden daha yüksek (tiz) ya da alçak (pes) olmasına denir. Ses perdesi kırılmaları ergenlik dönemlerinde yaygın olarak görülebilir. Sonraki yaşlarda olağan haline gelmesi beklenir. Ses perdesi bozukluğunun sonraki dönemlerde devam etmesi iletişim sorunlarına neden olabilir.

Ses perdesi, bir sesin ne kadar yüksek veya alçak olarak algılandığıdır ve temel frekans tarafından belirlenir. Ses perdesi bozukluğu, bireyin sesinin yaşına, cinsiyetine veya fiziksel yapısına göre normalden sapması durumunda ortaya çıkar. Örneğin, erkeklerde sesin aşırı derecede ince olması veya kadınlarda çok kalın olması bir ses perdesi bozukluğuna işaret edebilir (Boone vd., 2005).

Ses perdesi bozukluklarının altında yatan nedenler arasında nörolojik hastalıklar, hormonal dengesizlikler ve yapısal anomaliler yer alabilir (Stemple vd., 2000). Tedavide, ses terapisi ile birlikte gerekirse medikal veya cerrahi müdahaleler uygulanabilir. Ses terapisi, bireyin ses tellerini doğru kullanmasını ve uygun bir ses perdesi geliştirmesini amaçlar. Çalışmalar, ses perdesi bozukluğu olan bireylerde, uygun teknikler kullanıldığında ses kalitesinde ve iletişim etkinliğinde belirgin iyileşmeler görüldüğünü göstermektedir (Verdolini ve Ramig, 2001).

### **2. Ses Yüksekliği Bozukluğu**

Belli bir uzaklıktan ya da gürültülü ortamda işitilmesini zorlaştıracak düzeyde sesin çok yumuşak ya da çok zayıf olmasına neden olabilirken sesin çok yüksek olması ise dinleyicide rahatsızlık oluşturabilmektedir. Ses yüksekliği, sesin ne kadar kuvvetli veya zayıf olduğuyla ilgilidir. Ses yüksekliği bozukluğu, bireyin sesinin çok kısık veya çok yüksek olması durumunda ortaya çıkar. Bu bozukluk, genellikle ses tellerinin yetersiz kapanması veya aşırı kasılma gibi fonksiyonel sorunlardan kaynaklanır (Colton ve Casper, 1996).

Ses yüksekliği bozuklukları, özellikle konuşmacının dinleyicileri üzerinde istenmeyen etkiler yaratmasına neden olabilir. Örneğin, sürekli yüksek sesle konuşmak, dinleyicilerde rahatsızlık yaratabilir ve sosyal ilişkileri olumsuz etkileyebilir. Bu tür bozuklukların tedavisinde, bireyin sesini uygun bir yüksekliğe getirmesi amacıyla ses eğitimi ve terapisi

uygulanır. Literatür, bu tür müdahalelerin etkili olduğunu ve hastaların ses kontrolünde önemli gelişmeler kaydettiğini belirtmektedir (Thomas vd., 2006).

### **3. Ses Kalitesi Bozukluğu**

Ses kalitesi, sesin karakteristik özelliklerini tanımlar ve pürüzsüz, kısık, çatalı, titreşimli gibi terimlerle ifade edilir. Ses kalitesi bozuklukları, sesin normalden farklı olarak pürüzlü, zayıf, kısık veya çatalı olarak algılandığı durumları kapsar. Bu bozukluklar, genellikle ses tellerindeki yapısal sorunlardan, kas kontrolü bozukluklarından veya psikojenik faktörlerden kaynaklanır (Le Huche ve Allali, 1999).

Sesin genizsizlik ya da boğukluk özellikleri göstermesi ses kalitesini bozar. Genizsizlik, burun boşluğundan geçen havanın tınlama için kullanılması durumunda geçen havanın miktarını ifade eder. Sesin kronik şekilde boğuk olması durumu gırtlak sorunu olduğunun belirtisidir. Ses kalitesi bozuklukları, hastaların sosyal ve profesyonel yaşamlarını ciddi şekilde etkileyebilir. Örneğin, sesin kısık veya çatalı olması, konuşmacının anlaşılmasını zorlaştırabilir ve iletişim etkinliğini azaltabilir. Tedavi, genellikle ses terapisi ile birlikte ses tellerini koruyucu önlemleri içerir. Bu tedavilerin, ses kalitesinin iyileştirilmesinde ve hastaların yaşam kalitesini artırmada etkili olduğu kanıtlanmıştır (Le Huche ve Allali, 1999).

#### **2.2.1.3. Konuşma Akışındaki Bozukluklar**

Konuşmada ses, hece ya da sözcük tekrarları, konuşmaya başlamada zorlanma, uzatma veya çok hızlı konuşma gibi durumlar nedeniyle başkalarının anlamasında zorluklar ve iletişimsel sorunların görülmesine denir. Konuşma akışındaki bozukluk; ses ve kelimelerin tekrarlı, ses uzatmaları ve bloklar gibi patlamalar sebebiyle kişinin konuşmasında akıcılık sorunlarının oluşmasıdır. Akıcılık bozukluğu, sağlıklı bir iletişimin sürdürülmesinde sınırlılıklara neden olmaktadır (MEGEP, 2016). Akıcılık bozuklukları, bireylerin iletişim süreçlerinde ritim ve akıcılık problemleri yaşamasına neden olabilir. Bu bozukluklar, konuşma sürecinin etkili ve anlaşılır bir şekilde yürütülmesini zorlaştırabilir.

Konuşma akışındaki bozukluklar en genel kapsamıyla kekemelik ve hızlı konuşma (takifemi) olmak üzere iki tür olarak gruplanır. Hızlı konuşma artikülasyon hatalarıyla görülen ve konuşmanın anlaşılabilirliğini azaltan bir dil ve konuşma bozukluğudur. Akıcılık bozukluğu olması ve kekemelikte birlikte görülebilmesine karşın kekemelikten farklı bir dil ve konuşma bozukluğudur (MEB, 2021). Konuşmanın normal akıcılığı ve zaman

düzenindeki, kişinin yaşına ve dil becerilerine uygun olmayan, zamanla devam eden ve karakterize edilen bozukluklardır. Aşağıdakilerden birinin (veya daha fazlasının) sık ve belirgin olarak ortaya çıkmasıyla:

1. Ses ve hece tekrarları.
2. Ünlülerin yanı sıra ünsüz harflerin de ses uzatmaları.
3. Kıvrık sözcükler (örneğin, kelime içinde görülen duraklamalar).
4. Sesli ya da sessiz engelleme (konuşma sırasında doldurulmuş ya da oldurulmamış duraklamaları ifade eder).
5. Dolaylı ifadeler (Söylemede zorluk yaşanan kelimelerden kaçınmak için farklı bir kelimenin kullanılması).
6. Gerilimli biçimde üretilen kelimeler.
7. Tek heceli tam kelime tekrarları (örneğin, “I-I-I onu görüyorum.”).

Konuşma akışındaki bu bozukluklar konuşmada kaygıya sebep olabilir. İletişim sırasında, sosyal çevreye katılımda, akademik veya mesleki aktivitelerde sınırlılıklara sebep olabilir. Belirtilerin başlangıcı daha çok erken gelişim döneminde görülür. Daha sonra başlayan vakalarda yetişkin başlangıçlı akıcılık bozukluğu tanısı konulmuştur. Bu bozukluk, konuşma-motor veya duysal bir bozukluğa, nörolojik bir duruma (örn. felç, tümör, travma) bağlı akıcılık bozukluğuna veya başka bir tıbbi duruma bağlanamaz ve başka bir zihinsel bozuklukla daha iyi açıklanamaz (MEB, 2021).

### **1. Acele-Karmaşık Konuşma**

Acele-karmaşık konuşma, genellikle kekemelik ile karıştırılan fakat kendine özgü bir konuşma bozukluğu türüdür. Bu bozukluk; aşırı konuşma hızı, düzensiz cümle yapıları ve söyleyiş problemleri ile karakterizedir. Acele-karmaşık konuşma bozukluğu, bireylerin hızlı ve düzensiz bir söyleyiş biçimi sergilemesine neden olabilir. Bu durum, onların düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etmelerini zorlaştırır. Kekemelikten farklı olarak acele-karmaşık konuşma bozukluğu olan bireyler genellikle bozukluklarının farkında değildirler ve konuşmalarında nadiren kekemelik belirtileri gösterirler (Williams, 2023). Acele-karmaşık konuşma, birkaç temel özellik taşır:

1. **Aşırı Konuşma Hızı:** Bu bozuklukla bireyler, konuşmalarını normal hızından çok daha hızlı bir şekilde gerçekleştirirler. Bu hızlı konuşma, cümle yapılarını ve anlamı bozarak anlaşılabilirliği azaltabilir.

2. Düzensiz Cümle Yapıları: Bireyler, konuşmalarında düzensiz cümle yapıları kullanabilirler. Bu durum, düşüncelerini sistematik bir şekilde ifade etmelerini zorlaştırır.
3. Söyleyiş Problemleri: Acele-karmaşık konuşma, bireylerin kelimeleri ve sesleri doğru bir şekilde söylemelerini engelleyebilir. Bu tür problemler, genellikle konuşma akışını ve ritmini etkiler (Maruthy ve Kelkar, 2023).

## 2. Kekemelik

Kekemelik, konuşma akışında ritim ve akıcılık problemleri ile birlikte, belirli ses ve sözcüklerin tekrar edilmesi, uzatılması veya konuşmaya başlama güçlüğü gibi belirtilerle karakterize edilen bir konuşma bozukluğudur. Konrot'a (2003) göre kekemelik, konuşmanın bir şekilde doğal akışından kesintiye uğramasıdır. DSM-V'e (2013) göre kekemelik, konuşmanın akıcılığı ve zamanlamasındaki, bireyin yaşına ve dil becerilerine uygun olmayan, zamanla devam eden bozukluktur. Kişinin konuşmayı anlamlı hale getirme çabası, psikolojik ve zihinsel sebeplerle özgüveninin kırılarak bazı sesleri ya da sözcükleri tekrarlama, uzatma veya başlatamama gibi sese bağlı bozulmalarla beraber uygunsuz vücut hareketlerinin de görülebildiği bir ritim bozukluğudur. Bu durum aynı zamanda sosyal çevreden kaçınma davranışına da sebep olabilir. Beilby (2014) kekemeliğin sıklıkla davranışsal ve sosyal zorluklarla, kişisel farkındalıkla ve kekemeliğe verilen tepkilerle bağlantılı olduğunu ileri sürmektedir.

Kekemeliğin iki türü vardır: gelişimsel ve nörojenik. Kekemeliğin en sık görülen şekli olan gelişimsel kekemelik, henüz konuşma ve dil becerilerini öğrenen küçük çocuklarda, çocuğun konuşma ve dil becerilerinin sözel taleplerini karşılamada yetersiz olması nedeniyle ortaya çıkar. Araştırmalar, genetik faktörlerin aileden de geçtiğine inanılan gelişimsel kekemeliğe katkıda bulunduğunu göstermiştir. Öte yandan nörojenik kekemelik, beyin konuşma fonksiyonlarını koordine etmede zorluk yaşayabileceği için felç, kafa travması veya başka tür beyin hasarı sonrasında ortaya çıkabilir (ASHA, 2021) Kekemelik, erkeklerde kızlara göre daha sık görülür. Nüfusun yaklaşık %5'inde gelişimsel kekemelik görülürken ergenlik ile yetişkinlikte yaklaşık %1'i kekemelik yaşamaya devam etmektedir (Yaruss vd., 2012). Kekemelik farklı biçimlerde görülür:

1. Konuşmaya Başlayamama: Bu tür kekemelik, bireyin konuşmaya başlamada zorlanması ve ilk sözcüğü söyleyememesi ile karakterizedir. Bu durum, konuşma sürecinin başlamasını engelleyebilir ve bireyin iletişim becerilerini sınırlayabilir.

2. Konuşmanın Kesilmesi veya Duraklamalar: Birey konuşmaya başladıktan sonra konuşmanın ani bir şekilde kesilmesi veya duraklamalar yaşanabilir. Bu durum, konuşmaya başlamadaki zorluklarla birleşir ve konuşma akışını kesintiye uğratar.
3. Ses Patlamaları ve Uzatmaları: Kekemelik, konuşma sırasında belirli seslerin olağandışı şekilde yinelenmesi veya uzatılması ile de kendini gösterebilir. Bu ses patlamaları, konuşmanın akıcılığını bozabilir ve anlaşılabilirliği etkileyebilir (Yaruss vd, 2012).

Kekemelik, dil gelişiminin hızlı olduğu 2 yaş ile 5 yaşları arasındaki dönemlerde görülmeye başlar. Kekemelik çoğunlukla 5 ile 6 yaşları arasında yerleşir. Bu yaş grubundaki çocuklar, dil gelişimlerinin hızlandığı dönemde kekemelik gösterebilirler. Sınıf ortamında konuşurken ya da bir şey okurken kekeleyen çocuk, şarkı söylerken veya telefonla görüşürken kekeleyen davranışı göstermeyebilir. 2,5 ile 3,5 yaşları arasında görülen kekeleyen davranışın sebebi, bu dönemde çocuğun heyecanlı iken düşünceleri ile dili birbirine karıştırmasından kaynaklanır. Kelime hazinesi kısıtlı olmasına rağmen çok şey anlatmak isteyen çocuk, konuşurken zorlanır ve buna bağlı olarak kekeler. Tekrarlar, ses uzatmaları, duraklamalar sebebiyle konuşmanın ritmi ve akışı aksar. Bu dönemde görülen bu davranışlar çocuğun kekeme olacağı anlamı taşımaz. Okul öncesi dönemde, ses ve sözcük tekrarları ile bazı uzatmalar, çocuklarda normal olarak görülen davranışlardır.

Kekemelik, konuşmanın tümünü etkiler ve kişide oluşturduğu olumsuz etkiler nedeniyle sosyal etkileşimlerde zorluklara yol açabilir ve bireylerin genel yaşam kalitesini etkileyebilir (Yaruss vd, 2012).

### **2.2.2. Dil Bozuklukları**

Bireyin sesi, konuşma akışı ve yeterli söyleyişi olsa da konuştukları anlamlı olmayabilir. Ses ve sözcükleri rastgele biçimde anlamsız olarak bir araya getirmesi ile dil sembollerini uygun şekilde kullanamaması dil bozukluklarının olduğuna işaret eder. Dil bozukluklarının temel nedeni alıcı dilin doğru biçimde anlamlandırılmamış olmasıdır (Bishop vd., 1999). Alıcı dil, bireylerin sözel ve yazılı mesajları anlamlandırma ve işleme kapasitesini ifade eder. Alıcı dil bozuklukları, bireylerin dinlediği veya okuduğu dilsel bilgileri anlama ve yorumlama yeteneklerindeki eksiklikleri kapsamaktadır. Bu bozukluklar, bireylerin sosyal etkileşimlerini, akademik başarılarını ve genel yaşam kalitesini önemli ölçüde etkileyebilir (Catts vd., 2002). Dil bozuklukları, bireylerin dil becerilerinde yaşanan bozulmaları ifade eder ve bu durum sosyal etkileşim, eğitim ve genel yaşam kalitesini

etkileyebilir. Özgün dil bozukluğu, söz yitimi (afazi) ve gecikmiş konuşma olmak üzere üç şekilde dil bozuklukları görülür.

### 2.2.2.1. Özgün Dil Bozukluğu

Zihin geriliği, motor becerilerde gerilik ya da işitme yetersizliği gibi bir nedene bağlı olmaksızın okul öncesi ya da okul çağında görülen ve belirgin bir güçlüğü bağlı olmayan bir dil bozukluğu türüdür (MEGEP, 2016). Dil bozuklukları arasında özgün dil bozukluğu en sık görülen dil bozukluklarının başında gelir. Bu bozukluk, okul öncesinde ve okul çağında, zekâ geriliği, işitme kaybı, nörolojik, motor ya da sosyal gelişim geriliği gibi bir problem olmamasına rağmen ortaya çıkan bir dil bozukluğudur (Bishop vd., 1999).

Bu çocuklarda zekâ geriliği, otizm, işitme kaybı gibi durumlardan şüphelenilse de özgün dil bozukluğunda gelişimsel bir soruna rastlanmamaktadır. Özgün dil bozukluğu, nedeni tam olarak bilinmemesine karşın genetik faktörlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Özgün dil bozukluğuna sahip olan çocukların ortalama %50 ile %70'inde aileden en az birinin benzer bir konuşma güçlüğü görüldüğünü ortaya koymuştur. Özgün dil bozukluğu, konuşma seslerini çıkarmada, sözel olarak ifade etmede ve çevrelerinde konuşulanları anlamada sorunlar görülür. Cümlede geçen sözcükleri anlama ve kullanma güçlükleri yaşarlar. Bu bireyler, söyleneni anlıyor gibi görünseler de çoğu zaman konuyu tam olarak anlayamaz ya da soru sorulduğunda farklı bir cevaplar verebilirler. Tek sözcük kullandıklarında konuşmaları anlaşılabilir ancak sözcükleri bir araya getirerek cümle kurmak istediklerinde başarısız olurlar (Catts vd., 2002).

Özgül dil bozukluğu kimi bireylerde sadece alıcı dil ya da ifade edici dil becerilerinde sorun görülebilirken, kimi bireylerde ise her iki alanda da sorun görülebilir. Özgül dil bozukluğunun en tipik özelliği, yapım eki ve çekim eklerini kullanmamalarıdır. Bir çocuğa kedinin burnunu göster dediğimizde “Bu kedinin neresi?” diye sorduğumuzda, “Kedinin burnu” veya “Burnu” demek yerine yalnızca “burun” veya “kedi” diyebilirler. Zaman ile ilgili kavramları anlamada ve zaman bildiren sözcükleri kullanmada güçlük yaşayabilirler. “Ayşe'nin annesi geliyor.” cümlesinin yerine “Ayşe anne geldi.”, “Yarın komşulara gideceğiz.” cümlesinin yerine “Yarın komşu gitti.” diyebilirler. Yer ve yön bildiren ek kullanımında zorlanırlar. Örneğin “Kalemler kutunun içinde” cümlesini “Kalem kutu” şeklinde ifade edebilirler. Aitlik bildiren sözcükleri karıştırabilirler. Kardeşinin oyuncağını

göstererek “Bu kimin oyuncuğu?” diye sorulduğunda “Kardeşimin” demek yerine “Kardeş” ya da “Kardeş oyuncak” diyebilirler (Hartman vd., 2017).

Konuşmalarında en sık görülen bir diğer güçlük de sözcük bulma zorluğudur. Özgül dil bozukluğuna sahip çocuklar günlük yaşantıda sık gördükleri bazı eşyaların isimlerini hatırlamayabilirler. Yakın zamanda gösterilen bir eşyayı tekrar gösterdiğinizde “unuttum ya da hatırlamıyorum” diyebilirler. Cümle kullanımında üç ya da dört sözcüğü geçemeyebilirler. Cümle dizilimi eksik ya da yanlış olabilir. “Amca gitti ev” gibi gramer yapılarında yetersizlikler görülebilir. Bu çocukların konuşmaları “bebeksi” ya da yaşından geri algılanabilir (Hartman vd., 2017).

Özgül dil bozukluğu olan bazı çocuklarda sesletim hataları da görülebilir. Seslerin bazılarını üretmede güçlük yaşayabilir ya da kelime içinde hedef sesin yerinde başka bir sesi kullanabilir. “Balık” sözcüğünde “b” sesini doğru üretebilirken “ayakkabı” kelimesi yerine “ayakapı” diyebilir (Hartman vd., 2017). Bir diğer olası durum da işitsel algılama sorununun görülebilmemesidir. Bazı çocuklar kimi sesleri ayırt edemeyebilirler. Okul öncesi dönemde tespit edilemeyen özgün dil bozukluğu, anaokuluna ya da ilkokula başladıklarında bu sorunları daha belirgin biçimde görülebilir. Bir diğer sorun da öğrenme, okuma ve yazma güçlüklerinin görülmesi olabilir. Erken çocukluk döneminde fark edilmeyen çocukların akademik başarılarının düşük olduğu görülmektedir. Bu çocukların çoğu (%40-70) okuma ve yazmada sorun yaşamakta ve birçoğu özel eğitim desteğine ihtiyaç duymaktadır. Akademik başarının yanında sosyal becerileri de olumsuz olarak etkilenmektedir (Catts, 2021). Özgün dil bozukluğu olan çocuklar konuşma ve dinleme aktivitelerinde daha fazla zamana gereksinim duyarlar. Dilin gramer yapısını oturtamadıkları için kullandıkları cümleler yanlış anlaşılabilir. Buna bağlı olarak akranlarıyla iletişim güçlükleri görülebilir (Bishop vd., 1999).

#### **2.2.2.2. Söz Yitimi (Afazi)**

Kafa travması ya da bir inme sonucu beyin dil alanının hasar görmesi sonucu aniden ortaya çıkan edinilmiş dil bozukluğudur (Kara, 2020). Söz yitimi olarak da bilinen afazi, beyin zedelenmesi sonucu ortaya çıkan bir durumdur. Bu durum, zekâ geriliği, işitme özrü, bellek bozukluğu ve konuşma organlarında bozukluk olmamasına karşın konuşma işlevinin yerine getirilememesi durumlarını ifade eder. Afazi genellikle birdenbire görülür. Beyin tümörüne bağlı görülen afazi yavaş ilerleyen hasarlara bağlı olarak zaman içinde ilerleyebilir. Afazinin en sık rastlanan nedenlerinin başında felç gelmektedir (Bishop vd., 1999).

Afazi yaşayan bireylerde yazı yazma, okunanı anlama ve isimlendirme bozukluğu olabilir. İşittiği halde ifadeleri anlamlandırma ve tekrarlama bozukluğu da görülür. Tutuk konuşma ya da akıcılıkla ilgili bir bozukluk görülebilir (Bishop vd., 1999).

### 2.2.2.3. Gecikmiş Konuşma

Zekâ geriliği, işitme güçlüğü, beyin zedelenmesi ya da ailesel faktörler gibi durumlara bağlı olarak dil gelişiminin yaşanmaması nedeniyle akranlarına göre daha geç zamanda anlama ve anlatmada görülen dil ve konuşma güçlüğüdür (MEGEP, 2016). Gecikmiş konuşma, konuşmanın çocuğun yaşından beklenenden geri ya da konuşma gelişiminin çok yavaş olması durumudur. Gecikmiş konuşmaya birçok faktör neden olabilir. Zihinsel yetersizlik bazı temel becerilerin gelişimini engelleyebilir ya da yavaşlatabilir. Konuşma organlarında oluşan yarı damak, dudak gibi problemler de dil ve konuşma gelişimini etkileyebilir. İşitme kaybı ve görme özürlü gibi duyu kayıpları bilişsel gelişim ve erken dil gelişimi için büyük ölçüde engel oluşturabilir. Uzun süren hastalıklar da çocuğun dil ve konuşma gelişimini geciktirebilir. Çocuğun dil gelişimini destekleyen çevresel uyaranların yetersizliği ve konuşmayı destekleyecek bir ortamın bulunmaması konuşma gelişimini yavaşlatabilir. Baskıcı aile tutumları, düşük sosyo-ekonomik durum ve iki dil konuşulan aile ortamı gibi nedenler de dil ve konuşma gelişimini geciktirebilir (Hartman vd., 2017).

Dil ve konuşma gelişiminin gecikmesi, çeşitli nedenlere bağlı olarak görülebilir. Erken doğum, genetik bozukluklar, kromozom anomalileri, işitme kayıpları, otizm, zekâ geriliği, motor gelişim geriliği, yarı damak/damak, ailede gecikmiş dil öyküsü, anne-baba tutum hataları, çevresel koşullar, yaygın gelişimsel bozukluk ve uyaranların azlığı yer almaktadır. Bununla birlikte, dil ve konuşma gecikmeleri bazen bu nedenlerin hiçbiri ile açıklanamayabilir ve genetik yatkınlık gibi bilinmeyen faktörlerden kaynaklanabilir (Tomblin vd., 2013).

Bazı çocuklar, kalıtsal nedenlerle normal yaşta konuşmaya başlayamazlar. Bu çocuklar, dil ve konuşma becerilerini tam olarak öğrenmeden konuşmaya başlayabilirler, ancak genellikle 3 yaş civarında birden bire düzgün cümleler kurmaya başlarlar. Bu durum, dil ve konuşmanın işlev gördüğü beyin bölgelerinin geç olgunlaşmasını ve ardından hızlı bir gelişim göstermesini yansıtabilir. Bu gibi çocukların zeka ve gelişim aşamaları normaldir ve sözel-olmayan iletişim becerileri genellikle iyidir (Leonard vd., 1992). Gecikmiş konuşma görülen çocukların dil ve konuşma özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Kısıtlı Sözcük Dağarcığı: Çocuklar ya zor anlaşılan birkaç kelime kullanırlar ya da hiç konuşmazlar.
2. Çiğneme, Yutma ve Salya Akıtma Sorunları: Bu çocuklarda yutma ve çiğneme sorunları olabilir ve salya akıtma problemleri görülebilir.
3. Düşünce ve İsteklerini Anlatmada Zorluk: Düşüncelerini ve isteklerini ifade etmekte güçlük çekebilirler.
4. Jest, Mimik ve İşaret Kullanımı: İletişim kurarken işaret, jest ve mimik kullanabilirler.
5. İletişim Kurmada İsteksizlik: İletişim kurmak konusunda isteksiz davranışlar sergileyebilirler.
6. Çevreye İlgisizlik: Çevredeki seslere ve konuşulanlara karşı ilgisiz davranma ya da dinlememe görülebilir.
7. Anlaşılmaz Sesler Çıkartma: Anlaşılmaz seslerle kendilerini ifade etmeye çalışabilirler.
8. Uyum Güçlükleri: Yeni bir ortam ve çevre ile uyum sağlama güçlükleri yaşayabilirler.
9. Yalnız Kalma Tercihi: Yalnız kalmayı tercih edebilirler.
10. Hoş Olmayan Tepkiler: İsteklerini dile getirirken vurma, ağlama, çarpma ve bağırma gibi hoş olmayan tepkiler gösterebilirler.
11. Kısa Süreli ve Dağınık Dikkat: Dikkatleri dağınık ve süreleri kısa olabilir.
12. Uzun Süren Kavram Öğrenimi: Kavramları öğrenmeleri uzun sürebilir.
13. Zayıf Bellek: Bellekleri zayıf olabilir.
14. Bilgi Transferi Zorluğu: Öğrendikleri bilgileri transfer etmede zorluk çekebilirler.

### **2.2.3. Farklı Nedenlere Bağlı Dil ve Konuşma Bozuklukları**

Başlıca dil ve konuşma bozuklukları alıcı dil ve ifade edici dil ile ilgili olsa da farklı nedenlere bağlı dil ve konuşma bozuklukları da bulunmaktadır. Dil ve konuşmanın ortaya çıkışında birçok faktörün bir arada uyumlu ve sağlıklı çalışması ile sağlanmaktadır. Bu faktörlerden bir ya da birkaçının işlevini çeşitli nedenlerle yerine getirememesi durumunda dil ve konuşma bozuklukları meydana gelir. Dil ve konuşma güçlüklerine neden olan bazı durumlar doğrudan dil ve konuşmayı sağlayan unsurlar olabilirken bazı durumlarda da dolaylı sebeplere bağlı olarak dil ve konuşma güçlükleri ortaya çıkabilmektedir. Bu kısma kadar görmüş olduğumuz dil ve konuşma güçlükleri doğrudan dil ve konuşmayı sağlayan unsurlardır. Şimdi ise farklı nedenlere bağlı olarak dil ve konuşma güçlüklerinin meydana gelmesine neden olan unsurlara değineceğiz.

### **2.2.3.1. İşitme Sorunlarına Bağlı Dil ve Konuşma Bozuklukları**

İletişimin tam olarak sağlanabilmesi için konuşma ile birlikte işitme unsurlarının da tam olarak işlevini gerçekleştirmesi gerekmektedir. İşitsel algıdaki bozukluk en başta dil gelişimini ve dilin anlama ve konuşma boyutunu etkilemektedir. Sarı vd., (2021) göre işitme güçlüğü kısaca tanımı; bireyin işitme kaybına bağlı olarak iletişim, dil ve konuşma sorunları yaşaması olarak tanımlanabilir. Bu sebeple işitme süreçlerinde yaşanan bir yetersizlik dil ve konuşma güçlüklerine sebep olabilir. Bu nedenle işitme yetersizliği olan bireylerin yaygınlığını bilmek dil ve konuşma güçlüğü yaşayan bireylerin sayısını bilmemiz açısından önemlidir. Akçamete (2003) işitme yetersizliği olan öğrencilerin nüfusa oranını gösteren tam bir istatistiksel veri olmadığını ifade etmiştir. Dünya Sağlık Örgütüne (WHO) göre işitme yetersizliği görülen öğrenci sayısının genel nüfusa oranı %0,6 olarak tahmin edilmektedir. Bu verilere göre 4-18 yaş grubundaki bireylerin yaklaşık on altı bin işitme yetersizliği olan bireyin varlığından söz edilebilir. MEB 2001-2002 verilerine göre ilköğretim çağındaki 6239 işitme yetersizliği olan öğrenci özel eğitim kurumlarına devam etmektedir. Kaynaştırma sınıflarında 768, normal sınıflarda 414, meslek liselerinde 931 işitme yetersizliğine sahip öğrenciye eğitim verilmektedir.

### **2.2.3.2. Dudak-Damak Yarıklığına Bağlı Bozukluklar**

Sert damak, yumuşak damak, küçük dil, üst çene kemiği ve dudağa kadar uzanabilen damağın orta hattında görülen doğuştan yarık olması olarak ifade edilen bir anatomik bozukluktur (Konrot, 2011). Dudak-damak yarıkları, embriyonik gelişim sırasında yüz yapılarının birleşme sürecindeki aksaklıklar nedeniyle ortaya çıkar. Bu bozukluk, çocuklarda konuşma, yutma ve beslenme gibi temel fonksiyonların yanı sıra, işitme ve orta kulak enfeksiyonları gibi ek sorunlara da yol açabilir.

Dudak-damak yarığı olan çocuklarda, özellikle erken yaşlarda, konuşma gelişimi genellikle gecikir ve bu durum, artikülasyon bozukluklarına yol açabilir. Seslerin doğru bir şekilde üretilmesi, damak yapısının yetersizliği nedeniyle zorlaşır, bu da konuşmanın anlaşılabilirliğini olumsuz etkiler (Sell, 2001). Ayrıca, bu çocuklarda konuşma sırasında hava akışının kontrol edilememesi, hipernazaliteye (aşırı burun rezonansı) neden olabilir (Kummer, 2014). Dudak-damak yarıklığı olan çocukların erken dönemde multidisipliner bir yaklaşımla değerlendirilmesi ve tedavi edilmesi, bu çocukların fonksiyonel ve estetik açıdan mümkün olan en iyi sonuçları elde etmesine yardımcı olabilir. Cerrahi müdahale, logopedi, ortodonti

ve diğ er ilgili uzmanlık alanları, bu çocukların gelişimlerini desteklemekte kritik bir rol oynar (Rao vd., 2023).

### **2.2.3.3. Öğrenme Güçlüğüne (Disleksi) Bağlı Dil ve Konuşma Bozuklukları**

Dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrenme güçlüğü olan bireyler akranlarına göre dislektik zorluk olarak okuma ve yazma becerilerinde güçlükler yaşarlar (MEGEP, 2016). Öğrenme bozuklukları, özellikle disleksi, dil ve konuşma bozuklukları ile sıkı bir ilişki içerisinde dir. Disleksi, okuma, yazma ve dil işleme becerilerini etkileyen nörolojik bir durum olarak tanımlanır. Disleksiye sahip bireyler, akranlarına göre okuma ve yazma becerilerinde belirgin zorluklar yaşarlar. Bu durum, dilin fonolojik bileşenlerini işlemekte güçlük çeken bireylerde ortaya çıkar ve hem yazılı hem de sözlü dil becerilerini olumsuz etkileyebilir.

Dislektik bireyler, fonolojik farkındalık, sözcük çözümlenme, harf-ses eşleştirme gibi dilin temel bileşenlerinde zorluk yaşarlar. Bu zorluklar, okuma ve yazma sürecinin yanı sıra, dilin işlenmesi ve üretilmesinde de sorunlara yol açabilir. Örneğin, dislektik bireyler sözcükleri yanlış telaffuz edebilir, kelimeleri karıştırabilir veya cümle yapılarını doğru bir şekilde kullanmakta zorlanabilirler. Bu durum, iletişimde zorluklara ve eğitim süreçlerinde önemli aksaklıklara neden olabilir. Disleksi, aynı zamanda anlama güçlükleri ile de ilişkilidir. Dislektik bireyler, metinleri anlamada, bilgiyi organize etmede ve sözel ifadeleri anlamada zorlanabilirler. Bu, akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyebilir ve bireylerin dil becerilerini geliştirme sürecinde ek destek almasını gerektirebilir (MEGEP, 2016).

### **2.2.3.4. Otizme (Doğuştan Olan Nörobiyolojik Bozukluk) Bağlı Dil ve Konuşma Bozuklukları**

Otizm spektrum bozukluğu, doğuştan ya da yaşamın ilk yıllarında görülen karmaşık bir nörogelişimsel bozukluktur. Otizm, iletişim güçlüğü olarak da görülür. Otizmin en belirgin özelliği iletişim kurmak için gerekli olan ilişki kurmada yaşanan zorluktur (MEGEP, 2016). Bebeklik döneminde normal gelişim gösteren bebeklerin konuşma evresini başlatmada ilk bir yılda önemli olan gülümseme, kucağa alma, kolunu kaldırma ve el sallama gibi bazı temel hareket ve jestleri kullanırken otizimli bebeklerin yalnızca sallandıkları, havaya hoplatıldıkları ya da gıdıklandıkları zaman güldükleri görülmüştür (MEGEP, 2016). Otizm görülen çocukların en belirgin özelliği dil gelişiminde yaşadıkları yetersizliktir. Ses ve hareketleri taklit etme, nesnelere ayırt etme konularında yetenekleri zayıftır. Otizm görülen çocuklarda tekrarlı konuşma, monoton ses tonu ile konuşma, kendi ile ilgili konuşurken “ben” yerine

“sen” ifadesini kullanma, basit düzeyde gramer kullanımı gibi özellikler taşırlar. Otizmlı bireyler, duydukları sözleri ve konuşmaları taklit ettikleri için “papağan konuşma” olarak ifade edilir. Otizmlı bireylerin dil gelişimlerinin taklit etmeye yönelik olması dil gelişiminin sağlanmasında taklit yönteminin kullanılabilceği düşüncesini oluşturmaktadır. Konuşma yetenekleri gelişmemiş otizmlı çocukların çoğu isteklerini bağırma ya da tepinme biçiminde ifade ederken ilerleyen süreçte isteklerini işaret ederek ya da örneğin kapıyı açmak istediğinde isteğini ifade etmek için bir yetişkinin elini tutarak kapı koluna yönlendirerek anlatmaya çalışır (MEGEP, 2016). Otizme bağlı olarak görülen dil ve konuşma güçlükleridir. Konuşma, otizm görülen çocukların ortalama yarısında anlamlı düzeyde kullanılan bir iletişim aracı olmaktan uzaktır. Otizmlı bireylerde belli bir dönem iletişim becerileri pek gelişmez. Otizmlı bireylerde zaman zaman bir mutizm görülebilir ya da öğrendikleri ifadeleri bir daha kullanmayabilirler. Bazı bireylerde ise hiçbir konuşma becerisi görülmezken ani biçimde karmaşık bir söz duyabiliriz. Çoğu otizmlı bireyler dili yalnızca isteklerini belirtmek için kullanırlar. Sınırlı sayıda sözcük kullanırlar. Çoğunlukla cümle kurmazlar (Korkmaz, 2005).

#### **2.2.3.5. Zihinsel Engele Bağlı Dil ve Konuşma Bozuklukları**

Zihinsel yetersizliği olan bireylerde dil gelişimi akranlarından farklılık gösterebilir. Dil gelişimleri yavaştır, Dil bilgisine uygun konuşmada sorun yaşarlar. Bilişsel ve motor becerilerde gecikme görülebilir (Korkmaz, 2005). Zihin yetersizliğinin çok farklı nedenleri olduğu gibi yetersizliğin düzeyi de kişiden kişiye değişiklik gösterir. Bu farklılıklara bağlı olarak da kişinin dil becerilerindeki yeterlikleri de farklılık göstermektedir. Dil ve konuşma becerileri öğrenilen davranışlardandır. Zihin yetersizliği olan bireyler de dil ve konuşma becerilerini normal gelişim gösteren akranları gibi aynı süreçlerden geçerek öğrenirler. Ancak onların dil ve konuşma becerilerini edinmeleri daha yavaş olduğu için süreç daha uzun ve zorlu geçmektedir. Bu sebeple dil gelişim sürecinde görülen gecikme ve öğrenmenin yavaş olması sık yaşanan bir durumdur. Dil ve konuşma gücüğü zihinsel süreçle doğrudan ilgili olduğu için zihin yetersizliği dil ve konuşma gücüğü oldukça yaygın görülmektedir. Zihin yetersizliği olan bireyler, sıfat ve edatları kullanmaları da az görülen durumlardan biridir. Down sendromlu olan çocukların sözcük üretimi, gecikme ile birlikte jestlerle iletişimi daha çok tercih etmektedirler (MEGEP, 2016).

#### **2.2.3.6. Edinilmiş (Travmatik) Beyin Hasarına Bağlı Dil ve Konuşma Bozuklukları**

Doğum sonrası trafik kazası gibi bir travmatik hasara bağlı bir dil ve konuşma gücüğüdür. Hasar bilişsel düzeyde bir sorun oluşturmuşsa sosyal durumları anlamlandırmada

güçlükler görülür. Beyin hasarının şiddeti, yeri ve hasardan önce bireydeki özelliklere göre dil bozuklukları etkilenmektedir. Beyin hasarı görülen bireylerin çoğunda (%75) dil bozuklukları vardır (MEGEP, 2016).

1. Konuşma Apraksisi/Dispraksisi (Seslerin İstemli Olarak Üretilmesinde Güçlük Yaşama): Hece ve sözcüklerin doğru sıralamasındaki zorluğa bağlı görülen bir motor konuşma güçlüğüdür. İletilmek istenen mesajlar artikülasyona ulaşmadan bozulmaya uğrar. Bireyin fizyolojik bir bozukluğu olmamasına rağmen sesleri çıkarırken dil, dudak gibi konuşma organlarını doğru biçimde hareket ettirememesidir. Şiddetli beyin hasarına bağlı olarak görülmesi nedeniyle dizartri ve afazi ile bağlantılı olabileceği düşünülmektedir (Konrot, 2011).

2. Dizartri (Konuşma Kaslarının Gücü ve Kontrolü ile İlgili Yaşanan Motor Konuşma Bozukluğu): Bireyin sinir sistemlerinde görülen hasar sonucu oluşan konuşma kaslarının zayıflaması veya gerilmesi durumudur. Beyin tümörleri, beyin travmaları, beyin kanamaları ya da spastisi nedeniyle görülebilmektedir (Kara, 2020).

### **2.2.3.7. Konuşma Ayrılıklarına Bağlı Dil ve Konuşma Bozuklukları**

Bilingualizm, bireyin dil gelişiminin en önemli dönemleri olan doğumdan ilk çocukluk dönemine kadar olan evrede iki ya da daha fazla dilde girdi alması durumudur. Bu tanım, ilk çocukluk çağındaki ikinci dil öğrenimi yapılan çocukları da kapsar. Ülkemizde farklı kültür zenginliklerinin bulunması ve buna bağlı farklı dillerin konuşulması bölgelere göre konuşma ayrılıklarının görülmesine neden olmaktadır. Bu farklılık bir konuşma engeli olmasa da bir sözcüğün bölgelere göre farklı artiküle edilmesi konuşma bozukluğu şeklinde algılanmasına sebep olmaktadır. Ülkemizde çeşitli dillerin kullanılması, evde konuşulan dille çevrede konuşulan dilin birbirinden farklı olmasına sebep olduğundan çocuğun konuşma gelişiminin gecikmesine sebep olabilmektedir. Çocuk evde farklı bir dil ile konuşurken okulda konuşulan dil farklılığı sebebiyle sorun yaşayabilmektedir. İki dilin aynı evde kullanılması, her iki dilde de konuşmaya başlangıçta gecikmiş konuşmaya sebep olmaktadır. Ancak çocuklar 5 yaşından önce birden fazla dili iyi bir seviyede konuşabilirler. Yöresel dil kullanımları ve farklılıkları dili yanlış öğrenmeye, telaffuz zorluklarının yaşanmasına sebep olmaktadır (MEGEP, 2016).

### **2. 3. Dil ve Konuşma Bozukluğuna Sahip Öğrencilerin Öğretim Süreci**

Çocukların dil gelişim süreçleri dikkatle izlenmesi ve desteklenmesi gereken bir dönemdir. Sosyal yaşamda gerekli olan dil, insanlar arasında sağlıklı bir iletişimin asli

unsurudur. Her birey dil gelişimini sağlarken aynı aşamalardan geçmelerine rağmen bu süreçler farklı olabilmektedir. Kimi çocuklar erken konuşup anlayabilirken kimi çocuklar ise konuşup anlama güçlükleri yaşayabilmektedir. Çocuklar farklı biçimlerde dil ve konuşma güçlükleri yaşayabilirler. Kimi alıcı dilde güçlük yaşayabilirken kimi ifade edici dilde güçlükler yaşar kimi çocuklar ise ikisinden de muzdarip olabilirler (ASHA, 2021).

İnsanlar kendilerini ifade edebildikleri ölçüde başarılı olabilirler. Çocukların eğitimlerinin en verimli ve en önemli dönemi olan erken çocukluk dönemlerinde dil gelişimine dikkat edilmesi hem kelime hazinelerini geliştirir hem hayal güçlerini artırır hem de dilin kurallarını iyi öğrenmelerini sağlar. Okul dönemi ile beraber çocuklarda dil gelişimi yazı diliyle daha yoğun biçimde pekişir. Bu sayede sözel iletişim yetenekleri gelişir, çevreleriyle sözel etkileşimleri artar, dili kullanırken hatalarının farkına varıp düzeltmeye başlarlar (Bishop vd., 2016)

Çocuklardaki dil ve konuşma güçlüklerinde görülen farklılık ve karmaşıklıklar çocuk hastalıkları uzmanı, psikiyatrist, psikolog, dil ve konuşma terapisti, özel eğitim öğretmeni gibi birçok uzmanın birlikte görev almasını gerektirir (Bishop vd., 2016). Dil ve konuşma güçlüğüne sahip bireyin erken tanınması ve çözümün çabuk sağlanması farklı uzmanların işbirliği içinde çalışması ile mümkün olabilir. Çocuğun dil ve konuşma güçlüğünün erken fark edilmesi gerekir ancak hafif düzeyde görülen bozukluklar erken fark edilmeyebilir. Bu durum örgün eğitim sürecinde fark edilebilir. Bu sebeple öğretmen ve çocuklarla ilgilenen diğer bireylerin erken müdahalesinde ilk adım olarak farkına varmadır. Daha sonra ise tıbbi tanılama ve bireyin özel gereksinimlerinin belirlenmesidir. Aileyi bilgilendirme ve destekleme aşamasında eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi ile özel eğitim görevi verilen öğretmen son aşamayı gerçekleştirir.

Örgün eğitim sürecinde tanılama yapılırken tüm paydaşların yani aile, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, öğrenci ve okul idaresinin eş güdümlü çalışması gerekir. Okul öncesi eğitimi tamamlamış ya da ilköğretim çağına gelmiş özel gereksinimli çocuklar için ihtiyaç görülmesi halinde hazırlık sınıfları açılır. Hazırlık sınıflarının amacı öğrencinin gelişimini ve bireysel özellik ve ihtiyaçlarına yönelik onları örgün eğitime devam edebilecekleri duruma getirmektir. Sınıf öğretmenleri, öğrencinin gereksinim duyduğu eğitimin planlanması ve işbirliğinin kurulmasını sağlamak için okul idaresine başvurur. Öğrencinin gereksinimine yönelik bilgi toplayarak ilk değerlendirmeyi yaparak aile ile görüşür ve rehber öğretmeni bilgilendirerek öneriler alır. Öğrencinin sınıfta ihtiyaç duyduğu düzenlemeleri yaparak eğitim

programı içerisinde özel destek sağlar. Öğrencinin ilerlemelerini izleyerek süreci takip eder. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık, öğretmenlerle işbirliği yapar, bilgi toplar, aile ve öğrencinin ihtiyaçlarını belirler. İşbirliği kapsamında öğrenci ile ilgilenen tüm bireylere destek sağlar. Öğrencinin gelişim dosyasını ve diğer kayıtları tutar, yazışmalar ve raporları düzenler. Okul müdürü ya da müdür yardımcısı öğrencinin ihtiyaç duyduğu hizmetleri planlar, önlemler alır. Gerekli kurum içi düzenlemeler yapar, araç gereçlerin geliştirilmesi ve sağlanması için tedbir alır (BEP, 2004).

Okul idaresi, rehber öğretmen ve sınıf öğretmeni öğrenciye yardım etme ve yönlendirme konularında sorumluluk alır. Özel eğitim öğretmen adayları, BEP ve BEP'in Hazırlanması, Bireyselleştirilmiş Öğretim derslerini almaktadır. Bu dersler sayesinde özel eğitim öğretmen adayları, göreve başladıklarında kurumlarda göreve başladıklarında BEP ekibini kurma, ekipte koordinasyonu sağlama, işbirliği, BEP hazırlama, uygulama konularında yönlendirici görev üstlenirler (Bakkaloğlu vd., 2017). Eğitsel tanılama ile öğrencinin gelişimini ve ders disiplinlerinde yeterliklerini belirleyerek ihtiyaçlarını ortaya çıkarması beklenir (BEP, 2004). Eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme koordinasyonu için ekip oluşturulmalıdır. Bu ekibin görev ve sorumlulukları BEP'e (2004) göre belirlenmiştir.

## **2.4. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde araştırma alanına ilişkin alanyazınında yapılan taramalarda ulaşılan ülkemizde ve diğer ülkelerde yapılmış olan çalışmalar sunulmuştur.

### **2.4.1. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar**

Kara'nın (2020) yaptığı "Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Dil ve Konuşma Bozukluğuna Sahip Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" adlı çalışmada öğretmen ve okul yöneticilerinin dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitimleri ile ilgili görüşlerinin alındığı bu çalışma dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencisi olan 12 ilkokulda çalışan 131 öğretmen ve okul yöneticisi çalışmaya katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri cinsiyet, mesleki deneyim ve alınan eğitim türü değişkenlerine göre farklılık göstermiştir. Araştırma sonucunda eğitimdeki mesleki deneyim süresi arttıkça dil ve konuşma güçlüğüne yönelik bilgi ve tutum düzeylerinin düştüğü, cinsiyet değişkenine göre kadın eğitimci ve yöneticilerin lehine bilgi ve tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, dil ve konuşma güçlüğü alanına yönelik aldıkları lisans, yüksek lisans, kurs ve seminer gibi eğitim türlerinden istifade ettikleri

tür ve eğitim süresi arttıkça daha anlamlı düzeyde bilgi ve tutumlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aldış'ın (2020) yaptığı “Çocuklarla Çalışan Hekimlerin ve Eğitimcilerin Dil ve Konuşma Bozuklukları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmada dil ve konuşma güçlüğüne sahip çocuklarla çalışan eğitimci ve doktorların DKT hakkındaki görüşleri, bilgi düzeyleri, dil ve konuşma bozuklukları ile ilgili vakaları hangi uzmana yönlendirdiklerine dair bilgilerini ve erken müdahale hakkında bilgilerini ölçmeyi amaçlamıştır. Karma araştırma yöntemi ile desenlenen bu çalışmada nitel araştırma ile 2 doktor ve 4 öğretmenle görüşmeler yapılmış ve nicel araştırmada ise 123 doktor ve 146 öğretmenden anket ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda doktorların %50'si, öğretmenlerin ise %58'i dil ve konuşma ile ilgili vakayı uzmana yönlendirmediklerini belirtmiş, 3 yaşa kadar olan vakalarda müdahale yönünden öğretmenlerin doktorlardan daha fazla eğilim göstermiş, DKB farkındalığının olması için eğitim almanın önemli ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri gerektiğini, DKT'lerin okullarda görev almaları gerektiği konularında bulgulara ulaşılmıştır.

Eğmir'in (2019) “Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarına İlişkin Türkiye'de Yapılmış Çalışmaların Analizi” adlı çalışmada Türkiye'de makale ve tezlerdeki öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme uygulamaları ile ilgili yapılmış çalışmaları incelemiştir. 35 tez ve 19 makale analizi sonucunda yayımların çoğu 2008-2012 yılları arasında yapıldığı, çalışmalar genellikle takım uygulamalarının yansıtıcı düşünmeye etkisi ve değişkenlere etkisi üzerine yapılmıştır. Araştırmalar çoğunlukla nitel araştırma ile desenlenmiştir. Sonuç olarak yapılmış çalışmalarda genellikle öğretmen eğitimlerinin yansıtıcı düşünme üzerinde olumlu etki yaptığı saptanmıştır.

Toğram'ın (2004) yaptığı “Doğal Dil Öğretim Tekniklerinden Tepki İsteme Modelinin Öğretilmesinin Etkililiği” adlı çalışmada DKT alanında yüksek lisans yapan iki öğrenci ile gelişim geriliğe sahip öğrencisi olan bir öğretmene (Araştırmaya ayrıca her bir uzman için birer gecikmiş dil güçlüğü tanımlı toplam 3 öğrenci de dahil edilmiştir.) doğal dil öğretimde tepki isteme modeli ile gecikmiş dil ve konuşma sorunu olan öğrencilere hedef sözcükleri öğretmenin etkililiği incelenmiştir. Tepki isteme modelini öğretmek için tek denekli araştırma modeli kullanılmış. Araştırma sonucunda tepki isteme modeli öğretim programının tüm katılımcılarda etkili olduğu, öğretim sonrası 8 ve 16 hafta sonra da bilgilerin kalıcılığının korunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

## 2.4.2. Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar

Girolamo vd. (2022); özgül dil bozukluğu olan çocuklar, dil yeteneklerine ilişkin yeterince tanımlanmamaktadır. Adlof ve Hogan (2019), bu çocukları tespit etmek ve desteklemek amacıyla okul sistemlerine sözlü dili değerlendirmeleri ve destek sağlamaları çağrısında bulunmuştur. Buna karşın öğretmenlerin bu çocukların eğitimsel kararları hakkında nasıl bir karar verdikleri bilinmemektedir. Ülkedeki devlet okulu öğretmenlerine web tabanlı bir anket uygulanmıştır. Bu gözlemsel çalışmada öğretmenler, dil güçlükleri açısından sistematik olarak değişen çocukların profillerini içeren altı kısa öyküyü okumuşlar ve verecekleri eğitimsel kararlarla ilgili maddelere yanıt vermişlerdir. Hikâyelerdeki çocukların sınıftaki başarıları için öğretmenler dile ihtiyaç duyduklarını tespit etmiş ve sınıf içinde müdahale sağlayacaklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin dil ve konuşma terapisi hizmetlerini önerme durumları ise düşük çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler, çocukların dil ve konuşma ile ilgili gereksinimlerine duyarlı olduklarını ve sınıfta gerekli müdahaleyi sağlamayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Meslekler arası işbirliği fırsatları ve bu çocukların heterojenliği de dahil olmak üzere kurum özelliklerinin öğretmenlerin eğitim kararlarını nasıl etkilediğini anlamak için gelecekte daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır.

Ralli vd. (2022); kapsayıcı eğitimin uluslararası kurallarına uyan modern bir okulda, öğretmenlerin Gelişimsel Dil Bozukluğu (GDB) olan çocukları anlayabilme ve ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri çok önemlidir. Bu çalışma, Yunanistan'da ilk kez 122 Yunan anaokulu öğretmenin ve ilkökul öğretmenlerinin GDB hakkındaki görüşlerini, hem kategorik hem de Likert ölçekli yanıtları ile detaylandıran çevrimiçi bir anket aracılığıyla yapılmıştır. Sonuç olarak katılımcıların yarısı gelişimsel dil bozukluğu terimine aşina olmadığı ve iki grupta da gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların alıcı dilde kelime dağarcığı ve sözdizimsel güçlükleri olduğunu belirtmişlerdir. İfade edici dilde anaokulu öğretmenleri daha fazla artikülasyon ve fonolojik zorluk tespit ederken ilkökul öğretmenleri çoğunlukla kelime bilgisi ve dilbilgisi zorluklarından bahsetmiştir. Katılımcıların yarısından fazlası hem duygusal hem de davranışsal sorunlar gibi ek zorluklardan söz etmiştir. Her iki grup da gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarla çalışırken çeşitli zorluklar tespit etmiş. Anaokulu öğretmenleri çoğunlukla çocukların duygusal zorluklarına odaklanırken ilkökul öğretmenleri öğrenme zorluklarını bildirmiştir. Ayrıca katılımcılar bilgi ve ileri düzey eğitim gereksinimleri konusunda kendi sınırlamalarını fark etmişlerdir. Eğitimciler, gelişimsel dil bozukluğu olan bir çocuğu tespit ve desteklemenin kendileri açısından zor olduğunu, aynı zamanda çocukların gereksinimlerinin karşılanmasının diğer uzmanlarla işbirliği yapılmasını gerektirdiğini

belirtmişlerdir. Sonuç olarak GDB'li çocukları etkili bir şekilde belirlemek ve desteklemek amacıyla GDB konusunda farkındalık yaratmanın yanı sıra öğretmenlerin daha iyi eğitilmeleri açısından taşıdığı önem tartışılmaktadır.

Christopoulos ve Kean'ın (2020) çalışmasının temel amacı genel eğitim öğretmenlerinin dil bozukluğunu belirlemeye yönelik pozitif yordama değerini incelemektir. İlkokul düzeyindeki dört okuldan yapılan özel eğitim yönlendirmelerinin kayıtlarının incelemesi yapılmış. Tüm engellilik durumlarında toplam 177 yönlendirme incelenmiştir. Dille ilgili yapılan yönlendirmelerden 44'ü bu çalışmanın inceleme alanı haline gelmiştir. Sonuç olarak, dil bozukluğu nedeniyle yönlendirilen 44 kişiden genel eğitim öğretmenlerinin, 0,35'lik pozitif tahmin değeri ile yönlendirme kaynakları arasında en az doğru tahmin göstermişlerdir. Öğretmenin yaşı, cinsiyeti, öğretmenlik tecrübesi ve eğitim yılı değişkenleri, genel eğitim öğretmenlerinin dil bozukluğu olan çocukları tespit etme becerilerini yordamamaktadır. Sonuç olarak genel eğitim öğretmenleri, özel eğitime yapılan yönlendirmede belirli oranda sorumlu olmasına rağmen dil bozukluğu olan çocukları doğru şekilde tanılamada oldukça düşük başarı göstermişlerdir. Araştırma sonucuna göre tanılama oranları beklenen yaygınlık oranlarına göre oldukça düşük bulunmuştur.

Nicholson (2020); “konuşma, dil ve iletişim ihtiyaçları olan çocuklar (SLCN)”a ve gençlere (0-19) yönelik Bercow İncelemesinin bağlamını oluşturmuştur (Bercow, 2008). İncelemenin, dil ve iletişim güçlüğü çeken çocukların ihtiyaçlarının yanı sıra tüm çocukların etkili bir şekilde iletişim kurmayı öğrenme ihtiyaçlarının siyasi düzeyde vurgulanmasında inanılmaz derecede güçlü olduğu zaten kanıtlanmıştır. İnceleme, daha etkili olmak ve daha uzun vadeli sonuçlar sağlamak için SLCN'li çocukları destekleyen hizmetleri yeniden modellemek için büyük fırsatların olduğu bir zamanda gelmiştir. Zorluklar, ihtiyaç duyulan değişimin katıksız ölçeğinde ve potansiyel değişimin doğasında yatmaktadır.

Kruijthoff-Broekman vd. (2019); dilin geç ortaya çıkması, gelişimsel dil bozukluğu için bir risk göstergesidir. Ebeveyn tarafından uygulanan erken dil müdahale programlarının (ebeveyn programları) çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu gösterilmiştir. Bununla birlikte, uzun vadeli etkililik nadiren incelenmiştir. Ek olarak, ebeveynlerin ebeveyn programlarına katıldıktan sonra hangi stratejileri kullanmayı öğrendikleri ve bunun çocuklarının dil gelişimini etkileyip etkilemediği hakkında çok az şey bilinmektedir. Düşük seviyede bir ebeveyn programının orta ve uzun vadeli etkinliğini (1 ve 2 yıl sonra) ifade edici dil gecikmesi olan geç konuşanlar örneğinde değerlendirilmiştir.

Spesifik olarak, ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimde hangi stratejileri kullanmayı öğrendiğini ve hangi stratejilerin zaman içinde çocuğun dil gelişimi ile ilişkili olduğu araştırılmıştır. Bu yarı deneysel çalışma; ön testten sonra, müdahale grubundaki çocukların ebeveynleri bir ebeveyn programına alınmış (n = 30), karşılaştırma grubundaki çocukların ebeveynleri ise sadece gözlemlenmiştir (n = 30). Çocukların dil gelişimi, ön testte standartlaştırılmış dil testleri ve 36 ve 48 aylıkken iki takip testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Ebeveynin iletişimsel davranışındaki değişiklik, 36 aylıkken ön testte ve devamında bir ebeveyn-çocuk etkileşimi gözlem ölçüsü ile ölçülmüştür. 36 aylıkken, ebeveyn programı grubundaki çocuklar, karşılaştırma grubundaki çocuklara göre anlamlı kelime dağarcığında önemli ölçüde daha yüksek bir büyüme göstermiş. Ancak uzun dönemde, 48 aylık takipte gruplar arasında fark görülmemiştir. Karşılaştırma grubundaki ebeveynlerin aksine, ebeveyn program grubundaki ebeveynler iki alanda iletişimsel davranışlarını olumlu yönde değiştirmiştir: Etkileşim ve çocuk üzerindeki baskı. Ancak, Dil Uyarılması ve Duyarlılık alanlarında herhangi bir değişiklik gözlenmemiştir. Çocukların ifade edici kelime dağarcığındaki ve ifade edici sözdizimindeki büyüme, baskı alanındaki bir azalma ile ilişkilendirilmiştir. 4 yaşında, her iki gruptaki çocukların çoğu, normal aralıkta anlamlı kelime puanları elde etmiş. Bununla birlikte, her iki grupta da ifade edici sözdizimi için ortalama puan, yaşlarının altında kalmış ve çocukların %29'u hala ortalama aralığın altında ifade edici dil puanlarına sahiptir. Müdahalenin zamanlaması ve doğası ile ilgili kararlar almak için geç konuşanların dil gelişiminin sürekli izlenmesi gereklidir.

Cook vd. (2019); yazılı yansıtıcı uygulama, konuşma-dil patolojisi (SLP) klinik eğitim programlarında eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Yine de, öğrencilerin zaman içinde ve gerçek zamanlı bir klinik deneyim sırasında yazılı yansıtıcı uygulama becerilerinin gelişimine ilişkin sınırlı araştırma yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin altı haftalık bir klinik deneyim boyunca yazılı yansıtıcı uygulamaların genişliğini ve derinliğini araştırmaktır. Katılımcılar 59 lisans ve 14 lisansüstü SLP öğrencisiydi. Katılımcılar, klinik deneyimlerinin ikinci, dördüncü ve altıncı haftalarının sonunda bir danışanla olan etkileşimi tanımlayan eleştirel düşünceler yazdılar. Her gönderimden sonra biçimlendirici geri bildirim sağlandı. Yansımanın genişliği ve derinliği, (Plack vd., 2005) kodlama şemasının bir modifikasyonu kullanılarak kodlanmıştır. Öğeler süreci ve içeriği için zaman ve yansıma genişliği geliştirme olasılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardı. Yansıma derinliği zaman içinde önemli ölçüde iyileşti. Katılımcıların çoğunluğu, çalışmanın sonunda yansıtıcı veya eleştirel yansıtıcı olarak

sınıflandırıldı. SLP öğrencileri altı haftalık bir süre boyunca yazılı yansıtıcı uygulamaların hem genişliğinde hem de derinliğinde önemli gelişmeler sağlayabilirler. Klinik öğretim için çıkarımlar tartışılır.

Buschmann ve Sachse (2018); ebeveynler ile erken çocukluk eğitimi ve bakımındaki öğretmenler, çocuklarda dil edinimini teşvik etme konusunda en büyük potansiyele sahiptir. Bu, özellikle dil gecikmeleri, dil bozuklukları veya bilingual çocuklar için önemlidir. Sözel bir zorluk bulunmaktadır. Bu nedenle, günlük bakım tesislerinin ve anaokullarının günlük rutininde dil edinimini teşvik etmek için entegre dil kolaylaştırma programlarına ihtiyaç vardır. Bu makalede, Erken Çocukluk Ortamlarında Dil Geliştirme (HIT) için Heidelberg Etkileşim Eğitimi, okul öncesi öğretmenleri ve çocuklar arasındaki günlük etkileşimleri geliştirmeye yönelik sistematik bir yaklaşım olarak sunulmaktadır. Bu grup eğitimi, altı aylık bir süre boyunca altı yarım günlük oturumdan oluşur. Amaç, öğretmenlerin genel olarak dil gelişimi ve daha özel olarak dil sorunları olan veya iki/çok dilli çocuklarla ilgili bilgilerini genişletmektir. Ayrıca öğretmenler, video denetimi ve geri bildirim yoluyla duyarlı bir etkileşim stili ve çeşitli dil modelleme stratejilerini öğrenirler. Öğretmenlerin eğitimden memnuniyeti değerlendirilmiş ve davranışlarındaki değişiklikler ve çocukların dil performansı açısından etkinliği çeşitli müdahale çalışmaları ve meta-analitik incelemelerde kanıtlanmıştır.

Daniel ve McLeod (2017); konuşma sesi bozukluğu olan çocukları desteklemek için öğretmenler çocukların eğitimsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemede önemli bir rol oynamaktadır. Çocuklar, ebeveynleri, kardeşleri, arkadaşları, öğretmenleri ile yakın çevrelerindeki önemli yetişkinleri içeren 34 katılımcı ile yapılan görüşmeler sonucunda çocukların okulda yaşadıkları zorluklar, çocukların gelişim ve eğitsel gereksinimlerini karşılamada ebeveynlerin ve öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar ifade belirlenmiştir. Başlıca zorluklar okul ortamında belirli alanlarda uzmanlık gereksinimi ve öğrencilerin okulun öğrenme ortamları ile sosyal ortamlarına katılımlarını desteklemek amacıyla sınıf ve profesyonel hizmetlere erişim gereksinimlerine odaklanmıştır.

Colclasure vd. (2016); okul temelli tarım eğitimi öğretmenlerinin programlarına kayıtlı tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve başarılarını sağlamak amaçlandığından programda yer alabilecek dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler için konuşma ve dil bozukluklarının doğasını açıklama, öğrenme ortamı için uygulama araçları sağlama ve tarım programında farklı ortamlarda kullanılacak öğretim stratejilerini tartışmak amacıyla çalışmayı yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda dil ve konuşma güçlüğü bulunan öğrencilerin

eğitim sisteminde yaşadıkları zorluklar için öğretmenlerin öğrencilerine gerekli desteği verebilmeleri ve bu zorlukların üstesinden gelmeleri için ilk olarak bu öğrencilerin dil ve konuşma yetersizliğinin doğru biçimde tanılanması gerekmektedir. Öğrencinin yaşadığı zorlukları giderebilmek için sınıf ortamını, laboratuvar ortamını ve diğer gereksinim duyulan ortamlarda gerekli görölen düzenlemelerin yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Wilson vd. (2016); 18 öğretmen adayı ile 27 dil ve konuşma terapisti (DKT) ile öğrencilerin çeşitli dil becerilerini ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için işbirliği içinde çalışmaya hazır olmalarını sağlamayı amaçlamışlardır. Bu çalışma, erken heceleme ve okuma edinimini destekleyen dil becerilerinin öğretimine odaklanan 3 saatlik meslekler arası eğitim programının etkililiği araştırılmıştır. Program, grupların müfredat ve dil bilgisi konusundaki uzmanlıklarını paylaşmaları için yapılandırılmış vaka bazlı öğretim planlaması üzerinde birlikte çalışmaları için öğretmen adayları ve DKT'ler bir araya getirilmiştir. Katılımcılar, yapılandırılmış öğretim fırsatlarının yerine okuryazarlık temelli etkinliklere odaklanma, birlikte zaman geçirme şeklinde karşılaştırma müdahalesine rastgele biçimde atanmışlardır. Ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında yalnızca öğrencilerin dil ve müfredat bilgilerini artırdığını göstermiştir. Bununla birlikte, müdahalelerin hiçbirisi öğrencilerin okuryazarlık öğrenimi için vakaya dayalı öğretim planlamasını bireysel çalışmanın ötesine geçmemiştir.

Cable ve Domsch'a (2011) göre araştırmalar, dili geç ortaya çıkan (geç konuşanlar) 24-36 aylık çocukların daha sonraki dil öğrenme güçlükleri için risk altında olduğunu göstermiştir. Önceki incelemeler, dil gecikmesi/bozukluğu olan çocuklar için tedavinin etkinliğini incelemiştir; bununla birlikte, dil tedavisinin etkilerini özellikle geç dil ortaya çıkan çocuklar için inceleyen hiçbir sistematik inceleme yoktur. Bu sistematik derleme, geç dil ortaya çıkan 24-36 aylık çocuklarda 1985 ve 2008 yılları arasında yürütölen müdahale çalışmalarının etkilerini bildirmektedir. Toplam 275 katılımcıyı içeren on bir çalışma bulunmuş, sentezlenmiş ve kalite açısından değerlendirilmiştir. Çalışmalar metodolojik kaliteye göre önemli ölçüde farklılık göstermiş ve 10/7'si orta derecede güçlü kalite puanları almıştır. Geç dil ortaya çıkan çocuklara yönelik tedavi, bu kaliteli çalışmalarda orta ila büyük etki büyüklükleri ile gösterildiği gibi dilin resmi ölçütleri, ortalama sözce uzunluğu ve hedef kelime kullanımı üzerindeki performansı artırmıştır. Tedavi açıklamaları ve klinik çıkarımları sağlanmaktadır. Tek kelimelerin odaklanmış uyarılması ve modellenmesinin, geç dil ortaya çıkan çocukların dillerinde gelişmelere yol açabileceğini gösteren kanıtlar bulunmuştur.

Müteakip tedavi çalışmaları, bu etkili tedavilerin daha büyük, popülasyona dayalı örneklerle uygulanmasını incelemelidir. Gelecekteki tedavi çalışmaları, çocukların alıcı dil düzeylerinin özel olarak incelenmesinden ve sosyoekonomik statü ve/veya etnik köken bakımından farklılık gösteren geç dil ortaya çıkan çocukların dahil edilmesinden de fayda sağlayacaktır.

Antoniazzi vd.'ne (2009) göre okuma yazmaya geçişi desteklemek amacıyla okul öncesi öğretmenlerinin ifade edici dil bozukluğu riski altında olabilecek çocukları belirleme konusunda beceri sahibi olmaları hayati önem taşımaktadır. Bu çalışmada 15 öğretmenin, okullarının ilk yılındaki 149 öğrenciye yönelik Çocuklarla İletişim Kontrol Listesi'ni doldurmuş ve derecelendirmişlerdir. Dil Temelleri Klinik Sınavı Tarama Testi, kullanılarak yapılan tarama sonuçlarıyla karşılaştırılmış. Öğretmenler, sözlü dil becerilerinin ayrıntılı araştırma gerektiren çocukların belirlenmesi için zayıf duyarlılık ve özgünlük gösterdiği şeklinde belirlemişlerdir. Sonuç olarak, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimine yönelik önerileri, sözlü dil yeterliliğine yönelik DKT'nin gerekliliği sonuçlarına ulaşılmıştır.

## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

Dil ve konuşma gücüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenlere yönelik geliştirilen “Dil ve Konuşma Güçlüğü Öğretmen Eğitim Programı’nın (DİLKEP)” öğretmenlerin dil ve konuşma gücüne alanı yeterlikleri üzerine etkililiğinin değerlendirildiği araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına, verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılmasına gereksinim duyulduğu için araştırmanın modeli olarak karma yöntem belirlenmiştir. Karma yöntemin kullanılmasının iki nedeni vardır. Birinci neden programın geliştirilmesidir. Araştırmada bir metottan elde edilen sonuçların bir diğer metodun geliştirilmesine ya da yönlendirilmesine etki etmesi olarak tanımlanır (Greene vd., 1989; Toraman, 2021). Bir başka açıdan bakıldığında gelişim, iki yöntem arasında sıralı olarak uygulanması ve nitel verilerle nicel araştırmanın boyutunu geliştirmeye katkı sağlamasıdır (Baki ve Gökçek, 2012). Karma yöntem, araştırmacının bir çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerini bir arada kullanarak birden çok veri biçimi toplamayı ve analiz etmeyi amaçladığı bulguları birleştirdiği, sonuçlar elde ettiği araştırma olarak ifade edilmektedir (Toraman, 2021; Alkan vd., 2019; Creswell ve Creswell, 2017; Baki ve Gökçek, 2012). Karma yöntem, nitel ve nicel araştırma arasında bir bağ kurmayı sağlayarak verilerin birleştirilmesini içerir (Onwuegbuzie ve Leech, 2004). Karma yöntem ile hem nitel hem de nicel veriler toplanarak nitel yöntem ile nicel yöntemin zayıf yanlarının üstesinden gelmeyi amaçlar. Nitel ve nicel verilerin birlikte kullanılması ile veri setlerinin karşılıklı geçerliklerini kontrol etmeyi sağlayarak bir verinin diğer veriyi açıklamasını sağlar. Nitel veriler, çalışmaya başlamadan önce belirlenen herhangi bir cevap olmaksızın açık uçlu olma eğilimi gösterir. Nicel veriler ise anket gibi kapalı uçlu yani cevapları sistematize edilmiş veri toplama araçlarıdır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Başlangıç olarak dil ve konuşma gücüne sahip öğrencileri olan öğretmenlerle durum çalışması deseni benimsenerek yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile nitel veriler toplanmıştır. Bu yöntemle çalışmaya katılan öğretmenlerden daha derinlemesine ve daha geniş bir veri toplama amaçlanmıştır. İkinci aşamada araştırma kapsamında geliştirilen eğitim programının dil ve konuşma gücüne alanı öğretmen yeterliklerini artırmada etkililiğini belirlemek amacıyla deneysel desenlerden kontrol gruplu ön test ve son

test deneysel araştırma modeline başvurulmuştur. Araştırma kapsamında nitel araştırma ile ihtiyaç analizi yapılarak elde edilen verilerle deneysel çalışma tasarlanacağı için Keşifsel Sıralı Karma Yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemlerde birçok tasarım modeli bulunmasına rağmen sosyal bilimler alanında üç ana model kullanılmaktadır. Paralel karma yöntem, araştırmacı bu modelde her iki veri formunu eş zamanlı kullanır. Elde ettiği bilgiyi sonuçların genel olarak yorumlanması için birleştirir. Açıklayıcı sıralı karma yöntem ile araştırmacı, önce nicel araştırma verilerini temele alır. Nitel araştırma verileriyle de araştırma sonuçları daha ayrıntılı biçimde açıklanır. Önce nicel sonra ise nitel veriler toplandığı için açıklayıcı sıralı karma yöntem olarak kabul edilir. Keşifsel sıralı karma yöntem ise açıklayıcı sıralı yöntemin tersi biçiminde desenlenir. Keşifsel sıralı karma yöntemde araştırmacı ilk olarak nitel veri toplamaya başlar. Araştırmanın katılımcılarından görüşler alınarak veriler analiz edilir. Elde edilen veriler nicel bir araştırma aşamasına dönüşür (Creswell, 2007). Bu araştırmada keşifsel sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Katılımcıların görüşleri alınarak veriler analiz edilmiş ve sonrasında ise nicel araştırma verileri toplanmış son olarak da araştırmanın verimliliğini belirlemek amacıyla eğitim programına katılan öğretmenlerden nitel veri toplanmıştır. Araştırmanın modeli ve kullanılan yöntemler Şekil 1’de gösterilmiştir.

<b>Keşif Sıralı Karma Yöntem</b>		
Nitel Araştırma	Nicel Araştırma	Nitel Araştırma
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Başarı Testi	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
Dil ve Konuşma Güçlüğü Öğretmen Eğitim Programı'nı Oluşturmak Amacıyla Öğretmenlerin Gereksinimlerini Belirlemeye Yönelik İhtiyaç Analizi	DİLKEP Eğitim Programının Verimliliğine İlişkin Hazırlanan DİL KOB Başarı Testi'nin Uygulanması	Uygulanan Eğitim Programının Verimliliğine İlişkin Katılımcıların Değerlendirmesi
Katılımcılar: 25 Öğretmen	Katılımcılar: * Deneysel Grubu: 40 Öğretmen * Kontrol Grubu: 40 Öğretmen	Katılımcılar: 20 Öğretmen

Şekil 1: Araştırmanın Modeli

Araştırmanın birinci aşamasında özel eğitim öğretmenleri dışındaki dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenlerle yapılan görüşmelerle dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışırken yaşadıkları zorluklar ile sebepleri ve ihtiyaç duydukları yeterlikler ile ilgili yeterli veri oluşuncaya kadar araştırma verileri toplanmıştır. Toplanan veriler analiz edilmiş ve öğretmenlerin gereksinimleri ile alanyazın doğrultusunda DİLKEP eğitim programı ve DİLKOB testi geliştirilmiştir. Bu aşamada çalışma grubunun seçimi ile uygulama ve araştırmada ölçmeye dayalı yöntemler kullanılarak etkili sonuçlara ulaşmak amaçlanmıştır (Greene vd., 1989; Plano Clark ve Ivankova, 2016; Toraman, 2021). İkinci neden ise veri çeşitlemesidir. Nitel ve nicel araştırma kullanılarak toplanan verilerin sonuçlarını karşılaştırmak amaçlanmıştır (Greene vd., 1989; Toraman, 2021). Veri çeşitlemesi sonucunda toplanan veriler karşılaştırılması sonuçların daha geçerli olmasını sağlayabilir (Baki ve Gökçek, 2012). Karma yöntemin ikinci aşamasında nicel araştırma yöntemi ile veriler toplanmıştır. Birinci aşamada hazırlanan DİLKEP eğitim programının etkililiğini değerlendirmek için nicel araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar neden sonuç ilişkisi kurmayı gerektiren ve kesin sonuçları elde etmeyi amaçlayan araştırmalardır. Bu araştırmada neden-sonuç ilişkisini belirlemek için deneysel araştırma modeli belirlenmiştir (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2014). Bağımsız değişken olarak DİLKEP eğitim programının etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırmacı kontrollü müdahale ile deney grubuna DİLKEP eğitim programını uygulamıştır. Deneysel araştırmalarda her zaman bir karşılaştırma yapılır (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2014). Araştırmaya katılan gönüllü katılımcılar ile deney ve kontrol grupları seçkisiz olarak belirlenmiştir. Katılımcılar havuzdan seçkisiz atama ile deney ve kontrol gruplarını oluşturduğu için araştırmada deneysel desen kullanılmıştır (Can, 2013). Ön test ve son test kontrol gruplu modelde iki avantaj bulunmaktadır. Biri ölçümler aynı denekler ile yapıldığı için farklı deneysel işlemlerde elde edilen ölçümler birçok deneyde yüksek oranda ilişkili olacaktır. Bu durum hem hata ihtimalini düşürecek hem de istatistiksel olarak geçerliği artıracaktır. Diğer bir avantaj da daha az denek kullanılarak araştırmanın gerçekleştirilebilmesinden dolayı her bir adımda aynı deneklerin test edilmesi araştırmayı hem daha az emek verilmesini hem de ekonomik olmasını sağlamıştır (Büyüköztürk vd., 2017; Karasar, 2014).

Araştırmanın bu aşamasında deney grubu ile kontrol grubuna eğitim programının uygulanmasından önce ve sonra araştırma kapsamında geliştirilen DİLKOB Testi,

uygulanmıştır. Tablo 3.1’de ikinci aşamada araştırmanın nicel boyutunda ön test ve son test kontrol gruplu araştırma modelinin görünümü verilmiştir.

**Tablo 3.1.** Araştırmanın Nicel Deseni

Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney Grubu	Dil ve Konuşma Güçlüğüne Sahip Öğretmenlere Yönelik Öğretmen Başarı Testi	DİLKEP: Dil ve Konuşma Güçlüğü Öğretmen Eğitim Programı (8 Hafta)	Dil ve Konuşma Güçlüğüne Sahip Öğretmenlere Yönelik Öğretmen Başarı Testi
Kontrol Grubu	Dil ve Konuşma Güçlüğüne Sahip Öğretmenlere Yönelik Öğretmen Başarı Testi	Uygulama yok	Dil ve Konuşma Güçlüğüne Sahip Öğretmenlere Yönelik Öğretmen Başarı Testi

Araştırmanın üçüncü aşamasında ise nitel araştırmada durum çalışması deseni uygulanmıştır. Araştırmacı deney grubundaki katılımcılara DİLKEP Eğitim Programı’nın uygulamasını tamamladıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenlerin DİLKEP Eğitim Programı hakkındaki görüşlerini toplamıştır. Toplanan veriler DİLKEP Eğitim Programı’nın katılımcılar tarafından kabul görüp görmediğini analiz etmiştir.

### 3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

İki araştırma safhası için farklı çalışma grupları belirlenmiş olup farklı örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Araştırma soruları nedeniyle nitel araştırma aşamalarında amaçlı örnekleme yöntemi, nicel araştırma aşamalarında ise olasılıklı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

#### 3.2.1. Nitel Verilerin Toplanması için Oluşturulan Çalışma Grubu

İlk aşamada dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencileri olan öğretmenlerin ihtiyaçlarını tespit etmek için örnekleme grubunu oluştururken maksimum çeşitleme örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Maksimum çeşitleme örnekleme, deney grubunu oluşturmak için kullanılan küçük örnekleme grubundan sağlamak amaçlanır. Ayrıca örnekleme grubunun araştırma sorularına taraf olabilecek katılımcı çeşitliliğini maksimum ölçüde yansıtmak biçimde belirlemek amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırma, İstanbul il sınırları içinde sınıfında dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencisi olan 25 öğretmen ile yapılmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları kurum kademesi dikkate alınarak anaokulu, ilkökulu, ortaokul ve lise olmak üzere her eğitim kademesinden katılımcı

araştırmaya dahil edilmesi dikkate alınmıştır. Bunun nedeni farklı eğitim kademelerindeki katılımcı görüşlerinin karşılaştırılarak her eğitim kademesinde çalışan öğretmenlerin gereksinimlerini belirlemektir. Bu aşamada hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri Tablo 3.2’de verilmiştir.

**Tablo 3.2.** Eğitim Programının İhtiyaç Analizinin Oluşturulması İçin Yapılan Görüşmelere Katılan Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Erkek	10	40
	Kadın	15	60
Kurum Türü	Anaokulu	4	16
	İlkokul	5	20
	Ortaokul	8	32
	Lise	8	32
	Toplam	25	100

Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan öğretmenlerin 15’i (%60) kadın, 10’u (%40) erkektir. Katılımcıların çalıştığı kurum türü bakımından 4 (%16) öğretmen anaokulu eğitim kurumlarında, 5 (%20) öğretmen ilkokul kademesinde, 8 (%32) öğretmen ortaokul kademesinde, 8 (%32) öğretmen lise kademelerinde görev yapmaktadır.

Araştırmanın üçüncü aşamasında ise deney grubunda DİLKEP Eğitim Programı’na katılım gösteren 40 öğretmenden gönüllü olarak belirlenen 20 öğretmen ile görüşme yapılarak öğretmen eğitim programının etkililiği değerlendirilmiştir. Tablo 3.3’te eğitim programının etkililiği için görüşmeye katılan öğretmenlerin özellikleri belirtilmiştir.

**Tablo 3.3.** Eğitim Sonrası Programın Etkililiğini Belirlemek İçin Eğitime Katılan Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	11	55
	Erkek	9	45
Çalışılan Kurum Türü	Anaokulu	3	15
	İlkokul	5	25
	Ortaokul	7	35
	Lise	5	25
	Toplam	20	100

Eğitim programı uygulanan deney grubundaki katılımcılardan gönüllü olan 20 öğretmen ile DİLKEP Öğretmen Eğitim Programı hakkında görüŖme gerekleŖtirilmiŖtir. GörüŖmeye katılan öğretmenlerin 11'i (%55) kadın, 9'u (%45) erkektir. Katılımcılardan 3'ü (%15) anaokulu kademesinde; 5'i (%25) ilkokul kademesinde; 7'si (%35) ortaokul kademesinde; 5'i (%25) lise kademesinde görev yapmaktadır.

### 3.2.2. Nicel Verilerin Toplanması için OluŖturulan alıŖma Grubu

AraŖtırmada eğitim programı geliŖtirildikten sonra programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla deney grubu ve kontrol grubu gönüllü öğretmenler ile oluŖturulmuŖtur. AraŖtırmada alıŖma grubu İstanbul il sınırlarında alıŖan ve dil ve konuŖma güçlüğü tanılı öğrencisi olan tüm kademelerdeki öğretmenler arasından seilmiŖtir. AraŖtırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiŖtir. Bu araŖtırmanın örneklem grubu basit tesadüfi yöntem ile seçilerek deney ve kontrol grubu belirlenmiŖtir. Basit tesadüfi yöntem, evrende bulunan her bir birimin örneklem için eŖit seçilme olasılığının olduğu yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2017; İslamoğlu ve Alnıaçık, 2014).

AraŖtırmaya katılmak için gönüllü olan 110 katılımcı arasından alıŖma grubunu belirlemek için 40 öğretmen deney grubu ve 40 öğretmen ise kontrol grubu olmak üzere toplam 80 dil ve konuŖma güçlüğü bulunan öğrenciye sahip öğretmen belirlenmiŖtir. Ayrıca araŖtırma esnasında veri kaybına neden olmaması için 10 katılımcı deney grubuna ve 10 katılımcı ise kontrol grubuna yedek katılımcı olarak belirlenmiŖ ve alıŖma boyunca araŖtırmadan ayrılmamıŖlardır. Gönüllü katılımcılardan 10 katılımcı ise "DİLKOBB Testi"ndeki uygun olmayan soruların çıkarılması ve eğitim sürecinin iŖleyiŖini inceleyebilmek için ön uygulama yapılmıŖtır. Tablo 3.4'te deney grubu ve kontrol grubuna ait katılımcıların özellikleri verilmiŖtir.

**Tablo 3.4.** Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Katılımcı Özellikleri

DeđiŖkenler			f	%
Deney Grubu	Cinsiyet	Erkek	16	40
		Kadın	24	60
Kontrol Grubu	Cinsiyet	Erkek	14	35
		Kadın	26	65
Deney Grubu	BranŖ	Sınıf Öğretmeni	24	60
		BranŖ Öğretmeni	16	40
Kontrol Grubu	BranŖ	Sınıf Öğretmeni	28	70
		BranŖ Öğretmeni	12	30

Deney grubu ile kontrol grubunda bulunan katılımcıların özelliklerinin verildiği Tablo 3.4'ü incelediğimizde deney grubundaki öğretmenlerin %60'ını (24) kadın katılımcılar, %40'ını (16) erkek katılımcılar; kontrol grubunun ise %65'ini (26) kadın katılımcılar, %35'ini (14) erkek katılımcılar oluşturmuştur. Diğer bir katılımcı özelliği verilen branş değişkeninde ise deney grubunda %60'ı (24) sınıf öğretmenleri, %40'ı (16) ise diğer branşlardan öğretmenler; kontrol grubunda %70'i sınıf öğretmenleri, %30'u (12) ise diğer branşlardan öğretmenler oluşturmaktadır.

### **3.2.3. Kontrol Grubunun Denkliğinin Sağlanması**

Kontrol grubu, araştırmanın etkililiğini ya da etkinin istatistiksel bir anlam taşıma durumunu anlayabilmek için büyük bir öneme sahiptir. Deneysel uygulamanın yapıldığı araştırmalarda iç geçerliliğin sağlanması amacıyla bağımsız değişkenin dışında kalan değişkenlerin etkilerini kontrol altına almayı amaçlar. Zekâ, deneyimler, tutumlar ve pekiştireçler gibi değişkenleri kontrol edemeyebiliriz. Deneysel uygulamaların yapıldığı araştırmalarda random (rastgele-seçkisiz) atamayla oluşturulmuş olan deney grubu ile kontrol grubu için bir denkliği sağlamak söz konusu olamaz (Karasar, 2014). Deneysel araştırmaya başlamadan önce deney grubu ile kontrol grubunun bağımlı değişkenle ilgili ölçümlerin alınması gerekir (Büyüköztürk vd., 2017). Araştırmada kullanılmış olan ön test ve son test kontrol gruplu bu modelin iletim etkisi ya da aktarım etkisi bulunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2017; Ferguson ve Takene, 1989; Kirk, 1982). Bu durumda araştırmacı kontrol grubuyla araştırma öncesi etkileri ve değişkenlerin etkisini en aza indirmek amacıyla görüşebilir. Araştırma öncesi kontrol grubundaki katılımcılarla görüşme yapılarak araştırmanın deney süreci anlatılmıştır. Uygulama aşamasında kontrol grubunun deney grubuyla herhangi bir biçimde iletişim kurmamaları gerektiğini, dil ve konuşma güçlüğü alanıyla ilgili bir kurs ya da seminer katılımlarının olmaması gerektiği, konuyla ilgili film izleme, kitap okuma gibi bir durum olmaması gerektiği özetle konu hakkında herhangi bir bilgi edinmemeleri gerektiği anlatılmıştır. Bu gibi etkinliklere katılan katılımcıların sürecin eksiksiz sürdürülebilmesi için araştırmadan ayrılması görüşmede anlatılmıştır. Araştırmanın amacı dışındaki değişkenleri kontrol altına almak amacıyla bağımsız değişkenin etkisini ölçebilmek ve deneyin dış geçerliklerini sağlamaktır. Görüşme sırasında kontrol grubuna başlama düzeyinin belirlenmesi amacıyla DİLKOB Testi uygulanmıştır. Deney grubuna DİLKEP Eğitim Programı verildikten sonra kontrol grubundaki katılımcılara tekrar bir toplantı düzenlenmiştir. Bu toplantıda katılımcılara son test olarak DİLKOB Testi uygulanmış ve katılımcıların araştırma ile ilgili soruları cevaplanarak toplantı tamamlanmıştır. Deney grubuna DİLKEP

eğitim programı verilmeden önce başlama düzeylerini belirlemek amacıyla D LKOB Testi uygulanmıştır.

Deney grubu ile kontrol grubunun araştırma öncesi denkliklerini belirlemek amacıyla katılımcılara uygulanan D LKOB Testi'nin ön test sonuçları karışlaştırılmıştır.  n test sonuçlarına ilişkin analizler tablo 3.5'te verilmiştir.

**Tablo 3.5:** Deney Grubu ile Kontrol Grubunun  n Test Analizleri

DKB Başarı Testi		N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
�n Test	Deney Grubu	40	12,73	4,30	78	,51	,96
	Kontrol Grubu	40	12,77	4,29			

Tablo 3.5'te deneysel çalışmalar başlamadan önce deney grubu ile kontrol grubuna ön test uygulanan D LKOB Testi'nde elde ettikleri sonuçlar yer almaktadır. Tablo 3.5'te verilen deney grubu ile kontrol grubu katılımcılarının ön test sonuçları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [ $t=.51$ ,  $p>.05$ ]. Bu sonuç, araştırmaya başlandığı sırada grupların puanları ile aritmetik ortalamaları arasında bir fark olmadığını göstermektedir. Deneysel uygulamaya başlamadan önce alınan sonuçlar, gruplar arasında farklılık göstermediğini ve bu sonuca bağlı olarak deneyin yürütülmesi için koşulların sağlandığını gösterir. Bu sebeple istatistiki olarak deney grubu ile kontrol grubunun denkleştirilmesini gerektirecek bir durum bulunmamaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma yöntemi karma yöntem olarak tasarlandığı için farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmada nitel veri toplama aşamalarında yarı yapılandırılmış görüşme formları araştırma sorularına uygun olarak hazırlanmıştır. Nicel veri toplama aşamasında ise D LKOB başarı testi geliştirilerek ön test ile son test biçiminde uygulanmıştır.

#### 3.3.1. Araştırmada Kullanılan Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmada ilk aşamada nitel araştırma aracı kullanılmıştır. Nitel araştırma sorularına uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formları; araştırılan konudan ayrılmadan derinlemesine ve zengin veri toplama olanağı sağlaması, katı olmayan bir yaklaşıma sahip olması ve alternatif soru sunması nedeniyle kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, alanyazında tarama yapma, alandaki  ğretmen, akademisyen ve uzmanların görüşlerini toplama, taslak oluşturma, pilot

uygulama, değerlendirme ile forma son şeklini verme süreçleri takip edilerek düzenlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu araştırmanın ilk aşamasında dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencisi olan öğretmenler ile dil ve konuşma güçlüğü alanı yeterliklerini ve ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla alanyazın taraması yapılmış, alandaki akademisyen ve öğretmenlerle görüşülerek taslak form hazırlanmış, formun pilot uygulaması üç öğretmen ile yapılmış, görüşme sorularına ilişkin görüşleri alınmış, alınan görüşler ışığında araştırmacı ve danışman bir değerlendirme yaparak görüşme formunu hazırlamışlardır. İhtiyaç analizi için kullanılacak olan yarı yapılandırılmış görüşme formu, “Dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencileri olan bir öğretmen olarak yeterliklerinizi artırmada ne tür konularda eğitim almaya ihtiyaç duyduğunuz hususunda görüşleriniz nelerdir?” sorusu ve dil ve konuşma güçlüğü hakkında yeterlikleri, tanılama ve değerlendirme süreçleri, bireyin yetersizliğine göre sınıflandırılması, bireyin gelişim özellikleri (fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel), yasal düzenlemeler, eğitim modelleri, öğretim yöntem ve teknikleri, kullanılan materyal ve teknolojiler, eğitim ortamının düzenlenmesi, okul, aile ve diğer kişi ve kurumlarla işbirliği yapabilme, geleceğe yönelik gereksinimler, Bep hazırlama, uygulama, değerlendirme, alternatif iletişim araçları kullanabilme gibi on iki farklı hatırlatıcı temadan oluşmaktadır.

Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilere sahip öğretmenlerin gereksinimlerini tespit etmek için ihtiyaç analizi yapmak amacıyla 25 katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okullarda uygun bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak 40 ile 60 dakika arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcılardan gerekli izin ve onaylar alınarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler sonucunda veriler yazılı hale getirilerek betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre program içeriği oluşturulmaya başlanmıştır.

Araştırmada üçüncü aşama olarak deney grubuna uygulanan DİLKEP Eğitim Programı’ndan sonra deney grubundaki katılımcılardan görüşmeye gönüllü olarak katılanlar ile uygulanan eğitim programının etkililiği ile ilgili görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunu hazırlamak için alanyazın taranmış, alan uzmanları ve akademisyenlerin görüşleri alınarak taslak form hazırlanmış ve pilot uygulaması üç öğretmen ile yapıldıktan sonra araştırmacı ile danışman görüşme formunu hazırlamıştır. Görüşme formu, dil konuşma güçlüğü alanı ile ilgili 10 sorudan oluşan bilgi, beceri ve tutumları ile ilgili eğitim programı sonrası değişiklikleri belirlemeye yönelik

yapılmıştır. Hazırlanan bu yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmenlere uygulanan DİLKEP Eğitim Programı'nın dil ve konuşma güçlüğü alanı yeterliklerini geliştirme üzerine etkililiğini değerlendirmek amaçlanmıştır. 20 öğretmen ile yapılan bu görüşmeler 30 dakika ile 45 dakika arasında sürelerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler kaydedilmiş ve araştırmacı tarafından betimsel analiz yapılmıştır.

### **3.3.2. Araştırmada Kullanılan Nicel Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın deneysel çalışmaları için “DİLKOB Testi” nicel veri toplama aracı olarak geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Başarı testleri bireyin ders ya da programdan ne düzeyde öğrenme hedefine ulaştığını ölçmek amacıyla dersin veya programın sonunda uygulanan testtir (Hughes, 2003; Cizek, 2010). Araştırmada dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilere sahip öğretmenlerin bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla başarı testi geliştirilmiştir.

Araştırmada kullanmak için geliştirilen çoktan seçmeli testlerin geliştirilmesi ve geçerliğin sağlanması amacıyla maddelerin geçerliği, ayırt edicilik gücü, zorluk seviyesi, çeldiricilerin etkililiğinin deneysel kanıtlar yoluyla gerçekleştirilmesi gerekir. Deneysel kanıt, hangi maddelerin kabul edileceği, revize etme ya da reddedilmesinin gerekliliğini belirler. Buna göre de sorular revize edilir. Bu analizin sonuçları, öğrenme hedeflerine ulaşmayı daha iyi hale getirmek için hangi öğretim uygulamalarının nasıl düzenleneceğini de gösterir (Harmer, 2007; Cizek, 2010). Bir kişinin bir alan yeterliğini, bilgi düzeyini ya da performans düzeyini ölçme yöntemini sağlamak için test geliştirilir. Ayrıca bir testi uygulamada testi yapmanın bazı tekniklere, prosedürlere ya da kriterlere sahip olması gerekir (Brown ve Hudson, 2002). Testler; insanların bir alandaki bilgi, beceri ve tutumlarını belirleme gayretidir (Popham, 2003). Testler, öğretim programını değerlendirmek ve öğretim sürecinin bazı yönleri hakkında bilgi sağlamak amaçlanır (Bachman ve Palmer, 1996). Araştırmada dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilere sahip öğretmenlere yönelik hazırlanan eğitim programının hedef ve kazanımlarına ilişkin oluşturulan 8 ünite için Bloom Taksonomisi'ne uygun olarak soruların bilgi basamağı, kavrama basamağı, uygulama basamağı, analiz basamağı, sentez basamağı ve değerlendirme basamağına uygun soru basamakları oluşturulmuştur. Her bir ünite için Bloom Taksonomisi'nin bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere 6 farklı düzeyde soru tipi belirlenerek toplam 72 çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular, özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni, özel eğitim alan uzmanı olan akademisyen, eğitim programı alanında uzman akademisyenin görüşleri alınmıştır. Bu aşamada Delphi tekniği kullanılmıştır. Delphi tekniği ile uzmanlar bir araya

gelmeden hazırlanmış olan soruların uygunluğu hakkında değerlendirme yapmaları istenmiştir.

Yapılan çalışmalarla dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilere sahip öğretmenler için hazırlanmış olan eğitim programıyla tutarlı ve ilişkili her bir üniteye Bloom Taksonomisi'ne uygun 6 tip sorunun bulunacağı 48 soru belirlenmiştir. Testin kapsam geçerliği sağlanarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Testlerin öğretim sürecindeki önemi dikkate alındığında bilimsel çalışmalarda nitelikli bir testin oluşturulduğundan emin olmak gerekir. Test hazırlayanların, sınavın uygulanacağı kişinin yeteneğini doğru biçimde yansıtmak test sonuçlarının puanlaması gerekir (Weir, 2005). Bir testin niteliğini belirlemenin yolu madde analizi yapmakla mümkün olabilir. Bu nedenle "DİLKOB Testi"nin madde standart sapmaları ve madde güçlük analizi yapılmış daha sonra da madde ayırt edicilik indisleri hesaplanmıştır.

**Tablo 3.6. DİLKOB Testi, Madde Güçlük Düzeyleri**

Madde Kodu	Madde Güçlük İndisi	Madde Standart Sapması	Madde Kodu	Madde Güçlük İndisi	Madde Standart Sapması
m1	,58	,50	m25	,38	,49
m2	,54	,50	m26	,48	,50
m3	,65	,48	m27	,58	,50
m4	,35	,48	m28	,54	,50
m5	,36	,48	m29	,65	,48
m6	,52	,50	m30	,35	,48
m7	,48	,50	m31	,36	,48
m8	,38	,49	m32	,52	,50
m9	,51	,50	m33	,48	,50
m10	,35	,48	m34	,43	,50
m11	,43	,50	m35	,51	,50
m12	,35	,48	m36	,52	,50
m13	,62	,49	m37	,48	,50
m14	,41	,50	m38	,38	,49
m15	,38	,49	m39	,51	,50
m16	,48	,50	m40	,35	,48
m17	,51	,50	m41	,43	,50
m18	,35	,48	m42	,35	,48
m19	,43	,50	m43	,62	,49
m20	,62	,49	m44	,35	,48
m21	,41	,50	m45	,62	,49

Madde Kodu	Madde Güçlük İndisi	Madde Standart Sapması	Madde Kodu	Madde Güçlük İndisi	Madde Standart Sapması
m22	,41	,50	m46	,41	,50
m23	,38	,49	m47	,38	,49
m24	,35	,48	m48	,48	,50

Madde analizi, testi oluşturan öğelerin niteliğini değerlendirmek amacıyla uygulanan prosedürdür (Musial vd., 2009). Araştırma için kullanılacak testte madde analizinin yapılması hangi maddelerin testte kalacağını belirlemek için yapılır (Brown ve Hudson, 2002) Kısaca madde analizi, iyi olan maddeleri zayıf olan maddelerden ayırarak testin kalitesini değerlendirmek için yapılan uygulamadır.

Madde güçlük endeksi 0 ve 100 arasında değer aralığında belirlenir. Bir sorunun madde güçlük endeksi ne kadar yüksekse o soru o kadar kolaydır. Madde zorluğu, kişinin test edilen bilgiyi öğrenme durumunu belirleme ile ilgilidir. Madde güçlük endeksi, bir maddede test edilen bilgiyi bilen ve bilmeyenleri ayırt etmek amacını taşır (Hotiu, 2006). Bir maddenin güvenilirliğini ve ayırt ediciliğini en üst seviyeye çıkarmak için istenen zorluk seviyesi maddenin şans faktörü (Beş seçenekli bir soruda %20'dir.) ve mükemmel puan arasındaki orta değerden biraz daha yüksek olmasıdır. Nitelikli bir madde için çoktan seçmeli soruların ideal zorluk düzeyi “.35 ile .70” aralığındadır. Araştırma için geliştirilen DİLKOB Testi'nin madde güçlük indislerinin “.35 ile .65” arasında değiştiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre araştırmada kullanılan DİLKOB Testi'nin madde güçlükleri orta düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

Test geliştirme süreçlerinde önemli olan bir diğer gereklilik ise maddenin geçerlik kriterlerini sağlamasıdır. Dış ölçüt değerini tahmin etmek amacıyla maddenin geçerliği, maddeye ilişkin puanlarla dış ölçütteki puanlar arasındaki korelasyon hesaplanarak elde edilir. Bu kapsamda çok sık kullanılan korelasyon katsayısı “nokta çift serili korelasyon” katsayısıdır. Sınıf bazlı başarı testlerinde, öğelerin doğrulanacağı bir dış kriter genellikle bulunmaz. Bu nedenle her bir madde için sınava katılanların yüzdesini ve maddelerin bazı ölçütlerle korelasyonunu tespit etmeyi içeren prosedür kullanılır. Bu durumda bazı ölçütler, testin toplam puanından oluşur. İki istatistik verisi de test öğelerinin yararlılık durumunu değerlendirmemizi sağlar. Bu istatistik verilerinden biri madde zorluk endeksidir (p). Bu, sorunun doğru yanıtlanma oranı hesaplanarak belirlenir. Diğer bir istatistik verisi ise öge ayırt etme indeksidir (d). Öge ayırt etme indeksi için testi çözenlerin bütüncül olarak testteki

puanlarına göre gruplara ayrılır. Üst grup: en yüksek puan alan %27'lik grubu kapsar. Bir alt grup: en düşük puan alan %27'lik grubu kapsar. Orta grup: kalan %46'lık grubu kapsar (Eleje vd., 2016).

**Tablo 3.7.** DİLKOB Testi, Madde Ayırt Edicilik Düzeyleri

Madde Kodu	Madde Ayırt Edicilik İndisi (r <sub>jx</sub> )	Madde Kodu	Madde Ayırt Edicilik İndisi (r <sub>jx</sub> )
m1	,42	m25	,41
m2	,34	m26	,42
m3	,55	m27	,42
m4	,36	m28	,34
m5	,30	m29	,55
m6	,41	m30	,36
m7	,39	m31	,30
m8	,43	m32	,41
m9	,51	m33	,39
m10	,52	m34	,43
m11	,36	m35	,51
m12	,43	m36	,52
m13	,49	m37	,36
m14	,38	m38	,43
m15	,41	m39	,49
m16	,42	m40	,38
m17	,51	m41	,36
m18	,52	m42	,43
m19	,43	m43	,49
m20	,49	m44	,38
m21	,38	m45	,41
m22	,41	m46	,42
m23	,51	m47	,38
m24	,36	m48	,41

Maddeleri ayırt etme indeksi (r<sub>jx</sub>), testteki maddelerin tamamında yüksek puan ve düşük puan alanları ayırt etmedeki ölçüsüdür. “r<sub>jx</sub>” verisi ne kadar yüksek olursa madde o düzeyde etkili olur. Madde ayırt etme indeksi için değer aralıkları -1 ile +1 aralığındadır. Bir maddenin r<sub>jx</sub> indeksi 0.30 ve daha yüksek olursa kabul edilebilir düzeyde görülerek madde testte kullanılabilir (Eleje vd., 2016). DİLKOB Testi’ne ait madde ayrıcalık indeksi “.30 ile .55” arasındaki değerlerde çıkmıştır. Bu sonuca göre geliştirilen DİLKOB Test’teki tüm

soruların yüksek ayırt edicilik indeksine sahip olduğu sonucuna ulaşılır. Madde analizlerinden sonra geliştirilen DİL KOB Testi için ortalama, standart sapma ve K20 güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır.

**Tablo 3.8.** DİL KOB Testi'nin güvenilirlik, ortalama ve standart sapma değerleri

$\bar{X}$	Varyans	Ss	KR-20
32,23	4,30	5,28	0,84

Test geliştirme süreçlerinden biri de testin bütün olarak güvenilirlik ölçütlerini kapsamasıdır. Geliştirilen testin ortalaması 32,23+5,28'dir. İyi bir test oluşturmak için madde analizleri önemli bir avantaj olarak görülse de geliştirilen testlerin bir bütün olarak güvenilirlik ölçütlerini karşılamada yetersiz kalabileceği belirtilmiştir (Afziyatın, 2018; Shinkfield ve Stufflebeam, 1995). Başarı testlerinde hata oranını azaltmak için “.80”in üzerinde bir güvenilirlik katsayısına ulaşmak gerekir. Bu sebeple bu araştırmada testin geliştirilmesinde tüm maddeleri için bütün olarak güvenilirliği analiz edilmiştir. DİL KOB Testi'nin güvenilirlik katsayısı KR-20 yöntemi kullanılarak test edilmiştir. Hesaplanan KR-20 güvenilirlik katsayısı “.84” olmuştur. Bu sonuçla DİL KOB Testi'nin yüksek bir güvenilirlik düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

### 3.4. Pilot Uygulama

DİLKEP Eğitim Programı'nın bu araştırmada kullanılabilme durumunu değerlendirmek için deneysel süreç başlamadan önce gönüllü olan 10 öğretmen ile pilot çalışma yapılmıştır. DİLKEP Eğitim Programı 8 oturum olarak uygulanmıştır. Pilot uygulama bitiminde öğretmenlerin eğitim programı hakkındaki görüşleri DİLKEP Eğitim Programı'nı değerlendirme görüşme formu ile toplanmıştır. Pilot uygulamaya katılan öğretmenler, programın dil ve konuşma güçlüğü alanı ile ilgili bilgi, beceri ve ihtiyaçlarını karşılaması, programın uygulama süresinin yeterliği, içeriğin uygunluğu, etkinliklerin düzenlenmesi, ayrıca bu eğitimden beklentileri konusunda görüşülmüş ve bu doğrultuda pilot uygulama grubunda yer alan katılımcıların görüş ve önerileri dikkate alınarak program tüm yönleri ile gözden geçirilerek araştırmacı ve danışman tarafından eğitim programına son hali verilmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından “Dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencileri olan öğretmenlerin eğitim programına ilişkin ihtiyaçları nelerdir?” ve “Dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencileri olan öğretmenler için geliştirilen eğitim programının etkisinin değerlendirilmesi” olarak iki temel sorunun yanıtlanması amaçlanmaktadır. Amaçlara yönelik

veriler nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın birinci ve üçüncü aşamalarında nitel araştırma araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Birinci aşamada DİLKEP Eğitim Programı'nın ihtiyaç analizi yapılmış, üçüncü aşamada ise DİLKEP Eğitim Programı'nın değerlendirilmesi amacıyla veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz yapılırken veriler daha önceden belirlenen kodlara göre gruplandırılabilir ya da katılımcıların verdiği yanıtlara göre yeni kodlar oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 224). Araştırmada betimsel analiz kullanılarak öğretmenlerin dil ve konuşma gücü alanına yönelik eğitim programından beklentilerini ve ihtiyaçlarını belirlemek, DİLKEP Eğitim Programı'nın kullanılabilirliği ve ihtiyacı karşılamadaki yeterliği hakkında duygu, düşünce ve görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla nitel veri analizinde bazı aşamalar takip edilmiştir:

1. Araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşmeleri yaptığı dil ve konuşma gücü olan öğrencilere sahip öğretmenlerin görüşlerini ses kayıt cihazı ile kaydetmiştir.
2. Araştırmacı topladığı verilerin transkriptlerini çıkarmıştır.
3. Araştırmacı elde ettiği nitel verileri çözümleyerek tasniflemiş ve kavramsal çerçeve oluşturarak kodlamıştır.
4. Tasniflenen veriler danışman ve araştırmacı tarafından incelenip kategorize edilmiştir.
5. Kategorize edilen veriler anlamsal bütünlüğü kapsayacak biçimde temalara ayrılmıştır.
6. Danışman ve araştırmacı tarafından belirlenen kodlar ve temalar alanda uzman bir akademisyen tarafından kontrol edilerek düzenlenmiştir.

İkinci aşamada ise nicel araştırma ile veriler toplanmış olup bu süreçte DİLKEP Eğitim Programı'ndan önce ve sonra ön test ve son test olarak uygulanmak üzere geliştirilen DİLKOBT Testi kullanılarak veriler toplanmıştır. Büyüköztürk'e (2007) göre toplanan veriler normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için grafiksel yöntemler kullanılabildiği gibi Shapiro – Wilk ya da Kolmogorov – Smirnov testleri ile değerlendirmeye alınabilir. Buna karşın bazı araştırmalarda Shapiro – Wilk testinin daha duyarlı olması şeklinde yorumlanmış olsa da basıklık ve çarpıklık değerlerinin dikkate alınması gerekmektedir. (Büyüköztürk vd., 2019; İslamoğlu ve Alnıaçık, 2014; Can, 2013). Bu sebeple araştırma kapsamında geliştirilmiş olan DİLKOBT Testi'nde elde edilen ön test ile son test puanlarının normallik koşulunu karşılama durumunu değerlendirmek amacıyla basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Yapılan analiz sonuçları tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 3.9.** Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Test	N	Min	Max	$\bar{X}$	ss	Basıklık	Çarpıklık
Ön Test	40	6.000	23.000	15,30	4,37	-0,906	-0,142
Son Test	40	6.000	50.000	25,09	10,85	-0,653	0,498

Tablo 3.9’u incelediğimizde çarpıklık değeri “-.14 ile .50” arasında, basıklık değeri ise “-.91 ile -.65” arasındaki değerde olduğu görülmüştür. Basıklık ve çarpıklık değerleri “-1.5 ile +1.5” aralığında olması normal dağılım olduğu anlamına gelmektedir (Tabachinick ve Fidell, 2013).

Araştırmada dağılım normallik şartları sağlandığından dolayı deney grubu ile kontrol grubunun kendi içinde ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla bağımlı örneklem t testi analizi yapılmıştır. Bağımlı örneklem testleri birbiriyle ilişkili iki ölçüm sonucunda elde edilen iki ortalama arasındaki farkın anlamlı olma durumunu test etmek amacıyla kullanılmaktadır. Aynı grupların bir deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenden tekrarlı ölçümleri alındığı zaman kullanılması uygun testlerdir (Büyüköztürk vd., 2017; Büyüköztürk, 2002). Araştırmada deney grubu ve kontrol grubunun DİLKEP Eğitim Programı’nın uygulama öncesi ve sonrası uygulanan "DİLKEP Testi" ile yapılan ölçümlerin kendi arasında karşılaştırılması için kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacı DİLKEP Eğitim Programı’nın öğretmenlerin dil ve konuşma güçlüğü yeterlilikleri üzerine etkililiğini değerlendirmek üzere “DİLKEP Testi”nin deney grubu ve kontrol grubunun ön test ile son test verilerini karşılaştırarak değerlendirmektir. Deney grubu ve kontrol grubunun ön test ile son test puanlarının karşılaştırılmasında gruplar arasında normal dağılım koşulu sağladığı için deney grubu ve kontrol grubunun son test sonuçları bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Deneysel araştırmalarda kullanılan ilişkisiz örneklem testleri, katılımcıların iki deneysel koşuldaki yalnızca birinde bulunması ve o grupta ölçülmesi gereken tek faktörlü gruplar için uygun bir tekniktir. Başka bir deyişle bağımsız örneklemde alınan ortalamalar arasındaki fark anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılan analiz yöntemidir (Balcı, 2016). Deney grubuna verilen DİLKEP Eğitim Programı’ndan önce ve program uygulandıktan sonra ve ayrıca eğitim programına dahil edilmeyen kontrol grubuna uygulanan "DİLKEP Testi" ile elde edilen verilerin karşılaştırılması amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel araştırma sürecinde deney grubu ile kontrol grubunun, ön test ile son test sonuçlarının karşılaştırılması sonucu birden fazla bağımlı değişken (ölçümler) olduğu

için gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olma durumunu belirlemek amacıyla ANOVA ile analiz edilebilirdi. Ancak araştırmanın sonuçlarının değerlendirilmesi ve yorumlanmasının daha anlaşılır ve daha açık olması için ilişkili örneklem t testi ve ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda anlamlı bir farkın bulunması farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermemektedir. Bu sebeple araştırmada etki büyüklüğünün belirlenmesinde de yarar vardır (Can, 2013; Green ve Salkind, 2005). Bulgular bölümünde etki büyüklüğü değerleri hesaplanarak tablolarda “Cohen’s d” değeri olarak verilmiştir.



## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın nitel verileri ile nicel verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırma soruları çerçevesinde yorumlanarak sunulmuştur. Araştırmada keşif sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın birinci ve üçüncü aşamalarında nitel veriler toplanmış olup ikinci aşamada ise nicel veriler toplanmıştır. İlk aşamada nitel araştırma yöntemi ile dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilere sahip öğretmenlerin bir eğitim programında gereksinimlerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla yüz yüze olarak yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerle geliştirilen DİLKEP Eğitim Programı, öncesinde ve sonrasında uygulanan DİLKOB başarı testi sonuçları değerlendirilerek nicel veriler toplanmıştır. Uygulamanın üçüncü aşamasında ise eğitim programı uygulandıktan sonra DİLKEP Eğitim Programı'nın etkililiği deney grubuna katılan öğretmen görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Bu bölümde araştırmanın nitel verilerine ait bulgular sunulmuştur:

#### 4.1. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Öğrenciler ile Çalışan Öğretmenlerin, Dil ve Konuşma Güçlüğü Alanı Öğretmen Eğitimi Programının İhtiyaçları

Araştırmanın birinci amacı, dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin DİLKEP Eğitim Programı'nın kapsamında ihtiyaçları ile ilgili görüşlerini almaktır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan 25 öğretmenle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencisi olan öğretmenlerin, “Dil ve Konuşma Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı'nın ihtiyaçları ile ilgili görüşleri nelerdir?” araştırma sorusu kapsamında “Dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencileri olan bir öğretmen olarak yeterliklerinizi artırmada ne tür konularda eğitim almaya ihtiyaç duyduğunuz hususunda görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ait veriler tema ve kodlar şeklinde kendi içinde değerlendirilmiştir.

**Tablo 4.1. Dil ve Konuşma Güçlüğü Alanı Öğretmen Eğitim Gereksinimleri**

Öğretmenlerin Dil ve Konuşma Güçlüğü Alanına Yönelik Gereksinim Alanları	N	%
Dil ve konuşma güçlüğü ile ilgili tanımlar ve içerikler	23	92%
Dil ve konuşma güçlüğü tanılama ve değerlendirme süreçleri	21	84%
Dil ve konuşma güçlüğüne sahip bireylerin sınıflandırılması	24	96%
Dil ve konuşma güçlüğüne sahip bireylere yönelik eğitim modelleri	20	80%
Dil ve konuşma güçlüğüne sahip bireylerin eğitiminde program uyarlamaları	23	92%
Dil ve konuşma güçlüğüne sahip bireylerin eğitiminde kullanılan materyal ve teknolojiler	20	80%
Dil ve konuşma güçlüğüne sahip bireylerin eğitiminde ortam düzenlemeleri	14	56%
Dil ve konuşma güçlüğüne sahip bireylerin eğitiminde öğretmen, okul ve aile işbirlikleri	16	64%
Dil ve konuşma güçlüğüne sahip bireylerin eğitiminde geleceğe yönelik çalışmalar	17	68%
Dil ve konuşma güçlüğüne sahip bireylere yönelik BEP hazırlama, uygulama ve değerlendirme	21	84%

Tablo 4.1. incelendiğinde dil ve konuşma güçlüğüne sahip bireylerin sınıflandırılması ile ilgili (24: %96), dil ve konuşma güçlüğü ile ilgili tanımlar ve içerikleri ile dil ve konuşma güçlüğüne sahip bireylerin eğitiminde program uyarlamaları (23: %92), dil ve konuşma güçlüğü tanılama ve değerlendirme süreçleri ile dil ve konuşma güçlüğüne sahip bireylere yönelik BEP hazırlama, uygulama ve değerlendirme ile ilgili (21: %84), dil ve konuşma güçlüğüne sahip bireylere yönelik eğitim modelleri ile dil ve konuşma güçlüğüne sahip bireylerin eğitiminde kullanılan materyal ve teknolojiler ile ilgili (20: %80), dil ve konuşma güçlüğüne sahip bireylerin eğitiminde geleceğe yönelik çalışmalar ile ilgili (17: %68), dil ve konuşma güçlüğüne sahip bireylerin eğitiminde öğretmen, okul ve aile işbirlikleri ile ilgili (16: %64) ve dil ve konuşma güçlüğüne sahip bireylerin eğitiminde ortam düzenlemeleri ile ilgili (14: %56) bilgi gereksinimleri olduğu belirlenmiştir.

Dil ve konuşma güçlüğü alanı ile ilgili tanımlar ve içerikleri hakkında katılımcıların çoğu (23: %92) tanım ve içerikle ilgili detaylı bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu öğretmenler dil ve konuşma ile ilgili tanımların karmaşık olduğunu ve afazi, artikülasyon, sesletim gibi kavramların tam olarak neyi karşıladığını bilmediklerini, dil ve konuşma alanında bir terapist gibi eğitim almadıkları için tanımlar ve içerikler ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Buna ek olarak dil ve konuşma ile ilgili sesletim, ses bozuklukları, artikülasyon bozuklukları, konuşma bozuklukları, afazi gibi kavramların tanımlarını ve bu kavramların içeriklerini bilmediklerini, bu konuda yeterli bir eğitim alamadıklarını bir kurum ya da bir eğitim programına devam edemediklerini belirtmişlerdir. Aşağıda bu görüşlere yönelik yanıtlar sunulmuştur:

*“Dil ve konuşma güçlüğü alanı ile ilgili tanımlar ve içerikleri hakkında yeterli bir bilgiye sahip değilim. Hatırladığım afazi, artikülasyon, sesletim gibi kavramlar var ama hangisinin tam olarak neyi karşıladığını bilmiyorum. (Ö3)”*

*“Dil ve konuşma güçlüğü konusunda eğitim aldım ama tanımlar ve kavramların biraz karmaşık olduğunu düşünüyorum. Çok fazla kavram ve tanım var. Bunların çok karmaşık olduğunu düşünüyorum. (Ö14)”*

Ayrıca katılımcıların birkaçı (2: %8) dil ve konuşma güçlüğü ile ilgili konuşma bozukluğu, artikülasyon bozukluğu gibi bazı terimleri bildiğini, iletişim başlatma, sürdürme ve sonlandırma ve sesleri çıkarma gibi durumlarda zorlukların yaşandığı bir bozukluk olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda bu görüşlere yönelik yanıtlar sunulmuştur:

*“Bu konuda bazı terimler biliyorum, konuşma bozukluğu, artikülasyon bozukluğu gibi. (Ö7)”*

*“İletişim başlatma, sürdürme, sonlandırma ve seslerin çıkarımını yapamama ile seyreden bir bozukluk. (Ö23)”*

Dil ve konuşma güçlüğü ile ilgili tanılama ve değerlendirilmesi hakkında katılımcıların çoğu (21: %84) tanılama ve değerlendirme ile ilgili yeterli olmadıklarını, bu konuda herhangi bir eğitim almadıklarını buna karşın bariz dil konuşma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit edebildiklerini ve bu öğrencilerle ilgili aile, okul yönetimi ve rehber öğretmene yönlendirdiklerini ilerleyen süreçte öğrencinin ilgili kişi, kurum ve kuruluşlara yönlendirildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca tanılama ve değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiğine dair eğitim almak istediklerini ancak bu konuda eğitim alacakları bir programın ya da kaynağın varlığından haberdar olmadıklarını bildirmişlerdir. Aşağıda bu görüşlere yönelik yanıtlar sunulmuştur:

*“Tespit edebildiğim öğrencileri ilgili yetkililere ve aileye bildiriyorum. Süreci daha çok onlar sürdürüp bana bilgi veriyorlar. Bu konuda kendimi yetiştirmek istiyorum ama doğru bir kaynak ya da program var mı bilmiyorum. (Ö2)”*

*“Bu konuda herhangi bir yeterliliğim bulunmamaktadır. Tanılama ve değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiği konusunda bilgim yok. Ama genel olarak özel gereksinimli çocuklarla ilgili süreçlerde olduğu gibi genellikle rehber öğretmene yönlendiriyorum. (Ö19)”*

Ayrıca katılımcıların birkaçının (4: %16) sınıfta dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencileri fark edip ilgili kurumlara yönlendirebildiğini, konuşma güçlüklerinin kalıtsal olduğunu, tanılanın uzun bir süreç aldığını, geç tanılama yapıldığı için eğitim sürecinin geciktiğini, yeterli uzman olmadığı için genel tanılama kriterlerinin uygulandığını belirtmişlerdir. Bu konuda paylaşılan farklı görüş ve yorumlar aşağıdaki gibidir:

*“Sınıfta bu tür güçlüğü olan çocuklarımızı hızlı bir şekilde fark edip ilgili kurumlara yönlendirme yapabilirim. (Ö6)”*

*“Konuşma güçlüğü ailelerde genetik kodlara dayandırılır. Bu yüzden de tanılanmasının vakit aldığı bir engel grubu gibi duruyor. O yüzden geç tanılanan çocukların eğitim sürecini başlatma geciktirildiğinde içinden çıkılmaz bir hal alıyor. Birçok şehirde alan uzmanı yer olmadığı için genel tanılanma kriterleri ile tanılanıyorlar fakat devamı gelmiyor. (Ö24)”*

Dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerin sınıflandırılması konusunda yeterlilik hakkında katılımcıların tamamına yakını (24: %96) dil ve konuşma güçlüğünde sınıflandırma konusunda yetersiz olduklarını, bu konuda bilgi ve deneyimlerinin olmadığını, dil konuşma terapistlerinin konuyla ilgili yetkin olabileceğini, kendilerini bu alanda geliştirmek istediklerini, daha önce bu konuda herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu görüşlere yönelik yanıtlar sunulmuştur:

*“Sınıflandırmada genel tanımlar geçerli ve bu konuda yeterli bilgi ve deneyimim bulunmuyor. DKT’ler bu konuda yetkin olabilir. Bu konuda bir eğitimim yok ancak kendimi geliştirmek istiyorum. (Ö2)”*

*“Bu konuda sınıflandırma yapmam doğru olmaz yetkin insanlara yönlendirme yapmam gerekir ama en azından çocuğun gün boyu gördüğü bir öğretmeni olarak birilerinin de neler yapacağını bilmesi şart. (Ö5)”*

Dil ve konuşma güçlüğünde kullanılan eğitim modelleri ve eğitim yaklaşımları hakkında katılımcıların çoğu (20: %80) dil ve konuşma güçlüğünde eğitim modelleri ve eğitim yaklaşımları hakkında bir bilgiye sahip olmadıklarını, bu konuda yetersiz olduklarını, eğitim alıp öğrencilerine yararlı olmak istediklerini belirtirken bazıları ise sadece birkaç yönteme sahip olduklarını belirtmiştir. Aşağıda bu görüşlere yönelik yanıtlar sunulmuştur:

*“Yeterli olmadığını düşünüyorum. Bu konuda eğitimler alıp gereksinimi olan öğrencilerime yararlı olmak isterim. (Ö6)”*

*“Bu konuda yetersiz olduğumu düşünüyorum. Pek bilgi sahibi değilim. Yine de birkaç yöntem biliyorum. (Ö7)”*

Ayrıca katılımcıların bir kısmı (5: %20) dil ve konuşma güçlüğü bulunan öğrenciye sahip olduktan sonra geleneksel bazı yöntemleri kullandığını belirtmiştir. Bu konuda paylaşılan farklı görüş ve yorumlar aşağıdaki gibidir:

*“Bu konuyu sınıfta konuşma güçlüğü çeken bir öğrenci gelene kadar bilmiyordum. Şimdi bazı geleneksel yöntemlerle öğrencime yararlı olmaya çalışıyorum. (Ö5)”*

Dil ve konuşma güçlüğüne sahip çocukların eğitiminde program uyarlamaları hakkında katılımcıların çoğu (23: %92) dil ve konuşma güçlüğünde eğitim programı uyarlamaları hakkında bir bilgiye sahip olmadıklarını, bu konuda bir rehber ihtiyacı duyduklarını, farklı programların uygulanabilmesi gerektiğini, eğitim programı uyarlamaları konusunda yetersiz olduklarını belirtirken bazıları ise etkinlik sürecinde dil ve konuşma güçlüğü yaşayan öğrencilerine basit düzeyde bazı program uyarlamaları yaptıklarını, eğitim programları uyarlamalarında materyal geliştirmenin de bir gereklilik olduğunu belirterek bunun öğrenmeye büyük katkı sağlayacağını dile getirmiştir. Aşağıda bu görüşlere yönelik yanıtlar sunulmuştur:

*“Uyarlamalar hakkında bilgiye sahip değilim. Yetersiz olduğumu düşünüyorum, ayrıca rehber uygulamalar yetersiz. Farklı programların uygulanması gerekir. (Ö2)”*

*“. (Ö5)”Basit düzeyde program uyarlamaları yapıyorum. Materyal geliştirme öğrenmeye büyük katkı sağlayacağını ve gerekli olduğunu düşünüyorum.*

Ayrıca katılımcıların birkaçı (2: %8) dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerinde bazı hususları gözeterek uyarlamalar yaptığını, bu alanda yapılacak modern ve teknolojik materyallerle eğitime katkı sunulacağını belirtmişlerdir. Bu konuda paylaşılan farklı görüş ve yorumlar aşağıdaki gibidir:

*“Etkinlik sürecinde eğer dil ve konuşma güçlüğü yaşayan öğrencilerimiz var ise onların psikolojik durumlarını da gözeterek onları konuşmaya zorlamadan dil gelişimine yönelik çocukların uygulayabileceği basit düzeyde etkinlik uyarlamaları yapılabilir. (Ö10)”*

*“Öğretmenlerin diğer çocuklara kullanılan yöntemler ile çağımızın modern ve teknolojik, eğlenceli materyal, araç - gereçler ile eğitime katarak dil ve konuşma güçlüğüne sahip çocukların eğitime katkı sağlayacaklarını düşünüyorum. (Ö12)”*

Dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitiminde kullanılan materyal ve teknolojiyi verimli kullanabilme yeterlilikleri hakkında katılımcıların çoğu (20: %80) dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitiminde materyal ve teknolojiyi yeterince kullanamadıklarını, kullanılması gereken materyal ve teknoloji bilgisine ve yetkinliğine sahip olmadıklarını, var olan materyal ve teknolojilerin yetersiz olduğunu bu konuda yeterliklerinin olmadığını, daha önce bu konuda bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın bazı öğretmenler ise çeşitli öğretim teknolojileri ve uygulama programlarını ve bazı somut yöntemler kullandıklarını, kurum ve ailelerden materyal desteği aldıklarını bu konuda materyal geliştirmenin bir gereklilik olduğunu ve bunun öğrenmeye büyük katkı sağlayacağını dile getirmiştir. Aşağıda bu görüşlere yönelik yanıtlar sunulmuştur:

*“Materyal ve teknoloji bilgisine ve yetkinliğine sahip değilim. Bu konuda herhangi bir eğitim almadım. Ayrıca materyal ve teknoloji olanakları yetersiz bu nedenle bunları yeterince kullanamıyorum. Materyal geliştirmek oldukça önemli öğrenmeye büyük katkısı olur. (Ö5)”*

*“Çeşitli öğretimsel uygulama veya programlar kullanmaktayım. Ayrıca kurum tarafından destek istemekteyim. Ayrıca ebeveynler tarafından sağlanan materyal yardımı ile katkıda bulunmaya çalışıyorum. (Ö12)”*

Ayrıca katılımcıların birkaçı (5: %20) materyallerin etkili kullanılabilmesi için içerik açısından uzmanlık gerektiğini, fonolojik farkındalık, semantik, pragmatik çalışırken materyal ve araçların yararlı olacağı ayrıca 5N1K kitapları, materyaller akıllı tahta üzerinden animasyonların kullanılabilmesi belirtilmiştir. Bu konuda paylaşılan farklı görüş ve yorumlar aşağıdaki gibidir:

*“Materyalleri etkili kullanabilmek için içeriğe hâkim olunması gerekiyor. O yüzden yetkinlik gerektirdiğini düşünüyorum. (Ö22)”*

*“Fonolojik farkındalık, semantik, pragmatik çalışırken birçok materyal kullanılabilir. 5N1K kitapları vb. materyaller, akıllı tahta üzerinden animasyonlar kullanılabilir. (Ö23)”*

Dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitim ortamlarının düzenlenmesi hakkında katılımcıların yarısından fazlası (14: %56) dil ve konuşma güçlüğüne sahip

öğrencilerin eğitiminde ortam düzenleme ile ilgili gerekli düzenlemeleri bilmediklerini, yapılması gereken düzenlemelerin nasıl olması gerektiğini bilmediklerini, eğitim ortamlarının düzenlenmesi için yapılması gereken eğitim ortamı düzenleme bilgisine ve yetkinliğine sahip olmadıklarını, var olan eğitim ortamı düzenlemeleri ile ilgili yetersiz olduğunu bu konuda yeterliklerinin olmadığını, daha önce bu konuda bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın bazı öğretmenler ise çeşitli eğitim ortamı düzenlemesini yaptıklarını ve eğitim ortamlarının düzenlenmesi konusunda yeterliklerinin kısmen olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda bu görüşlere yönelik yanıtlar sunulmuştur:

*“Bu konuda bir yeterliğim ve aldığım bir eğitim yok. Eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve gerekli düzenlemelerin nasıl olması gerektiğini bilmiyorum. Sahip olduğum bilgilerin yetersiz olduğunu düşünüyorum. (Ö5)”*

*“Bazı eğitim ortamı düzenlemeleri yapıyorum. Eğitim ortamlarının düzenlenmesi konusunda bazı yeterliklerim var ama yeterli olduğumu düşünmüyorum. (Ö7)”*

Ayrıca katılımcıların yarısına yakını (11: %44) eğitim ortamında düzenlemeler yaptıklarını ancak eğitim programlarına da gereksinim duyulduğunu, kaynaştırma eğitimlerinin yararlı olacağı, sınıf ortamlarının bazı kurallara göre düzenlenmesinin gerektiği belirtilmiştir. Bu konuda paylaşılan farklı görüş ve yorumlar aşağıdaki gibidir:

*“Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerin eğitim ortamlarında düzenlemeler yapmaktayım. Ancak eğitim programının da bizi daha fazla desteklemesi gerekmektedir. (Ö20)”*

*“Ayrı sınıflarda kaynaştırma eğitimi olabilir. Öğrenci önde oturmalı, az öğrenci olmalıdır. (Ö13)”*

Dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitiminde okul aile ve diğer kurum ve kişilerle iş birliği yapabilme yeterlikleri hakkında katılımcıların yarısından fazlası (16: %64) dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitiminde okul aile ve diğer kurum ve kişilerle iş birliği yapabilme yeterlikleri hakkında iş birliği yaptıklarını okul aile ve öğretmenin beraber çalışmasının gerekliliğinin farkında olduğunu, işbirliğinin öğrencinin yönlendirme, tanılama, değerlendirme, eğitim süreçlerinin sağlıklı ilerlemesi gibi konularda çok büyük önem arz ettiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında diğer katılımcıların bazılarının ise iş birliğinin önemini bildiklerinin ancak daha önce bu konuda bir ihtiyaç hissetmediğini belirtmişlerdir. Aşağıda bu görüşlere yönelik yanıtlar sunulmuştur:

*“Öğrencinin eğitimindeki tüm paydaşların iş birliği yapması gerektiğini biliyorum ve bu nedenle gerekli kişi ve kurumlarla iş birliği yapıyorum. Öğrencinin yönlendirme, tanılama, değerlendirme ve eğitim sürecinin sağlıklı ilerlemesi için çok önemli. (Ö2)”*

*“Kesinlikle aile öğretmen ve okul beraber çalışmalı. Ancak daha önce işbirliği yapmak konusunda bir ihtiyaç duymadım. (Ö5)”*

Ayrıca katılımcıların yarısına yakını (9: %36) işbirliklerine ihtiyaç duymadıklarını, dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitimini destekleyen paydaşlarla yeterli düzeyde iletişim kurabildiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda paylaşılan farklı görüş ve yorumlar aşağıdaki gibidir:

*“Daha önce karşılaştığım bir durum değil. Böyle bir işbirliğine ihtiyaç duymadım. O nedenle yeterliğim ne düzeyde bilmiyorum. (Ö7)”*

*“Bu konuda yeterli olduğumu düşünüyorum iletişimi açık bir insanım öğrencinin gereksinimleri için yeterli iletişimi de kurabilirim. (Ö23)”*

Dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitiminde geleceğe yönelik ne gibi çalışmalar yapılması gerektiği hakkında katılımcıların yarıdan fazlası (17: %68) dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitiminde geleceğe yönelik ne gibi çalışmalar yapılması gerektiği konusunda dil ve konuşma güçlüğü derslerinin üniversite eğitimlerine eklenmesi ve yoğun biçimde verilmesi gerektiğini, dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerin topluma daha kolay adaptasyonu için gerekli yasal düzenlemelerin yapılması gerektiğini, dil ve konuşma güçlüğünde program geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında diğer katılımcılar destekleyici ders yoğunluklarının artırılması, aile eğitimlerinin verilmesi, erken çocuklukta tespit edilmesi için gerekli zeminin sağlanması, bu konuda olan kurum ve kuruluşların incelenmesi, bu alanda öğretmenlere daha fazla eğitimlerin verilmesi ve yöntemlerin öğretilmesi, eğitim kitaplarının hazırlanması gibi hususları ifade etmişlerdir. Aşağıda bu görüşlere yönelik yanıtlar sunulmuştur:

*“Öğretmen eğitimlerinin sağlanabilmesi için üniversitelerde dil ve konuşma güçlüğü dersinin verilmesi gerekir ve yasal düzenlemelerin yapılması gerekiyor. Ayrıca destekleyici derslerin artırılması gerekir. Aile eğitimi verilmesi gerekir. (Ö21)”*

*“Başlı başına bir program geliştirilmelidir. Erken çocuklukta tespit edilmesi için gerekli zemin hazırlanması ve ilgili kurum ve kuruluşlar incelenmelidir. Öğretmenlere daha fazla eğitim ve yöntem öğretimi yapılmalıdır. Eğitim kitapları hazırlanmalıdır. (Ö25)”*

Ayrıca katılımcıların yarısına yakını (8: %32) dil ve konuşma güçlüğüne sahip bireylerin erken çocukluk döneminde tespit edilmesi, uzmanlar tarafından eğitim verilmesi gerektiği, eğitimlerini destekleyici modüler etkinlik kitaplarının olması gerektiği, kaynak kitapların sağlanmasında çalışmalar yürütülmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu konuda paylaşılan farklı görüş ve yorumlar aşağıdaki gibidir:

*“Erken çocukluk döneminde tespit edilmesi ve bu alanda uzmanlık eğitimi almış kişilerce eğitim verilmesi için gerekli zeminin sağlanması gerekir. (Ö6)”*

*“Dil ve konuşma güçlüğü eğitimlerini destekleyici modüller halinde etkinlik kitapları yapılabilir. Gerekli kaynak kitap konusunda önemli çalışmalar yürütülmelidir. (Ö12)”*

Dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitiminde BEP hazırlama, uygulama, değerlendirme hususunda yeterlikleriniz hakkında katılımcıların yarısından fazlası (21: %84) bu konuda yeterli olmadığını, bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu, daha önce bu konuda bir eğitim almadıklarını, gerekli materyal ve kaynak sıkıntısı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise BEP hazırlamanın zor bir süreç olduğunu genel olarak dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerin diğer özel gereksinimi olan bireylerle genelleştirildiğinin ancak bu öğrencilerin ayrı bir planlama ile yapılması gerektiğini, başka bir katılımcı ise BEP uygulamanın genellikle hazır formların kullanılarak BEP hazırlandığının bunun da öğrenciye bir katkı sağlamayacağını belirtmişlerdir. Aşağıda bu görüşlere yönelik yanıtlar sunulmuştur:

*“Yeterli olmadığını düşünüyorum. BEP hazırlama, uygulama, değerlendirme hususunda öğretmenlerin gerekli düzeyde desteklendiğini düşünmüyorum. Bu konuda yeterli bilgi ve eğitim verilmiyor. BEP hazırlamak için gerekli araç gereçler sağlanmıyor. (Ö6)”*

*“BEP hazırlamak oldukça zor bu sebeple genellikle hazır form kullanılıyor. Bu da öğrenciye bir katkı sağlamaz. Diğer özel gereksinimli öğrencilerle genelleştiriliyor ama bu öğrencilere ayrı bir planlama ile yapılması gerekir. (Ö10)”*

Ayrıca katılımcıların birkaçı (4: %16) BEP'in kısa ve uzun dönemli hedeflerini oluşturabileceklerini ve uygulayabileceklerini, alan uzmanı olmamalarına karşın

basamaklandırılmış biçimde uygulama yeterliklerinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda paylaşılan farklı görüş ve yorumlar aşağıdaki gibidir:

*“Bireyselleşmiş eğitim planı yani kısa süre ve uzun dönemli hedefleri oluşturup uygulayabilirim. Çocuk mesela baba yerine mama diyor anne yerine çeşitli başka bir söylem söylüyor baba kelimesini anne yani aile fertlerinin isimlerini öğretirim bunu uzun süreli BEP alırım bir soy ağacı eşliğinde çocuk ailesindeki kişilerin dil olarak nasıl söylendiğini öğrenir. (Ö2)”*

*“Alanın uzmanı değilim bireysel performans doğrultusunda basamaklandırılmış şekilde kabul edilebilir uygulama yeterliliğim bulunmaktadır. (Ö22)”*



## 4.2. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmada deney grubuna uygulanan DİLKEP Eğitim Programı'nın etkililiğini değerlendirebilmek için DİLKEP Eğitim Programı'nın deney grubuna uygulanmadan önce ve sonra "DİLKOİB Testi" yapılmış, elde edilen puanları karşılaştırılmış, deney grubu ile kontrol grubunun "DİLKOİB Testi" ön ve son test sonuçları karşılaştırılmış son olarak da kontrol grubunun "DİLKOİB Testi" ön ve son test sonuçları kendi içinde karşılaştırılmıştır. Bu bölümde araştırmanın nicel verilerine ait bulgular sunulmuştur:

### 4.2.1. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanları

Araştırmanın ikinci amacı, DİLKEP Eğitim Programı'nın öğretmenlerin dil ve konuşma güçlüğü alanı mesleki yeterlilikleri üzerine etkililiğini değerlendirmek üzere "DİLKOİB Testi" sonuçlarının deney grubunun ön ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığının olma durumunu değerlendirmektir. Deney grubunun ön test ve son test sonuçlarının karşılaştırılması amacıyla bağımlı örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan bağımlı örneklem t testi analizlerinin sonuçları Tablo 4.2.'de verilmiştir.

**Tablo 4.2.** Deney Grubunun Ön Test - Son Test Puanları Tablosu

	Testler	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	Etki Değeri
Deney Grubu	Ön Test	40	15,27	4,67	39	-	,001	2,85
	Son Test	40	33,82	7,93		12,751		

\*p<0.05

Tablo 4.2'de deney grubunun ön ve son test puanları incelendiğinde bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre deney grubunda "DİLKOİB Testi" ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın elde edildiği sonucuna ulaşılmaktadır [t (39) = -12,751, p<0.05]. Buna karşın bu farkın etkili bir farklılık olma durumunu açıklamamaktadır. Ortaya çıkan farklılığın hangi düzeyde bir farklılık oluşturduğunu anlamak için "Cohen's d" değeri hesaplanmıştır. Etki değeri "d=2,85" olarak hesaplanmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (d> 0,8) olarak bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular gerçekleştirilen eğitim programının deney grubundaki katılımcılar üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu ve yapılan deneysel uygulamanın yüksek bir etki değerinde olduğunu göstermektedir (Can, 2013; Akbulut, 2010; Green ve Salkind, 2005; Morgan vd., 2004). Elde edilen sonuçlara bakıldığında deney grubundaki katılımcıların uygulanan öğretmen eğitim programının iyi düzeyde katkı sağladığı ve katılan öğretmenlerin dil ve konuşma güçlüğü alanı yeterlik düzeylerinde anlamlı bir artışın olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak

DİLKEP Eğitim Programı'nın, öğretmenlerin dil ve konuşma güçlüğü alanında yeterlikleri üzerine test geneli etkili ve başarılı olduğu söylenebilir.

#### 4.2.2. Kontrol Grubunun DİLKEP Testi Ön Test ve Son Test Sonuçları

Kontrol grubuna uygulanan DİLKEP Testi'nin ön ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olma durumu değerlendirildiğinde kontrol grubunun ön ve son test sonuçlarının karşılaştırılması için bağımlı örneklem t testi yapılmıştır. Bağımlı örneklem t testi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

**Tablo 4.4.** Kontrol Grubunun Ön ve Son Test Puanları Tablosu

	Testler	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kontrol Grubu	Ön Test	40	15,32	4,12	39	-1,08	,28
	Son Test	40	16,35	4,35			

Tablo 4.4'te kontrol grubuna uygulanan DİLKEP Testi'nin ön ve son test sonuçları incelendiğinde test genelinde elde edilen ortalamaların birbirine çok yakın olması kontrol grubunun deney öncesi ve sonrası seviyelerinin değişiklik göstermediği sonucunu vermektedir. Grup içi ön ve son test sonuçlarına yapılan bağımlı örneklem t testi analizi sonucunda elde edilen "p" değeri (p=24) ön ve son test sonuçlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu durum kontrol grubunda dil ve konuşma güçlüğü alanıyla ilgili hiçbir eğitim verilmemesinin sonucu ortaya çıkmaktadır. Eğitime katılmayan kontrol grubunun ön ve son test sonuçları arasında farklılık bulunmaması çalışmanın diğer bulgularını desteklemektedir.

#### 4.2.3. Deney ve Kontrol Grubunun "DİLKEP Testi" Son Test Puanları

Araştırmanın üçüncü amacı DİLKEP Eğitim Programı'nın öğretmenlerin dil ve konuşma güçlüğü öğretmen yeterlikleri üzerine etkililiğini değerlendirmek üzere "DİLKEP Testi"nin deney grubu ile kontrol grubunun son test puanlarını karşılaştırmalı olarak değerlendirmektir. Bu amaçla deney ve kontrol grubunun son test puanları bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.3'te sunulmuştur.

**Tablo 4.3.** Deney Grubu ile Kontrol Gruplarının Son Testleri

	Testler	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	Etki Değeri
Son Test	Deney Grubu	40	33,82	7,93	78	12,22	,001	2,73
	Kontrol Grubu	40	16,35	4,35				

\*p<0.05

Tablo 4.3'te deney grubu ve kontrol grubunun son test puanları karşılaştırıldığında bağımsız örneklem t testi analiz sonuçlarına göre deney grubu lehine bir sonuç elde edilmiştir [ $t(78) = 12,22, p < 0,05$ ]. Deney grubuna uygulanan DİLKEP Eğitim Programı'nın öğretmenlerin dil ve konuşma güçlüğü alanı yeterliliklerini arttırdığı ile ilgili sonucu desteklemektedir. Elde edilen istatistiksel sonucun anlamlılığının ne düzeyde bir etki büyüklüğü oluşturduğunu belirlemek için "Cohen's d" değeri hesaplanmıştır. Etki değeri  $d=2,73$  olarak hesaplanmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ölçek genelinde ( $d > 1$ ) olarak bulunmuş ve çok yüksek düzeyde bir etki büyüklüğü olduğu sonucuna varılmıştır (Can, 2013; Akbulut, 2010; Green ve Salkind, 2005). Buna göre DİLKEP Eğitim Programı'nın, öğretmenlerin dil ve konuşma güçlüğü alanı yeterlikleri üzerinde etkili ve başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.2.4. DİLKOİ Testi'nin Bloom Taksonomisi'ne Göre Düzenlenmiş Soru Türlerinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamaları ve Yüzdeleri

DİLKOİ Testi'nin Bloom Taksonomisi'ne göre güçlük düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olma durumu değerlendirildiğinde kendi içinde soru basamaklarına göre güçlük dereceleri puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

**Tablo 4.5. DİLKOİ Testi'nin Bloom Taksonomisi'ne Göre Düzenlenmiş Soru Türlerinin Ön Test - Son Test Puanları Tablosu**

Deney Grubu	Soru Düzeyi	N	$\bar{X}$	%
Ön Test	Bilgi Basamağı	40	15,38	32,04
	Kavrama Basamağı	40	14,50	30,20
	Uygulama Basamağı	40	13,38	27,87
	Analiz Basamağı	40	12,50	26,04
	Sentez Basamağı	40	9,88	20,58
	Değerlendirme Basamağı	40	10,75	22,40
Son Test	Bilgi Basamağı	40	27,13	56,52
	Kavrama Basamağı	40	24,75	51,56
	Uygulama Basamağı	40	22,63	47,15
	Analiz Basamağı	40	20,00	41,67
	Sentez Basamağı	40	18,00	37,50
	Değerlendirme Basamağı	40	17,25	35,94

Tablo 4.5'te deney grubu "DİLKOİ Testi" Bloom Taksonomisi'ne göre düzenlenmiş soru türlerinin ön test ve son test sonuçları kendi içinde incelendiğinde yapılan betimsel analiz sonuçlarına göre "DİLKOİ Testi" soru basamakları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmaktadır [Ön Test=  $\bar{X}$ = Bilgi Basamağı (15,38)>

Kavrama Basamağı (14,50)> Uygulama Basamağı (13,38)> Analiz Basamağı (12,50)> Sentez Basamağı (9,88)< Değerlendirme Basamağı (10,75)]; [Son Test=  $\bar{X}$ = Bilgi Basamağı (27,13)> Kavrama Basamağı (24,75)> Uygulama Basamağı (22,63)> Analiz Basamağı (20,00)> Sentez Basamağı (18,00)> Değerlendirme Basamağı (17,25)]. Elde edilen bu sonuçlar, DİLKOB Testi'nin soru basamakları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Hem ön test hem de son testte soru basamakları kolaydan zora doğru soruların güçlük derecelerinin arttığı gözlenmektedir. Ön ve son teste baktığımızda genel olarak soru güçlük indeksinin düzenli olarak arttığı görülmektedir. Ancak ön testte sentez basamağının değerlendirme basamağından yüksek güçlük düzeyinde olduğu görülmektedir. Her ne kadar ön testte sentez basamağı soru güçlük indeksinin düzenli akışını bozmuş olsa da eğitim programı verildikten sonra uygulanan "DİLKOB Testi" son test sonuçları incelendiğinde, son testteki soru güçlük indekslerinin tamamen düzenli bir akışı takip ettiği görülmektedir. Eğitim verildikten sonra soruların edinilmiş öğrenmelerle daha objektif çözülebildiği değerlendirildiğinde istatistiksel olarak soru güçlük indeksinin düzenli bir artışı takip ettiği söylenebilir.

### 4.3. Dil ve Konuşma Güçlüğü Öğretmen Eğitimi Programı ile ilgili Öğretmenlerin Görüşleri

DİLKEP uygulandıktan sonra deney grubundaki dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrenciler ile çalışan öğretmenlere uygulanan “DİLKEP Eğitim Programı hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna alınan yanıtlar tema ve kodlar şeklinde değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencisi olan öğretmenlere araştırma kapsamında geliştirilen DİLKEP Eğitim Programı uygulandıktan sonra eğitim programına katılan 20 katılımcıdan eğitim programı hakkındaki düşünceleri alınmıştır. Deney grubundaki katılımcılar ile eğitim programının beklentilerini karşılama ve alanda kullanılabilme durumunu belirlemek için yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yapılarak kod ve kategorilerden on temaya ulaşılmıştır. Temalar; temel alan bilgisi, tanılama ve değerlendirme süreçleri, öğrencilerin dil ve konuşma güçlüklerinin sınıflandırılması, eğitim model ve yaklaşımları, eğitim programlarında uyarlamalar, öğretim yöntem ve teknikleri, ortam düzenlemeleri, materyal ve teknoloji kullanımı ve alternatif iletişim becerilerinin kullanımı olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü aşamasında deney grubundaki öğretmenlere uygulanan öğretmen eğitim programı sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda eğitim programının verimliliği hakkında değerlendirmeleri kayıt altına alınmıştır. Bu kapsamda eğitim programı hakkındaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

Eğitim programına katılan yirmi öğretmen ile yapılan görüşme sonucunda tüm öğretmenlerin (20: %100) eğitim programının alan yeterliği açısından çok verimli geçtiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca dil ve konuşma güçlüğü ile ilgili öğrencilere yaklaşım, onlarla iletişim kurma, eğitim planlamalarını yapabileceği gibi konularda kendilerini daha donanımlı ve yeterli gördüklerini ifade ettikleri görülmüştür. Eğitim sürecinde öğrenilen bazı kavramları ilk defa duyduklarını eğitim sürecinde öğrenilen bilgileri bazıları ilk defa edindiklerini bazıların ise kapsamlı olarak ilk defa öğrenebildiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, dil ve konuşma güçlüğü eğitim programına ilişkin görüşlerinden bir kısmı aşağıdaki gibidir:

*“Bu eğitim programı sayesinde dil ve konuşma güçlüğü olan çocuklar hakkında çok nitelikli bilgiler öğrendim, öğrencilerin eğitim açısından gereksinimlerini, neler yapılması gerektiği ve onlarla nasıl iletişim kurabileceğimi, eğitim planları yapabilmemi öğreterek büyük bir farkındalık oluşturdu. (Ö11)”*

*“Eğitim çok yararlı oldu. Program çok akıcı ve güzel geçti. Zengin rneklerle edindiğim bilgiler pekişti. Bu eğitim sayesinde bilmediğim çok fazla Şey olduğunu öğrendim. Bazı kavramları ilk defa duydum bazılarını ise ilk defa ayrıntılı öğrenme fırsatım oldu. Artık dil ve konuşma glđđne sahip öğrencilerimle daha rahat bir eğitim süreci geireceğimi dŐnyorum. (14)”*

Dil ve konuşma glđđ temel alan bilgisi kapsamında öğretmenlerin tamamına yakını (18: %90) aldıkları dil ve konuşma glđđ eğitim programı sayesinde bu alanda kapsamlı bir eğitim aldıklarını, dil ve konuşma glđđne sahip öğrencileri nasıl tespit edebileceklerini, bir ğretmen olarak neler yapmaları gerektiğini, nasıl bir ğretim süreci hazırlayacaklarını, eğitim ve ğretim planlaması gibi bilgileri öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin dil ve konuşma glđđ ile ilgili temel alan bilgilerini artırması hakkındaki görüşlerinden bir kesiti aşağıda sunulmuştur:

*“Dil ve konuşma glđđ ile ilgili bir yetersizliği nasıl tespit edebileceğimi, bir ğretmen olarak neler yapmam gerektiğini, nasıl bir ğretim süreci hazırlamam gerektiği konularında iyi bir bilgi edindiğimi dŐnyorum. (4)”*

*“Dil ve konuşma glđđ olan öğrencilerle artık daha bilgilenmiŐ, hangi süreçlerin iŐleneceđini ve eğitim ğretim planlaması gibi bilgilerimin arttığını dŐnyorum. (8)”*

Ayrıca katılımcıların birkaçı (2: %10) mevcut bilgi ve birikimlerini revize etmelerini sağladığını, ayrıca dil ve konuşma glđđne sahip bireylerin kişisel gelişim özellikleri üzerine daha fazla eğitimler verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda paylaşılan farklı görüş ve yorumlar aşağıdaki gibidir:

*“Verilen eğitim alandaki mevcut genel durumlar hakkında bilgilerimizi revize etmemize katkı sağladı. (2)”*

*Dil konuşma bozukluğu olan kişilerin gelişim özellikleri konularında daha fazla eğitim verilmesi gerekmektedir. (12)”*

Dil ve konuşma glđđ tanılama ve değerlendirme süreçleri ile ilgili görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı (20: %100) eğitimin yeterli düzeyde olduğunu, bu alandaki bilgi ve donanımları açısından büyük katkılar sağladığını, tanılama ve değerlendirme süreçlerini daha önce bilmediklerini aldıkları eğitim sayesinde bu konuda yeterli bilgi ve

donanıma sahip olduklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Dil ve konuşma güçlüğüünün tanılama ve değerlendirme süreçlerini daha önce bilmiyordum aldığım eğitim sayesinde iyi öğrenmiş ve farkındalık kazanmış oldum. Neler yapılıyor, nelere dikkat ediliyor, süreç nasıl işliyor detaylarıyla çok güzel bir program geçirmiş oldum. (Ö9)”*

*“Bu program, dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencileri tanıma ve değerlendirme süreçlerindeki bilgi ve becerilerimi geliştirerek öğrencilerimin ihtiyaçlarını daha doğru ve etkili bir şekilde belirlememe yardımcı olması açısından yeterli olduğunu düşünüyorum. (Ö19)”*

Dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerin sınıflandırılması ile ilgili öğretmen görüşlerinin tamamı (20: %100) bu alanda daha bilgi sahibi olmadığını ancak aldıkları eğitim sayesinde gerekli bilgi ve donanımı edindiklerini, dil ve konuşma güçlüğü olan bir bireyi nasıl sınıflandırmaları gerektiğini öğrendiklerini, belirtilere göre çocuğun sahip olduğu dil ve konuşma güçlüğüne uygun eğitim ve planlama yapması gerektiğini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu konudaki öğretmen görüşlerinin bir kısmı aşağıdaki gibidir:

*“Dil ve konuşma güçlüğüünün tipik bazı belirtilerini öğrendiğim için çocuğa sahip olduğu güçlüğü göre bir eğitim ve planlama yapmam gerektiğini öğrendim. (Ö9)”*

*“Dil ve konuşma güçlüğüüne sahip çocukların sınıflandırılması hakkında bilgi sahibi değildim. Bu eğitim sayesinde çocukların nasıl sınıflandırılması gerektiğini öğrenmiş oldum. (Ö17)”*

Dil ve konuşma güçlüğüüne sahip bireylerin eğitim modelleri ve yaklaşımlarıyla ilgili olarak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (17: %85) oldukça yararlı bilgiler edindiklerini, öğrendikleri birçok eğitim modeli ve yaklaşımlarını ilk defa duyduklarını, aldıkları eğitim sayesinde daha nitelikli bir eğitim programı uygulayabileceklerini belirtmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinin bazıları aşağıdaki gibidir:

*“Yetersizliğe göre uygun eğitim modelini seçip ona göre nasıl bir yaklaşım belirlemem gerektiğini öğrendim. (Ö4)”*

*“Aldığım eğitim sayesinde eğitim modelleri ve yaklaşımlarını detaylı bir şekilde öğrenmiş oldum. Sahada bilgi ve becerilerimi, uygulama esnasında da verimimi arttırarak işimi daha iyi yapmamı sağlayacağını düşünüyorum. (Ö8)”*

Ayrıca katılımcıların birkaçı (3: %15) eğitim modelleri ve yaklaşımları konusunda bilgilerini güncellediklerini ve var olan bilgilerini gözden geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda paylaşılan farklı görüş ve yorumlar aşağıdaki gibidir:

*“Eğitim modelleri ve yaklaşımları konusunda güncel bilgileri edinmiş oldum. (Ö10)”*

*“Eğitim modelleri ve yaklaşımlarıyla ilgili var olan bilgilerimi tekrardan gözden geçirdim. (Ö17)”*

Dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerin eğitim programlarında uyarlamalar ile ilgili olarak öğretmenlerin tamamına yakını (19: %95) bu alanda ne tür uyarlamalar yapılabileceği, hangi stratejilerin kullanılabilceği, uyarlamalar yaparak dil ve konuşma güçlüğü olan bireye ne gibi katkılar sağlayabilecekleri konusunda verimli bir eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Çocukların hangi alanda uyarlamalara ihtiyaçlarının olduğunu ve öğretmenin dikkatli bir şekilde eğitim programına uyarlaması ile ilgili çok güzel örneklerle bilgilerimi arttırdığımı ve meslek hayatımda işime çok yarayacağını düşünüyorum. (Ö8)”*

*“Bu program, dil ve konuşma güçlüğü bulunan öğrenciler için eğitim programlarında yapılacak uyarlamalarla ilgili bilgi ve becerilerimi artırarak öğrencilerimin öğrenme sürecini daha etkili bir şekilde desteklememi sağladı. (Ö15)”*

Ayrıca katılımcılardan biri, (1: %5) bireylerin ihtiyaçları birbirinden farklı olduğu için uyarlamaların bireye göre yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu konuda paylaşılan farklı görüş ve yorum aşağıdaki gibidir:

*“Her çocuğun düzeyi aynı değil, ihtiyaçları farklı bu yüzden öğrenciye göre uyarlama yapmak oldukça önemli. (Ö6)”*

Dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerin eğitiminde öğretim yöntem ve teknikleri hakkında katılımcıların tamamı, (20: %100) bilgi, duygu ve becerilerinin arttığına dair beyanda bulunmuşlardır. Ayrıca duyuşsal olarak da dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrenciler için eğitim programında öğrendikleri öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili olarak gerekli düzeyde yeterliğe sahip oldukları duygularını, öğrencilerinin öğrenme sürecini daha etkili biçimde yönlendirebileceklerini paylaşmışlardır. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili pek fikrim yoktu. Eğitim sayesinde dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrenciler için uygun öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenme fırsatım oldu. Eğitimin bana çok katkısı oldu bu da onlardan bir tanesi. (Ö14)”*

*“Bu program, dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrenciler için öğretim yöntem ve teknikleri konusundaki bilgi, duygu ve becerilerimi güçlendirerek öğrencilerimin öğrenme sürecini daha etkili bir şekilde yönlendirmeme yardımcı olacağına inanıyorum. (Ö15)”*

Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerin eğitim ortamlarının düzenlenmesi hakkında katılımcıların tamamına yakını (18: %90) yeterli bilgi ve beceriye sahip olduklarını duygusal anlamda yeterli oldukları inancına sahip olduklarını eğitim ortamının düzenlenmesi konusunda ihtiyaç duydukları bilgileri edindiklerini, sınıf atmosferinin nasıl olması gerektiğini, öğrenci motivasyonunu artırmada eğitim ortamının önemli olduğunu, ortamın öğrenciye göre şekillenmesi gerektiğini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinin bazıları aşağıdaki gibidir:

*“Bu eğitim programı öğrencilerin eğitim ortamlarının düzenlenmesi hakkında yeterli bilgi, beceri ve duygusal olarak yeterliklerimi artırdığını düşünüyorum. (Ö5)”*

*“Eğitim ortamlarının öğrenciye göre şekillenmesi gerektiğini ve yetersizliği olan öğrenciye göre sınıf ikliminin oluşturulması gerektiğini ve motivasyonu artırmada ortam düzenlemesinin etkili olduğunun farkına vardım. (Ö7)”*

Ayrıca katılımcıların birkaçı (2: %10) eksik olduğu düşünülen konularda çalışarak daha iyi bir yöntem ve teknik belirleyebileceklerini, programın mevcut bilgilerine katkıları sunduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda paylaşılan farklı görüş ve yorumlar aşağıdaki gibidir:

*“Eksik olduğumu düşündüğüm kısımlarda çalışarak daha iyi yöntem ve tekniklerle eğitim ve öğretimi sunabilirim. (Ö9)”*

*“Yöntem ve teknikler hakkında bilgilerime eklemeler yapması bakımından verimli bir program oldu. (Ö11)”*

Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerin eğitiminde materyal ve teknoloji kullanımı ile ilgili olarak görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamına yakını (19: %95) eğitim programı sayesinde yeterli bilgi ve beceriye, duygusal anlamda yeterli oldukları inancına sahip olduklarını, yardımcı teknolojiler hakkında daha önce bilgilerinin yetersiz olduğunu, yardımcı

teknolojilerin öğretim sürecinde oldukça önemli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Yardımcı teknolojiler, uygulamalar ve yazılımlar hakkında pek bir bilgim yoktu. Ancak şimdi inceleme ve kullanma fırsatım olduğu için mutluyum. (Ö8)”*

*“Yardımcı teknolojiler ve eğitim materyalleri hakkında daha önce pek bilgim yoktu. Program sayesinde yeterli bilgi ve beceri edindiğimi düşünüyorum. Yardımcı teknolojiler ve eğitim materyalleri öğretim sürecinde çok önemli bir yere sahip olduğunu düşünüyorum. (Ö20)”*

Ayrıca katılımcıların birkaçı (2: %10) farklı yardımcı teknolojilerin kullanılması ile daha verimli bir eğitim olacağını belirtmişlerdir. Bu konuda paylaşılan farklı görüş ve yorumlar aşağıdaki gibidir:

*“Farklı yardımcı teknolojilerin kullanılması ile süreç daha verimli olacaktır. (Ö4)”*

Dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitimlerinde alternatif iletişim becerilerinin kullanımı ile ilgili olarak görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı (20: %100) eğitim programı sayesinde yeterli bilgi, beceri ve duyuşsal olarak yetkinlik kazandıklarını, öğrendikleri bilgiler sayesinde dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerle çalışmalarını kolaylaştıracağını düşündüklerini, alternatif iletişimde nesne ve sembollerin kullanımının önemini fark ettiklerine dair görüşler paylaşmışlardır. Bu konudaki öğretmenlerin görüşlerinin bir kısmı aşağıdaki gibidir:

*“Eğitim programı sayesinde öğrendiğim alternatif iletişim becerilerinin kullanımı hakkında yardımsız, yardımcı, karma gibi türlerin meslek hayatımda daha aktif yer alarak öğrencilerime daha verimli olacağını düşünüyorum. (Ö8)”*

*“Dil ve konuşma güçlüğü yaşayan çocukların resimleri ayırt etme, ne istediğini sorma, cümle kurma, alternatif olarak işaret dilini kullanma, görüş bildirilmesini, iletişimsel ifade becerilerini grafik ve diğer simge işaretlerini nasıl kullanabileceğimizi öğrendim. Etkin bir iletişim içerisinde olmamız gerektiğini en önemli olan kısmın empati kurmak olduğunu beden dilimizi ve ses tonumuzu uygun olarak ayarlamamız gerektiğini önyargısız ve hoşgörülü olmamız gerektiği konusunda ihtiyacım olan bilgi ve becerileri kazandım. (Ö20)”*

## BÖLÜM 5

Bu bölümde araştırmada ortaya çıkan sonuçlar, alanyazını ve araştırmacıların kendi deneyimleri ışığında tartışılmıştır.

### 5. TARTIşMA

Araştırmada dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenlere yönelik geliştirilen DİLKEP Eğitim Programı'nın, öğretmenlerin dil ve konuşma güçlüğü alan yeterlikleri üzerine etkililiğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, alanyazında yapılan araştırmaların sonuçları ile tartışılmıştır. Öğretmen yeterliklerini belirlemek amacıyla yapılan ihtiyaç analizi bulguları, geliştirilen DİLKEP başarı testine ilişkin bulgular, DİLKEP Eğitim Programı'nın uygulama sonuçları ile ilgili bulgular ve DİLKEP Eğitim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre etkililiğinin değerlendirilmesi ile ilgili bulgular tartışılmıştır.

#### 5.1.1. DİLKEP Eğitim Programı İçin Yapılan İhtiyaç Analizi

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencisi olan öğretmenlerin dil ve konuşma güçlüğü alanı öğretmen eğitim programından beklentileri ve gereksinimlerini belirlemek amacıyla yapılan görüşmelerden toplanan veriler betimsel analiz yapılarak on ana temaya ulaşılmıştır. Temalar, dil ve konuşma güçlüğü tanımları ve içerikleri, tanılama ve değerlendirme süreci, dil ve konuşma güçlüğüne sahip bireylerin sınıflandırılması, eğitim modelleri, eğitimde program uyarlamaları, kullanılan materyal ve teknolojiler, ortam düzenlemeleri, öğretmen okul ve aile işbirlikleri, geleceğe yönelik çalışmalar ile BEP'in hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir. Öğretmen eğitim programı için elde edilen temalar kapsamında ihtiyaç analizi bulguları tartışılmıştır.

Öğretmenler, dil ve konuşma güçlüğü hakkında tanımlar ve içerikle ilgili detaylı bilgiye sahip olmadıklarını, dil ve konuşma hakkında tanımların karmaşık olduğunu, bu tanımlarda geçen kavramların ne anlama geldiğini bilmediklerini, dil ve konuşma alanında bir terapist gibi eğitim almadıkları için tanımlar ve içerikler ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu konuda yeterli bir eğitim alamadıklarını bir kurum ya da bir eğitim programına devam edemedikleri bulgularına ulaşılmıştır. Alanyazında bu

araştırmayı destekleyebilecek sonuçlar elde edilen çalışmalara rastlanmaktadır. Aldış (2020) tarafından yapılan “Çocuklarla çalışan eğitimcilerin dil ve konuşma bozuklukları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi” ile ilgili çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını (%94,6 - %97) bu konuda hizmet içi eğitimin verilmesi gerektiğine dair görüş bildirmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler, dil ve konuşma güçlüğüne sahip ailelerin çocuklarının yaşadığı dil ve konuşma güçlüğü açısından yaklaşık yarısının (%42,9) kendilerine başvurduğunu belirtmiştir. Bu araştırmanın diğer bulguları ise dil ve konuşma güçlüğü türlerinin bazılarında yeterli bilgiye sahip olma durumları ile ilgili öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çoğunun motor konuşma bozukluğu (%20), dudak damak yarığına bağlı dil ve konuşma bozukluğu (%48) hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

Bir diğer çalışmada öğretmenlerin dil ve konuşma güçlükleri hakkında yanlış bilgilere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Maviş vd. (2005) çalışmasında öğretmenlere sorulan dil ve konuşma güçlüklerinin nedenleri hakkında öğretmenlerin görüşleri; nedenin genetik, psikolojik ve zihin engeline bağlı olduğunu düşündükleri saptanmıştır. Dil ve konuşma güçlüğü olan çocuğun akademik ve sosyal anlamda, ilerleyen zamanda okuma yazma öğrenebileceğini ve okula gidebileceğini düşündükleri ancak ilerleyen dönemlerde çocuğun sahip olduğu güçlüğü öğrenme güçlüğüne dönüşebileceğini bunun da okul hayatı ve gelecekte mesleki yönden çocuğu olumsuz etkileyebileceği konusunda kararsız tutum sergiledikleri görüşlerine ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin dil ve konuşma güçlüğü hakkında tanılama ve değerlendirme ile ilgili yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları, herhangi bir eğitim almadıkları, tanılama ve değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiğine dair eğitim alacakları bir programın varlığından haberdar olmadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Alanyazında bu araştırmayı destekleyebilecek sonuçlar elde edilen çalışmalara rastlanmaktadır. Reid vd.’ne (1996) göre öğretmenler, dil ve konuşma güçlüğü olan çocukların tanınmasında öğretmenlerin de konunun uzmanı ile birlikte olmasının önemini vurgulamışlardır. Yapılan çalışmada kaynaştırma sınıflarında, çoğunlukla dil ve konuşma terapistlerinin sınıf dışında bir süreç yürüttüklerini öğretmenlerin bu konuda yeterli sorumluluk almadıkları için tamamen pasif durumda oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer çalışmada ise öğretmenlerin bu sorumluluğu alması gerektiğine dair bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmaya göre öğrencilerin okuldaki akademik başarıları ile sosyal ve davranışsal durumlarını göz önünde bulundurarak terapiye alınmaları konusunda öncelikli

olarak danışılması gereken kişilerin öğretmenler olması gerektiğini ve bunun da öğretmenin çocuğun sorununa ne düzeyde olumlu bakış açısı gösterdiğine bağlıdır (Overby vd., 2007). Aldış (2020) ise yapmış olduğu çalışma verilerine göre öğretmenlerin dil ve konuşma güçlüğü yaşayan öğrencinin tanılama ve değerlendirilmesi sürecine ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu ve bu nedenle uzmanlara yönlendirme konusunda yanlış tutum içinde bulduklarını ortaya koymuştur.

Dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerin sınıflandırılması konusunda öğretmenler; yetersiz oldukları, bu konuda bilgi ve deneyimlerinin olmadığı, kendilerini bu alanda geliştirmek istedikleri, daha önce bu konuda herhangi bir eğitim almadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Alanyazında bu araştırmayı destekleyebilecek sonuçlar elde edilen çalışmalara rastlanmaktadır. Türköz (2004), yaptığı çalışma ile öğretmenlerin kekeleyen öğrencilere ve ebeveynlerine karşı olumsuz tutumlarının bulunduğunu ve bu durumun öğrencide korku, kaygı ve yetersizlik duygusu gibi psikolojik sorunlara neden olabileceğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin kekemelik hakkındaki olumsuz tutumlarının nedeni bilgilerinin yetersiz olmasından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Özsoy'a (1982) göre ise ülkemizde özel olarak dil ve konuşma güçlüğü ile ilgili yasal sınıflandırma bulunmamaktadır. Sınıflandırma ile ilgili bu karışıklık dil ve konuşma güçlüğü hakkında tam ve doğru bilgi edinilmesini de güçleştirmektedir.

Dil ve konuşma güçlüğünde kullanılan eğitim modelleri ve eğitim yaklaşımları hakkında öğretmenlerin; dil ve konuşma güçlüğünde eğitim modelleri ve eğitim yaklaşımları hakkında bir bilgiye sahip olmadıkları, bu konuda yetersiz oldukları, bildikleri yöntemlerin ise geleneksel yöntemlere dayandığı bulgularına ulaşılmıştır. Alanyazında bu araştırmayı destekleyebilecek sonuçlar elde edilen çalışmalara rastlanmamakla beraber bu alanda yapılmış araştırmalar bulunmaktadır. Morgan vd., (2018) Çocukluk Çağı Konuşma Apraksisi'nin (ÇÇKA) Terapötik Yaklaşımları'nı motor-temelli yaklaşımlar, dilbilimsel yaklaşımlar, çoklu-model iletişim yaklaşımları olarak üç temel alanda gruplandırmıştır. Program uyarlamaları hakkında ise katılımcıların çoğu dil ve konuşma güçlüğünde eğitim programı uyarlamaları hakkında bir bilgiye sahip olmadıklarını, bu konuda bir rehber ihtiyacı duyduklarını, farklı programların uygulanabilmesi gerektiğini, eğitim programı uyarlamaları konusunda yetersiz oldukları bulgularına ulaşılmıştır. Alanyazında bu araştırmayı destekleyebilecek sonuçlar elde edilen çalışmalara rastlanmamakla beraber bu alanda yapılmış araştırmalar bulunmaktadır.

Öğretmenler dil ve konuşma bozukluğu terapilerinin okul ortamında gerçekleşmesini tercih etmektedirler. Bunun için de ortam uyarlamasına gereksinim bulunmaktadır (Reid vd., 1995)

Dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitiminde kullanılan materyal ve teknolojiyi verimli kullanabilme yeterlilikleri hakkında katılımcıların çoğu dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitiminde materyal ve teknolojiyi yeterince kullanamadıklarını, kullanılması gereken materyal ve teknoloji bilgisine ve yetkinliğine sahip olmadıklarını, var olan materyal ve teknolojilerin yetersiz olduğunu, bu konuda yeterliklerinin olmadığını, daha önce bu konuda bir eğitim almadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Alanyazında bu araştırmayı destekleyebilecek sonuçlar elde edilen çalışmalara rastlanmamakla beraber bu alanda yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Williams vd., (2010) Dil ve konuşma terapilerinde kullanılan materyaller, kullanılan müdahale yöntemine bağlı olarak fotoğraf, illüstrasyon veya küçük resim biçiminde olabilir. Bu materyallerin basılı ya da bilgisayar destekli uygulamalarla sunulması, terapi etkililiğinde farklılıklar yaratabilir. Bilgisayar Destekli Konuşma Terapisi (BDKT) uygulamaları, terapilerin planlanması ve uygulanması için fırsatlar sunarak geleneksel alıştırmaların sınırlamalarını aşar. Miller ve Marriner (1996), BDKT'nin konuşma terapilerinde geleneksel materyaller yerine sesler, resimler ve animasyonlar kullanıldığını belirtmiştir. BDKT, modern ve güncellenmiş bir terapi ortamı sunarak, 21. yüzyılın çocuklarına çağın gereklerine uygun bir ortam sağlar. Son yıllarda bu alanda birçok proje gerçekleştirilmiş ve farklı dillerde yeni uygulamalar geliştirilmiştir. Başlıca uygulamalar arasında APLo (Toki vd., 2012), OLP (Ortho-Logo-Pedia) Projesi (Protopapas vd., 2002), Vocaliza (Vaquero vd., 2006), Speco (Öster vd., 1999), TERAPERS (Danubianu vd., 2009), ve Telelogos (Glykas ve Chytas, 2004) yer almaktadır. Glykas ve Chytas (2004), dil ve konuşma terapilerinde kullanılan basılı materyallerin vaka yükünü karşılamada yetersiz kalması, terapi ortamı dışındaki alanlara taşınamaması ve belirli bir standardizasyona sahip olmaması gibi sınırlamalar nedeniyle BDKT uygulamalarının tercih edildiğini vurgulamıştır. Gardner ve Emms (2010), grafik sembollerle öğrenme materyalleri geliştirilerek özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin kullanımına sunulduğunu ifade etmiştir. Heller vd., (1994) ise siyah beyaz grafik sembollerle oluşturulan iletişim tahtalarının ciddi duyma ve görme problemleri olan öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmalar, iletişim tahtalarının öğrencilerin üç farklı sosyal iletişim aktivitesinde doğru cevap vermelerine yardımcı olduğunu göstermiştir.

Dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitim ortamlarının düzenlenmesi hakkında öğretmenlerin; dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitiminde ortam düzenleme ile ilgili gerekli düzenlemeleri bilmedikleri, yapılması gereken düzenlemelerin nasıl olması gerektiğini bilmedikleri, eğitim ortamlarının düzenlenmesi için yapılması gereken eğitim ortamı düzenleme bilgisine ve yetkinliğine sahip olmadıkları, var olan eğitim ortamı düzenlemeleri ile ilgili yeterliklerinin olmadığı, daha önce bu konuda bir eğitim almadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Alanyazında eğitim ortamlarının düzenlenmesinin önemini destekleyecek çalışmalara rastlanmaktadır. Sarı ve Ateş'in (2022) yaptığı araştırma sonuçlarına göre öğrencide konuşma bozukluklarının olması derse katılımı öğrencileri çekingen ve derse katılımları için özgüvenlerinin düşük olmasına neden olduğunu bu sebeple bildiklerini dahi söylemek istememeleri ve kendilerini ifade etmek istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ortam düzenlemelerine ihtiyaç duyulduğu ve bunun öğrencinin akademik başarısını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bir diğer araştırma ise McLeod vd., (2012) konuşma sesi bozukluğu olan çocukların öğretmenlerin algısal değerlendirmelerine göre okulda sosyal ve eğitimsel katılım açısından olumsuz etkilendiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin tutumlarının öğrencilerin performansını hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Pachigar vd., (2011) yaptığı bir başka çalışmada ise, öğretmenlerin kekemeliği olan bireyleri genellikle endişeli, içine kapanık, utangaç ve gergin bireyler olarak algıladıkları belirtilmiştir (Pachigar vd., 2011). Alanyazında elde edilen bu sonuçlar, dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerin eğitim ortamlarının düzenlenmesi gerektiğini destekler niteliktedir.

Dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitiminde okul aile ve diğer kurum ve kişilerle iş birliği yapabilme yeterlikleri hakkında öğretmenler; dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitiminde okul aile ve diğer kurum ve kişilerle iş birliği yapmadıkları, bunun bir gereklilik olduğunu düşünmedikleri, kendi sorumluluklarına düşen sınıf içi eğitimi yeterli buldukları bulgularına ulaşılmıştır. Alanyazında bu araştırmayı destekleyebilecek sonuçlar elde edilen çalışmalara rastlanmaktadır. Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi (Bora ve Toğram, 2018), terapistlerin aile ve öğretmenlerle işbirliğinin önemini vurgulamaktadır; çünkü çocuklar birçok davranışı ve alışkanlığı ev ve okul ortamlarında kazanır. Bu işbirliğinin etkin olabilmesi için terapistin, ebeveynlerin ve öğretmenlerin dil ve konuşma bozukluklarına yönelik tutum ve bilgilerini anlaması gerektiği sonucuna varılmıştır. Toğram ve Maviş'e (2009) göre çocuğun durumu hakkında yanlış tanımlara yol açabilecek en

önemli engelin, öğretmenler ile dil ve konuşma terapistleri arasındaki olası tutum farklılıkları olduğunu belirtmiştir. Hartas (2004) ise, 'karşılıklı danışmanlık' olarak adlandırdığı bu işbirliğinin, dil ve konuşma terapistleri ile öğretmenlerin birbirlerinin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına olanak tanıyarak, dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklar için ortak hedefler ve paylaşılan değerler yaratmalarına yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, Russel ve Kaderavek (1993) ile Santamaria ve Thousand (2004) bu işbirliğini 'birlikte öğretim' olarak adlandırmışlardır. Çelebi (2005), ebeveynlerin çocuklarının aldığı dil ve konuşma terapisine ilişkin tutumlarının, terapi sürecine ne kadar dahil edildikleri ve ne kadar bilgilendirildikleri ile şekillendiğini bulmuştur. Hartas (2004) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise, ortak çalışmanın önündeki engellerin iletişim, zaman ve kaynak eksikliği olduğu belirlenmiştir. Bir diğer çalışmada ise Hartas'ın (2004) yaptığı çalışma ile ortak çalışmaya engel olacak faktörler iletişim, zaman ve kaynak eksikliği olarak belirlenmiştir.

Dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitiminde geleceğe yönelik ne gibi çalışmalar yapılması gerektiği hakkında öğretmenlerin; dil ve konuşma güçlüğü derslerinin üniversite eğitimlerine eklenmesi ve yoğun biçimde verilmesi, dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerin topluma daha kolay adaptasyonu için gerekli yasal düzenlemelerin yapılması, dil ve konuşma güçlüğünde program geliştirilmesi, destekleyici ders yoğunluklarının artırılması, aile eğitimlerinin verilmesi, erken çocuklukta tespit edilmesi için gerekli zeminin sağlanması, bu konuda yetkili olan kurum ve kuruluşların incelenmesi, bu alanda öğretmenlere daha fazla eğitimlerin verilmesi ve yöntemlerin öğretilmesi, eğitim kitaplarının hazırlanması gibi hususlarda ihtiyaç duydukları bulgularına ulaşılmıştır. Alanyazında bu araştırmayı destekleyebilecek sonuçlar elde edilen çalışmalara rastlanmaktadır. Özellikle OSB (Otizm Spektrum Bozukluğu) çocukların sözel becerilerini geliştirmek için bilgisayarlar, kameralar, kasetçalar gibi cihazlar kullanılabilir (Koçak ve Arslantaş 2022).

Öğretmenlerin, dil ve konuşma sorunları olan çocuklara yönelik tutumları çeşitli çalışmalarda ele alınmıştır (Ebert ve Prelock, 1994; Glogowska vd., 2001; Okalidou ve Kampanaros, 2001; Sadler, 2005). Bu araştırmalar, özellikle sınıf öğretmenlerinin dil ve konuşma bozukluklarına yönelik algılarının genellikle olumsuz olduğunu ve bu çocuklara nasıl tepki verecekleri konusunda sınırlı bilgiye sahip olduklarını göstermektedir (Nungesser ve Watkins, 2005). Ancak, öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların davranışlarını nasıl algıladıkları ve bu davranışlara müdahale etmek için kullandıkları yaklaşımlar, çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini önemli ölçüde etkileyebilir (Marshall vd., 2002).

Dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitiminde BEP hazırlama, uygulama ve değerlendirme konusunda yeterlikleri hakkında katılımcıların bu konuda yeterli olmadığı, bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu, daha önce bu konuda bir eğitim almadıkları, gerekli materyal ve kaynak sıkıntısı yaşadıkları, BEP hazırlamanın zor bir süreç olduğu, genel olarak dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerin diğer özel gereksinimi olan bireylerle genelleştirildiği, bu öğrenciler için BEP'in ayrı bir planlama ile yapılması gerektiği, BEP uygulamanın genellikle hazır formların kullanılarak hazırlandığı, bunun öğrenciye bir katkı sağlamayacağı bulgularına ulaşılmıştır. Alanyazında bu araştırmayı destekleyebilecek sonuçlar elde edilen çalışmalara rastlanmaktadır. Can ve Kara'nın (2017) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun BEP hazırlama konusunda kendilerini yeterli bilgiye sahip görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin BEP hazırlama konusundaki yetersizlikleri, kaynaştırma eğitiminin başarısını azaltan önemli faktörlerden biri olarak değerlendirilebilir. Çuhadar (2006) ise, yönetici ve öğretmenlerin özel eğitim, kaynaştırma ve BEP hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde, Atıcı (2014) ise öğretmenlerin BEP hazırlama konusunda yetersiz oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçları, diğer araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmamaları, kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik olumsuz tutumlar geliştirmelerine ve bu nedenle kaynaştırma/bütünleştirme eğitime engel teşkil etmelerine neden olabilir (Karaca ve Aydın, 2023; Aker, 2014; Sarı ve Bozgeyikli, 2003; Sarı ve Saygın, 2002).

Araştırmanın nitel çalışmalarında, katılımcıların görüşleri alınarak öğretmen eğitim programında gereksinim duydukları alanları belirlemek amacıyla ihtiyaç analizi yapılmıştır. Literatür incelendiğinde, öğretmen yeterliklerini belirlemek amacıyla yapılmış çalışmalarda ihtiyaç analizinin gerekliliği ve önemi vurgulanmaktadır (Girolamo vd., 2022; Ralli vd., 2022; Buğday, 2022; Aslan-Bağcı, 2021; Kızılkaya, 2021; Bural, 2020; Eker, 2020; Karaca, 2018; Al-Dababneh vd., 2016; İlik, 2015; Tzivinikou, 2015; Güleç-Aslan vd., 2014; Luckner, 1991).

Araştırmada dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin alan yeterliklerine yönelik belirttikleri, dil ve konuşma güçlüğü tanımları ve içerikleri, tanılama ve değerlendirme süreci, dil ve konuşma güçlüğüne sahip bireylerin sınıflandırılması, eğitim modelleri, eğitimde program uyarlamaları, kullanılan materyal ve teknolojiler, ortam düzenlemeleri, öğretmen okul ve aile işbirlikleri, geleceğe yönelik çalışmalar ve BEP hazırlama, uygulama, değerlendirme alanında eğitime gereksinime duyulduğu bulgusunu

destekleyen çalışmalar (Buğday 2022; Yakut, 2022; Girolamo vd., 2022; Ralli vd., 2022; Aslan-Bağcı 2021; Christopoulos vd., 2020; Yılmaz ve Şemşedinovska, 2020; Wilson vd., 2016; Antoniazzi vd., 2009; Bercow, 2008) vardır. Bu sonuçlar doğrultusunda, dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencileri bulunan öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular, literatürdeki çalışmalarla uyumludur.

### **5.1.2. Dil ve Konuşma Güçlüğü Alanı Öğretmen Başarı Testi (DİLKOB)**

Araştırma kapsamında dil ve konuşma güçlüğü alanına yönelik DİLKOB Testi geliştirilmiştir. Yapılan madde güçlük analizleri ve alınan uzman görüşleri sonucunda sekiz üniteden oluşan öğretmen eğitim programının her bir ünitesini değerlendirmek amacıyla Bloom Taksonomisi'nin altı basamağının her bir düzeyi için birer soru olmak üzere toplam 48 sorudan oluşan beş seçenekli çoktan seçmeli sorular geliştirilmiştir. Geliştirilen başarı testinden katılımcıların alabilecekleri en düşük puan 0, en yüksek puan 48'dir. Başarı testinden alınacak yüksek puan ortalaması öğretmenlerin dil ve konuşma güçlüğü alanı bilgi ve becerilerinin yüksek düzeyde olduğu anlamı taşımaktadır. Dil ve konuşma güçlüğü başarı testinde yüksek ortalamaya sahip bir öğretmen dil ve konuşma güçlüğü alan bilgisine sahip olduğu yönünde değerlendirilmektedir. Ayrıca soruların Bloom Taksonomisi'ne göre uyarlanmış soru basamaklarının her bir düzeyinde elde edilen başarı oranı o basamak düzeyinde bilgilerin pekiştirildiği şeklinde değerlendirilmektedir. Geliştirilen DİLKOB testinin uygulamasında deney grubu ile kontrol grubu arasındaki ön test sonuçlarıyla ilgili bulguları incelediğimizde deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Deney ve kontrol grubunun uygulanan eğitim öncesinde ön test puanlarının istatistiksel olarak birbirinden farklı olmadığı ve bu sonuca göre iki grubun benzer özellikleri taşıdığı söylenebilmektedir. Eğitim programına katılan deney grubu ile eğitim programına katılmayan kontrol gruplarının ön test sonuçlarının benzerlik göstermesi çalışmanın verimliliği için istenen bir durumdur. Büyüköztürk'e (2007) göre deney ve kontrol gruplarının bulunduğu bir çalışmada başlangıçta grupların benzer eğitim seviyesinde olmaları yapılan çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmaktadır. Bu değerlendirme elde edilen sonucu desteklemektedir.

Deney grubuna ilişkin ön test ve son test başarı puanlarından alınan ortalamalar değerlendirildiğinde deney grubunun ön test başarı testi ortalama netleri "15,27" iken son test başarı testi ortalama netleri "33,82" ile verilen öğretmen eğitim programının etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Ayrıca Bloom Taksonomisi'ne göre soru basamakları kendi

içinde değerlendirildiğinde ön test sonuçları ile son test sonuçları arasında düzenli bir artış olmasının yanı sıra soru basamaklarının güçlük düzeyi arttıkça soru başarı ortalamalarının düzenli biçimde düşüş göstermesi de istatistiksel olarak soru güçlük indeksinin düzenli bir akışı takip ettiği şeklinde yorumlanabilir. Sönmez'e (2015) göre taksonomi bilgilerin basitten karmaşığa doğru ve birbirinin ön koşulu olacak biçimde kendi içinde aşamalı olarak sınıflandırılması anlamını içermektedir.

Araştırma kapsamında geliştirilen DİL KOB Testi, Bloom Taksonomisi açısından incelendiğinde elde edilen bulgularda bilginin en alt basamak düzeyinden en üst basamak düzeyine doğru soruların doğru yanıtlanma oranlarında aritmetik ortalamaları açısından düşüş olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar özellikle değerlendirme basamağı gibi üst düzey öğrenme basamaklarında katılımcıların soruları çözmede zorlandıkları, katılımcıların soruları çözmede bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı, bu öğrenme basamağındaki bilgilerin daha ayrıntılı verilmesi gerektiği, eğitimler ayrıntılı verilmiş olsa da öğrenmenin katılımcılarda kalıcı olmasını sağlamak amacıyla konu ile ilgili tartışma gibi etkinliklerle daha uzun bir eğitim sürecini içermesinin öğrenmeyi daha iyi bir düzeye taşıyacağı sonucuna ulaşılabilir. Uygulanan DİL KE P eğitim programının eğitim sürecinin hem daha uzun bir sürede verilmesi gerektiği hem de bu eğitim programının kalıcılığını sağlamak adına uygulamaya dönük bazı etkinlikleri içermesi sonucuna ulaşmıştır.

### **5.1.3. DİL KE P Eğitim Programı'nın Uygulama Sonuçları**

Araştırmanın deneysel boyutunda DİL KE P Eğitim Programı, deney grubundaki katılımcılara uygulanmıştır. DİL KE P Eğitim Programı'nın etkililiğini değerlendirmek amacıyla deney grubu ile kontrol grubuna ön test ve son test olarak araştırma kapsamında geliştirilmiş olan DİL KOB Testi uygulanarak elde edilen sonuçlar istatistiki olarak değerlendirilmiştir. Bu kısımda araştırma sonucunda elde edilen bulgular ilgili araştırma sonuçları ile tartışılacaktır.

Araştırmanın bulguları, deney grubuna uygulanan DİL KOB Testi'nin ön test ve son test puanları karşılaştırması sonuçlarına dayanarak DİL KE P Eğitim Programı'nın dil ve konuşma güçlüğü alanındaki öğretmen yeterliklerini artırmada etkili bir program olduğunu ortaya koymaktadır. DİL KE P Eğitim Programı'na katılan deney grubundaki katılımcıların dil ve konuşma güçlüğü alanı bilgi, beceri ve tutumlarında yeterli olduklarını düşünmeleri, katılımcılara verilen eğitim programının etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, özel eğitim alanında yapılan öğretmen eğitimi çalışmalarının (Buğday, 2022; Aslan-Bağcı, 2021;

Kızılkaya, 2021; Bural, 2020; Eker, 2020; Karaca, 2018; İlik, 2015; Tzivinikou, 2015; Sarı, 2007) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Buğday (2022) tarafından yürütülen çalışmada, sınıfta disgrafili öğrencileri olan öğretmenlere, disgrafili öğrencileri belirlemeye yönelik bir öğretmen eğitim programı verilmiş ve bu eğitimin, öğretmenlerin disgrafi alanına yönelik bilgilerini artırmayı amaçladığı belirtilmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmen eğitim programının disgrafi alanına yönelik yeterliklerini artırmada etkili olduğunu göstermiştir. Aslan-Bağcı (2021) ise sınıfta işitme engelli öğrencileri olan öğretmenlere işitme engellilere yönelik bir öğretmen eğitim programı vermiş ve bu eğitimin, öğretmenlerin işitme engelliler alanına yönelik mesleki bilgilerini artırmayı amaçladığı ifade edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmen eğitim programının işitme engelliler alanına yönelik mesleki yeterliklerini artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Sarı (2007) tarafından yapılan çalışma, işitme engelli öğrencilere sahip öğretmenlere hizmet için eğitim verilerek bu eğitimin öğretmenlerde kaynaştırma ile ilgili tutumlarına etkisini incelemiştir. Ön test ve son test kontrol gruplu deneysel model kullanılarak çalışmaya 60 katılımcı öğretmen deney grubunu 60 katılımcı öğretmen de kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda deney grubu işitme engeli alanında bilgi düzeylerinin arttığını ve öğrencilere karşı tutumlarını belirgin biçimde olumlu olarak göstermiştir.

Çalışmada, DİLKEP Eğitim Programı'na katılan deney grubu öğretmenleri ile eğitim programına katılmayan kontrol grubu öğretmenlerinin uygulanan başarı testinden elde ettikleri son test puanları karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, başarı testinin genelinde deney grubunun lehine anlamlı bir fark ortaya koymuştur. Bu durum, dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencileri olan öğretmenler için geliştirilen DİLKEP Eğitim Programı'nın etkili olduğunu göstermektedir. Benzer bir çalışma da Aslan-Bağcı (2021) tarafından işitme yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenleriyle yapılmıştır. Bu çalışmada, işitme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin işitme yetersizliği alanındaki yeterliklerini artırmak amacıyla öğretmen eğitim programı geliştirilmiştir. Ön test ve son test kontrol gruplu deneysel model benimsenmiştir. Araştırma sonuçları, deney grubu ile kontrol grubunun son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, işitme yetersizliği olan öğrencileri olan öğretmenler için geliştirilen öğretmen yeterlikleri eğitim programının etkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen eğitim programlarının, hizmet içi eğitimler aracılığıyla öğretmen yeterliliklerini geliştirmeyi hedefleyen çalışmaların (Buğday, 2022; Aslan-Bağcı, 2021; Kızılkaya, 2021; Bural, 2020;

Eker, 2020; Tzivinikou, 2015; Sarı, 2007) sonuçları da bu araştırmada elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Araştırmanın sonucuna göre DİLKEP Eğitim Programı'na katılmayan kontrol grubu öğretmenleri, DİLKOB başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanlarında başarı testinin alt faktörlerinde ve testin genelinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu bulgu, kontrol grubuna dil ve konuşma güçlüğü alanında herhangi bir eğitim verilmemesi durumunda ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, DİLKEP Eğitim Programı'nın öğretmenlerin alan yeterliklerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Karaca (2018) tarafından yapılan bir çalışma, kaynaştırma eğitim programı ile öğretmenlerin kaynaştırma alan yeterliklerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucu, kontrol grubunda ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Benzer sonuçlar, alanyazındaki diğer çalışmalarda da (Buğday, 2022; Aslan-Bağcı, 2021; Eker, 2020; Demir, 2016; İlik, 2015; Tzivinikou, 2015; Sarı, 2007) görülmüştür. Bu çalışmaların sonuçları, DİLKEP Eğitim Programı ile ilgili araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

#### **5.1.4. DİLKEP Eğitim Programı Uygulandıktan Sonra Eğitim Programının Etkililiği İle İlgili Öğretmen Görüşleri**

Araştırmanın altıncı alt amacı deney grubundaki dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrenciler ile çalışan öğretmenlere uygulanan “DİLKEP Eğitim Programı hakkındaki görüşleri nelerdir?” Bu araştırma sorusuna alınan yanıtlar kendi içinde tema ve kodlar şeklinde değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencisi olan öğretmenlere araştırma kapsamında geliştirilen DİLKEP Eğitim Programı uygulanmış ve eğitim programına katılan 20 öğretmenden eğitim programı ile ilgili görüşleri alınmıştır. Deney grubuna katılan öğretmenlerin öğretmen eğitim programı hakkında kendilerinin beklentilerini karşılama durumu ile ilgili görüşleri ve alan yeterliklerini belirlemek amacı ile yapılan görüşmelerden elde edilen temalar, temel alan bilgisi, tanılama ve değerlendirme süreçleri, öğrencilerin dil ve konuşma güçlüklerinin sınıflandırılması, eğitim model ve yaklaşımları, eğitim programlarında uyarlamalar, öğretim yöntem ve teknikleri, ortam düzenlemeleri, materyal ve teknoloji kullanımı, alternatif iletişim becerilerinin kullanımı ve yasal düzenlemeler konuları belirlenmiştir. Bu kısımda geliştirilen programa ait öğretmen görüşleri ile belirlenen temalar kapsamında alanyazındaki araştırma sonuçları ile tartışılacaktır.

Dil ve konuşma güçlüğü temel alan bilgisi kapsamında öğretmenlerin tamamına yakını; aldıkları dil ve konuşma güçlüğü temel alan bilgilerinin verilen eğitim programı sayesinde arttığını, dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencileri nasıl tespit edebileceklerini, bir öğretmen olarak neler yapmaları gerektiğini, yanlış bildiklerini düzeltme fırsatlarının olduğunu, eğitimin yeterli düzeyde olduğunu, bu alandaki bilgi ve donanımları açısından büyük katkılar sağladığını, tanılama ve değerlendirme süreçlerini daha önce bilmediklerini, aldıkları eğitim sayesinde bu konuda yeterli bilgi ve donanıma sahip olduklarını düşündüklerini, alanda gerekli bilgi ve donanımı edindiklerini, dil ve konuşma güçlüğü olan bir bireyin ne tür güçlüğü olduğunu, bireyin diğer türlerden hangi açılardan ayrıştığını öğrendiklerini belirtmişlerdir. Buna ek olarak eğitimin alan bilgisi yeterliğine yararlı olduğunu ve bu eğitimlerin öğretmen bilgilerini arttırmak ve güncellemek için yapılması gerektiği sonucunu da ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen eğitim programı sonucunda öğretmenlerin alan bilgilerinin arttığı sonucuna ulaşılmış çalışmalar mevcuttur. Buğday (2022) çalışma kapsamında disgrafi alanı öğretmen eğitim programı ile alana ilişkin bilgilerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Aslan-Bağcı (2021), yaptığı çalışmada işitme engellilere yönelik ÖYEP-İşitme ile temel alan bilgilerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Eker (2020), özel yetenekliler alan bilgisini uyguladığı ÖYÖMEP ile arttığı sonucuna ulaşmıştır. Karaca (2018), kaynaştırma alanında hazırladığı kaynaştırma bilgisi öğretmen yeterlik programının öğretmenlerin yeterliklerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer çalışma ise Tzivinikou (2015), hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin eğitimden sonra öz yeterlilik inançlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Sarı (2007), işitme engelli öğrencisi olan öğretmenler için hazırladığı hizmet içi eğitim sayesinde öğretmenlerin işitme engeli ile ilgili bilgilerini artırmış ve tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği sonucuna varmıştır. Seferoğlu (2004) eğitim niteliği için öğretmen yeterliliklerinin artırılmasının önemini vurgulayarak bunu sağlamanın hizmet içi eğitim ile mümkün olacağını belirtmiştir. Alanyazındaki çalışmalar da araştırmancının bulgularını destekleyen sonuçlarla uyumludur.

Dil ve konuşma güçlüğü olan bireylere yönelik eğitsel müdahale ve uygulamalar ile ilgili olarak öğretmenlerin tamamına yakını oldukça yararlı bilgiler edindiklerini, öğrendikleri birçok eğitim modeli ve yaklaşımlarını ilk defa duyduklarını; aldıkları eğitim sayesinde daha nitelikli bir eğitim programı uygulayabileceklerini, eğitim programlarında ne tür uyarlamalar yapabileceklerini, hangi stratejilerin kullanılabileceğini, eğitsel uyarlamalar yaparak dil ve konuşma güçlüğü olan bireye ne gibi katkılar sağlayabileceklerini; öğretim yöntem ve

teknikleri hakkında bilgi ve becerilerinin arttığını, duyuşsal olarak dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrenciler için eğitim programında öğrendikleri öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili olarak gerekli düzeyde yeterliğe sahip olduklarını, öğretim yöntem ve teknikleri hakkında gerekli olan bilgileri eğitim programı sayesinde edindiklerini; ortam düzenlemesi hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olduklarını, duygusal anlamda yeterli oldukları inancına sahip olduklarını, eğitim ortamının düzenlenmesi konusunda ihtiyaç duydukları bilgileri edindiklerini, sınıf atmosferinin nasıl olması gerektiğini, öğrenci motivasyonunu artırmada eğitim ortamının önemli olduğunu; eğitimde kullanılan materyal ve teknoloji kullanımında yeterli bilgi ve beceriyi edindiklerini, duygusal anlamda yeterli oldukları inancına sahip olduklarını, yardımcı teknolojiler hakkında daha önce bilgilerinin yetersiz olduğunu, yardımcı teknolojilerin öğretim sürecinde oldukça önemli olduğunu; alternatif iletişim becerileri konusunda yeterli bilgi, beceri ve duyuşsal olarak yetkinlik kazandıklarını, öğrendikleri bilgiler sayesinde dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerle çalışmalarını kolaylaştıracağını düşündüklerini, alternatif iletişimde nesne ve sembollerin kullanımının önemini fark ettiklerini; dil ve konuşma güçlüğüne sahip bireylerin yasal haklarını ilk defa öğrendiklerini, bu sayede öğrencilerine daha iyi bir rehberlik edebileceklerini, öğrendikleri bilgiler sayesinde öğrencilerine daha fazla imkân sağlayabileceklerini uygulanan eğitim sayesinde öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen eğitim programları sonucunda öğretmenlerin eğitsel müdahale ve uygulamalar ile ilgili olarak bilgilerinin arttığı sonucuna ulaşmış çalışmalar mevcuttur. Buğday (2022), disgrafili öğrencilerle çalışan öğretmenlerin disgrafili öğrencileri belirlemelerine ilişkin dikkat etmeleri gereken belirtileri öğrendiklerini ve disgrafili öğrencileri belirlemenin önemli olduğunu fark ettikleri, tanı ve eğitsel müdahale hazırlama konularında bilgilendikleri sonucuna ulaşmıştır. Aslan-Bağcı (2021), işitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenler, aldıkları eğitim programı sayesinde işitme engelli öğrencilerine yönelik eğitim materyali hazırlama ve görsel sunmanın önemli olduğunu fark ettiklerini, eğitim ve materyal hazırlamada teknoloji alanından destek almada bilgilendikleri sonucuna ulaşmıştır. Bural (2020) zihin engelli öğrencilere sahip öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri alanında yeterliklerini artırmada etkili bir program olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu alanda yapılmış birçok çalışma (Buğday, 2022; Aslan-Bağcı, 2021; Tzivinikou, 2015; İlik, 2015; Güleç-Aslan vd., 2014; Sarıkaya ve Uzuner, 2013; Mehrenberg, 2013; Sarı, 2007) araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, bu araştırmada dil ve konuşma glg olan öğrenciye sahip öğretmenlerle eğitsel gereksinimlerini belirlemeye yönelik görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler alanyazın taranmış ve uzman görüşleri de alındıktan sonra öğretmenlerin alandaki gereksinimleri göz önünde bulundurulurken başlayan bir ğretmen eğitim programı geliştirme süreci yrtlmştir. Araştırma ile geliştirilen DLKEP Eğitim Programı n test ve son test uygulanmak üzere deneysel model ile test edilmiş ve son olarak da DLKEP Eğitim Programı, öğretmenlerle yapılan görüşmelerle değerlendirilmiştir. Alanyazın tarandığında ğretmen yeterliklerini artırmak için Bobb ve Early'nin (2007) altı aşamalı mesleki eğitim döngüsünü yaptđıđı çalışma dikkat çekmektedir. Altı aşama sırası ile öğretmenlerin eğitsel ve gelişimsel alanlardaki ihtiyaçlarının belirlenmesi; eğitsel ve gelişimsel alanlara yönelik ihtiyaçlarını belirlemek için yapılan görüşmelerle elde edilen verilerin analizi; belirlenen ihtiyaçlara göre eğitimin planlanması ve tasarlanması; eğitim planlamasının uygulanması; eğitsel ve gelişimsel uygulamaların izlenmesi; eğitsel ve gelişimsel alanlarda hazırlanan ve uygulanan programın etkisinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi. Tzivinikou (2015) alışmasında Bob ve Early'in altı aşamalı mesleki eğitim döngüsünü kullanmıştır. Bu yönüyle araştırma, uluslararası alanda yapılan çalışmalar ile aynı süreçleri takip ederek ilerlediğini göstermektedir. Bob ve Early'in altı aşamalı döngüsü ile hazırlanan ğretmen eğitim programı, mesleki yeterlikleri artırıırken çözüm odaklı bir yaklaşımla ihtiyaçların belirlenmesini ve eğitimin bu doğrultuda planlanmasını ve uygulama sürecinin izlenmesini sonrasında ise programın etkilerinin değerlendirilmesini kapsamaktadır.

Araştırmanın alana sunacağı katkılarının yanında bazı sınırlılıklarının da olabileceği ve gelecek çalışmalarda bu sınırlılıklara dikkat edilerek geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Dil ve konuşma glg alanı yeterliklerini geliştirmek amacıyla hazırlanan DLKEP Eğitim Programı, uygulanarak programın alandaki çalışmalara ve ğretmen eğitimi projelerine temel teşkil etmesi beklenmektedir. Ayrıca çalışmayı daha fazla detaylandırarak öğretmenlerin de görüşlerini dikkate alarak uygulama ağırlıklı bir ğretmen eğitim programı tasarlanması alana katkı sağlayabilir. Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından özellikle değerlendirme basamağında içeriğin daha genişletilerek verilmesi ve bu konuda uygulamaya dönük etkinliklerle kalıcı öğrenme ya da tam bir öğrenme şekline getirilmesi alana daha fazla katkı sağlayabilir.

Milli Eğitim sistemi içinde, öğretmenlerin lisans dönemindeki eğitimlerinde, hizmet içi eğitimlerinin yetersiz olması, dil ve konuşma glg alanında bir eğitim programının

öğretmenleri sistemli biçimde eğitecek bütün dil ve konuşma güçlüğü ile ilgili kapsamlı bilgileri öğretmenlere aktarabilecek bir eğitim programının ülkemizde sınırlı olması gibi nedenlerle öğretmenlerin dil ve konuşma güçlüğü yaşayan çocuklara büyük ölçüde müdahale edemedikleri söylenebilir. Tüm bu sebeplere bağlı olarak dil ve konuşma güçlüğü alanında hazırlanmış olan DİLKEP eğitim programının öğretmenlerin bu alanda yeterliklerini artırma ve dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencileri tanılama, değerlendirme, yönlendirme, eğitim gereksinimlerini karşılama, eğitsel olarak destek sağlama, eğitim programı geliştirme, BEP hazırlama, eğitim ortamını uygun hale getirme gibi aktif müdahale gerektiren alanlarda mesleki olarak bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmeyi sağlayacak bir program olduğu elde edilen verilere dayanarak ifade edilebilir.



## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuç ve öneriler sunulmuştur.

### 6.1. Sonuç

Yapılan araştırmada öğretmen yeterliklerini belirlemek amacıyla ihtiyaç analizi ile elde edilen verilerin sonuçları, geliştirilen DİLKOB Testi'ne ilişkin sonuçlar, DİLKEP Eğitim Programı deneysel uygulama ile ilgili sonuçlar ve DİLKEP Eğitim Programı'nın etkililiğinin öğretmen görüşleri alınarak değerlendirilmesi ile ilgili sonuçlar bu bölümde verilmiştir. Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen DİLKEP Eğitim Programı'nın etkililiği incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

1. Dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencisi olan öğretmenlerin dil ve konuşma güçlüğü alanı ile ilgili tanımlar ve içerikleri, tanılama ve değerlendirme süreçleri, dil ve konuşma güçlüğüne sahip bireylerin sınıflandırılması, eğitim modelleri, eğitimde program uyarlamaları, kullanılan materyal ve teknolojiler, ortam düzenlemeleri, öğretmen okul ve aile işbirlikleri, geleceğe yönelik çalışmalar ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama, uygulama ve değerlendirme konularında bilgi ve becerilerini yeterli bulmadıklarını ve bu konularda eğitime ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır.
2. Araştırma sonucunda dil ve konuşma güçlüğü alanına yönelik DİLKOB Testi geliştirilmiştir. Yapılan madde güçlük analizleri ve alınan uzman görüşleri sonucunda sekiz üniteden oluşan öğretmen eğitim programının her bir ünitesini değerlendirmek amacıyla Bloom Taksonomisi'nin altı basamağının her bir düzeyi için birer soru olmak üzere toplam 48 sorudan oluşan beş seçenekli çoktan seçmeli başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testinin dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencileri olan öğretmenlerin yeterliklerinin değerlendirilmesinde kullanılabilir olduğu ortaya çıkmıştır.
3. Geliştirilen DİLKOB Testinde Bloom Taksonomisi'ne göre soruların bilgi düzeylerine göre oluşturulan dağılımda bilgi düzeyi arttıkça soruların çözülebilirliğinin düştüğü uygulamaya dönük özellikle değerlendirme basamağı içeriklerinin fazlalaşması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
4. Araştırmanın sonucunda deney grubuna uygulanan DİLKOB Testi ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir. Sonuç olarak

uygulanan DİLKEP Eğitim Programı'nın dil ve konuşma güçlüğü alanı öğretmen yeterliklerini geliştirmek için etkili bir program olduğu ortaya çıkmıştır. DİLKEP Eğitim Programı'na katılan öğretmenlerin dil ve konuşma güçlüğü alanı hakkında bilgi ve becerilerinde kendilerini yeterli görmeleri öğretmenlere verilen DİLKEP Eğitim Programı'nın etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

5. Araştırma sonucunda DİLKEP Eğitim Programı'na katılmayan kontrol grubu öğretmenlerinin DİLKOİB başarı testinden aldıkları ön test ve son test sonuçları başarı testinin genelinde ve başarı testinin alt faktörlerinde anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonuca bakılarak deneysel araştırma ile elde edilen diğer iki sonucu desteklemiş ve DİLKEP Eğitim Programı'nın etkililiğini ortaya koymuştur.
6. Araştırma sonucunda DİLKEP Eğitim Programı'na katılan öğretmenler ile kontrol grubu öğretmenlerinin DİLKOİB başarı testinden aldıkları son test sonuçları başarı testi geneli ve alt testler için deney grubu lehine bir sonuç elde edilmiştir. Araştırmada kontrol grubu ile deney grubu öğretmenlerinin son test puanlarının farklı olması, dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencileri olan öğretmenler için geliştirilen DİLKEP Eğitim Programı'nın etkili olduğunu göstermektedir.
7. Araştırma sonucunda DİLKEP Eğitim Programı'na katılan öğretmenlerin görüşleri ile elde edilen verilere göre öğretmen eğitim programının öğretmenlerin beklentilerini karşılayan yeterlikte olduğunu ayrıca dil ve konuşma güçlüğü alanı yeterliklerini arttırdığı sonuçlarını ortaya koymuştur.

## 6.2. Öneriler

Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre uygulama ve ileri araştırmalar için geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. Öğretmen adaylarına verilen eğitimlerde dil ve konuşma güçlükleri eğitimi daha kapsamlı ve uygulamaya dönük biçimde verilebilir.
2. Öğretmenlerin dil ve konuşma alan yeterliklerinin belli aralıklarla değerlendirilmesi gerekir. Ülkemizde doktora düzeyinde geliştirilen bir test olması nedeniyle DİLKOİB Testi öğretmenlerin alan yeterliklerini değerlendirmesi amacıyla kullanılabilir.

3. Dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencileri olan öğretmenlerin yeterlikleri belirlenerek düşük düzeyde yeterliğe sahip öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir. DİLKEP eğitim programı dil ve konuşma güçlüğü alan yeterliklerini artırmak amacıyla kullanılabilen bir program niteliği taşımaktadır.
4. Dil ve konuşma güçlüğü bulunan öğrencilere sahip öğretmenlere dil ve konuşma güçlüğü alanında yeterliklerini artırmak amacıyla öğretmen klavuz kitabı, seminer ve hizmet içi eğitim gibi destekleyici olanaklar sağlanabilir. Bu alanda DİLKEP eğitim programı kullanılabilir.

### **6.2.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Dil ve konuşma güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitimlerinde, DİLKEP Eğitim Programı'na katılan öğretmenlerle eğitim programına katılmayan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını karşılaştırmalı olarak inceleyen uygulamaların olduğu bir deneysel araştırma yapılabilir.
2. Araştırma sonucunda geliştirilen DİLKOB testi daha büyük katılımcı sayılarına uygulanarak geçerliği ve güvenilirliği daha yüksek sonuçlar elde edebilecek araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Adlof, S. M., & Hogan, T. P. (2019). If we don't look, we won't see: Measuring language development to inform literacy instruction. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(2), 210-217.
- Afziyatin, P. (2018). An Item Analysis of the English Summative Test for the Eleventh Grade Students of SMAN 90, Jakarta in the Second Semester of 2017/2018 Academic Year. An unpublished paper. Universitas Muhammadiyah.
- Akbulut, Y. (2010). Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklanmalı SPSS çözümleri. İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.
- Akçamete, G. & Kargın, T. (1994). The effectiveness of in-service teacher training towards children with hearing impairments. *Journal of Special Education*, 1(4), 13–19.
- Akçamete, G. (2003). İşitme engellilerde dil ve konuşma. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 1(03).
- Aker, G. (2014). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Al-Dababneh, K. A., Al-Zboon, E. K. & Akour, M. M. (2016). Competencies that teachers need for teaching children who are deaf and hard-of-hearing (DHH) in Jordan. *Deafness & Education International* 18(4), 172–188. Doi:10.1080/14643154.2016.1249173.
- Aldış, B. (2020). Çocuklarla çalışan hekimlerin ve eğitimcilerin dil ve konuşma bozuklukları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.). İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul.
- Alkan, V., Şimşek, S. & Erbil, B.A. (2019). Karma yöntem deseni: Öyküleyici alan yazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 559-582.
- Altın Yakut, Z. (2022). 6-8 Yaş Arası Konuşma Sesi Bozukluğu Olan ve Olmayan Çocukların Pragmatik Dil Becerilerinin İncelenmesi (Master's thesis, Kapadokya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders*, Fifth Edition, DSM-V, London. ISBN 978-0-89042-554-1, 41-50.
- Antoniazzi, D., Snow, P., & Dickson-Swift, V. (2009). Teacher identification of children at risk for language impairment in the first year of school. *International Journal of*

- Speech-Language Pathology, 12(3), 244–252. <https://doi.org/10.3109/17549500903104447>.
- Aslan-Bağcı, Ö. (2021). İşitme Engelli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Eğitim Programının Mesleki Yeterliliklerine Etkisinin İncelenmesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Hayatında Yaşadığı Zorluklar. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (5), 279-291.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. New York: Oxford.
- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42), 1-21.
- Bakkaloğlu, H., Kumaş, Ö. A., & Aykaç, P. N. (2017). Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarının Niteliğini Öğretmenler ve Bağımsız Gözlemciler Nasıl Değerlendiriyorlar? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 229-249. <https://doi.org/10.17679/inuefd.303060>.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başbay, A. & Kağnıcı, Y. (2011). Çok kültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36, 199-212.
- Bauman-Waengler, J. (2011). *Articulatory and Phonological Impairments: A Clinical Focus*. Pearson Education. (4th Edition). ISBN: 0132563568.
- Beilby, J. (2014). Psychosocial impact of living with a stuttering disorder: Knowing is not enough. *Seminars in Speech and Language*, 35(2), 132-143. Doi: <http://dx.doi.org/10.1055/s-0034-1371756>.
- Bercow, J. (2008). *The Bercow report: A review of services for children and young people (0-19) with speech, language and communication needs*. London, UK: Department for Children, Schools and Families.
- Bishop, D. V., Carlyon, R. P., Deeks, J. M., & Bishop, S. J. (1999). Auditory temporal processing impairment: Neither necessary nor sufficient for causing language impairment in children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(6), 1295-1310.
- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Catalise-2 Consortium, Adams, C. (2017). *Phase 2 of Catalise: A multinational and multidisciplinary Delphi*

- consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>.
- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & Catalise Consortium. (2016). Catalise: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS one*, 11(7), e0158753. DOI: 10.1371/journal.pone.0158753.
- Bobb, S., & Early .P. (2007). *Leading and managing continuing professional development* (2nd. Ed.). London, UK: SAGE Publications.
- Boone, D. R., McFarlane, S. C., & Von Berg, S. L. (2005). *The Voice and Voice Therapy*. Pearson/Allyn and Bacon. (7th ed.), ISBN: 9780205414079.
- Bora, İ., & Toğram, B. (2018), Ebeveyn ve Öğretmenlerin Konuşma Bozukluklarına Yönelik Tutum ve Bilgileri: Lefkoşa Örnekleme, *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi* 2018 - 1, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir .
- Bowen, C. (2015). *Children's speech sound disorders*. Wiley-Blackwell. Oxford (2nd ed.). ISBN: 978-1-118-63402-8.
- Brown, J. D., & Hudson, T. (2002). *Criterion-referenced Language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buğday, M. (2022), Disgrafili Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Eğitim Programının Öğretmenlerin Bilgi Yeterliliklerine Etkisinin Değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bural, B. (2020). Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili yeterlik düzeylerinin geliştirilmesinde uygulanan eğitim programının etkililiği. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Konya.
- Buschmann, A., & Sachse, S. (2018). Heidelberg interaction training for language promotion in early childhood settings (HIT). *European Journal of Education*, 53(1), 66-78.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel desenler: Ön test-son test kontrol grubu desen ve veri analizi* (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, O. & Köklü, N. (2019). *Sosyal bilimler için istatistik* (21. Baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, Ö. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cable, A. L., & Domsch, C. (2011). Systematic review of the literature on the treatment of children with late language emergence. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(2), 138-154.
- Can, A. (2013). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Pegem Akademi, Ankara.
- Can, E., & Kara, Z. (2017), Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Öğrencilerine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 2, Edirne.
- Catts, H. W. (2021). Commentary: The critical role of oral language deficits in reading disorders: reflections on Snowling and Hulme (2021). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(5), 654-656.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(2), 565-578. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/093\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/093)).
- Christopoulos, T. T. & Kean, J. (2020). General Education Teachers' Contribution to the Identification of Children With Language Disorders, *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups* 5(7):1-8 Doi: 10.1044/2020\_PERSP-19-00166.
- Cizek, G. J. (2010). An Introduction to Formative Assessment. In H. L. Andrade ve G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of Formative Assessment* (pp. 3–17). New York: Routledge
- Clark, J. G. (1981). Uses and abuses of hearing loss classification. *American Speech-Language-Hearing Association (ASHA)*. Jul; 23(7), 493-500.
- Colclasure, B. C., Thoron, A. C., & LaRose, S. E. (2016). Teaching Students with Disabilities: Speech and Language Impairments: AEC601/WC263, 8/2016. EDIS, (6), 3-3.
- Colton, R. & Casper, J. (1996). *Understanding voice problems* (2nd ed.). Baltimore: Williams and Wilkens.
- Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2012). Language development and assessment in the preschool period. *Neuropsychology review*, 22, 384-401.
- Cook, K., Tillard, G., Wyles, C., Gerhard, D., Ormond, T., & McAuliffe, M. (2019). Assessing and developing the written reflective practice skills of speech-language

- pathology students. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 21(1), 46-55.
- Creswell, J. W. (2007). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed*.
- Çağlar, N. A., & Erbaş, A. N. (2022). Vaka Çalışması: Çocukluk Çağı Konuşma Apraksisi Olan Bir Çocukta Dil ve Konuşma Müdahalesinin Etkililiğinin İncelenmesi, *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, Ankara.
- Çelebi, F. (2005). *Dil ve Konuşma Terapisi Hizmetlerine Yönelik Ebeveyn Tutumlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Çuhadar, Y. (2006). İlköğretim Okulu 1-5. Sınıflarda Kaynaştırma Eğitimine Tabii Olan Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması, Uygulanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi İle İlgili Olarak Sınıf Öğretmenleri ve Yöneticilerin Görüşlerinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Danubianu, M., Tobolcea, I., & Pentiuc, S. G. (2009). Advanced technology in speech disorder therapy of Romanian language. *Journal of Computing*, 1, (1).
- Demir, Ş. (2016). Öğretmen eğitim programının kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflardaki öğretmen ve özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkileri. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2020). *Kuramdan program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (29. Baskı) Ankara. Pegem A Yayınları.
- Ebert, K. A., & Prelock, P. A. (1994). Teachers' perceptions of their students with communication disorders. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 25, 211-214.
- Edwin M., Gildersleeve-Neumann, C., Kathy J. J. & Ruth, S. (2014). Motor-based intervention protocols in treatment of childhood apraxia of speech (CAS). *Current Opinion in Otolaryngology & Head and Neck Surgery*, 20(3), 197-206. Doi:10.1007/s40474-014-0016-4.
- Eğmir, E. (2019). Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarına İlişkin Türkiye’de Yapılmış Çalışmaların Analizi, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 194-212.

- Eker, A. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programının etkililiği. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Konya.
- Eleje, L., Abanobi, C.C. & Obasi, E. (2016). Development and Validation of Economics Achievement Test for Secondary Schools. *Asian Journal of Education and Training*, 3(1), 6-17.
- Ferguson, G. A. & Takane, Y. (1989). *Statistical analysis in psychology and education* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gardner, H., & Emms, L. (2010). Study of two graphic symbol teaching methods for individuals with physical disabilities and additional learning difficulties. *Child Language Teaching and Therapy*, 26, 1, 5–22.
- Girgin, G. & Baysal, A. (2006). Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi ve Bazı Değişkenler (İzmir örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (6), 1-10.
- Girolamo, T. M., Rice, M. L., Selin, C. M., & Wang, C. J. (2022). Teacher educational decision making for children with specific language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 31(3), 1221-1243. [https://doi.org/10.1044/2021\\_AJSLP-20-00366](https://doi.org/10.1044/2021_AJSLP-20-00366).
- Glogowska, M., & Campbell, R. (2000). Investigating parental views of involvement in pre-school speech and language therapy. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35 (3), 391–405.
- Glykas, M., & Chytas, P., (2004). Technology assisted speech and language therapy. *International Journal of Medical Information*, 73, 529 – 541.
- Green, S. B. & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and Understanding Data* (4th Edition). New Jersey: Pearson.
- Güleç-Aslan Y., Özbey F., Sola-Özgüç C. & Cihan H. (2014). Vaka Araştırması: Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Sorunları ve İhtiyaçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 639-654.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. England: Pearson Education Limited.
- Hartas, D. (2004). Teacher and speech-language therapist collaboration: Being equal and achieving a common goal?. *Child language teaching and therapy*, 20(1), 33-54. Volume 20, Issue 1, <https://doi.org/10.1191/0265659004ct262>.

- Hartman, K. M., Ratner, N. B., & Newman, R. S. (2017). Infant-directed speech (IDS) vowel clarity and child language outcomes. *Journal of child language*, 44(5), 1140-1162.
- Heller, K. W., Ware, S., Allgood, M. H., and Castelle, M. (1994). Use of dual communication boards with students who are deaf-blind. *Journal of Visual Impairments and Blindness*, 88, 4, 368–376.
- Hodson B, Paden E. (1991) Targeting intelligible speech: A phonological approach to remediation. 2. Austin, TX: Pro-Ed/College Hill.
- Huche, F. L., & Allali, A. (1999). *A voz: Anatomia e Fisiologia dos Órgãos da Voz e da Fala*. ISBN: 8536302704.
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers* (2nd ed.). UK: Cambridge University Press.
- Hyde, M. (2004). Inclusion of deaf students: An examination of definitions of inclusion in relation to findings of a recent Australian study of deaf students in regular classes. *Deafness and Education International*, 6(2).
- İlik, Ş. (2015). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Eğitiminin Kaynaştırma Öğretmenlerinin BEP Yeterliliklerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- İslamoğlu, A. H. & Alnaçık, Ü. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş. İstanbul.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- Kara, Y. (2020). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin dil ve konuşma bozukluğuna sahip öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karaca, M. A., & Aydın, M. (2023). Attitude Scale of Teacher Candidates towards the Involvement of Individuals with Autism Spectrum Disorder in Inclusive Education: Validity and Reliability Study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kent, R. D. (1997). *The Speech Sciences*. Singular Publishing Group. (1th edition). ISBN: 1565936892.

- Kızılkaya, H. (2021). Disleksili öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen eğitim programının öğretmen yeterliklerine etkisinin incelenmesi. (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kirk, R. E. (1982). *Experimental design: Procedures for the behavioral sciences*. Belmont: Brooks/Cole Publishing Company.
- Koçak F., & Arslantaş S. (2022). *Özel Eğitimde Davranış Değiştirme Uygulama Rehberi*, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Konrot, A. (2003). İletişim yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman (ed). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Konrot, A. (2011). İletişim Yetersizliği Olan Çocuklar. Ayşegül Ataman (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (s. 195-212). Ankara: Gündüz Eğitim.
- Korkmaz, B. (2005) *Dil ve beyin çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları*. İstanbul: Yüce Yayın. ISBN: 9789754111231.
- Kruythoff-Broekman, A., Wiefferink, C., Rieffe, C., & Uilenburg, N. (2019). Parent-implemented early language intervention programme for late talkers: parental communicative behaviour change and child language outcomes at 3 and 4 years of age. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(3), 451-464.
- Kummer, A. W. (2014). Speech and resonance disorders related to cleft palate and velopharyngeal dysfunction: a guide to evaluation and treatment. *Perspectives on School-Based Issues*, 15(2), 57-74. <https://doi.org/10.1044/sbi15.2.57>.
- Lass N.J., & Pannbacker M. (2008). The application of evidence-based practice to nonspeech oral motor treatments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39, 408–421. [http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/038\)](http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461(2008/038)).
- Leonard, L. B., McGregor, K. K., & Allen, G. D. (1992). Grammatical morphology and speech perception in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 35(5), 1076-1085. [https://doi.org/10.1207/s15327817la0202\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327817la0202_2).
- Lousada, M., Jesus, L. M. T., & Hall, A. (2013). A phonetic study of sound substitution in articulation disorders. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 27(5), 358-370.
- Lousada, M., Jesus, L. M., Capelas, S., Margaça, C., Simões, D., Valente, A., & Joffe, V. L. (2013). Phonological and articulation treatment approaches in Portuguese children with speech and language impairments: a randomized controlled intervention study.

- Clinical Linguistics & Phonetics, 27(5), 358-370. Doi: 10.1111/j.1460-6984.2012.00191.x.
- Luckner, J. (1991). The competencies needed for teaching hearing-impaired students. *American Annals of the Deaf*, 136(1), 17-20.
- Maas, E., Gildersleeve-Neumann, C. E., Jakielski, K. J., & Stoeckel, R. (2014). Motor-based intervention protocols in treatment of childhood apraxia of speech (CAS). *Curr Dev Disord Rep*, 1(3), 197–206. Doi: 10.1007/s40474-014-0016-4.
- Marshall, J., Ralph, S., & Palmer, S. (2002). ‘I wasn’t trained to work with them’: mainstream teachers’ attitudes to children with speech and language difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 199–215.
- Maruthy, S., & Kelkar, P. (2023). Understanding and Managing Fluency Disorders. s.15. Doi: 10.4324/9781003367673.
- Maviş, I., Toğram, B., & Akyüz-Toğram, A. (2005). Okulöncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin dil ve konuşma bozukluklarına yönelik görüşleri. Ankara: XV. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Ankara.
- McLeod, S., & Masso, S. (2019). Speech sound disorders in children. In *International handbook of language acquisition* (pp. 362-386). Routledge. ISBN: 9781315110622.
- McLeod, S., Baker, E., McCormack, J., Wren, Y., Roulstone, S., Crowe, K., & Howland, C. (2017). Cluster-randomized controlled trial evaluating the effectiveness of computer-assisted intervention delivered by educators for children with speech sound disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(7), 1891-1910.
- McLeod, S., Daniel, G., & Barr, J. (2012). “When he’s around his brothers... he’s not so quiet”: The private and public worlds of school-aged children with speech sound disorder. *Journal of Communication Disorders*, 46 (1), 70-83.
- McNeill, B. C., Gillon, G. T., & Dodd, B. (2010). The longer term effects of an integrated phonological awareness intervention for children with childhood apraxia of speech. *Asia Pac J Speech Lang Hear*, 13(3), 145–161. <https://doi.org/10.1179/136132810805335074>.
- MEB, (2021). Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler “Aileler için Rehber Kitapçık” Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü s. 5-11
- MEB. (2008). Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Mehrenberg, R. L. (2013). Red tape and green teachers: The impact of paperwork on novice special education teachers. *International Journal of Special Education*, 28(1), 80-87.
- Miller, J. F., & Marriner, N. (1996). "Language intervention software: Myth or reality", in *Child Language Teaching Therapy*, 2(1) 85-95.
- Moats, L. C. (1994). The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language. *Annals of dyslexia*, 44, 81-102. <https://doi.org/10.1007/BF02648156>.
- Morgan, A. T., Murray, E., & Liégeois, F. J. (2018). Interventions for childhood apraxia of speech. *Cochrane Database Syst Rev*, 5(5), CD006278. Doi: 10.1002/14651858.CD006278.pub3.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPPS for Introductory Statistics: Use and Interpretation* (2th edition). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Musial, D., Nieminen, G., Thomas, J., & Burke, K. (2009). *Foundations of Meaningful Educational Assessment*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Nicholson, N. (2020). *Supporting children with identified speech, language and communication needs at two-years-old: voices of early years practitioners* (Doctoral dissertation, University of Lincoln).
- Nungesser, N. R., & Watkins, R. V. (2005). Preschool teachers' perceptions and reactions to challenging classroom behavior: implications for speech-language pathologists. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 36, 139–151.
- Oğuz, Ö., Durna, A., & Erçikti, H. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dil-Konuşma Terapisi ve Bozukluklarına Yönelik Farkındalık ve Görüşleri. *Journal of National Education, Millî Eğitim Dergisi*, 51(236).
- Okalidou, A., & Kampanaros, M. (2001). Teacher perceptions of communication impairment at screening stage in preschool children living in Patras, Greece. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36 (4), 489–502.
- Overby, M., Carrell, T., & Bernthal, J. (2007). Teachers' perceptions of students with speech sound disorders: A quantitative and qualitative analysis. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 327–341.
- Öster, A., Kacic, Z., Barczikay, Z., Vicsi, K., Roach, P., & Sinka, I. (1999). "Specto -a multimedia multilingual teaching and training system for speech handicapped

- children.” Tech. Rep., Eurospeech, 6th Conference on Speech Communication and Technology, Interspeech.
- Özsoy, Y, (1982). "Konuşma Özürlü Çocuklar ve Eğitimleri", (2.baskı), Eskişehir İktisadi ve İdari Bilimler Akademisi Kartepe Yayınları, Ankara.
- Pachigar, V., Stansfield, J., & Goldbart, J. (2011). Beliefs and Attitudes of Primary School Teachers in Mumbai, India Towards Children Who Stutter. *International Journal of Disability, Development and Education.*, 58 (3), 287-302.
- Paul, R., & Norbury, C. F. (2012). *Language Disorders from Infancy through Adolescence: Listening, Speaking, Reading, Writing, and Communicating* (4th ed., s. 89-91). Elsevier Health Sciences. ISBN: 978-0-323-07184-0.
- Pınarcık, Ö. (2013). 6-8 yaş kekeme öğrencilerin psiko-sosyal ve akademik yönden karşılaştıkları güçlüklerin öğrenci, öğretmen, veli görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Plack, M., Driscoll, M., Blissett, S., McKenna, R., & Plack, T. (2005). A method for assessing reflective journal writing. *Journal of Allied Health*, 14, 199–209.
- Plano Clark, V. L. & Ivankova, N. V. (2016). *Mixed methods research: A guide to the field*. Sage publications.
- Popham, W. J. (2003). *Test better, teach better: The instructional role of assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Protopapas, A., Öster, A.-M., House, D., & Hatzis, A. (2002). “Presentatiton of a new eu project for speech therapy: OLP (ortho – logo – pe dia)” *TMH - QPSR vol 44, Fonetik*.
- Ralli AM, Kalliontzi E & Kazali E. (2022). Teachers’ Views of Children With Developmental Language Disorder in Greek Mainstream Schools. *Educational Psychology, a section of the journal Frontiers in Education*.
- Rao, L. P., Kuriakose, M. J., & Peter, S. (2023). Multidisciplinary Management of Craniofacial Malformations. *Integrated Clinical Orthodontics*, 150-178. <https://Doi.org/10.1002/9781119870081.ch8>.
- Reid, J., Millar, S., Tait, L., Donaldson, M., Grieve, R., Dean, E., & Thomson, G. (1995). The role of the speech and language therapist in the education of children with special educational needs. *International Journal of Language & Communication Disorders*, , 30 (1), 534-545.

- Russell, S. C., & Kaderavek, J. N. (1993). Alternative models for collaboration. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24, 76–78.
- Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 21 (2), 147–163.
- Santamaría, L. J., & Thousand, J. S. (2004). Collaboration, co-teaching, and differentiated instruction: A process-oriented approach to whole schooling. *International Journal of Whole Schooling*, 1 (1), 13–27.
- Sarı, H. & Saygın, F. (2002). Üniversite Öğrencilerinin Özel Eğitim Dersi Etkinlikleri Almalarına Yönelik İhtiyaçların Analizi. XI. Ulusal Eğitim Kongresi Bildirileri. Konya.
- Sarı, H. & Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Bir Araştırma. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9, 183-203.
- Sarı, H. (2005). An Analysis of the Relationships Between Identity Patterns of Turkish Deaf Adolescents and the Communication Modes Used in Special Residential Schools for the Hearing Impaired and Deaf. *Deafness and Education International*, 7(4), 206–222.
- Sarı, H. (2007). The influence of an in-service teacher training (inset) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness & Education International*, 9:3, 131-146, Doi:10.1179/146431507790559996.
- Sarı, H., Aslan-Bağcı, Ö. & Gökdağ, H. (2021). İşitme yetersizliği olan bireylerin eğitiminde kullanılan türk işaret dilinin gelişimi, yeri ve önemi: Kaynak tarama. *Turkish Special Education Journal: International*, 3(1), 20-43.
- Sarı, H., & Ateş E. (2022). Dil ve Konuşma Güçlüğüne Sahip Öğrencilerin Derse Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, V. Elmis Uluslararası Özel Eğitim Kongresi, Sunulan Bildiri, Karatay Üniversitesi, Konya.
- Sarıkaya, E. & Uzuner, Y. (2013). İşitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 31-61. Doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.1s2m.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 131-140.
- Shinkfield, A. J., & Stufflebeam, D. L. (1995). *Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice*. London: Kluwer Academic Public.

- Shriberg, L. D. (1993). Four new speech and prosody-voice measures for genetic studies and other studies in developmental phonological disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(1), 105-140.
- Smit, A. B., Hand, L., Freilinger, J. J., Bernthal, J. E., & Bird, A. (1990). The Iowa Articulation Norms Project and its Nebraska replication. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55(4), 779-798. Doi: 10.1044/jshd.5504.779.
- Sönmez, V. (2015). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (18. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stemple, J. C., Glaze, L. E., & Gerdeman, B. K. (2000). *Clinical Voice Pathology: Theory and Management*. Singular Publishing Group. ISBN: 0769300057.
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2008). Konuşma, Sağlık Hizmetlerinde Okul Sağlığı Kitabı, Ankara ISBN: 978-975-590-236-4 (s. 35).
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson.
- Toğram, B. (2004). Doğal dil öğretim tekniklerinden tepki isteme modelinin öğretilmesinin etkililiği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Toğram, B., & Maviş, İ. (2009). Aileler, öğretmenler ve dil ve konuşma terapistlerinin çocuklardaki dil ve konuşma bozukluklarına yönelik tutum ve bilgilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(01), 71-85.
- Toki, E. I. , Pange, J., & Milropoulos, T. A. (2012). An online expert system for diagnostic assessment procedures on young children's oral speech and language. *Computer Science*, 14, 428- 437.
- Tomblin, J. B. (2013). Genetic and environmental contributions to the risk for specific language impairment. In *Toward a genetics of language* (pp. 191-210). Psychology Press.
- Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 1-29. Doi: 10.47105/nsb.847688.
- Türköz, N. (2004). Öğretmenlerin kekeme öğrenciye ve kekeleyen öğrencinin ebeveynine karşı tutumların betimlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Tzivnikou, S. (2015). The impact of an in-service training program on the self-efficacy of special and general education teachers. *Problems of Education in the 21. Century*, 64, 95-107.

- Van Riper , C. & Erickson. R. (1996). *Speech correction: An introduction to speech pathology and audiology*. Prentice Hall.
- Vaquero, C., Saz, O., Lleida, E., Marcos, J.M., Canalis C. & De Educación, C. P. (2006). *Vocaliza: An Application For Computer-Aided Speech Therapy In Spanish Language*, IV Jornadas en Tecnologia del Habla. Zaragoza 321-326.
- Velleman, S. L. (2003). *Childhood Apraxia of Speech: Resource Guide*. Delmar Cengage Learning. (1nd ed.). ISBN: 0769301657.
- Verdolini, K., & Ramig, L. O. (2001). Occupational risks for voice problems. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 26(1), 37-46. <https://Doi.org/10.1080/14015430119969>.
- Villa, R. (1996). Preparing teachers to support inclusion: Pre-service and in-service programs. *Theory into Practice*, 35(1): 42–50.
- Weir, C. J. (2005). *Language Testing and Validation An Evidence-based Approach* (C. N. Candlin ve D. R. Hall, Eds.). New York: Palgrave Macmillan.
- Williams, D. F. (2023). *Stuttering Perspectives: A Journey Through Research, Treatment, Controversies, and Personal Accounts*. Routledge. s.8. Doi: 10.4324/9781003182405.
- Wilson, L., McNeill, B. & Gillon, G.T. (2016). A comparison of inter-professional education programs in preparing prospective teachers and speech and language pathologists for collaborative language–literacy instruction. *Read Writ* 29, 1179–1201 <https://Doi.org/10.1007/s11145-016-9631-2>.
- Yaruss, J. S., Coleman, C. E., & Quesal, R. W. (2012). Stuttering in school-age children: A comprehensive approach to treatment. [https://Doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0044\)](https://Doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0044)).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara, ISBN: 9750269829 72 (11 baskı: 1999-2018).
- Yılmaz, Ş, Taş, M., & Tezel, D. (2018). “Öğretmenler dil/konuşma güçlüğü olan öğrencilerle çalışmaya hazır mı?”, 13th International Balkan Education Science Congress, Trakya Üniversitesi, Edirne. 174-179.
- Yılmaz, Ş. S., & Şemşedinovska, B. (2020). Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Pragmatik Dil Becerilerinin İncelenmesi. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 335-355.

## İnternet Kaynakları

- AÇSHB - Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2020). Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni. 48 <https://www.aile.gov.tr/media/42250/istatistik-bulteni-2020-mart.pdf> (Erişim tarihi: 16.12.2023).
- American Speech-Language-Hearing Association [ASHA]. (2007). Childhood apraxia of speech. <https://www.asha.org/policy/tr2007-00278/> (Erişim Tarihi:02.09.2023).
- ASHA - American Speech - Language - Hearing Association. (2021). [www.academy.pubs.asha.org](http://www.academy.pubs.asha.org). (Erişim Tarihi: 30.08.2023).
- ASHA (2021). Spoken Language Disorders [Practice Portal]. [https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/spoken-language-disorders/#collapse\\_9](https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/spoken-language-disorders/#collapse_9). (Erişim Tarihi: 30.08.2023).
- BEP-Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (2004). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yol Haritası, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Bakanlığı. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_09/18015222\\_bireyselletirilmieitimprogram.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/18015222_bireyselletirilmieitimprogram.pdf) (Erişim Tarihi:17.06.2022).
- Daniel, G.& Mcleod, S. (2017). Children with speech sound disorders at school: Challenges for children, parents and teachers, - Australian Journal of Teacher Education <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol42/iss2/6> (Erişim tarihi:21.11.2022).
- Greene, J., Caracelli, V., & Graham, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. Educational Evaluation and Policy Analysis, 11, 255-274. <http://www.jstor.org/stable/1163620> (Erişim tarihi:19.11.2022).
- Hotiu, A. (2006). The relationship between item difficulty and discrimination indices in multiple-choice tests in a Physical science course (MSc thesis). Florida Atlantic University, Boca Raton, FL. [www.physics.Au/eAdu/research/education/A.Hotiu\\_thesis.pdf](http://www.physics.Au/eAdu/research/education/A.Hotiu_thesis.pdf) (Erişim tarihi:19.11.2023).
- Kids Health, (2021), Speech and Language Disorders Factsheet (for Schools) <https://kidshealth.org/en/parents/speech-language-factsheet.html> (Erişim tarihi 17.09.2023).
- MEB ÖEHY, (2020). Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2020, 11 Haziran). Resmi Gazete (Sayı: 31152). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/06/20200611-1.htm> (Erişim Tarihi:17.06.2022).

- MEGEP, (2016). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Modülü, İşitme Yetersizliği. MEB, Ankara: Milli Eğitim Basımevi. [https://megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller/Dil,%20Konu%C5%9Fma%20Bozukluklar%C4%B1%20ve%20Kayna%C5%9Ft%C4%B1rma.pdf](https://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Dil,%20Konu%C5%9Fma%20Bozukluklar%C4%B1%20ve%20Kayna%C5%9Ft%C4%B1rma.pdf) (Erişim tarihi 17.09.2023).
- National Institute on Deafness and Other Communication Disorders [NIDCD]. (2022). Speech and Language Developmental Milestones. <https://www.nidcd.nih.gov/health/speech-and-language> (Erişim tarihi 17.09.2023).
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2004). Enhancing the interpretation of significant findings: The role of mixed methods research. *The Qualitative Report*, 9(4), 770-792. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2004.1913> (Erişim tarihi:19.11.2022).
- Reid, J., Millar, S., Tait, L., Donaldson, M. L., Dean, E. C., Thomson, G. O. B., & Grieve, R. (1996, October). Interchange no 43: Pupils with special educational needs: The role of speech and language therapists. [www.scotland.gov.uk/edru/pdf/ers/interchange\\_43.pdf](http://www.scotland.gov.uk/edru/pdf/ers/interchange_43.pdf) (Erişim Tarihi:02.09.2023).
- WHO - World Health Organization. (2012). “WHO Global Estimates on Prevalence of Hearing Loss: Mortality and Burden of Diseases and Prevention of Blindness and Deafness.” [https://www.who.int/health-topics/hearing-loss#tab=tab\\_2](https://www.who.int/health-topics/hearing-loss#tab=tab_2) (Erişim Tarihi: 22.11.2023).
- Williams, A. L., McLeod, S., McCauley, R. J. Fey, M. E., *Intervention For Speech Sound Disorders in Children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, (2010). <https://brookespublishing.com/wp-content/uploads/2020/11/Williams-2e-Chapter-One-Excerpt.pdf> (Erişim Tarihi: 30.12.2023).

## **EKLER**

**EK 1:** Dil ve Konuşma Güçlüğü Öğretmen Eğitim Programının İhtiyaç Analizine İlişkin Görüşme Formu

**EK 2:** Öğretmen Eğitim Programının Etkililiğine Yönelik Öğretmenlerin Değerlendirmelerine İlişkin Görüşme Formu

**EK 3:** Dil ve Konuşma Güçlüğü Öğretmen Eğitim Programının Üniteleri

**EK 4:** Dil ve Konuşma Güçlüğü Eğitim Programı Kazanımlar Tablosu

**EK 5:** Dil ve Konuşma Güçlüğü Öğretmen Eğitim Programı – DİLKEP

**EK 6:** Dil ve Konuşma Güçlüğü Öğretmen Başarı Testi - DİLKOB

**EK 1: Dil ve Konuşma Güçlüğü Öğretmen Eğitim Programının İhtiyaç Analizine İlişkin Görüşme Formu**

**Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu**

**Değerli Öğretmenim;**

Bu görüşme dil ve konuşma güçlüğü olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılması ile ilgili olarak hazırlanmış olan bir eğitim programında bulunması gereken konu ve alanları belirleyebilmek için düşüncelerinizi almaya yöneliktir.

Kişisel verileriniz ve sorulara vermiş olduğunuz cevaplar bilimsel etik çerçevesinde gizli tutularak sadece araştırmacılar tarafından ulaşılabilecek ve toplu olarak analiz edilecektir. Araştırmaya yapacağınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim. İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum, böylelikle hiçbir veri atlanmamış olacaktır. Görüşmenin ortalama 45 ile 65 dakika arasında süreceğini düşünmekteyim.

**Soru:**

Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan bir öğretmen olarak mesleki yeterliklerinizi artırmada ne tür konularda eğitim almaya ihtiyaç duyduğunuz hususunda görüşleriniz nelerdir?

**Hatırlatıcı İfadeler:**

1. Dil ve konuşma güçlüğü ile ilgili **tanımlar ve içerikleri hakkında görüşleriniz**
2. Ülkemizde dil ve konuşma güçlüğü'nün **tanınması ve değerlendirilmesi süreci ile ilgili yeterlikleriniz** hakkında görüşleriniz
3. Dil ve konuşma güçlüğü olan **bireylerin sınıflandırılması konusunda yeterlikleriniz** hakkında görüşleriniz nelerdir?
4. Dil ve konuşma güçlüğü olan **bireylerin gelişimsel özellikleri (Fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel) ile ilgili bilgi yeterliğiniz** hakkında görüşleriniz
5. Dil ve konuşma güçlüğü ile ilgili **yasal düzenlemeler hakkında bilgi yeterliğiniz** hususunda görüşleriniz
6. Dil ve konuşma güçlüğünde **kullanılan eğitim modelleri/ eğitim yaklaşımları ile ilgili bilgi yeterliğiniz** hakkında görüşleriniz

7. Dil ve konuşma güçlüğüne sahip çocukların **eğitiminde program uyarlamalar ile ilgili görüşleriniz**
8. Dil ve konuşma güçlüğü olan **öğrencilerin eğitiminde kullanılan materyal ve teknolojileri etkili kullanabilme ile ilgili yeterliğiniz** hakkında görüşleriniz
9. Dil ve konuşma güçlüğü olan **öğrencilerin eğitim ortamlarının düzenlenmesi ile ilgili ne gibi düzenlemeler yapılması gerektiği ile ilgili yeterliğiniz** hakkında görüşleriniz
10. Dil ve konuşma güçlüğü olan **öğrencilerin eğitiminde okul aile ve diğer kurum ve kişilerle iş birliği yapabilme yeterliğiniz** konusunda görüşleriniz
11. Dil ve konuşma güçlüğü olan **öğrencilerin eğitiminde geleceğe yönelik ne gibi çalışmalar yapılmalıdır?**
12. Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerin eğitiminde **BEP hazırlama, uygulama ve değerlendirme konusunda yeterlikleriniz** ile ilgili görüşleriniz

## EK 2: Öğretmen Eğitim Programının Etkililiğine Yönelik Öğretmenlerin Değerlendirmelerine İlişkin Görüşme Formu

### Eğitim Sonrası Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

#### Değerli Öğretmenim;

Bu çalışmanın amacı, dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılması ile ilgili olarak hazırlanmış olan bir eğitim programının dil ve konuşma güçlüğü alanı ile ilgili bilgi, tutum ve becerilerini kapsayan mesleki yeterliliklerini arttırması ile ilgili görüşlerinin belirlenmesidir.

Kişisel verileriniz ve sorulara vermiş olduğunuz yanıtlar bilimsel etik çerçevesinde gizli tutularak analiz edilecektir. Araştırmaya yapacağınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

İzin verirsiniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum, böylelikle hiçbir veri atlanmamış olacaktır. Bu görüşmeler ortalama 48 ile 67 dakika arası sürmektedir.

#### Soru:

Katıldığınız programın dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan bir öğretmen olarak mesleki yeterliklerinizi arttırmaya ilgili görüşleriniz nelerdir?

#### Hatırlatıcı İfadeler:

1. Katıldığınız “Dil ve Konuşma Güçlüğü Öğretmen Eğitim Programı” dil ve konuşma güçlüğü ile ilgili **temel alan bilginizi** arttırması hakkında görüşleriniz

( - Yeterli, - Yeterli değil)

2. Katıldığınız program, dil ve konuşma güçlüğü bulunan öğrencileri **tanılama ve değerlendirme süreçleri** ile ilgili bilgi ve becerilerinizi arttırması hakkında görüşleriniz

( - Yeterli, - Yeterli değil)

3. Katıldığınız program, dil ve konuşma güçlüğü bulunan öğrencilerin **sınıflandırılması** konusunda yeterli bilgi ve becerilerinizi arttırması hakkında görüşleriniz

( - Yeterli, - Yeterli değil)

4. Katıldığınız program dil ve konuşma güçlüğü bulunan öğrencilerin eğitiminde kullanılan **eğitim modelleri ve yaklaşımları** ile ilgili bilgi ve becerilerinizi arttırması hakkında görüşleriniz

( - Yeterli, - Yeterli değil)

5. Katıldığınız program dil ve konuşma güçlüğü bulunan öğrencilerin **eğitim programlarında uyarlamalar** ile ilgili bilgi ve becerilerinizi arttırması hakkında görüşleriniz

( - Yeterli, - Yeterli değil)

6. Katıldığınız program dil ve konuşma güçlüğü bulunan öğrencilerin eğitiminde **öğretim yöntem ve teknikleri** ile ilgili bilgi, duygu ve becerilerinizi arttırması hakkında görüşleriniz

( - Yeterli, - Yeterli değil)

7. Katıldığınız program dil ve konuşma güçlüğü bulunan öğrencilerin **eğitim ortamlarının düzenlenmesi** ile ilgili bilgi, duygu ve becerilerinizi arttırması hakkında görüşleriniz

( - Yeterli, - Yeterli değil)

8. Katıldığınız program dil ve konuşma güçlüğü bulunan öğrencilerin eğitiminde **materyal ve teknoloji kullanımı** ile ilgili bilgi ve becerilerinizi arttırması hakkında görüşleriniz

( - Yeterli, - Yeterli değil)

9. Katıldığınız program **alternatif iletişim becerilerinin kullanımı** ile ilgili bilgi ve becerilerinizi arttırması hakkında görüşleriniz

( - Yeterli, - Yeterli değil)

10. Katıldığınız program dil ve konuşma güçlüğü bulunan öğrencilerin eğitiminde **yasal düzenlemeler** hakkında bilgi ve becerilerinizi arttırması ile ilgili görüşleriniz

( - Yeterli, - Yeterli değil)

**EK 3: Dil ve Konuşma Güçlüğü Öğretmen Eğitim Programının Üniteleri ve Eğitim Planlaması**

<b>DİL VE KONUŞMA GÜÇLÜĞÜ ÖĞRETMEN EĞİTİM PROGRAMI ÜNİTELERİ VE EĞİTİM PLANLAMASI</b>			
<b>HAFTA</b>	<b>ÜNİTE</b>	<b>BAŞLIK</b>	<b>SÜRE</b>
1. HAFTA	1. ÜNİTE	Dil ve Konuşma Güçlüğü Nedir? Tanı ve Değerlendirilmesi Dil Bozukluklarının Türleri	40+40+40
2. HAFTA	2. ÜNİTE	Konuşma Güçlüklerinin Türleri Diğer Dil ve Konuşma Güçlüklerinin Türleri	40+40+40
3. HAFTA	3. ÜNİTE	Dil ve Konuşma Güçlüğü'nün Yaygınlığı Dil ve Konuşma Güçlüğü Görülen Bireylerin Özellikleri Dil ve Konuşma Güçlüğü'nün Görülme Nedenleri Dil ve Konuşma Gelişiminde Sorunlara Yol Açan Nedenler	40+40+40
4. HAFTA	4. ÜNİTE	Dil ve Konuşma Güçlüğü'nün Önlenmesi Dil ve Konuşma Güçlüğü'nde Erken Müdahale Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireylerin Gereksinimlerinin Belirlenmesi	40+40+40
5. HAFTA	5. ÜNİTE	Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler İçin Kullanılan Eğitim Modelleri Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler İçin Kullanılan Eğitim Yaklaşımları	40+40+40
6. HAFTA	6. ÜNİTE	Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler İçin Kullanılan Öğretim Stratejileri Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler İçin Kullanılan Öğretim Uygulamaları	40+40+40
7. HAFTA	7. ÜNİTE	Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler İçin Öğretme ve Öğrenme Süreci Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi Öğretmen ve Ailelere Öneriler Okul, Aile ve Diğer Kurumların İş Birliği Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı	40+40+40
8. HAFTA	8. ÜNİTE	Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler İçin Yardımcı Teknolojiler Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemleri ADİS Kullanımını Desteklemede Sınıfta Uygulanabilecek Stratejiler Özel Eğitim Hizmetleri Yasal Dayanakları	40+40+40

#### **EK 4: Dil ve Konuşma Güçlüğü Eğitim Programı Kazanımlar Tablosu**

##### **1. Tanımlar ve İçerikler**

- Dil ve konuşma güçlüğü ile ilgili tanımları açıklar. (Kavrama)
- Dil ve konuşma güçlüğü'nün yaygınlık oranlarını kavrar. (Bilgi)

##### **2. Tanılama ve Değerlendirme**

- Ülkemizdeki tanılama ve değerlendirme sürecini açıklar. (Kavrama)

##### **3. Sınıflandırma Konusundaki Yeterlikler**

- Dil ve konuşma güçlüğü'nün sınıflandırmasını yapar. (Uygulama)

##### **4. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireylerin Gelişimsel Özellikleri (Fiziksel, Sosyal, Duygusal,**

##### **Bilişsel)**

- Dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerin gelişimsel özelliklerini açıklar. (Kavrama)
- Dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerin farklı gelişimsel özelliklerini karşılaştırır. (Analiz)
- Dil ve konuşma güçlüğü'nün bireylerin öğrenmeye etkisini değerlendirir. (Değerlendirme)

##### **5. Dil ve Konuşma Güçlüğü İle İlgili Yasal Düzenlemeler**

- Dil ve Konuşma Güçlüğü olan bireylerin yasal haklarını açıklar. (Kavrama)

##### **6. Dil ve Konuşma Güçlüğünde Kullanılan Eğitim Modelleri/ Eğitim Yaklaşımları**

- Dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerin eğitiminde eğitim yaklaşımlarını açıklar. (Kavrama)
- Eğitim ortamlarında kullanılan eğitim yaklaşımlarının dil ve konuşma güçlüğü olan öğrenci açısından yararlarını tartışır. (Değerlendirme)
- Dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerin kullandığı iletişim modellerini söyler. (Bilgi)
- Dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerde alternatif iletişim yöntemlerini açıklar. (Kavrama)
- Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler için kullanılan iletişim yöntemlerini karşılaştırır. (Analiz)
- İletişim yöntemlerinin dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerin eğitimine yansımalarını değerlendirir. (Değerlendirme)
- Dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerin öğretiminde Öğrenme - öğretme stratejilerini açıklar. (Kavrama)
- Dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerin eğitiminde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini karşılaştırır. (Analiz)
- Dil ve konuşma güçlüğü olan bireylere akademik becerilerin öğretiminde öğretmenin rolünü tartışır. (Değerlendirme)
- Dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerin akademik beceri gelişimini değerlendirir. (Değerlendirme)

##### **7. Dil ve Konuşma Güçlüğüne Sahip Çocukların Eğitiminde Program Uyarlamaları**

- Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler için değişik kademelerde eğitim programlarını uyarlayabilir. (Uygulama)

##### **8. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitiminde Kullanılan Materyal ve Teknolojileri**

##### **Etkili Kullanabilme**

- Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler için kullanılan diğer iletişim yöntemlerini (işaret etme, resim kartları kullanma, parmak alfabesi, vb.) örnekler. (Kavrama)
- Dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerin öğretiminde ders materyalinin nasıl hazırlanacağını değerlendirir. (Değerlendirme)
- Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler ve program uyarlama için ders materyalinin önemini ifade eder. (Kavrama)
- Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler için hazırlanmış ders materyalini tasarlar. (Sentez)
- Dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerin öğretiminde kullanılan ileri teknolojileri değerlendirir. (Değerlendirme)
- Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler için hazırlanmış ileri teknolojilerin faydalarını analiz eder. (Analiz)

##### **9. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi**

- Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler için fiziksel ortamın önemini ayırt eder. (Analiz)
- Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler için fiziksel ortamın nasıl düzenlenmesi gerektiğini açıklar.

(Kavrama)

- c. Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyin sınıf içinde oturma düzeninin nasıl olması gerektiğini nedenleri ile birlikte planlar. (Sentez)
- d. Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler için hazırlanmış eğitim ortamlarında gürültünün önemini ayırt eder. (Kavrama)
- e. Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler için hazırlanmış eğitim ortamlarında gürültünün azaltılması için neler yapılması gerektiğini karşılaştırır. (Analiz)
- f. Dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerin eğitiminde öğretmen tutumlarının önemini değerlendirir. (Değerlendirme)
- g. Dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerin eğitiminde sınıf atmosferinin önemini ayırt eder. (Analiz)
- h. Dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerin olduğu bir sınıfta sınıf yönetimine dair gerekli tedbirleri planlar. (Sentez)

#### **10. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitiminde Okul Aile ve Diğer Kurum ve Kişilerle İş Birliği Yapabilme**

- a. Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler için okul – aile iş birliğinin önemini açıklar. (Kavrama)
- b. Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler için aile ve diğer kurumların iş birliğini planlar. (Sentez)
- c. Dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerin sosyal hayata katılımını tartışır. (Analiz)
- d. Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler için etkili bütünleştirmenin önemini değerlendirir. (Değerlendirme)

#### **11. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitiminde Geleceğe Yönelik Yapılması Gereken Çalışmalar**























- a. Dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerin eğitimlerinin geçmişte nasıl yapıldığını açıklar. (Kavrama)
- b. Günümüzde dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerin eğitimlerini farklı boyutları ile değerlendirir. (Değerlendirme)
- c. Ülkemizde dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerin eğitimleri için yapılması gerekenleri tartışır. (Değerlendirme)
- d. Günümüzde dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerin toplumdaki yerini değerlendirir. (Değerlendirme)
- e. Dil ve konuşma güçlüğü olan bireylere kazandırılacak mesleki becerilerin neler olduğunu söyler. (Bilgi)
- f. Dil ve konuşma güçlüğü olan bireylere mesleki becerilerin öğretiminde öğretmenin rolünü analiz eder. (Analiz)
- g. Dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerin mesleki becerilerini değerlendirir. (Değerlendirme)
- h. Dil ve konuşma güçlüğü olan bireylere mesleki becerilerin öğretiminde iş ve etik ilkeleri ifade eder. (Kavrama)
- i. Dil ve konuşma güçlüğü olan bireylere mesleki becerilerin öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini karşılaştırır. (Analiz)
- j. Dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerin çalışabilecekleri mesleki alanları değerlendirir. (Değerlendirme)
- k. Dil ve konuşma güçlüğü olan bireylere mesleki becerilerin öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini karşılaştırır. (Analiz)

#### **12. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitiminde BEP Hazırlama, Uygulama ve Değerlendirme Konusunda Yeterlikleri**

- a. Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler için BEP hazırlar. (Uygulama)
- b. Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler için BEP planlarını uygular. (Uygulama)



## Eğitim Programında Kullanılan Video Görsel Materyaller:

Konu:	Video linki	Qr Kod	Konu:	Video linki	Qr Kod
Alıcı Dil Becerileri 1	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=hfZih7zO4cQ">https://www.youtube.com/watch?v=hfZih7zO4cQ</a>		Alıcı ve İfade Edici Dil Becerileri	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=5DYAtpJh6Vc">https://www.youtube.com/watch?v=5DYAtpJh6Vc</a>	
Alıcı Dil Becerileri 2	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=uwJcEYSf1Ic">https://www.youtube.com/watch?v=uwJcEYSf1Ic</a>		Artikülasyon Problemi	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=PlxoU2Zm-6g">https://www.youtube.com/watch?v=PlxoU2Zm-6g</a>	
Alıcı Dil (Sesleri Taklit Etme 1)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=VhHcNj0LMHk">https://www.youtube.com/watch?v=VhHcNj0LMHk</a>		R Sesletim Çalışması	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=fG6Td8aulbE">https://www.youtube.com/watch?v=fG6Td8aulbE</a>	
Alıcı Dil (Sesleri Taklit Etme 2)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=P741ZiZ9CLs">https://www.youtube.com/watch?v=P741ZiZ9CLs</a>		K Sesi Artikülasyon Çalışması	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=6JFdVpdSAzQ">https://www.youtube.com/watch?v=6JFdVpdSAzQ</a>	
Gecikmiş Konuşma	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=vwW6B37xYEs">https://www.youtube.com/watch?v=vwW6B37xYEs</a>		L Sesi	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=G8NAgNBkN4g">https://www.youtube.com/watch?v=G8NAgNBkN4g</a>	
Edinilmiş Dil Bozukluğu (Afazi)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=P-BXixV2dxI">https://www.youtube.com/watch?v=P-BXixV2dxI</a>		Ekolali	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=o259wuD7604">https://www.youtube.com/watch?v=o259wuD7604</a>	
Apraksi Nedir?	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=dZQJOJmJ_DI">https://www.youtube.com/watch?v=dZQJOJmJ_DI</a>		Ses Hece Sayı Ayrımı	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=PLn8YPKwzEs">https://www.youtube.com/watch?v=PLn8YPKwzEs</a>	
Dil ve Konuşmada - Yutma Problemi	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=RpR4VfiUOSI">https://www.youtube.com/watch?v=RpR4VfiUOSI</a>		Ses bozukluklarının sağlığını koruma	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=OjP8CF7uqC4">https://www.youtube.com/watch?v=OjP8CF7uqC4</a>	
Dudak ve Damak Yarıkları	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=raXP1gyovHo">https://www.youtube.com/watch?v=raXP1gyovHo</a>		Sıfatları Tanıma	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=D34jtXBT8lc">https://www.youtube.com/watch?v=D34jtXBT8lc</a>	
Dil ve Konuşmada - Çiğneme Bozuklukları	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=DAzfT9ZOgTs">https://www.youtube.com/watch?v=DAzfT9ZOgTs</a>		Dil ve Konuşma Terapisinde Kartlar	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=LJb1eDPLD04">https://www.youtube.com/watch?v=LJb1eDPLD04</a>	
Fonolojik Bozukluk	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=kV9UI5uNtrg&amp;t=89s">https://www.youtube.com/watch?v=kV9UI5uNtrg&amp;t=89s</a>		Pragmatik Dil Becerileri	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=O1P60wa5VJc">https://www.youtube.com/watch?v=O1P60wa5VJc</a>	

**Dil ve Konuşma Güçlüğü Öğretmen Başarı Testi**

Katılımcı No:

Katılımcı Grubu: Deney/Kontrol

Test: Ön/Son

**1. OTURUM**

**1. Gramatik yapıdaki yetersizlik nedeniyle çocukların konuşmalarının daha “bebeksi” ya da “yaşından geri” algılanmasına neden olan dil konuşma güçlüğü aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Söz yitimi (Afazi) B) Özgün dil bozukluğu C) Atlama (Sesin düşürülmesi)  
D) Söyleyiş bozuklukları (Artikülasyon bozuklukları) E) Çok dillilik (Bilingualizm)

Eren’e resimdeki tavşanın kulağını gösterip “Bu tavşanın neresi?” diye sorulduğunda sadece “kulak” ya da “tavşan” diyebilmektedir.

**2. Eren’in yaşadığı dil ve konuşma güçlüğü aşağıdakilerden hangisi olabilir?**

- A) Söz yitimi (Afazi) B) Özgün dil bozukluğu C) Atlama (Sesin düşürülmesi)  
D) Söyleyiş bozuklukları (Artikülasyon bozuklukları) E) Kekemelik

**3. Gözde, hiçbir gelişimsel geriliği olmamasına ve ailenin tüm uğraşlarına rağmen üç yaşına kadar tek sözcük konuşmamıştır. Üç yaşına geldiğinde birden düzgün biçimde doğrudan cümleler kurarak konuşmaya başlamıştır.**

**Gözde’nin yaşadığı dil konuşma güçlüğü aşağıdakilerden hangisi olabilir?**

- A) Söz yitimi (Afazi) B) Özgün dil bozukluğu C) Gecikmiş konuşma  
D) Yerine koyma E) Çok dillilik (Bilingualizm)

Bazı sesleri üretemeyebilir hedef sesin yerine başka bir ses kullanabilirler.

Bu bozukluk söz ya da kelime yitimi olarak bilinir.

Yazı yazma ve okunamı anlamada bozukluk vardır.

Duyduğu halde anlama ve tekrarlama bozukluğu vardır.

Tutuk ya da akıcı özellikte konuşma bozukluğu olabilir.

**4. Yukarıdaki tabloda verilen özelliklerden hangisi afaziyle ilgili değildir?**

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4 E) 5

Kendini sözel olarak ifade etmede ve başkalarının konuşmalarını anlamada problemleri vardır.

Cümle içindeki sözcükleri anlama ve kullanmada güçlük yaşarlar.

Bu çocukların %50-70’inde aile üyelerinden en az birinde benzer konuşma problemleri görülür.

Başka bir nedene bağlı olmadan ortaya çıkan belirgin herhangi bir problemin olmadığı dil bozukluğudur.

**5. Yukarıda özellikleri verilen dil ve konuşma bozukluğu hangisidir?**

- A) Söyleyiş bozukluğu B) Ses bozukluğu C) Afazi  
D) Özgün dil bozukluğu E) Gecikmiş dil bozukluğu

1. Belirgin herhangi bir problemin olmadığı bir bozukluktur.
2. Sözcükleri anlama ve kullanmada güçlük yaşarlar.
3. Kendilerini sözel olarak ifade etmede problemleri vardır.
4. Ekleri doğru biçimde kullanamazlar.
5. Akademik başarıları düşüktür.

**6. Dil ve konuşma güçlüğü ile ilgili belirtilerden hangisi birden fazla dil ve konuşma bozukluğu türünde görülmez?**

- A) I B) II C) III D) IV E) V

**2. OTURUM:**

**1. Sözcüklerin yalnız bir kısmının söylendiği söyleyiş bozukluğu aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Atlama B) Yerine koyma C) Sesin eklenmesi  
D) Sesin değiştirilmesi E) Sesin bozulması

**2. Bir kişinin sesinin belirli ses ve kelime tekrarları, patlamalar, ses uzatmaları ve bloklar gibi faktörler nedeniyle oluşturduğu bozukluk türü aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Ses yüksekliği bozuklukları B) Ses perdesi bozuklukları  
C) Ses kalitesi/ tonu bozuklukları D) Konuşma akışındaki bozukluk  
E) Ses yitimi bozukluğu

**3. Öğrenme güçlüğüne bağlı dil konuşma bozukluklarının görülme biçimi aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Konuşurken anlama en uygun kelimeyi bulmada güçlük, yön (yukarı-aşağı) ve zaman (dün, bugün, yarın) kavramları konusunda zorluklar görülür.  
B) Başkalarının konuşmasını taklit, TV vb. duyulan sözleri tekrar olarak görülmektedir.  
C) Bu çocuklar sözcük üretiminde kendine özgü bir gecikme sergilemekle birlikte jestlerle iletişimi bu çocukların daha çok tercih ettikleri görülmüştür.  
D) Dil alanında özellikle kullanıma dayalı sosyal etkileşimleri anlamlandırmada güçlükler görülmektedir.  
E) Her ne kadar bir konuşma engeli olmasa da bir nesne adının farklı artiküle edilmesi bir konuşma bozukluğu şeklinde algılanmasına neden olmaktadır.

**4. Aşağıdakilerden hangisinin yaşanması bir çocuğun konuşma güçlüğünün olduğunu göstermez?**

- A) Konuşmanın anlaşılır şekilde olmaması  
B) Konuşmanın duyulmasında yetersizlik olması  
C) Sesin bozuk ve tırmalayıcı olması  
D) Sergilenen konuşmanın bireyin yaşına ve fiziksel yapısına uygunsuzluğu  
E) İlk konuşma dönemlerinde taklit sesler çıkarması

**Özellikleri verilen dil ve konuşma bozukluklarının birer maddelerinin yerleri karıştırılmıştır.**

**Konuşma Bozukluğu:**

1. İfadenin anlaşılır şekilde olmaması
2. Sesin duyulmasında yetersizlik olması
3. Sözcüklerin anlamsız bir düzende kullanılması

**Dil Bozukluğu:**

- A. Seslerin, hecelerinin rastgele bir düzende bir araya getirilmesi
- B. Sözcük sembollerinin uygun şekilde kullanılmaması
- C. Sesin çıkarılışının, ritminin ve vurgularının bozuk olması

**5. Verilen maddelerden hangileri yer değiştirirse hata giderilmiş olur?**

- A) 1 – AB) 2 - B C) 1 – C D) 2 – AE) 3 - C

- Her ne kadar bir konuşma engeli olmasa da bir nesne adının farklı artiküle edilmesi bir konuşma bozukluğu şeklinde algılanmasına neden olmaktadır.
- Dil alanında özellikle kullanıma dayalı sosyal etkileşimleri anlamlandırmada güçlükler görülmektedir.
- Başkalarının konuşmasını taklit, TV vb. duyulan sözleri tekrar olarak görülmektedir.
- Erken dönemde tıbbi müdahale yapılması sağlanmalıdır.

**6. Aşağıdaki diğer güçlüklerle bağlı dil ve konuşma bozukluklarından hangisinin özelliği verilmemiştir?**

- A) Otizme bağlı dil ve konuşma güçlüğü
- B) İki lisanlılığa bağlı dil ve konuşma güçlüğü
- C) Beyin hasarına bağlı dil ve konuşma güçlüğü
- D) Yarık damak / dudak ile ilgili konuşma güçlüğü
- E) Zihin yetersizliğine bağlı dil ve konuşma güçlüğü

**3. OTURUM**

**1. Ülkemizde dil ve konuşma güçlüğü ilköğretim öğrencilerinde görülme oranı aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) %1-2B) %3-4C) %5-6D) %7-8E) %9-10

**2. Anne ve babanın işitme engelli olması çocuktaki dil gelişimini en çok hangi açıdan olumsuz etkiler?**

- A) Genetik faktörler B) Medikal faktörler C) Psikolojik faktörler  
D) Çevresel faktörler E) Görevsel faktörler

1. Konuşma bozukluğu özel eğitim alanı içinde en yaygın olan problemlerden biridir.
2. Ülkemizde dil ve konuşma bozukluğu yaşayan birey sayısı % 3,5'tir.
3. Dünyada en çok görülen dil ve konuşma bozuklukları sırasıyla afazi, iki dillilik ve özgül dil bozukluğu şeklindedir.
4. Ülkemizde en çok gecikmiş konuşma, kekemelik, sesletim ve ses bozuklukları ile özel öğrenme güçlüğü yaygındır.
5. Dil ve konuşma bozuklukları özel eğitim gereksinimi en çok olan gruptur.

**3. Yukarıda dil ve konuşma güçlüğüne yaygınlığı ile ilgili verilen bilgilerden hangileri yanlıştır?**

- A) Yalnız 1 B) Yalnız 3 C) 1, 2 ve 3 D) 2, 4 ve 5 E) 3, 4 ve 5

1. 1 yaşında halen ismine bakmıyorsa, 'hayır' sözcüğünü anlamıyorsa,
2. 14-16 aylar arasında halen hiç kelimesi yoksa
3. 3 yaşından itibaren konuşmada belirgin tekrar ya da duraklamaları varsa,
4. 4 yaşından itibaren basit bir öyküyü olay sırasına göre anlatamıyorsa,
5. Sözel ve sözel olmayan beceriler arasında belirgin bir fark varsa,

**4. Çocukların konuşması ile ilgili verilen ifadelerden hangileri dil ve konuşma güçlüğüne dair işaret sayılmaz?**

- A) 1 ve 2 B) 1, 2 ve 3 C) 2 ve 5 D) 3 ve 4 E) 3, 4 ve 5

- Ağır ve uzun süren hastalıklar,
- sık sık geçirilen boğaz enfeksiyonları,
- duyuusal yetersizlik (işitme kaybı, görme kaybı),
- konuşma organlarında ve konuşmaya yardımcı kas ve sinirlerde sorunlar
- ağız ve gırtlak yapısındaki bozukluklar,
- dişlerdeki yapı bozuklukları vb.

**5. Verilen ifadeler aşağıdaki kavramlardan hangisinin nedenleri arasında girer?**

- A) Yapısal nedenler B) Görevsel nedenler C) Psikolojik nedenler  
D) Medikal nedenler E) Çevresel nedenler

- I. Düşünce ve isteklerini anlatmada zorlanabilirler.
- II. Jest, mimik ve işaret kullanımları çok gelişmiştir.
- III. İletişim kurmaya karşı isteksiz davranabilirler.
- IV. Kavramları geç ve uzun zamanda öğrenebilirler.
- V. Öğrendikleri bilgileri transfer edemeyebilirler.

**6. Dil ve konuşma bozukluğu olan bireylerde verilenlerden hangisi gözlenmez?**

- A) I B) II C) III D) IV E) V

**4. OTURUM**

**1. Dil ve konuşma güçlüğünde erken müdahale kapsamında çocuğun becerilerinden hangisinin düzeyine bakılması gerekmez?**

- A) Bilişsel B) Duyusal C) Duygusal D) İletişim E) Fiziksel

**2. Aşağıdakilerden hangisi konuşma seslerinin yanlış kullanılmasının önlenmesi için yapılacaklar arasında değildir?**

- A) Çocuğa işitme testi yaptırmak  
B) Çocukla oyun oynamak ve bu sırada doğru bir telaffuzla ve dili doğru kullanarak konuşmak  
C) Çocuğun ağız ve diş sağlığına önem vermek  
D) Teşhis ve tedavi yapan bir dil ve konuşma uzmanının durumu değerlendirmesini sağlamak  
E) Konuşurken çocuğun dikkatini toplamak

1. Çocuk felci ve kızamıkçığına karşı aşı yapılması
2. B grubu vitamini olarak folik asit yönünden zengin beslenmesi
3. Çocuklara zekâ testinin yapılması
4. Aşıların zamanında ve hastalıklarda erken tedavinin yapılması
5. Erken müdahale için bebelere işitme testinin yapılması
6. Bebelere kan testi yapılması

**3. Yukarıdaki tabloda verilen bilgilerden dil ve konuşma güçlüğünü önlemede etkili olan maddeleri belirleyiniz.**

- A) 1, 2, 4, 5 B) 2, 3, 4, 5, 6 C) 2, 4, 5 D) 1, 3, 4, 5, 6 E) 4, 5, 6

Çocuğa üst düzey görevler verilerek çocuğun günlük konuşmalarına dikkat ederek doğru çıkardığı seslere yoğunlaşmalıdır.

- I. Üst düzey – rutin II. günlük – genel III. doğru - yanlış

**4. Artikülasyon bozukluğu olan bir çocuğun desteklenmesi için yukarıdaki cümlede hangi ifadelerin değiştirilmesi gerekir?**

- A) Yalnız I B) Yalnız II C) I ve II D) I ve III E) II ve III

1. Kısa ve uzun dönemli amaçlar belirlenir.
2. Kaba değerlendirme yapılır.
3. Bireyin BEP'i hazırlanır.
4. Bireylerin destek eğitim programının içerdiği modüllerdeki bölümlerden hangilerini alacağı belirlenir.

**5. Dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerin gereksinimlerinin belirlenmesi süreçleri karışık olarak verilmiştir. Aşamalarına göre doğru sıralama aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) 2, 1, 3, 4    B) 2, 3, 4, 1    C) 2, 4, 1, 3    D) 2, 3, 1, 4    E) 3, 2, 1, 4

- I. Çocuğun, konuşması üzerinde dikkatini toplamak
- II. Konuşurken mümkün olduğunca hızlı bir tempo ile konuşmak
- III. Çocuğa, "Nefes al, sonra konuş", "konuşmadan evvel düşün" gibi yöntemleri göstermek
- IV. Çocukları heyecan ve endişe yaratan durumlarda konuşmaya zorlamamak
- V. Kekeleyen çocuğun kekeleyesine dikkat etmek

**6. Kekemeliğin önlenmesi için verilenlerden hangisi etkili yöntemlerdendir?**

- A) I    B) II    C) III    D) IV    E) V

## **5. OTURUM**

**1. Aşağıdakilerden hangisi öğretmenin sınıfta dikkat etmesi gereken unsurlardan değildir?**

- A) Yüzü öğrenciye dönük olmalı ve onunla göz teması kurmalı,
- B) Konuşmanın akışına ve anlamına uygun abartısız jest ve mimikler kullanılmalı,
- C) Uzun cümleler yerine basit, kısa ve kurallı cümleler kurmalı,
- D) Yüksek sesle konuşmalı,
- E) Sözcükleri hecelememeli

**2. Bütüncül yaklaşıma göre aşağıdakilerin hangisinin yapılması yanlıştır?**

- A) Çocuğa anlatılan konuyu destekleyen görsel ya da nesnelerin kullanılması
- B) Çocuğun ifadesindeki hatayı düzeltme istekleri "tekrar söyle" gibi bir dönüt ile verilir.
- C) En iyi öğretim, anlamlı ve kişi ile ilgili olarak sunulandır.
- D) Çocuk olumlu tepki verdiğiğinde anında pekiştirilir.
- E) Konuşmaya yönlendirici soru ve ifadeler kullanılarak iletişim olanakları oluşturulur.

**3. Dil ve konuşma bozukluğu olan okul çağı çocuklarının başarılı olmaları için aşağıdaki öğretmen davranışlarından hangisi yanlıştır?**

- A) Çocuğa soruyu anlaması ve cevap vermesi için süre verip çocuğun kelimeleri atlamasını ve hızlı konuşmasını düzeltmedi.
- B) Soruyu not alıp cevabı da yazdıktan sonra not ettiği cevabı okumasına izin verdi.
- C) Sınıftakilere soruyu açık uçlu sorarken dil ve konuşma güçlüğü olan çocuğa cevap seçenekleri sundu.
- D) Sınıftaki çocuklar derse katılım gösterirken dil ve konuşma güçlüğü olan çocuğu konuşmaya teşvik etmedi.
- E) Çocuk cümleyi tamamlamadan konuştuğunda tam cümle kurması için verdiği cevabı tekrar etmesini istedi.

Çocuklar dili parça parça değil bir bütün olarak ve doğrudan dil bakımından zengin bir destek eğitim ortamı içinde öğrenirler.

- I. parça parça - bütün
- II. bütün - parça parça
- III. dolaylı - doğrudan
- IV. çevre - destek eğitim ortamı

**4. Dil ve konuşma güçlüğü olan çocukların eğitimlerinde kullanılan yaklaşımlar dikkate alındığında yukarıdaki cümlede hangi ifadelerin değiştirmesi gerekir?**

- A) I ve II    B) Yalnız III    C) Yalnız IV    D) I, II, III    E) III ve IV

Öğretmen çocuğu konuşmaya teşvik etmek için çocuğun ilgisini çeken bir oyuncakları masaya bıraktı. Çocuk oyuncaklara yöneline çocuğa "Hangisini istiyorsun?" sorusunu sorar.

**5. Bu durumda öğretmen, aşağıdaki davranışların hangisini yaparsa tepki isteme modeline uygun öğretim yapmamış olur?**

- A) Çocuk istediği oyuncakı işaret edince öğretmen sorusunu tekrarladı.
- B) Çocuk tepki vermeyince öğretmen soruyu tekrarladı.
- C) Çocuk yanlış tepki verince öğretmen model oldu.
- D) Çocuk istediği oyuncakı isteyince öğretmen aferin deyip oyuncakı uzattı.
- E) Çocuk istediği oyuncakı isteyince öğretmen oyuncakı uzattı.

- I. Çeşitli nedenlerle eğitim ortamına katılamayan çocukların olması  
II. Uzaktan eğitimde öğretmen sorusuna cevapların sohbet kısmına yazılmasını istemesi  
II. Dersin video ve görsellerle desteklenmesi  
V. Ebeveynlerin de eğitime aktif olarak katılarak çocuğun anlamadıklarını anında çocuğa söyleyerek öğrenmenin gerçekleşmesi

**6. Verilenlerden hangileri uzaktan eğitim yoluyla ebeveyn destekli öğretimin yararlı yönlerindedir?**

- A) I, II, III B) I, III C) II, III, IV D) II, IV E) III, IV

## **6. OTURUM**

**1. Çocuğun söylediği ifade tamamlanarak tekrar edilen strateji aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Karşılaştırma Hedefli Strateji B) Model Olma stratejisi  
C) Olay Dizinleme Stratejisi D) Genişletme Stratejisi  
E) Yeniden Düzeltme Stratejisi

**2. Aşağıdakilerden hangisi fırsat öğretim stratejilerinden değildir?**

- A) Çocuğun nesne ya da yardım istemesi beklenir.  
B) Önceden planlanmış ve düzenlenmiş bir ortamda yapılır.  
C) Eğitimci, gerekli durumlarda model olabilir.  
D) Çocuğun istemesi sözel ya da sözel olmayan şekilde gerçekleşir.  
E) Çocuk ifadesine devam etmezse sözel ipucu verilebilir.

Bebek giydirme oyununda yetişkin “şapkayı taktın, şimdi ayakkabılarını giydiriyorsun.” diyebilir.

**3. Yukarıda verilen oyun etkinliğinde hangi stratejiye uygun davranılmıştır?**

- A) Karşılaştırma Hedefli Strateji: B) Model Olma stratejisi  
C) Olay Dizinleme Stratejisi D) Genişletme Stratejisi  
E) Yeniden Düzeltme Stratejisi

1. İşlenen konuya yönelik resimlerin sınıflandırmasını yapın.  
2. Türkçe derslerinde cümle tamamlamaya yönelik uyarlamalar yapın. Örneğin: “kapıyı açık/kapalı tutuyor.”  
3. Kelimenin başı veya ortası boş bırakılarak doldurulmasını isteyin.  
4. Eş sesli, zıt ve eş anlamlı kelimeler arasında bağlantı kurmasını sağlayın.

**4. Verilen ifadeler aşağıdaki öğretim uygulamalarından hangisi ile ilgilidir?**

- A) Dilin söz dizimine yönelik uygulamalar  
B) Dilin anlam bilgisi bileşenine yönelik uygulamalar  
C) Sesletim bozukluğuna yönelik uygulamalar  
D) Konuşmaya yönelik uygulamalar  
E) Söz varlığına yönelik uygulamalar

- Çocuğun konuşması ile kendisinininkini karşılaştırarak aradaki farkı ortaya çıkarmasıdır.
- Çocuğun henüz kullanmadığı bir dil yapısını öğrenmesine yardımcı olmak için kullanılır.
- Çocuğun söylediği tamamlanarak tekrar edilir.
- Çocuğun söylediği sözcüğün anlamını korur ancak yapısını değiştirir.

**5. Verilen öğretim stratejilerinden hangisinin özellikleri yukarıda verilmemiştir?**

- A) Olay Dizinleme Stratejisi B) Yeniden Düzeltme Stratejisi C) Genişletme Stratejisi  
D) Model Olma stratejisi E) Karşılaştırma Hedefli Strateji

- Ortam, dil ve iletişimin sağlanması için düzenlenir.
- Örneğin, çocuğun sevdiği bir oyuncak ulaşamayacağı bir yere konur.
- Çocuk iletişime başlayana kadar yetişkin konuşmaz. Bu süreç çocuk iletişimi başlatana kadar devam eder.
- Çocuk iletişimi başlattığında yetişkin çocuğun istediği her ne ise onu verir.

**6. Özellikleri verilen öğretim modeli aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Fırsat Öğretimi B) Bekleme Süreli Öğretim C) Bütüncül Yaklaşım  
D) Model Olma Stratejisi E) Genişletme Stratejisi

## **7. OTURUM**

### **1. Aşağıdakilerden hangisi BEP ekibinin üyelerinden biri değildir?**

- A) Sınıf öğretmeni B) Destek eğitim öğretmeni C) Rehber öğretmen  
D) Okul müdürü E) Aile

### **2. Aşağıdakilerden hangisi BEP ile ilgili süreçte sınıf öğretmenin sorumluluklarından değildir?**

- A) Öğrenci ile ilgili bilgi toplar, gereksinimlerine ilişkin ilk değerlendirmeyi yapar.  
B) Öğrenci ile ilgili gerekli kayıtları tutar, yazışmaları hazırlar.  
C) Anne-babayla görüşür.  
D) Okulun rehber öğretmenini bilgilendirir ve önerilerine başvurur.  
E) Öğrencinin kaydettiği ilerlemeleri izler ve gözden geçirir.

1. Öğrencinin sözcüklerini ya da cümlelerini tamamlayarak destek olun.
2. Öğrenci söyleyeceklerini bitirinceye kadar göz kontağınızı sürdürün.
3. Konuşurken acele etmeyin.
4. Öğrenci kekelediğinde "sakin ol, derin soluk al" gibi ifadelerle sakinleştirin.
5. Koro halinde cevap vermesini teşvik edin.

### **3. Yukarıda verilen bilgilerden kekemeliği olan öğrencilere yönelik uygun olan sınıf içi davranışları belirleyiniz.**

- A) 1, 2, 4, 5 B) 1, 3, 4, 5 C) 2, 3, 4, 5 D) 2, 3, 5 E) 3, 4, 5

Hafif derecedeki güçlükler geç fark edilebilir. Bunun için gerekli ilk adım..... sonraki adımlar ise sırasıyla ..... ve .....

1. tıbbi tanılama 2. farkına varma 3. özel eğitim desteği

### **4. Yukarıda verilen ifadeleri boş kısımlara uygun biçimde doldurunuz.**

- A) 1, 2, 3 B) 2, 3, 1 C) 2, 1, 3 D) 3, 1, 2 E) 3, 2, 1

- Sınıfın gürültü düzeyini yüksek tutup çocukları yüksek sesle konuşmak zorunda bırakmayın.
- Tüm öğrencileri birbirinin sözünü kesmemek sıra almak gibi doğru davranışlara yöneltin.
- Bağıarak konuşmanın çığlık atmanın doğal olmayan bir biçimde tiz ve kalın ses kullanmanın ses tellerine vereceği zararları anlatın.
- Sürekli soğuk algınlığı geçiren ve alerjisi olan gibi risk grubunda olan çocuklara ilgi göstermeli, dil ve konuşma uzmanına yönlendirilmelidir.

### **5. Verilen ifadelerle bakılarak aşağıdaki dil ve konuşma güçlüklerinden hangisini önlemeye yönelik yapılması amaçlanmıştır?**

- A) Söyleyiş bozuklukları B) Acele karmaşık konuşma C) Söz yitimi  
D) Özgün dil bozuklukları E) Ses bozuklukları

### **6. Aşağıdakilerden hangisi dil ve konuşma güçlüğü olan öğrenciye karşı uygun öğretmen davranışlarından değildir?**

- A) Öğrenci ile iletişimi sürdürmek  
B) Sözel olmayan iletişim biçimine izin vermek  
C) Diğer çocuklardan ayrı olarak onlarla daha yavaş ve yakın mesafeden konuşmak  
D) Öğrencinin yardıma ihtiyacı olduğunda yardım edip edemeyeceğini sormak  
E) Aynı güçlüğüne sahip insanların çabalayarak ulaştıkları başarılarından örnek vermek

## **8. OTURUM**

### **1. Aşağıdakilerden hangisi yardımsız alternatif ve destekleyici iletişim unsurlarındandır?**

- A) ses tonları B) somut objeler C) resimler D) gerçek nesnelere E) semboller

### **2. Aşağıdakilerden hangisi dil ve konuşma güçlüğüne sahip bireyler için yardımcı teknolojilerin kullanım yararlarından değildir?**

- A) Resimlerle iletişim kurmaya yardımcı olur.  
B) Konuşulanları basit ifadelerle özetler.  
C) Sözlü olmayan iletişim ile konuşmayı sağlar.  
D) Konuşma seslerini kazandırmayı ve düzeltmeyi amaçlar.  
E) Metinleri seslendirmeye yardımcı olur.

- I. Jest ve mimikler      II. Resimler      III. Sözlü ifadeler      IV. Yazı V. Semboller  
**3. Yukarıda verilen unsurlardan hangileri alternatif ve destekleyici iletişim kapsamındadır?**  
A) I, II, III      B) I, II, IV, V      C) II, III, IV      D) II, IV, V      E) III, IV, V

Yardımsız alternatif ve destekleyici iletişim ..... ve ..... kullanılmasıdır.

**4. Verilen ifadenin doğru olması için aşağıdakilerden hangilerinin getirilmesi gerekir?**

- A) vücut hareketleri – ses tonlarının      B) resim - vücut hareketlerinin  
C) sembol – resimlerin      D) obje – nesnelerin  
E) gerçek nesne - vücut hareketlerinin

- Düşüncelerimizi, ihtiyaçlarımızı, isteklerimizi ifade etmede kullanılır.
- Semboller, resimler ya da yazı bu kapsamdadır.
- Bir ya da birden çok nedenden dolayı kullananlar vardır.

**5. Özellikleri verilen ifadeler aşağıdaki unsurlardan hangisi ile ilgilidir?**

- A) Yardımcı teknolojiler      B) Alternatif ve destekleyici iletişim      C) Yardımlı iletişim  
D) Karma sistemler      E) Bireyin aktif olduğu sistem

- I. Yardımsız alternatif ve destekleyici iletişim  
II. Yardımlı alternatif ve destekleyici iletişim – Somut semboller  
III. Yardımlı alternatif ve destekleyici iletişim – Resimli semboller  
IV. Karma sistemler

**6. Alternatif ve destekleyici iletişim türlerini en etkili olandan az etkili olana doğru sıralama aşağıdakilerin hangisinde verilmiştir?**

- A) I – II – III – IV      B) I – IV – II - III      C) II – I – IV – III  
D) II – III – I – IV      E) IV – I – II – III