



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI

**ALTERNATİF VE DESTEKLEYİCİ İLETİŞİMDE
KULLANILAN İLETİŞİM PANOLARININ ZİHİN ENGELLİ
ÇOCUKLARA GEREKSİNİMLERİNİ SÖZEL OLMAYAN
YÖNTEMLE İFADE BECERİSİ KAZANDIRMADA
ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

Hatice GÖKDAĞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Hakan SARI

KONYA 2016

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI

ALTERNATİF VE DESTEKLEYİCİ İLETİŞİMDE
KULLANILAN İLETİŞİM PANOLARININ
ZİHİN ENGELLİ ÇOCUKLARA GEREKSİNİMLERİNİ SÖZEL
OLMAYAN YÖNTEMLE İFADE BECERİSİ KAZANDIRMADA
ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Hatice GÖKDAĞ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Hakan SARI

KONYA 2016



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Hatice Gökdağ
	Numarası	13 8306011013
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Özel Eğitim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Alternatif ve Destekleyici İletişimde Kullanılan İletişim Fanonlarının Zihin Engelli Çocuklara Gereksinimlerini Sözel Olmayan Yöntemle İfade Becerisi Kazandırma da Etkili liğinin İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin imzası
(İmza)



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin

Adı Soyadı Hatice Gökdağ

Numarası 138306011013

Ana Bilim / Bilim Dalı Özel Eğitim

Programı Tezli Yüksek Lisans

Tez Danışmanı Prof. Dr. Hakan SARI

Tezin Adı Alternatif ve Destekleyici İletişimde Kullanılan İletişim Panolarının Zihin Engelli Çocuklara Gereksinimlerini Sözel Olmayan Yöntemle İfade Becerisi Kazandırmada Etkililiğinin İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Alternatif ve Destekleyici İletişimde Kullanılan İletişim Panolarının Zihin Engelli Çocuklara Gereksinimlerini Sözel Olmayan Yöntemle İfade Becerisi Kazandırmada Etkililiğinin İncelenmesi başlıklı bu çalışma 30.06.2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı

Prof. Dr. Hakan SARI

Danışman ve Üyeler

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Ahmet YILMAZ

Üye

Yrd. Doç. Dr. Yahya GIKILI

Üye

[Signature]

TEŞEKKÜR

Çalışmanın planlanmasından sonuna kadar her aşamada engin fikirleriyle bana yol gösteren kıymetli hocam, değerli bilim insanı Prof. Dr. Hakan SARI'ya en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu çalışmayı yapmam konusunda ışık tutan, engin tecrübesiyle bana yol gösteren değerli bilim adamı Prof. Dr. Jens Boenisch'e çok teşekkür ediyorum.

Bu çalışmayı gerçekleştirebilmemde en büyük teşekkür şüphesiz ki çalışmaya katılan öğrencilere ait. Araştırmaya katılarak bana destek olan sevgili öğrencilere ve ailelerine çok teşekkür ediyorum.

Araştırmam sürecinde, uygulamalar esnasında her türlü kolaylığı sağlayan Özel Eğitim İş-Uygulama Okulu'nun değerli yönetici ve öğretmenlerine çok teşekkür ediyorum.

Hayatımın her aşamasında beni destekleyen sevgili eşime, büyük bir olgunluk ve sabırla çalışmalarına katlanan biricik kızıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

ALTERNATİF VE DESTEKLEYİCİ İLETİŞİMDE KULLANILAN İLETİŞİM PANOSUNUN, ZİHİN ENGELLİ ÇOCUKLARA GEREKSİNİMLERİNİ SÖZEL OLMAYAN YÖNTEMLE İFADE BECERİSİ KAZANDIRMADA ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Alanyazını incelendiğinde sözel iletişim problemine sahip zihinsel engelli bireylerde alternatif ve destekleyici iletişim metotlarının kullanımı ve etkililiğine yönelik yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmaların, zihinsel yetersizlikten etkilenen bireylerin hayatına değer katacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, iletişim becerilerindeki yetersizliğinden dolayı alternatif ve destekleyici iletişim metotlarına ihtiyaç duyan orta düzey zihinsel yetersizliğe sahip çocukların, yemek saatinde gereksinimlerini Türkçe söz dizim kuralına uygun ifade etme becerisi kazanmalarında ve bu beceriyi genelleyebilmelerinde iletişim panosunun etkili olup olmadığını ortaya koymaktır.

Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Özel Eğitim Uygulama Okulu'nda eğitim almakta olan 7-9 yaş grubu orta düzey zihinsel yetersizliğe sahip üç öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin yemek saatinde gözlenmesi ve öğretmen görüşleri de dikkate alınarak öğrencilerin yemek saatinde en çok gereksinim duydukları kavramlar belirlenmiş ve üzerinde bu kavramlara ait sembollerin yer aldığı on pencereden oluşan iletişim panosu hazırlanmıştır. Doğrudan öğretim yöntemi ve fırsat öğretimi yaklaşımıyla planlanan öğretim oturumları bireysel olarak haftada dört gün düzenlenmiştir. Öğretim ve yoklama oturumları video kamera ile kaydedilmiştir. İletişim panosu üzerinde yer alan kavramlara ait sembollerini kullanarak gereksinimlerini Türkçe söz dizim kuralına uygun şekilde ifade etme becerisi için hazırlanan veri toplama araçlarıyla araştırmanın verileri toplanmıştır. Veriler grafiklerle gösterilmiştir. Araştırmanın sonucunda, iletişim panosunun yemek saatinde

gereksinimlerini ifade etme becerisi kazanmalarında, araştırmaya katılan üç öğrencide de olumlu yönde olduğu izlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: İletişim, alternatif ve destekleyici iletişim, zihinsel engellilik, tek denekli araştırma yöntemi, denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli



ABSTRACT

ANALYSING OF AFFECTION OF COMMUNICATION BOARD THAT IS USED AT ALTERNATIVE AND SUPPORTING COMMUNICATION AT GAINING CHILDREN WITH MENTAL DISABILITY TO EXPRESS THEIR NEEDS IN NON VERBAL METHOD

When the literature is examined, it is seen that number of researchers regarding to alternative and supportive communication methods that are used by intellectually disabled with verbal communication problem and its effectiveness is too limited. It is thought that the studies that will be realized in this field will add value to the life of individuals affected from intellectual disabilities. Therefore, the objective of this study is to set forth whether communication board is effective or not for the children with moderately intellectual disability who need alternative and supportive communication methods at gaining their needs at time of eating in conforming to Turkish syntax rules and generalization of this skill.

Multiple Probe Design was used from single subject research method at this research. Sample of the study is three 7-9 years old students with moderately intellectually disabled educating in Special Education Practice Center (Stage I), located in Konya City Center, affiliated organization of The Ministry of National Education. The students had been observed, considering teachers views, the concepts that the students need most at eating times (lunch time) and a communication board including ten panel with symbols of such terms has been prepared. Directly teaching method and teaching sessions that were planned with opportunity teaching approach had been organized individually four days in a week. Teaching and attendance sessions had been recorded with video camera. The data of the research were collected with data collection tools that were prepared for expressing of needs conforming to Turkish syntax through using panels of the concepts on the communication board. The data have been presented with graphics. At the end of research, the three students who participated in the research were observed positively at gaining expressing abilities in accordance with their needs related to communication board at lunch time communication board.

Key Words: Communication, alternative and supportive communication, intellectual disability, research method with single subject, multiple probe design among the experimental subject desings.



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
TABLolar LİSTESİ	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	3
1.2. Amaçlar	4
1.2.1. Alt Amaçlar	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Tanımlar	5

BÖLÜM II

ALAN YAZINI.....	6
2.1. İletişim, Dil ve Konuşma	6
2.1.1. İletişim.....	6
2.1.2. Dil	9
2.1.3. İletişim Şekilleri	9
2.1.3.1. Sözlü (Verbal) İletişim.....	10
2.1.3.2. Sözel Olmayan (Nonverbal) İletişim	10
2.1.3.1. Dilin Bileşenleri	13
2.1.4. Konuşma.....	17

2.1.5. Dil Gelişim Basamakları	18
2.1.6. İletişim Bozuklukları	22
2.2. Zihinsel Engelli Çocuklar ve Özellikleri.....	24
2.2.1. Zihinsel Engel.....	25
2.2.2. Zihin Engellilerin Sınıflandırılması.....	29
2.2.3. Zihinsel Engelliliğin Yaygınlığı	31
2.2.4. Zihin Engelli Çocukların Gelişim Özellikleri	32
2.2.4.1. Bilişsel Gelişim Özellikleri.....	32
2.2.4.2. Zihin Engelli Çocukların Fiziksel Gelişim Özellikleri	34
2.2.4.3. Zihin Engelli Çocukların Sosyal ve Davranışsal Özellikleri	36
2.2.4.4. Zihin Engelli Çocukların Dil Gelişim Özellikleri.....	37
2.3. Alternatif ve Destekleyici İletişim Metotları	39
2.3.1. Kavram Olarak Alternatif ve Destekleyici İletişim.....	40
2.3.2. Alternatif ve Destekleyici İletişimin Tarihsel Gelişimi.....	42
2.3.3. Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemlerinin Hedef Grubu, Hedefleri	43
2.3.4. Alternatif İletişim Modelleri.....	46
2.3.5. Alternatif ve Destekleyici İletişimin Temel Prensipleri	49
2.3.6. Alternatif ve Destekleyici İletişimde Kullanılan Araçlar	51
2.3.6.1. Vücut Hareketlerine Bağlı İletişim Şekilleri	52
2.3.6.2. Araçlarla Desteklenen İletişim Şekilleri	52
2.3.7. Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemlerinin Avantajları ve Sınırlılıkları.....	55
2.3.8. Alternatif İletişim Metodları İle İlgili Yurt Dışında ve Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	57

BÖLÜM III

YÖNTEM	60
3.1. Araştırma Deseni.....	60
3.2. Çalışma Grubu	62
3.2.1. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri	63
3.2.2. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri.....	64
3.4. Veri Toplama Araçları	64
3.5. İletişim Panosu Üzerindeki Kavramlara Ait Sembolleri Kullanarak Gereksinimlerini Türkçe Söz Dizim Kuralına Göre İfade Etme Ölçü Aracının Puanlanması.....	66
3.6. Uygulama Süreci.....	66
3.6.1. Pilot Uygulama.....	66
3.6.2. Uygulama Aşaması	67
3.6.3. Uygulama Ortamı	69
3.7. Öğretimde Kullanılacak İletişim Panosunun Hazırlanması	70
3.8. Geçerlilik ve Güvenirlilik.....	70
3.8.1. Sosyal Geçerlilik.....	70
3.8.2. Gözlemciler Arası Güvenirlilik	71
3.8.3. Uygulama Güvenirliği	71
3.9. Verilerin Analizi.....	73

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. İletişim Panosundaki Sembolleri Kullanarak Yemek Saatinde Gereksinimlerini Türkçe Söz Dizim Kuralına Uygun Olarak İfade Etme Becerisi Öğretiminin Etkililiğini Gösteren Bulgular .	75
4.1.1. İletişim Panosundaki Sembolleri Kullanarak Yemek Saatinde Gereksinimlerini Türkçe Söz Dizim Kuralına Uygun Olarak İfade Etme Becerisi Öğretiminin Birinci Öğrencide Etkililiği.....	77
4.1.2. İletişim Panosundaki Sembolleri Kullanarak Yemek Saatinde Gereksinimlerini Türkçe Söz Dizim Kuralına Uygun İfade Etme Becerisi Öğretiminin İkinci Öğrencide Etkililiği	78
4.2. İletişim Panosundaki Sembolleri Kullanarak Öğrencilerin Yemek Saatinde Gereksinimlerini İfade Etme Becerisini Genelleme Düzeylerini Gösteren Bulgular	81
4.2.1. İletişim Panosundaki Sembolleri Kullanarak Yemek Saatinde Gereksinimlerini İfade Etme Becerisini Birinci Öğrencinin Genelleme Düzeyi	83
4.2.2. İletişim Panosundaki Sembolleri Kullanarak Yemek Saatinde Gereksinimlerini İfade Etme Becerisini İkinci Öğrencinin Genelleme Düzeyi..	84
4.2.3. İletişim Panosundaki Sembolleri Kullanarak Yemek Saatinde Gereksinimlerini İfade Etme Becerisini Üçüncü Öğrencinin Genelleme Düzeyi.	85

BÖLÜM V

TARTIŞMA.....	86
----------------------	-----------

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER	91
--------------------------------	-----------

6.1. Sonuç.....	91
-----------------	----

6.2. Öneriler	92
---------------------	----

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	92
--	----

6.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	93
---	----

KAYNAKÇA.....	94
----------------------	-----------

EKLER	109
--------------------	------------

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Öğrencilerin gereksinimlerini Türkçe söz dizim kuralına uygun olarak ifade etme becerisi kazandırma başlama düzeyi (BD), uygulama (U) ve yoklama (Y) verileri.	75
Şekil 2: Birinci öğrencinin gereksinimlerini Türkçe söz dizim kuralına uygun olarak ifade etme becerisi kazanma başlama düzeyi, uygulama ve yoklama verileri.	77
Şekil 3: İkinci öğrencinin gereksinimlerini Türkçe söz dizim kuralına uygun olarak ifade etme becerisi kazanma başlama düzeyi, uygulama ve yoklama verileri.	79
Şekil 4: Üçüncü öğrencinin gereksinimlerini Türkçe söz dizim kuralına uygun olarak ifade etme becerisi kazanma başlama düzeyi, uygulama ve yoklama verileri.	80
Şekil 5: Öğrencilerin gereksinimlerini ifade etme becerisini genelleme düzeyine ilişkin veriler.	82
Şekil 6: Birinci öğrencinin gereksinimlerini ifade etme becerisini genelleme düzeyine ilişkin veriler.	83
Şekil 7: İkinci öğrencinin gereksinimlerini ifade etme becerisini genelleme düzeyine ilişkin veriler.	84
Şekil 8: Üçüncü öğrencinin gereksinimlerini ifade etme becerisini genelleme düzeyine ilişkin veriler.	85

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo I: Dilin Bileşenleri (Grimm, 1999).....	14
Tablo II: Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri	64



BÖLÜM I

GİRİŞ

İletişim, insanın var olduğu ilk andan itibaren gereksinim duyduğu bir kavramdır. Çünkü sosyal bir varlık olan insanoğlu, çevresiyle iletişime girerek duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını aktarmakta, bunu sözlü ya da sözel olmayan iletişim yöntemlerini kullanarak gerçekleştirmektedir. İnsanlar arası bilgi alış verişini olarak ifade edilen iletişim, insanın doğası gereği var olan bir süreçtir (Mantel, 2012).

İletişim, insanların öznel yaşam kalitesini artırmada gerekli olan önemli bir ihtiyaç olarak kabul edilmekte, sosyal katılım, bilişsel gelişim ve kişisel gelişim için temel teşkil etmektedir. Adam (1993)'a göre iletişim ve dil, bilişsel gelişimde, bir kültüre aidiyeti belirtmede, toplumsal birlik oluşturmada önem arz etmektedir. Yaşamın her döneminde bireylerin gereksinimi olan iletişimi birçok insan, sözel dili kullanarak gerçekleştirir. Ancak iletişim, sadece dilin sözel şeklinden ibaret değildir, bilakis sözel dilden çok daha fazlasını içermektedir. Sözel dilin olmadığı ya da yetersiz olduğu durumlarda iletişim için farklı kanallar kullanılabilir. Kişilik gelişimi için iletişimin önemi (Krappmann, 2000), bilişsellik (Vygotsky, 1972) ve (sosyal) davranışsal açıdan (Mühl, 2002) birçok kez tarif edilmiştir. Buna ek olarak, iki yön vurgulanmalıdır ki, her insana başkaları tarafından farkedilip cevaplandırılmak için iletişim imkanı oluşturulmalıdır. Engelli insanları topluma entegre etmek ve onlara bağımsız bir hayat imkanı sunmak, tartışılmaz bir taleptir (Wachsmuth, 2008).

Doğumsal nedenler, zihinsel engel, gelişimsel dil bozukluğu ya da sonradan meydana gelen kaza ve hastalıklardan dolayı bireyler iletişim becerilerinde yetersizlik gösterebilirler. Bu, geçici bir süreç ya da ömür boyu devam eden bir durum olabilir (Kristen, 2002). Bu bireyler için, insanoğlunun en temel gereksinimlerinden biri olan iletişimi, dilin sözel boyutundan farklı yöntemler kullanarak gerçekleştirebilmeleri amacıyla alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri kullanılmaktadır. Alanyazında (Rothmayr, 2008; Mantel, 2012; Braun, 1994; Nussbeck, 2007; Iven, 2005; Tetzchner ve Martinsen, 2000) “Alternative and Augmentative Communication Method” (AAC) olarak ifade edilen alternatif ve

destekleyici iletişim metodu, ifade edici dil becerisi sınırlı olan ya da alıcı ve ifade edici dil gelişiminde yetersizliğe sahip bireylerin iletişim ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri amacıyla geliştirilen bir yöntemdir. AAC (Alternative and Augmentative Communication), Türkçesi, alternatif ve destekleyici iletişim metodu ile gelişimsel özellikler, iletişimsel yeterlikler, bilişsel gelişimler ve gereksinimler dikkate alınıp, bireylere en uygun yöntem ve modeller kullanılarak temel iletişim becerilerini gerçekleştirebilmelerine yönelik fırsatlar sunulmaktadır.

Ancak alternatif ve destekli iletişim metotlarının kullanımı, özellikle de zihinsel engelli çocukların iletişim ihtiyaçlarının karşılanmasında kullanılması farklı sebepler öne sürülerek ertelenmiştir. Başlangıçta alternatif ve destekleyici iletişim metotlarını kullanmaya çok erken başlanması durumunda, dil gelişimine zararı olacağı yönündeki endişelerden hareketle alternatif ve destekli iletişim metotları, başka metotlar faydasız olduğu takdirde yardımcı 'en son yöntem' olarak görülmekteydi (Flehinghaus, 1981, 1982; Nöther, 1981; Vater, 1982). Zihinsel engelli çocuklarda alternatif ve destekli iletişimin kullanımı ayrıca iletişim becerilerini desteklemeden ve kullanıma sunmadan önce, bilişsel koşulları oluşturma, görsel dikkat ve taklit yeteneğini geliştirme gereksinimi fikrinden ertelenmiştir (Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni ve Volterra, 1977; Chapman ve Miller, 1980; Owens ve House, 1984, Shane, 1980). Kangas ve LLoyd (1988) 1980'lerde iletişim becerileri teşvikinin bilişsel ön koşullar gerektirdiği söz konusu olan tezi sorgulamışlar, sınırlı bilişsel yeteneklere sahip insanlarda çeşitli alternatif ve destekli iletişim metotları kullanarak başarı gösteren bir dizi ampirik araştırmalar ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla bilişselliğin ve konuşulan dilin gelişimi arasındaki ilişki illaki nedensel değil daha çok zamansal olarak görünmektedir. İnsanların doğumundan itibaren okul çağına varan zaman içerisinde kolayca dil (ler) öğrenme yeteneği göz önüne alındığında, bu zamanın engelli çocuklar için de boşa harcanmamasını ve destekli iletişimin erkenden sunulması gerektiğini savunmuşlardır. Wachamut da (2008) zihinsel engelliler için alternatif ve destekli iletişimin erken çocukluk döneminden itibaren kullanılmasını teşvik etmektedir.

1.1. Problem

Bireyler arası etkileşimde önemli bir yapı taşı olan iletişim, insanoğlunun en temel gereksinimidir ve insanın yaşam kalitesinde önemli bir yere sahiptir. Aynı zamanda sosyal katılım ve bireyin kendi kararlarını ifade edebilmesi, bunun da ötesinde tüm gelişim alanları için temel teşkil etmektedir (Wilken, 2006). İletişim ve dil insan yaşamının doğal seyri içinde gelişmektedir. Ancak doğumsal nedenler, doğum sonrası oluşan nedenler ve geçirilen rahatsızlıklar, gelişimsel bozukluklar, otizm gibi nedenlerden dolayı bireyler iletişim ve dil becerilerini doğal süreç içinde kazanamamaktadırlar. Bireyler, bu becerilerin gelişimi için desteğe gereksinim duymaktadırlar (Kristen, 2002).

Yetersizlik türü ve derecesine göre farklılık gösterse de iletişim becerilerindeki sınırlılıklara zihinsel engelli bireylerin çoğunda sıklıkla rastlanmaktadır. Söz konusu alanda sınırlılıkların yaygınlığı mental retardasyon derecesine göre değişiklik göstermektedir. Ağır düzey zihinsel engelli bireyler aynı zamanda şiddetli derecede dil ve konuşma problemine de sahiptirler. Zeka bölümü 21-50 düzeyinde olan orta düzey zihin engelli bireylerin % 90'ı, zeka bölümü 51-70 düzeyinde olan hafif düzey zihin engelli bireylerin yaklaşık yarısı dil ve konuşma becerilerinde problem yaşamaktadırlar (Bernitzke, 2014). İletişim becerilerinde meydana gelen bu sınırlılıklar özellikle zihinsel engelli bireylerin günlük yaşam kalitesinde, sosyal katılımında ve birçok gelişim alanı üzerinde olumsuz etkilere sahiptir (Kristen, 2002). Bu olumsuz etkilerin ortadan kaldırılabilmesi, yaşam kalitesinin artırılabilmesi, bireylerin gereksinimlerini ifade edebilmesi ve sosyal katılımlarının artırılabilmesi için özel bir iletişim sisteminin geliştirilmesi gerekmektedir.

Alternatif ve Destekleyici İletişim Metodu (AAC), farklı yetersizlik türlerinden etkilenmiş bireylerin yanı sıra zihinsel engele bağlı olarak iletişimde sınırlılık yaşayan bireylere iletişimsel gereksinimlerini karşılayabilmeleri için jest, mimik, işaret dili, yazı ve sembollerin kullanımının yanında teknolojik özelliğe sahip iletişim araçlarından da yararlanabilecekleri yöntem ve teknikleri içerir. Alternatif ve destekleyici iletişim metodunun amacı, sınırlı iletişim becerilerine sahip bireylerin

iletişim becerilerini genişletmek ve günlük yaşama daha fazla katılımlarını sağlamaktır.

Türkiye’de, iletişim becerilerinde sınırlılığa sahip bireyler için alternatif ve destekleyici iletişim yöntemleri ile ilgili araştırmaların oldukça sınırlı olduğu izlenimi elde edilmiştir. Zihinsel engelli bireylere alternatif ve destekleyici iletişim metodu kullanılarak iletişim becerilerinin artırılmasına katkı sağlayacağı düşüncesiyle, alternatif ve destekleyici iletişim metodundan biri olan iletişim panolarının zihin engelli bireylerin iletişim gereksinimlerini karşılamada etkili olup olmadığının araştırılması bu çalışmanın problemidir.

1.2. Amaçlar

Bu araştırmanın amacı, alternatif ve destekleyici iletişim metodundan iletişim panolarının, orta düzey zihinsel engelli çocukların gereksinimlerini sözel olmayan yöntemle ifade etme becerisi kazanmaları üzerindeki etkisini belirlemektir.

1.2.1.Alt Amaçlar

1. Orta düzey zihinsel engelli çocukların gereksinimlerini iletişim panosu üzerindeki kavramlara ait sembollerden en az ikisini kullanarak, Türkçe söz dizim kuralına uygun şekilde ifade etme becerisi kazanmalarında iletişim panosu etkili midir?

3. İletişim panosu, orta düzey zihin engelli çocukların öğrendikleri kavramları, yemek saati içinde gereksinimleri doğrultusunda ifade etme becerisini genellemelerinde etkili midir?

1.3. Araştırmanın nemi

Alternatif ve destekleyici iletişim metoduna yönelik çalışmaların ülkemizde oldukça sınırlı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmanın alana önemli katkı sağlayacağı düşünmektedir. Bu araştırma uygulama açısından da önemli görülmekte, orta düzey zihinsel engelli öğrencilerin gereksinimlerini ifade etmede kullanabilecekleri iletişim panosunun, diğer sosyal ortamlarda, okul ve sınıf içinde

iletişim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik farklı iletişim panolarının hazırlanmasında örnek oluşturabileceği düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, Konya ilinde özel eğitim uygulama okuluna devam eden zihinsel engelli öğrenciler arasından seçilen üç ğrenci ile sınırlıdır.

2. İletişim panosu üzerinde kullanılan sembol sayısı bu araştırmanın sınırlılığıdır.

3.Araştırmada orta düzey zihinsel engelli çocuklarla çalışması bu araştırmanın sınırlılığıdır.

1.5. Tanımlar

Bu araştırmada yer alan kavramlar, aşağıda belirtilen anlamlarda kullanılmıştır.

AAIDD’nin (2010) yaptığı son tanımda “zeka geriliği” ifadesi “zihinsel yetersizlik” olarak değiştirilmiştir. Bu tanıma göre zihinsel yetersizlik; zihinsel işlevlerde ve uyumsal davranışlarda önemli düzeyde sınırlılıklarla birlikte bilişsel, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren bir yetersizlik türüdür. Bu yetersizlik 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır” (Schalock, Borthwick-Duffy, Bradley, Buntinx, Coulter, Craig, 2010).

Alternatif ve destekleyici iletişim: Doğumsal nedenler, zihinsel yetersizlik, otizm, gelişimsel bozukluk ya da geçirilen rahatsızlık nedeniyle iletişim becerilerinde geçici ya da kalıcı sınırlılığa sahip olan bireylerin işaret dili, sembol sistemleri, yazı dili ve de ileri teknolojik özelliğe sahip iletişim araçları vasıtasıyla kendilerini ifade edebilme ve iletişim gereksinimlerini karşılamada yararlandıkları yöntemler alternatif ve destekleyici iletişim metotları olarak tanımlanmaktadır (Mantel, 2012; Khnen ve Roos,2002; Kristen, 2002, Wachsmuth, 2006).

BÖLÜM II

ALAN YAZINI

Bu bölümde alan ile ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmektedir.

2.1. İletişim, Dil ve Konuşma

Aşağıda iletişim, dil ve konuşma ile ilgili kavramsal açıklamalara yer verilmektedir.

2.1.1. İletişim

İletişim; bir kaynaktan, bir araçla bilgi, haber, düşünce, durum, duygu veya kültürün bir başka insan veya insan topluluklarına aktarılması olarak tanımlanmaktadır. İletişim, bilginin kaynaktan alıcıya iletilmesi, kaynağın gönderdiği iletinin alıcı tarafından alınarak çözümlenmesi ve bu şekilde ikisi arasında bir ortaklığın kurulabilmesi sürecidir (Graumann, 1972). İletişim, kısaca, kişiler (katılımcılar) arasında bilgi ve düşünce alışverişine verilen addır. Kuder'e (1997) göre iletişimin gerçekleşmesi için iletilecek bir düşünce, bir mesaj, mesajı iletecek bir kişi, ortak bir iletişim aracı ve mesajı alıp anlamlandırabilecek bir başka kişinin bulunması gerekmektedir. İletişim süreci, bir düşüncenin konuşmacının zihninde oluşması ile başlar. Konuşmacı iletmek istediği mesajı bir biçimde kodlar; yani, hangi iletişim aracını kullanacaksa onun kuralları ile iletilebilir hale getirir.

Latince 'communicare' olarak tanımlanan komünikasyon ifadesi bildirmek, katılmak, birlikte yapmak, pay sahibi olmak gibi anlamlar taşımakta, eğitim bilimi, sibernetik, psikoloji, sosyoloji, dil bilim, antropoloji gibi farklı disiplin alanları tarafından araştırma odağı olmaktadır (Braun ve Lüdtke, 2012). Kavram olarak iletişimi dar bir çerçeveye yerleştirmek imkânsızdır. Farklı disiplin alanları incelendiğinde iletişimle ilgili farklı tanımların yapıldığı gözlenmektedir. En genel anlamıyla iletişim; duygu, düşünce, bilgi, haber ve becerilerin paylaşılması, duygu, düşünce ve tutumda bireyler arasında ortak bir payda yaratılması sürecidir (Sever,

1995). Bu süreç, dinamiktir, insanın doğumuyla birlikte başlar ve sürekli gelişir. İnsan doğduğu andan itibaren çevresiyle, diğer insanlarla iletişim kurma ihtiyacı içindedir. Birey doğduğu andan itibaren isteklerini, duygu ve ihtiyaçlarını belirtmek için çevresine iletiler gönderir, çevresinden gelen iletileri alır, anlamlandırır ve yorumlar (Grimm, 2012).

İletişim, kişinin kendisini, başkalarını, çevresini ve toplumunu tanıyabilmesi ve yaşamını sürdürebilmesi için bir gereksinimdir. Yaşamımızın olmazsa olmaz bir olgusudur. Bireylerden topluma ulaşan her yolda, her zaman iletişim kurmanın zorunluluğu vardır. İçeriği ne olursa olsun, bir sorunu çözmek için insanların düşünce alışverişinde bulunmaları, bir başka deyişle, iletişim kurmaları gerekir. Çünkü insan, gündelik yaşamında, kendisiyle, diğer insanlarla, kurumlarla ya da gruplarla iletişim kurarak yaşamaktadır. Yaşamı boyunca insan, varlığını kanıtlamak, bilgilenmek gibi gereksinimlerini karşılamak durumundadır. Dolayısıyla, insanın fiziksel olduğu kadar, psikolojik gereksinimlerinin de sonucudur (Cüceloğlu, 2003).

Iven' in (2005) ifadesine göre, insan düşünebilme yeteneğinin yanı sıra düşüncesini, duygularını aktarma ihtiyacı içinde olan sosyal bir varlıktır. Yaratılışının bir gereği olarak çevresiyle etkileşimde bulunma ihtiyacı içindedir ve bu ihtiyacı iletişim kurarak karşılamaktadır. O halde iletişim, insanlar arasındaki etkileşimin temelidir ve insanların kendilerini, içinde bulundukları dış çevreyi anlama, yorumlama ve bu bağlamda geliştirdikleri düşünceleri aktarma isteklerine dayanmaktadır. İnsanoğlu, sahip olduğu iletişim becerileri doğrultusunda yaşam evrenini ve toplumsal ilişkilerini belirlemekte ve onları canlı tutmaktadır. Bu açıdan bakıldığında iletişim, insanlar için temel bir ihtiyaç olarak kabul edilmektedir ve insanın yaşam kalitesini artırmasında oldukça önemli bir kavramdır. Kişinin sosyal katılımı, özgür iradesinin gelişimi, dahası her gelişim alanı için temel teşkil etmektedir (Wilken, 2006).

Topbaş'a göre (2007) iletişim, bireyin sosyal çevresiyle etkileşimini belirleme amacına yönelik ortaya çıkan bir olgudur. İletişimin temel hedefi, duygu ve düşüncelerin uygun bir araç kullanılarak alıcıya iletilmesi, aktarılan düşüncenin alıcıda da aynı ya da benzer bir düşünce uyandırmasıdır. Bu aşamada aktarmak

istediğimiz mesajın düşüncelerimizi yansıtabilmesi ve alıcıda da ortak bir anlam uyandırabilmesi için düşüncelerimizi hangi kanaldan karşıdaki kişiye aktaracağımıza karar vermemiz ve seçtiğimiz kanaldan aktarılabilir formda dönüştürdüğümüz düşüncelerimizi çok iyi örgütlememiz gerekmektedir (Konrot, 2007).

İletişim, insanların duygularını, düşüncelerini, çevrelerini anlamlı bir şekilde ifade etme zorunluluğundan doğar. Her düşünce kendini ifşa edecek bir anlatım biçimi kullanılarak alıcılara aktarılır. Bu anlatım biçimi de genellikle sözlü dil aracılığıyla yapılmaktadır (Yalçın ve Şengül, 2007). Zihinsel içerik, niyetler, izlenimler, farklı fikirler, algı, dil, düşünce ve duygular iletişim yoluyla sembolik bir formda iletilir (Boenick, 1992). İnsan, düşünen ve konuşan bir varlık olma özelliği ile sembolleştirme ve bu sembolleri de anlamlı dil birlikleri halinde aktarma yeteneğine sahiptir. İnsanoğlundaki bu yetenek, iletişimi doğurmakta, şekillendirmekte ve iletişimin sağlıklı bir yapıya kavuşturulmasına olanak sağlamaktadır (Yalçın ve Şengül, 2007).

İletişimde bilgi alış verişinin gerçekleşmesi için gönderici ve en az bir alıcının bulunması gerekmektedir. Bildirimlerin, düşüncelerin, duyguların kodlanarak sözlü ya da sözel olmayan araçlar vasıtasıyla bir kanal üzerinden alıcıya gönderilmesi ve mesajın alıcı tarafından çözümlenmesi durumunda iletişimin gerçekleştiğinden bahsedilebilir. İletişimde kullanılan göstergeler gönderici (mesajı ileten), ileti, kanal, alıcı, dönüt ve bağlam olarak isimlendirilmektedir. İletişim, çift transformasyon sürecinden geçerek oluşmaktadır: Gönderici iletmek istediği mesajını dilsel ifade, sözel dil yada bir takım karakterlerle alıcıya gönderir. Gönderilen mesaj alıcı tarafından algılanıp, çözümlenir ve mesajı iletene geri dönüt verilir. Alıcının verdiği geri dönüt ile göndericinin iletmek istediği mesaj uygunluk gösteriyorsa iletişim süreci sağlıklı bir şekilde işliyor anlamı taşımaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken temel kural, bildirimin alıcı tarafından algılanıp anlaşılabilmesi için her iki tarafın da ortak olarak bildiği bir şifreleme yani kod sistemine sahip olmasının gerekliliğidir (Braun ve Lüdtke, 2012).

Sever'in (2010) de ifade ettiği gibi iletişim sürecinde mesajın bir kişi veya bir gruba gönderilmesi işlevini sağlayacak en uygun araç, iletilerin en iyi şekilde

gönderilebileceği vasıta dildir. Dil, farklı işaret sistemlerinin oluşturduğu sistemli bir dizge ve insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıttır. Deneyimlerin, sahip olunan bilgi ve bilinç içeriğinin iletilmesi dil ile gerçekleşmektedir. Belirli işaret dizgelerini bünyesinde bulunduran dil olmadan iletişim de olmaz. Çünkü dil olmadan dış dünya algılanıp kavramlara, simgelere ve sembollere dönüştürülemez ve de bu dış dünyaya ait düşüncelerin dilsel kalıplara dönüştürülmesi gerekmektedir. İletişim süreci içerisinde, bu kalıplar daha çok sembolleştirmeye dayalı olan sözlü dille yapmaktadır

2.1.2. Dil

İletişimin en yaygın biçimi olan dil, anlamları ifade etmek için toplum tarafından paylaşılan, rastgele seçilmiş fakat belirli kurallar çerçevesinde şekillenmiş sembol sistemlerinden oluşmaktadır (Ege, 2006). Genel olarak dil, düşünceleri düzenlemek için kullanılan bilişsel süreç olarak tanımlanmaktadır (Baykoç, 2014). Dil, iletişim amacını gerçekleştirmek için simgelerden (kodlardan) yararlanmaktadır. Dili oluşturan bu kodlar, o dili konuşanlar tarafından rastgele seçilerek kullanılan kodlardır ve toplum tarafından kabul edilip paylaşılan bir araç olması için nesilden nesile fazla değişmeden aktarılması gerekmektedir (Ege, 2006). İletilmek istenen mesajlar, düşünceler, birtakım simgeler kullanılıp, mesajın alıcı tarafından anlamlandırabileceği biçimlere dönüştürülerek kodlanmaktadır. Bu kodlar işitsel, görsel ya da dokunsal olabilir. Duyu organlarının özellikleri göz önünde bulundurularak hangi tür kodlamanın seçilmesi gerektiği belirlenmelidir (Konrot, 2007).

2.1.3. İletişim Şekilleri

İletişim, dilin sadece seslendirilen kısmından müteşekkil olmayıp bilakis sözel dilden çok daha fazlasını içermektedir. Doğduğu ilk andan itibaren içinde bulunduğu sosyal çevreyle etkileşim halinde olma gereksinimi duyan insan iletişimini farklı şekillerde gerçekleştirmektedir. İzleyen bölümde iletişim şekilleri ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

2.1.3.1. Sözlü (Verbal) İletişim

‘Verbal’ sözlü iletişim kavramı, sesli ya da yazı dili ile gerçekleşen tüm iletişim süreçlerini kapsamaktadır. Graumann’a (1972) göre sözel iletişimde sesin tonu, vurgusu, sözcüklerin seçimi, konuşmanın hızı, bireysel konuşma tarzı gibi fenomenler, sözsüz iletişim alanı ile ilişkili paralinguistik özelliklerle beslenmektedir. Dil, çocukluk çağından başlayıp, öğrenilmesi çok uzun yıllara yayılan, insan kavrayışının oldukça üstünde karmaşık bir tekniktir. Sözel dilin işlevi için, işitme merkezi, hatırlama, dil merkezi, duygusal alan (hipocampus), konuşma organlarına uygun hareketi gerçekleştirmeleri için sinyal gönderen uyarı merkezi, bunun yanı sıra işitme, görme ve hissetme gibi beynin birçok alanının aynı anda işlevde bulunması gerekmektedir. Sözlü iletişimde konuşma becerisi ile birlikte, ifade edilenlerin anlaşılabilir olması da önem arz etmektedir. Yani sözel iletişim aslında anlatmak ve anlaşılmasıdır (Braun, 1994).

Sözlü iletişimin toplumsal açıdan da oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bireylerin dilsel değişimi ve kendilerini sözel olarak ifade etme yeteneği sosyal ilişkilerini etkilemektedir. Konuşma, tartışma, kelime anlaşmazlıkları, bireylerin birbirlerine karşı kelime oyunları, sözlü rekabetleri toplumsal yaşamda merkezi bir yer teşkil etmektedir (Braun, 1994).

Geiger’e (2013) göre sözel dil aynı zamanda en savunmasız iletişim şeklidir. Dili oluşturan yapı taşlarından birinde eksiklik söz konusu olduğunda sözel dil fonksiyonlarında da problemler oluşabilir. Oksijen eksikliği, beyin kanaması, felç, parkinson, demans gibi zihinsel işlevleri etkileyen hastalıklara bağlı olarak sözel iletişim becerilerinde sınırlılıklar oluşabilir. Sarı (2002), iletişim becerilerinde meydana gelen problemleri, kelime yapısında yetersizlik, konuşulanı anlamada yetersizlik, konuşma becerisinde yetersizlik ve ekolali gibi çok farklı biçimlerde ortaya çıkan yetersizlikler olarak açıklamaktadır.

2.1.3.2. Sözel Olmayan (Nonverbal) İletişim

Sözel olmayan iletişim, vokal veya paralinguistik dil olgusu arasında ses ve konuşma nitelikleri ile ilişkilidir. Mesajlar söze dayalı olmayan jest, mimik, vücut

duruşu, göz kontağı gibi ekstra dilsel olgulara yer verilerek iletilir (Graumann 1972, aktaran Braun, 1994). İletişimin söze dayalı olmayan yönleri daha çok görsel özellikleri içerir. Jestler, mimikler, vücudun duruşu (postür), göz teması, el-kol hareketleri, kişinin giyiniş tarzı, karşıdaki ile arasına koyduğu fiziksel uzaklık hem kişi hakkında bilgi verir hem de iletilen mesajı bir ölçüde etkiler veya değiştirir. Ege'ye (2006) göre söze dayalı olmayan özellikler büyük ölçüde kültürelidir. Örneğin Kuzey Avrupa kültürlerinin konuşurken daha az vücut hareketi kullandıkları, jest ve mimiklerin güneye indikçe arttığı bilinmektedir. Aynı şekilde, batıdan doğuya gittikçe konuşurken taraflar arasındaki fiziksel uzaklığın azalması, yahut farklı el hareketlerinin değişik kültürlerde farklı anlamlara gelmesi bu konudaki diğer örneklerdir.

Söze dayalı olmayan iletişimde yüz ifadesi, göz iletişimi, jestler, mimik, baş hareketleri, dokunma, alan kullanımı, giyim, saç modeli, kullanılan parfüm bireyin durumuna ilişkin değerlendirmeleri taşıyan beden dili araçları olarak kabul edilir. Sözel olmayan iletişim, bireyler arasındaki tutum, duygu ve davranışların aktarılmasında kullanılır. Bireyler sözel olmayan iletişim araçlarıyla mutluluk, sıkıntı, güven, saldırganlık, hoşlanma gibi duygu ve tutumlarını yansıtabilirler. Sözsüz iletişim, jestlerle sözlü mesajı pekiştirmek amacıyla kullanılan onay hareketleri ve ya tekrar, jestlerle kafayı olumsuz anlamda sallayarak yalanlama veya aksini iddia etme sözlü mesajın yerine geçebilecek bir davranışta bulunma, gözlerle mesaj iletme, mesajın anlamını tamamlama ve mesajı vurgulama gibi fonksiyonlara sahiptir. Schober'e (2000) göre sözsüz iletişim üçe ayrılır.

1) Sessiz olan; sadece görsel beden dilini kapsar. Sözsüz iletişimin gözlenen boyutunu oluşturur.

2) Sesli olan; gülmek ve iç çekme gibi eylemleri kapsar. Sözsüz iletişimin işitilebilen boyutunu oluşturur.

3) Nesnel olan; kişilerin görüntülerini tamamlayan unsurları, giysileri ve aksesuarları kapsar. Sözsüz iletişimin tamamlayıcı boyutunu oluşturur.

Sözsüz iletişim, iletişim yokluğunu olanaksız kılma, duygu ve coşkuları yetkin biçimde dile getirme, kişiler arasındaki ilişkileri tanımlama ve belirleme, sözlü iletişimin içeriği hakkında bilgi verme, güvenilir iletiler sağlama ve kültüre göre biçimlenme gibi özelliklere sahiptir (Demiray, 2006).



2.1.3.1. Dilin Bileşenleri

İnsanların birbirleriyle iletişim kurabilmelerini sağlamada en önemli araç olan dil, insan ve toplumla bütünleşmiş bilim, sanat, kültür gibi bütün alanlarla ilgisi bulunan, aynı zamanda bunları oluşturan bir yapıdır (Aksan, 1998). Dil öğrenme potansiyeli ile dünyaya gelen insanlar, doğdukları ortamdaki dili kullanırlar. Dilin yaratıcı özelliği ile insanlar çok farklı biçimleri kullanarak iletişim ve anlatım gücünü yükseltmekte ve değişik anlamlar keşfetmektedirler (Topbaş, 2003; Tüfekçioğlu, 2003).

Ege'ye (2006) göre dil işaretlerden oluşur ve gramer olarak tanımlanan belli kuralları mevcuttur. Dildeki işaretler ve kurallar yardımıyla birey, karşısındakine duygu, düşüncelerini iletir. Dili oluşturan bu unsurlar biçim, içerik ve kullanım olmak üzere üç temel başlıkta toplanmaktadır. Dil öğrenme sürecinde öğrenilen ve dilin farklı yönlerini ele alan bu kuralları dil bilimciler beş ayrı kategoride incelemişlerdir. Her birinin kendine has kuralları olan bu beş alan fonoloji, sentaks/söz dizimi, semantik, morfoloji ve pragmatik olarak adlandırılmaktadır.

Yaşamımızın vazgeçilmez temel bir parçası olan dil, diğer insanlarla iletişim kurmamızı, istek ve ihtiyaçları dile getirmemizi ve tecrübe, görüş ile düşünceleri paylaşmamızı mümkün kılar. Dil sayesinde yalnızca günümüz hakkında değil, aynı zamanda geçmiş, gelecek ve hiç yaşanmamışlıklar hakkında da konuşabilir ve görülmeyen, duyulmayan ya da anlaşılabilir olan şeyleri aktarabiliriz (Zollinger, 1996). Ayrıca dilin mesaj verici ve etkili bir işlevi vardır (Zollinger, 1996). Bu iletişim aracını tam anlamıyla kullanabilmek için bütün bir sistemi öğrenmek şarttır. Söz konusu sistem bütünü, çeşitli unsurlardan oluşur ve bu unsurlar farklı edinimleri gerektirir. Tablo 1'de dilin unsurlarına yer verilmektedir.

Tablo I: Dilin Bileşenleri (Grimm, 1999)

Unsurlar	İşlev	Edinilmiş Bilgi
Parça Üstü Unsurlar	Vurgu bürünsel (prosodie) bölünme	Bürünsel edinim
Ses bilim Sözcük Morfoloji Söz dizimi	Dil seslerinin oluşumu Sözcük Anlamı Kelime Yapımı Cümle Yapımı	Dilbilimsel edinim
Pragmatik	Konuşma Eylemi Konuşma Yönetimi Söylem	Pragmatik Edinim

Aşağıda dilin bileşenleriyle ilgili ayrıntılı açıklamalar yer almaktadır.

1. Fonoloji: Dilbilimin bir alt alanı olarak dildeki seslerin yapısını, dağılımını ve sıralanmasını içeren, konuşma seslerinin bildirişimdeki işlevlerini inceleyen bilim dalıdır (Topbaş, 2007). Aksan’a (1995) göre sesbilim, insan dilinin seslerinin nasıl meydana geldiğini, ne gibi özelliklere sahip olduğunu, dinleyicilere nasıl aktarılıp ulaştırıldığını, dinleyicinin bu sesleri almasını inceler. Dünya dillerindeki sesleri bir bütün olarak ele alır, dillerdeki ortak özellikleri, olayları araştırır. Sesbilim, dilin ve iletişimin ses yönünü inceleyen bilimdir (Aksan, 1995). Fonoloji, bir dildeki seslerin dağılımını ve diziliş kurallarını inceler, konuşma seslerinin eklenmesi, nakli ve alınması ile ilgilidir (Topbaş, 2003; Ege, 2006). Fonoloji, hangi şartlar altında hangi sesler ile kelimelerin birbirinden ayrılabilceğini araştırır, sesleri, kelimeleri oluşturmak için bu sesleri birleştirmeyi ve bunlara eşlik eden tonlama ve vurguları kapsar.

Howard, Williams ve Lepper’in (2011) de belirttiği gibi bir dilde anlam değişikliği yaratabilen en küçük ses birimine fonem adı verilir. Her dilin kendine ait önemli sesleri ve ses kategorileri vardır. Bu ses kategorileri birbirine çok benzeyen

ancak akustik farkları çok az ayırtan seslerden oluşur. Çocukların dil öğrenirken kendi dillerinin ses birimlerinin neler olduğunu, ses birimlerinin yan yana gelişini, dizilişini ilgilendiren kuralları, bu ses birimlerini, kelime ve cümle oluştururken doğru tonlama örnekleri ile bir araya getirmeleri gerekmektedir.

Çocuklar, belli bir olgunluğa eriştiklerinde yetişkin konuşma özelliklerini edinirler ve belli seslerin yerine farklı sesler getirerek ses değişimi yapmaktan vazgeçerler. Fonolojik gelişim olarak tanımlanan bu sürecin gelişiminde çocuklar arasında bireysel farklılıklar gözlenmektedir. Çocuklar 4 yaş düzeyine ulaştıklarında çoğu fonetik sesi edinmiş olurlar ve hemen hemen tamamen anlaşılabilir sözcükler kullanabilirler (Howard, Williams ve Lepper, 2011). Fonolojik gelişim süreci, Türk dil yapısına göre 4-5 yaş düzeyinde baskın olmakla birlikte 6-7 yaşa kadar sürmektedir. Bu yaş dönemine kadar sürecin tamamlanmaması fonolojik gelişimde bozukluğun bir göstergesi olabilmektedir (Topbaş, 2003).

2. Morfoloji: Morfoloji sözcüklerin içyapılarını ilgilendiren kurallardır. Dildeki kök ve ekleri, bunların nasıl birleştiğini ve çekim özelliklerini inceler. Dilin sözcük yapısıyla ilgilidir. Bir dilde, anlam taşıyan en küçük birim morfem yani biçim birim olarak isimlendirilir (Ege, 2006; Honig, 2007). Kendi başına anlamı olan sözcükler ve yapım eki, çekim eki, ön ek ve son ek gibi dilde anlam değişmesi sağlayan ekler morfemleri oluşturur. Morfemler bağımlı ve bağımsız biçim olmak üzere iki grupta toplanır (Topbaş, 2003; Ege, 2006). Bağımsız biçim birimler tek başına kelime olarak kullanılabilir. Bağımlı biçimbirimler ise tek başına anlamı olmayan, bağımsız biçimlerle birlikte kullanılabilen morfemlerdir. Örneğin ‘çocuk’ bağımsız bir biçimbirimdir. Bu biçim birimin sonuna ‘lar’ eki getirildiğinde bu ‘lar’ eki bağımlı biçimbirimdir ve yalnız başına bir anlam ifade etmez, kullanılamaz. ‘Çocuklar’ sözcüğü biri bağımlı, biri bağımsız iki biçimbirimden oluşur (Ege, 2006).

Eklemeli bir dil olan Türkçe’ de bir veya daha fazla ek, anlam değiştirmek amacıyla sözcüklerin sonuna eklenebilir. Ancak Türkçe’ deki bu biçimbirimlerin kullanımı kesin kurallara bağlıdır. Biçimbirimlerin yeri değiştirilemez. Örneğin ‘çocukların’ sözcüğündeki ‘lar’ ve ‘ın’ ekleri ‘çocukınlar’ şeklinde değiştirilemez. Türkçe’ deki pek çok anlam ve söz dizimi eklerle belirtildiğinden, biçimbirim

kuralları çocuklar için çok önemli kurallardır (Ege, 2006). Morfolojik gelişim, dil yetersizliği olan çocuklar için zor olmakla birlikte dil gelişiminde gecikmeye sahip çocuklar morfemleri normal örüntü sürecine göre kazanmaktadırlar (Howard, Williams ve Lepper, 2011).

3. Sentaks (Sözdizimi): Bir dildeki cümle kurma ilke ve kurallarını içeren sistemdir. Bu sistem, bir dilin cümle yapısını, cümlelerde sözcüklerin nasıl dizileceğini, sözcüklerin anlamlı bir cümle oluşturmak için birleştirilmesi, tamlamaların, sözcüklerin oluşturulması ve dilbilgisi yapılarıyla ilgili kuralları içerir (Honig, 2007; Erdebil, Daşdoğan, Çıtav, Tezel, Bengisu ve Tortop, 2008). Çocuklar konuşulan dili doğrudan bir öğretim olmadan kazanabilmektedirler. Konuşulan dile ait gramer kuralları ise sonradan öğretilmektedir. Söz dizimi kuralları her dilin yapısına göre farklılık göstermektedir.

4. Semantik (Anlam Bilgisi): Dildeki sözcük ve cümlelerin içeriğini ve anlamlarını ilgilendiren kurallar bilgisidir. Anlam bilgisi, fonolojik gelişim ve söz dizim gelişiminden daha karmaşık bir sistemdir ve kişinin deneyimleri, bilgi birikimi ile yakından ilgili olan, bireyin yaşamı boyunca gelişime devam eden bir süreç olarak kabul edilmektedir (Maviş, 2007). Dil çalışmalarının en gelişmiş alanlarından biri olan anlam bilgisi, nesnelerle semboller arasında nasıl bir ilişki kurulduğunu ifade etmektedir. Semantik anlayış zamanla aşamalı olarak gelişmekte ve çocuklar kavramların semantik özellikleri ve anlamları olduğunu öğrenmektedirler. Kavram ve sözcük bilgisi çoğu zaman birlikte gelişmekle birlikte, Ege'ye (2006) göre küçük çocukların dil gelişimi incelendiğinde kavram ve sözcük bilgisinin ayrı ayrı değerlendirilmesi gerekmektedir. Küçük çocuklar, iki ayrı kelimenin aynı anlama gelebileceğini ya da benzer sözcüklerin farklı anlamı olabileceğini kavramakta güçlük yaşayabilirler. Bu açıdan küçük çocuklarda semantik yeterliliğin değerlendirilmesi zor olmaktadır (Bloom,1990; Aktaran, Honig, 2007).

5. Pragmatik (Kullanım Bilgisi): Dilin kullanım bilgisi, anlamlı iletişim kurabilme, bir olayı anlatabilme ve açıklayabilme yeteneği olarak tanımlanmakta, sosyal ortamlarda iletişim amaçlı olarak dilin kullanımını ifade etmektedir (Grimm, 2012). Pragmatik, sosyal etkileşim amaçlı kullanılan dilin farklı kişi ve durumlardaki

kullanım tarzını, dilin sosyal bağlamda belli bir amaca yönelik işlevini ve iletişim amacına uygun kullanımına ilişkin kuralları içerir. Dilin bu işlevine yönelik bireylerin sahip oldukları bilgiye pragmatik/kullanım bilgisi denilmektedir (Topbaş, 2007). Ege'ye (2006) göre çocuklar, dilin bu bileşenini ilgilendiren kuralları erken yaşlarda öğrenmeye başlamaktadırlar. Bireyler, kiminle, nerede, nasıl konuşacaklarına ilişkin kullandıkları dili uyarlamayı, konuşmaya başlarken, sürdürürken veya konuşmayı sonlandırırken uyulması gereken sosyal kuralları erken yaşlarda öğrenmeye başlayarak, konuşmanın amacına ve ortamın özelliklerine uygun olarak dili şekillendirirler (Topbaş, 2003).

2.1.4. Konuşma

Sosyal bir varlık olan insanın diğer bireylerle ilişkilerini sürdürebilmesi için en çok gereksinim duyduğu ve yararlandığı en önemli ve en yaygın dil etkinliği konuşma, sözel iletişimde düşüncelerin düzenlenmesini takiben başlayan aktarım sürecine rol oynayan en önemli araçtır (Baykoç, 2014).

Düşünce ile arasında tamamlayıcı bir ilişkiye sahip olan konuşma, insanların bir arada yaşama, duygu ve düşüncelerini ifade etme, kabul görme, anlama, anlaşılma, aidiyet gibi farklı sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirdikleri bir iletişim türüdür (Braun ve Lüdtke, 2012). Konrot konuşmayı şu şekilde tanımlamaktadır; *'konuşma, düşüncelerimizi ifade etme aracı olarak kullandığımız sembolik bir araç olan sözel dilin, akciğerlerden gelen havanın boğaz, ağız ve burun yolunda şekillenmesi sonucunda oluşan seslere dönüştürülerek karşımızdaki insanların işitebilecekleri bir biçime dönüştürülmesi sürecidir'* (Konrot, 2007)).

Konrot'a (2007) göre dilin dışı vurulmuş şeklini oluşturan konuşmanın gerçekleşmesinde geçirilen süreç ve düzenek, bireysel farklılıktan kaynaklanan bir kısıtlama olmadığı sürece tüm insanlarda aynıdır ve her insan konuşma yeterliğine, herhangi bir dilin konuşma seslerini üretebilecek potansiyele sahiptir. İletişim bir amaç, dil bir araç, konuşma ise bir eylemdir. İletişim, dil ve konuşma ile birlikte diğer ifade biçimleri arasındaki bağlantı ve farklılıklar aşağıdaki şekil üzerinde ifade edilmektedir.

Konuşmanın; fiziksel, fizyolojik, psikolojik ve toplumsal olmak üzere dört önemli niteliği bulunmaktadır. Temizyürek (2007) bu dört niteliğini şöyle açıklamaktadırlar:

1.) Konuşma ses dalgalarının boşlukta yayılması ile gerçekleşen süreç, konuşmanın fiziksel niteliğidir.

2.) İnsanda var olan beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, küçük dil, büyük dil, damak, dudak ve dişler gibi organların dengeli bir biçimde ahenkle çalışarak konuşmayı oluşturmaları fizyolojik boyutunu oluşturmaktadır.

3.) Anlam bilimine göre insanlar kavramların kendileri üzerinde değil, o kavramlara ilişkin deneyimleri üzerinde düşünüp konuşmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde konuşma esnasında dış dünyanın kendisi ile ilgili değil, doğrudan dış dünyaya ilişkin tepkiler üzerine konuşulmaktadır. Bu boyut konuşmanın psikolojik niteliğini oluşturmaktadır.

4.) İnsanlar bir arada yaşamaya başladıkları andan itibaren iletişim kurma ihtiyacı hissetmişlerdir. İletişim ihtiyacının sesli olarak giderilmesi için toplumsal hayatın bir ürünü olan konuşmayı kullanmışlardır. Bu da konuşmanın toplumsal boyutunu oluşturmaktadır.

2.1.5. Dil Gelişim Basamakları

Bu bölümde, normal gelişim süreci içinde çocuklarda gözlenen dil gelişim aşamalarına yer verilmektedir. Verilen değerler, belirli yaş dönemleri arasında çocuklarda görülen ortalama değerler olarak kabul edilmektedir.

1. Doğum Öncesi Dönem: Dil gelişiminin, ilk sözcüklerin ifadesi ile başlayan bir süreç olmadığı, bebeklerin daha anne karnındayken sese tepki verdikleri, annelerinin konuşma sesi ile birlikte kalp atış hızının değiştiği bilinmektedir (Baykoç, 1986). Doğum öncesinde oluşmaya başlayan dil gelişim temelleri, hamileliğin ilk döneminde ceninin denge duygusu ve dokunsal uyaranlara yönelik algılaması ile oluşmaya başlar (Hellrung, 2002). 32. Haftada bebeğin işitme duyusu

tamamlanmış olur, bebek annesinin konuşma ritim ve melodisini duyabilir (Papousek, 1994).

2. Konuşma Öncesi Dönem: Çocuğun dünyaya gelişiyle birlikte ilk kelimeleri söylemeye başladığı ana kadar olan süreç konuşma öncesi dönem olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemde çocuklar basit sesler çıkarmayı öğrenmekte ve konuşmaya hazırlanmaktadırlar (Şahin, 1975). Bu dönem 0-1 yaş arası olarak kabul edilmektedir ve kendi içinde belli aşamaları vardır. Bu aşamalar aşağıda açıklanmaktadır.

2.1. Ağlama Dönemi (Refleksif Dönem): Çocuğun dünyaya gelir gelmez çıkardığı ilk ses ağlama sesidir ve bu ses tamamıyla fizyolojik bir olay olarak değerlendirilebilir. Ağlama dil gelişiminin ilk basamağı ve bir iletişim aracı olarak kabul edilir. Bebek doğduktan kısa bir süre sonra açlık, sancı gibi ihtiyaçlarını ve kendisine rahatsızlık veren durumları ağlayarak belirtmekte, farklı türde gereksinim ve isteklerini farklı ağlama tonlarıyla ifade etmektedir (Jersild, 1979; Cole ve Morgan, 1985).

Papilia ve Olds' a (1982) göre bebeğin ilk ağlamaları nefes alıp vermeyle ortaya çıkan refleksif bir davranıştır ve zamanla ihtiyaçlarını belirtmek için bir iletişim formu haline gelir. Bebeklerin kısa ve derin nefes alıp verişleri konuşmanın temelini oluşturmakta, bebeğin nefes alıp vermesi arttıkça çıkardığı seslerde de artış gözlenmektedir. Aynı zamanda bebekler ağlama esnasında, seslerin çıkarılması için gerekli olan dil, dudak ve çene hareketlerini tekrarlayarak konuşma için gerekli motor becerileri kazanma imkanı bulurlar.

2.2. Agulama Dönemi (Cooing 2-4 Ay): Bu evrede ağlama sıklığı azalırken, bebekler konuşma organlarının tesadüfi hareketleri ile basit sesler çıkarmaya başlar. Bu sesler, rahatlık ve mutluluk ifade eden seslerdir. İlk sesler o-a-u-ı gibi ünlü sesler olmakla birlikte k-g gibi ard damaksıl seslerin eklenmesiyle ünlü-ünsüz sıralamasına benzer sesler çıkarılırlar (Topbaş, 2007). Bebeklerin bu dönemde çıkarmış oldukları sesler refleksif değildir. Ses mekanizması üzerinde kontrol artar, karnı doyduğunda, altı temizlendiğinde, mutlu ve rahat olduğunda memnuniyet ifadesi olarak sesler

çıkarırlar ve çıkardıkları sesleri taklit ederler. Whirter Ve Voltan ve Acar' a (1985) göre bu devrede bebeklerin yüksek sestten fazla rahatsız olmadıkları, ayrıca insan sesine karşı duyarlı oldukları görülmektedir. Piaget'in 'birincil dairesel hareketler' olarak tanımladığı bu dönemde bebeğin seslere karşı tepkilerinin daha seçici olduğu görülmektedir (Reilly ve Lewis, 1983).

2.3. Mırıldanma Dönemi (Babbling 4-6 Ay): Bu evrede bebekler ba ba ba, ma ma ma gibi ünlü ve ünsüz seslerin bir araya getirilmesinden oluşan tekrarlı sesler çıkarırlar. Bebek, çıkarmış olduğu seslerden keyif almakta bu nedenle sesleri üretme davranışını tekrarlamaktadır. Ayrıca bu dönem içinde 'p, b, m' seslerini de çıkarmaya başlamaktadır. Ses üretimi basitten karmaşığa doğru bir süreç izlemektedir (Howard, Williams ve Lepper, C. 2011).

2.4. Mırıldanma Tekrarı Dönemi (Lalling 7-9 Ay): Ses oyunlarının tekrarı dönemi olarak da ifade edilen bu dönemde bebek, ses üretimi ile işitmeyi birleştirerek işitilen sesleri tekrarlar, işittiği ses ile ürettiği sesi birleştirir. Bebek işittiği sesler arasından seçim yapar ve tercih ettiği sesi taklit etmeye başlar (Alisinanoğlu, 2004).

2.5. Ses- Sözcükler Dönemi (Vocables 9-12 Ay): Bu dönemde bebek, annenin ya da ilgilenen diğer bireylerin konuşma seslerine bilinçli şekilde ses taklidi ile tepki vermektedir. Çocuk yaşamındaki ilk yılın sonuna doğru aynı zamanda pek çok şeye odaklanabilmeyi öğrenmekte, bu ise çocuğun kişiler ve nesneler arasında bir bağlantı kurabilmesine ve kendisiyle ilgilenen kişiyle bakışları üzerinden bağlantı kurmasını sağlamakta, bu durum Zollinger tarafından "Dilin Orataya Çıkışı" olarak açıklanmaktadır. Konuşmayı kavrama doğumdan sonra ilk yıl içinde kendini geliştirmeye başlamaktadır. Çocuk bu zaman zarfı içerisinde çok aktif konuşmasa da, anlama yetisi gelişmeye başlamıştır. Ayrıca çocuk kendini tonlama şekillerine de adapte eder. Bebek bu dönemde ses ve anlam arasında bir bağ oluşturduğu bazı sözcükleri kavrar. Bu demek oluyor ki anlama yetisi; belirgin nesne, kişi ve durumların var olmasıyla bağlantılıdır (Nußbeck, 1980).

3. Konuşma Dönemi: Konuşma dönemi, kendi içinde tek sözcük dönemi, telegrafik konuşma dönemi ve dilbilgisi kurallarına uygun konuşma dönemi olmak üzere üç başlık altında incelenmektedir.

3.1. Tek Sözcük Dönemi (12-18 Ay): Çocuklarda alıcı dil becerilerinin gelişimi ifade edici dil becerilerinden önce olmaktadır. Bu dönemde bebekte nesne sürekliliği de gelişmiş, aynı zamanda çocuk diğer insanların nesnelerle neler yaptığına dikkat etmeye başlamıştır. Bu süreçte çocuk annesine bir parça nesne takdim eder ve çocuğun verdiği bu nesne sözlü bir cevap niteliğindedir. Bununla beraber çocuk karşısındaki kişinin kelimeleri ve eylemlerinin ayrı anlamlara geldiğini algılar. Bir şey söylemeye yönelik içinde istek barındıran işaretle birlikte, çocuk benzer nesnelerin aynı isimleri taşıdığını da görür. Bu yüzden Zollinger (1994, 1996) bu durumu dil kazanımındaki ilk aktif kazanım olarak görmektedir. Çocukların gerçek nesneleri ifade etmeleri, sembollerin anlamını da kavradıklarını göstermektedir. İlk kelimeler çocukların aşina oldukları nesnelere ilişkin isimlerden oluşmaktadır. Kelime üretmek için, kelimeleri oluşturan seslerin ve bu sesleri üretmek için gerekli olan sıranın çocuklar tarafından kavranmış olması gerekmektedir (Fabes ve Martin, 2003). Bu dönemin sonunda çocuk, belli kelimelerin belli nesnelerle ve cümlelerin belli durumlarla bağlantılı olduğunu çok daha iyi bilmektedir. Çocuk pratikte sadece bir nesneyi ve eylemi açıklamayı değil, ayrıca açıklama için şekil, renk ve özellik açısından birbirinden farklı nesnelerin de kullanılabileceğini öğrenir. Bu aşamada çocuk, anlamak için harekete geçmeye ihtiyaç duyar. Eylem ve nesnelerin birbiri ile bağlantılı hale gelmesi doğrultusunda çocuk “brumm brumm ya da “wauwau” gibi ses taklitleri çıkarır. Ayrıca çocuk kendisiyle ilgilenen kişiden çıkacak sözcük ve taklit seslerini de tekrar etmede başarılı olur. Bu gelişim dilsel iletişimin ilk türlerinden bir tanesidir. Bu dönemin sonunda bir çocuğun sözcük dağarcığında 3 ile 90 arasında sözcük bulunmaktadır (Tümekaya, 2008).

3.2. Telegrafik Konuşma Dönemi (18-24 Ay): Bağlaç ya da herhangi bir ek kullanmadan iki ya da daha fazla kelimenin bir araya getirilmesi ile oluşturulan anlamlı mesajla gerçekleştirilen konuşma, telgrafik konuşma olarak tanımlanmaktadır (Grimm, 2012). Bu dönemde çocuk, kendi sözcüklerini başkasına

doğru yönelttiğinde sözcüklerinin bir etkisi olduğunu fark ettiği anda, dilin diğerleriyle iletişim kurmadaki rolünü kavramaya başlar. Bu dönemde çocuklar pek çok kelime edinirler ve sözcük dağarcıklarında hızlı bir gelişme gözlenir, iki kelimeden oluşan, öznesi ve yüklemi olan cümleler kurmaya başlarlar Çocuk pratik hayatta olduğu gibi kendini sadece nesnelerle kısıtlı tutmaz, ayrıca eylemlerinin sonucuna göre de bir sonraki eylemini farklı objelerle takip edebilir. Böylece ilk sembolik diziler birbirini takip ederek gerçekleşir (Zollinger,1996).

3.3. Dilbilgisi Kuralına Uygun konuşma (24-60 Ay): Bu dönemde çocukların sözcük dağarcığı oldukça genişlemiştir. Dilin morfolojik ve sözdizimsel kurallarını kavramaya başlamışlar, bununla birlikte kullanacakları üslup çok daha karmaşık hale gelmiş ve gelişen anlama yetisi sayesinde daha karmaşık cümle yapılarını anlama becerisini kazanmışlardır (Martinsen ve Tetzchner, 2000). Çocuklar, özne ve yüklemi kuralına uygun şekilde kullanmaya, zamir, zarf ve bağlaçlara konuşma esnasında yer vermeye başlamışlardır. Özellikle ‘ben’ zaimini daha fazla kullandıkları görülmektedir. 3-4 yaş civarında çocuklar dinleyicinin bilgileri algılama düzeyine göre, daha az veya fazla bilgiye yer vererek iletişim kurarlar. Okul öncesi dönemdeki bu çocuklar, kendilerinden küçük olanlarla ve bebeklerle etkileşime girdiklerinde ses tonlarını, cümle yapısını ve dilin içeriğini değiştirerek iletişim kurdukları gözlenmektedir (Shatz ve Gelman, 1973).

2.1.6. İletişim Bozuklukları

İletişim bozuklukları, çocuğun akademik performansını da olumsuz etkileyecek ses, akıcılık, artikülasyon bozuklukları ve alıcı, ifade edici dildeki problemler olarak tanımlanmaktadır (Springer ve Schrey-Dern, 2006). Bireylerin sosyal ve akademik gelişimindeki rolü göz önünde bulundurulduğunda, iletişimin insan yaşantısı üzerindeki etkisinin nedenli önemli olduğu herkes tarafından kabul edilmektedir. Konrot’a göre (1998) iletişim, bu süreç içinde kimi zaman tipik sorunların oluşabileceği karmaşık bir olgudur ve bu sürecin herhangi bir nedenle, herhangi bir boyutta aksaması birey ve çevresi için bir takım olumsuzluklar oluşturmaktadır. Bir sembol sistemini alma, kavramları veya sembol sistemlerini temsil etme, sembol

sistemlerini iletme veya kullanma yetisinde ortaya çıkan aksaklıklar iletişim bozukluğu olarak tanımlanmaktadır.

İletişim sürecinde yaşanan sorunlara çözüm üretebilmek için, bu süreçte oluşabilecek problemlerin neler olduğuyla ilgili genel bir bilgiye sahip olmak gerekmektedir. İletişim problemleri hakkında genel bir bilgiye sahip olduğu takdirde uygun müdahale yöntemleri tasarlanıp hazırlanabilir. Bireylerin sahip oldukları iletişim problemlerinin sınıflandırılmasında farklı yaklaşımlar söz konusu olabilir ve bu sınıflandırmalar amaçlara göre farklılık gösterebilir. Konrot'a (2007) göre iletişim problemlerini şu başlıklar altında sınıflandırmak mümkündür:

1. Nedenlere Göre Sınıflandırma: İletişim problemine yol açabilecek nedenlere yönelik çözüm arayışı söz konusu olduğunda ve bu sorunun giderilmesi öncelikli amaçlar arasında yer aldığında nedenlere göre sınıflandırmaya yer verilir. Anatomik nedenlere bağlı konuşma sorunları (dudak-damak yarıklığı, larenjektomi, işitme düzeneği sorunları gibi), fizyolojik nedenlere bağlı dil ve konuşma sorunları (müsküler distrofi), nörolojik nedenlere bağlı dil ve konuşma sorunları (Parkinson, CVA, Cerebral Palsy), biyokimyasal nedenlere bağlı dil ve konuşma sorunları (anoxia), psikolojik nedenlere bağlı dil ve konuşma sorunları, gelişim sürecindeki gecikmiş dil ve konuşma, öğrenme güçlüğü, okuma güçlüğü gibi nedenlere bağlı dil ve konuşma sorunları, olumsuz çevresel etmenlere bağlı dil ve konuşma sorunları, hiçbir nedene bağlı olmayan dil ve konuşma sorunları, karmaşık nedenlere bağlı dil ve konuşma sorunları nedenlerine göre sınıflandırılan iletişim problemleridir. Nedenlere göre sınıflandırma daha çok tıbbi tanılama modeline dayanmaktadır (Grimm,2012).

2. Belirti Tabanlı Sınıflandırma: İletişim bozukluklarındaki sınıflama kimi zaman gözlenen davranışlardan ya da belirtilerden yola çıkılarak yapılır. Belirtilerden yola çıkılarak var olan probleme çözüm aranması durumu belirti tabanlı sınıflandırma olarak tanımlanmaktadır. Bu sınıflandırma türünde gözlenen davranışlar dikkate alınır, gözlenen davranışlardan hareketle tanımlama yapılır, sorunun altında yatan nedenlere bakılmaz. Kekemelik, gecikmiş dil ve konuşma, ses

bozukluğu, artikülasyon bozukluğu gibi iletişim yetersizliklerinde daha çok belirti temelli sınıflandırmalara yer verilmektedir.

3. Süreç Tabanlı Sınıflandırma: Konrot'a (2007) göre iletişim, bir dizi karmaşık süreçten oluşan etkileşim biçimidir. Bu sürecin herhangi bir aşmasında meydana gelen aksaklıklar, süreç tabanlı sınıflandırma olarak tanımlanmaktadır. İletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için, amacın belirlenip, iletişim aracının seçilerek amacın belirlenen araçla eyleme dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu süreçten birinde meydana gelen aksaklık iletişim problemine neden olmaktadır.

İletişim becerilerinde yetersizliğe sahip bireylerin karşılaştığı zorluklardan biri de, ifade etmek istediklerinin anlaşılmasının yanında iletmek istediklerinin cevapsız kalmasıdır. Cevapsız kalan bir ifade ya da söylem kişinin iç huzursuzluğuna, özeleştirisinin artmasına sebebiyet verebilir. Çünkü her birey için sosyal çevreden gelen geri bildirimler önemlidir. İletişim teşebbüsünün sürekli kesintiye uğraması, ayrıca çevredeki diğer bireylerden gelen onayın yetersiz kalması, kişide psikolojik problemlere, pozitif ve gerçekçi benlik gelişiminin oluşmasında sorunlara yol açabilir (Wachsmuth, 2006).

Yetersiz iletişim becerileri sadece bir alanı değil, bilakis tüm gelişim alanlarını sınırlandırmakta, bilişsel, duygusal, sosyal ve duygusal gelişim etkilemekte böylelikle aslında iletişim becerileri tüm kişiliği şekillendirmektedir. İletişim becerilerinin diğer gelişim alanlarıyla olan ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda, iletişim becerilerinde yetersizliğe sahip bireylerin ciddi sorunlarla karşılaşmaları da kaçınılmazdır. İletişim becerilerinde yetersizliğe sahip bireylerin karşılaştıkları sorunlar sosyo-eğitimsel bağlamda iletişim becerilerinin önemini ortaya koymaktadır (Geiger, 2013).

2.2. Zihinsel Engelli Çocuklar ve Özellikleri

İzleyen bölümde zihinsel engel ile ilgili tanımlara, yaygınlık ve özelliklerine ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

2.2.1. Zihinsel Engel

Zihinsel engel ile ilgili geçmişten günümüze kadar birçok kavram ve tanım yapılmıştır. Bu alanın farklı disiplinler tarafından incelenmesi, her bir disiplin alanının kendi görüşleri açısından zihinsel engelliliği tanımlamış ve tartışmış olması zihinsel engellilikle ilgili tanımların çokluğundaki başlıca etken olarak kabul edilmektedir(Heward, 1996). Alan yazında zihinsel engeli olan çocuklar tıbbi, psikolojik, toplumsal, zihinsel, mesleki ve eğitsel gelişimleri açısından farklı şekillerde tanımlanmışlardır (Çıkılı, 2013). Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, toplumların sosyal yapısındaki değişimler neticesinde zihin engeli ile ilgili tanımlar da değişmiştir. Tanımlardaki değişiklikler toplumların zihin engeline bakış açısının ve de zihin engellilere sağlanan hizmetlerin farklılaşmasına yol açmıştır (Sucuoğlu, 2016).

Zihin engelli bireyleri tanımlamak için kullanılan eski terimlere bakıldığında, bu terimlerin genellikle zihin engelli bireylerin olumsuz özelliklerine odaklanarak etiketlemeye yol açtığı görülmektedir. Olumsuz etiketlemenin, bu bireylerin akademik alandaki başarısını ve toplumsal uyumlarını da olumsuz yönde etkileyeceği görüşünden hareketle daha az etiketleyici tanımların kullanılmasının gerekliliği görüşü benimsenmiştir (Sucuoğlu, 2016). Zihin engelliler alanında önemli bir yere sahip olan Amerikan Zeka geriliği Birliği (AAMR)'nin isminde geçen zeka geriliği terimi de, bireyleri etiketlediği gerekçesiyle dernek üyelerinin onayı ile 1 Ocak 2007 tarihinden itibaren Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (AZGYB) olarak değiştirilmiştir (Sucuoğlu, 2016).

Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği'nin (AZGYB) 1992'de açıkladığı tanıma göre zihinsel yetersizlik 'bireyin var olan işlevlerindeki belirgin sınırlılık, zihinsel işlevlerde belirgin derecede gerilik ve bununla birlikte ortaya çıkan iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal servislerden yararlanma, kendini yönetme, sağlık, güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zamanlarını kullanma ve iş becerileri olarak sıralanan 10 uyumsal davranıştan en az iki ya da daha fazlasında yetersizlik durumudur. Bu yetersizlik 18 yaştan önce ortaya çıkar' şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımda öncelikle, bireyin zeka ve uyumsal davranışları

gibi özellikleri ile içinde bulunduğu çevre ile etkileşiminin bireyin işlevlerini belirleyeceği açıklanmaktadır. Tanımda yer alan zihin işlevlerindeki sınır, zeka bölümü 70-75 olarak kabul edilmektedir. Gelişimsel dönem; yetişkinliğin başlangıcı olarak varsayılan 18 yaşa kadar olan dönem olarak kabul edilmiştir. Bu tanımda uyumsal davranışlar 10 grupta toplanarak ilk kez somut ve net olarak ifade edilmiştir (Sucuoğlu, 2016).

2002 yılında Luckasson ve arkadaşları tarafından yapılan tanımda zihin engeli ‘zihinsel işlevler ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal davranışların her ikisinde de belirgin derecede sınırlılıkla ortaya çıkan bir yetersizliktir. Bu yetersizlik 18 yaşından önce ortaya çıkar’ şeklinde tanımlanmıştır. 2002 tanımıyla yer alan uyumsal davranışlar, bireylerin günlük yaşam içinde işlevde bulunmak için kazanmaları gereken kavramsal, sosyal ve pratik becerilerin bütünü olarak ele alınmaktadır. Bu tanımda yer alan üç beceri alanı, 1992 tanımıyla uyumsal beceriler başlığı altında sıralanan 10 beceri alanından daha az çeşitlilik göstermektedir (Eripek, 2012). 2002 tanımıyla uyumsal davranışlar; zihinsel yetenekler, katılım, etkileşim ve sosyal roller, sağlık ve bağlam olmak üzere dört boyutta değerlendirilmesi önerilmiş ve özel ölçütler belirlenmiştir. Bu değerlendirme ölçütleri ‘bireyin kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal davranışların herhangi birinden elde edilen ortalama puanın ya da kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerileri ölçen standart testlerden elde edilen toplam puanın iki standart sapma altında olma’ şeklinde açıklanmıştır (Eripek, 2012).

Türkiye’de zihin engelli bireylerin tanımlarına ilişkin 2000 yılından sonraki gelişmelere yer verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2000 yılında yayınladığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde zihin engeli ‘*zihinsel öğrenme yetersizliği terimi kullanılarak, zihinsel gelişim yetersizliğinden dolayı, bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde, hafif, orta ve ağır düzeyde etkilenmesi durumu*’ şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2002). 2004 yılında bazı değişiklikler yapılmış ve tekrar gözden geçirilerek yayınlanan yönetmelikte AZGYB’ nin 2002’deki tanımıyla yer alan kriterler dikkate alınarak ‘zihinsel yetersizlik’ kullanılmıştır. Yapılan bu değişiklikle zihin engeli ‘18 yaşından önce ortaya çıkan zihinsel işlevler ile

kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde anlamlı farklılıklar görülen yetersizlik durumu’ olarak tanımlanmıştır (MEB, 2004).

2006 yılında Özürlüler Kanunu’nun yürürlüğe girmesi ile çıkarılan yönetmelikte zihinsel yetersizliği olan birey *‘zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim dönemlerinde ortaya çıkan özel eğitim ile destek hizmetlerine ihtiyaç duyan birey’* olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006).

2004 ve 2006 yıllarındaki yönetmelikte de yer alan tanımlarda AZGYB’ nin 2002’deki tanımında yer alan kriterler dikkate alınmıştır (Eripek, 2012).

AZGYB’ nin 1992 ve 2002 tanımlarında üç temel özellik üzerine vurgu yapılmaktadır. Bu özellikler;

1. Zihinsel işlevlerde anlamlı sınırlılık,
2. Uyumsal davranışlarda anlamlı sınırlılık,
3. Gelişim döneminde ortaya çıkmasıdır.

Bu temel bileşenler tek tek incelenirse;

1. Zihinsel İşlevlerde Anlamlı Sınırlılık: AZGYB’nin 2002 tanımına göre zihinsel yetersizlik, zihinsel işlevlerde önemli derecede normalin altında olma olarak tanımlanmaktadır. Zihinsel işlevlerde normalin altında yer alma, bireyin, standartlaştırılmış, yani uygulama ve puanlama işlemleri belirli kurallara bağlanmış bireyin dil ve kültürel geçmişine uygun zeka ölçeklerinde gösterdiği başarının (-2) standart sapmanın altında olması durumudur (Eripek, 2012). Günümüzde en yaygın kullanılan zeka testleri olan Stanford Binet ve Weschler Zeka testlerinin ortalama zeka bölümü 100 olarak kabul edilmekte, zihinsel engel ise zihinsel işlevlerin ortalamanın iki standart sapma altında olması olarak kabul edilmektedir. Bundan hareketle Stanford Binet Zeka Testi sonucuna göre 68, Weschler Zeka Testi

sonucuna göre 70 ve altında olan birey, zihinsel işlevlerde önemli derecede normalin altında olma koşuluna sahip olmaktadır (Sucuoğlu, 2016).

2. Uyumsal Davranışlarda Sınırlılık: AZGYB'nin (2002) tanımına göre uyumsal davranışlar insanların günlük yaşamlarında işlevde bulunmak için öğrendikleri kavramsal, sosyal ve pratik becerilerin bütünüdür ve zihin engelini oluşturan ikinci eleman olarak kabul edilmektedir (Sucuoğlu, 2016). Uyumsal davranışlar, bireylerin içinde yaşadıkları çevresel şartlara göre değişmekte, çevrenin beklentilerine göre değişkenlik göstermektedir. Eğer birey içinde yaşadığı toplumun değerlerine ve beklentilerine uyum sağlıyor, kendi kültürünün beklentilerini karşılıyorsa uyumsal davranışlar açısından yeterli kabul edilmektedir.

AZGYB'nin 1992 tanımında yer alan uyumsal davranışlara ilişkin beceri alanları; iletişim, özbakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal hizmetlerden yararlanma, kendini yönlendirme, sağlık ve emniyet, işlevsel akademik yeterlikler ve boş zamanlarını değerlendirme olarak belirlenmiştir. 2002 tanımında uyumsal davranışlara ölçüt getirilmiştir. Bu ölçüte göre bireyin sosyal, kavramsal ya da pratik uyumsal davranış alanlarından birindeki performansı ya da bu becerileri ölçen standart araçlardan alınan toplam puan üzerindeki ortalaması standart sapmanın altında olduğunda zihinsel engelli olma ölçütlerinden birini karşılamaktadır (Sucuoğlu, 2016).

3. Gelişim Döneminde Ortaya Çıkması: AZYGD'nin yapmış olduğu tanımlarda bireyin zihinsel işlevleri ve uyumsal davranışlarındaki sınırlılıkların ortaya çıktığı zaman ölçütü gelişimsel dönem olarak kabul edilen 18 yaş öncesi dönem olarak belirlenmekte ve zihin engelini gelişimsel dönem içinde ortaya çıkmış olması tanımda yer alan üçüncü belirleyici unsur olarak kabul edilmektedir. Tanıma göre bir bireye zihin engeli tanısının konulabilmesi için zihinsel işlevlerdeki ve uyumsal davranışlardaki sınırlılıkların gelişimsel dönem içinde yani 18 yaş öncesinde ortaya çıkmış olması gerekmektedir. AZYGD' nin yapmış olduğu tanıma göre bu dönemden sonra meydana gelen birtakım nedenlerden ötürü zihinsel işlevlerinde ve uyumsal davranışlarında yetersizlik gösteren birey zihin engelli olarak kabul edilmemektedir (Sucuoğlu, 2016).

APA (American Psychiatric Association- Amerikan Psikiyatri Birliği) tarafından yayımlanan Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- DSM, (Zihinsel Bozuklukların Tanı Ölçütleri Başvuru Yönergesi) 2013 yılı tanımında zekâ geriliği tanımlanmasında “Anlıksal Yetiyitimi (Intellectual Disability)” terimi tercih edilmiştir. DSM-5’te zekâ geriliğinin derecesi testlerden elde edilen zekâ puanına göre değil, uyumsal niteliğe göre değerlendirilmektedir. DSM-5’te yer alan tanılama kriterlerine göre tanılama uzman kişiler (psikolog, psikiyatr, eğitim bilimci, terapist) tarafından yapılmalı ve tanılama sürecinde bireyin kavramsal, sosyal ve işlevsel yaşam becerilerindeki yeterlilik ve yetersizlikleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Tanılama ve sınıflandırmada IQ puanı ile birlikte bireyin toplum içinde yer alması, sosyal katılım, günlük yaşam becerileri ve öz bakım becerilerini başarılı bir şekilde yerine getirmek için ihtiyaç duyduğu desteğin düzeyi de tanılama ve sınıflandırma aşamasında dikkate alınmalıdır. Bu kriterler dikkate alınarak tanılama ve sınıflandırma gerçekleştirildiğinde bireyin eğitsel ve uyumsal alanlarda gelişimi daha etkin bir şekilde desteklenir (APA, 2013).

2.2.2. Zihin Engellilerin Sınıflandırılması

Tarihsel süreç içerisinde zihinsel engeli olan bireylerin sınıflandırılmasına bakıldığında bu bireylerin; idiot, embesil, mongol şeklinde, daha sonra eğitilebilir, öğretilbilir ve klinik bakıma ihtiyacı olanlar şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir. AZYGD’ nin zekâ bölümünü temel alarak yapmış olduğu sınıflandırmada ise zihin engelli bireyler hafif, orta, ağır ve çok ağır zihinsel engelli olarak ifade edilmektedir ve bu sınıflandırma uzun yıllardan beri kullanılmaktadır (Çiftçi Tekinarslan, 2010).

Yapılan zihinsel engellilik tanımının en önemli özelliği işlevsel olmasıdır. 1970’li yılların öncesinde yapılan tanımlarda zekâ bölümü (ZB) puanı tek ölçüt olarak kabul edilmektedir. ZB puanı, zekâ testleri üzerinde yapılan tartışmalar bir yana, bireyin zihinsel yeterliklerini açıklamada oldukça yetersiz kalmaktadır. Dolayısıyla ZB puanına bakılarak çocuğun gereksinim duyduğu yardımın profilini çıkarmak mümkün olamamaktadır. Yeni yaklaşımda gereksinim duyulan yardımlar çok disiplinli bir ekip tarafından yoğunluk düzeylerine göre tanımlanmakta ve sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırma yapılırken, zihinsel işlevler ve uyumsal

beceriler, psikolojik / duygusal özellikler (örneğin davranış problemleri), bedensel / sağlık / nedensel özellikler ve çevresel özellikler olmak üzere dört boyut dikkate alınmaktadır (Eripek, 1998).AAMR (1992) zihin engelli bireylerin sınıflandırılmasında desteği temel alan yeni bir sınıflamayı önermiştir. Kısa adı ILEP olarak anılan bu sınıflamada gereksinim duyulan destek türü göz önüne alınmakta olup günümüzde de yaygın şekilde kabul görmektedir (Hallahan ve Kaufman, 2003). Zihinsel yetersizliği olan bireyler destek ihtiyaçlarına göre; aralıklı desteğe ihtiyaç duyan bireyler, sınırlı desteğe ihtiyaç duyan bireyler, kapsamlı desteğe ihtiyaç duyan bireyler ve yaygın desteğe ihtiyaç duyan bireyler olarak sınıflandırılmaktadır (Çiftçi, Tekinarslan, 2010). Zihin engelli bireylerin destek ihtiyaçlarına göre sınıflandırılmasına aşağıda ayrıntılı şekilde yer verilmiştir.

I) Aralıklı Desteğe İhtiyaç Duyan Bireyler: Hastalık anında ya da bir iş yerleştirilme gibi geçiş dönemlerinde kısa dönemli yardım gereksinimi haricinde her zaman yardıma ihtiyaç duymayan bireylerdir. Yardım süresi ve yoğunluğu, yardıma gereksinim duyan bireylerin bireysel farklılıklarına göre değişmektedir.

L) Sınırlı Desteğe İhtiyaç Duyan Bireyler: Bireyler, iş eğitimi ve ya yetişkin yaşama geçiş becerilerinin öğrenilmesi gibi belirli zamanlarda tutarlı yardıma gereksinim duymaktadırlar. Bu tür desteğe gereksinim duyan bireyler sınırlı desteğe ihtiyaç duyan bireyler sınıflamasında yer almaktadır.

E) Kapsamlı Desteğe İhtiyaç Duyan Bireyler: Okul, iş, ev gibi belirli ortamlarda uzun süreli yardıma gereksinim duyan bireylerdir. Bu bireylerin belirli günlerde ve düzenli katılımı destek almaları gerekmektedir.

P) Yaygın Desteğe İhtiyaç Duyan Bireyler: Bu sınıflamada yer alan bireyler yaşam boyu desteğe gereksinim duymaktadırlar. Bu bireylerin farklı ortamlarda daha fazla ve yoğun desteğe gereksinim duymalarından ötürü ihtiyaç duyulan yardım personeli de daha fazla olmaktadır (Hallahan ve Kauffman, 2003).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2012) zihinsel yetersizliğe sahip olan, özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine gereksinim duyan bireyler şu şekilde sınıflandırılmıştır:

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler, kavramsal, sosyal ve uyum becerilerinde hafif düzeyde yetersizliğe sahip olması nedeniyle eğitim süreci içinde sınırlı düzeyde destek eğitim hizmetleri ve özel eğitime gereksinim duyan birey,

Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Temel akademik beceriler, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında zihinsel işlevler ve kavramsal, sosyal ve pratik uzum becerilerindeki yetersizliklerden dolayı yoğun şekilde destek eğitim ve özel düzenlemelere gereksinim duyan birey,

Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Öz bakım becerilerinin öğretimi de dahil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine gereksinim duyan birey,

Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel yetersizliğinin yanında başka yetersizliklerinin bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamamış olmasından dolayı yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyaç duyan birey olarak sınıflandırılmıştır.

2.2.3. Zihinsel Engelliliğin Yaygınlığı

Zihinsel engelliliğin tanımlanmasında son yıllardaki yaklaşım ZB yanında uyum davranışlarının da değerlendirilmesi gerektiği yönündedir. Bu durumda yaygınlık oranlarında değişiklikler olabilmektedir. Sadece ZB dikkate alındığında görülme sıklığı %3'e yükselirken, uyum davranışları da değerlendirildiğinde oranı %1'e düşmektedir. Bu düşüşün nedeni hafif derecede zihinsel yetersizliği olan bireylerin uyum davranışlarında daha az güçlük göstermeleridir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin kendi içlerindeki dağılıma bakıldığında hafif düzeyde Zihinsel engeli olanların %85 oranıyla en büyük grubu oluşturduğu, bunun %10 oranıyla orta düzeyde Zihinsel engelli olanların takip ettiği görülmektedir. Ağır derecede Zihinsel

engelliliği olanlar % 3-4, çok ağır olanların % 1-2 oranında olduğu belirtilmektedir (Çıkkılı, 2013; Çiftçi Tekinarslan, 2010).

2.2.4. Zihin Engelli Çocukların Gelişim Özellikleri

Zihin engelli çocuklar gelişim süreci içinde normal çocukların izlediği gelişim aşamalarından geçerler. Ancak zihin engelli çocuğun gelişim basamaklarına ulaşması, sahip olduğu engel durumunun şiddetine bağlı olarak daha geç ve zor olmakta, bazı durumlarda bir sonraki basamağa ulaşma gerçekleşmemektedir (Baykoç, 2014). Zihinsel engelli çocukların gelişim seviyesi, normal gelişime sahip çocuklardan farklılık göstermekte, gelişim alanlarının düzeyinde de farklılıklar gözlenmektedir. Bu bölümde, zihinsel engelli çocukların bilişsel, davranışsal, motor gelişim ve dil gelişim özellikleri incelenecektir.

2.2.4.1. Bilişsel Gelişim Özellikleri

Bilişsel gelişim sürecindeki yetersizlikler, zihinsel engele sahip çocukları tanımlayan en önemli özelliklerdir. Cavkaytar ve Diken'e (2005) göre zihinsel engelli çocuklarda öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen bilişsel özelliklerdeki problemler, dikkat, bellek, akademik beceriler, güdülenme ve genelleme becerilerinde görülmektedir. Aşağıda bu kavramlarla ilgili açıklamalar yer almaktadır.

1. Bellek

Zihin engelli çocuklar, bilgiyi toplama ve topladıkları bilgileri uygun ortam ve zamanda kullanmada problem yaşamaktadırlar. Bilgileri kısa dönemli ve uzun dönemli belleğe aktarma ve bellekte var olan öğrenilmiş bir bilgiyi farklı ortamlarda kullanmada problemleri vardır. Zihinsel yetersizliğin derecesi ne kadar fazlaysa bilgiyi toplama, kaydetme ve uygun ortamlarda kullanmada yaşadıkları problemin derecesi bir o kadar artmaktadır (Werts, Culatto ve Topkins, 2007).

2. Dikkat

Zihinsel engelli çocukların dikkat dağınıklığı ve dikkat sürelerinin sınırlı olması sebebiyle öğretilmek istenen beceriye, aktiviteye dikkatini yöneltmek gerektiği süre kadar odaklanamamalarından dolayı öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesi güçleşmektedir. Ayrıca bu öğrenciler farklı uyaranların olduğu bir ortamda kendileri için gerekli olan uyarana yönelme, bilgiyi alma ve kullanmada sorun yaşamaktadırlar. Dikkat problemi, bireyler açısından öğrenmenin önündeki en önemli engel özelliği taşımaktadır (Eripek, 2005). Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için ortamın uygun hale getirilmesi, dikkat dağıtıcı uyaranların ortamdaki mümkün olduğu kadar kaldırılması gerekmektedir. Zihinsel engelli çocukların dikkatleri dağınık ve kısa süreli olup, ilgi alanları sık sık değişmektedir. Bu nedenle zihin engelli öğrencilere bilgi ve beceri öğretilirken basamaklandırılması, küçük adımlara ayrılıp aşamalandırılarak öğretilmesi öğrencilerin dikkatlerini öğretilen beceri üzerine yöneltip öğrenmelerini kolaylaştıracaktır (Werts, Culatto ve Tompkins, 2007).

3. Öğrenme

Normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi zihin engelli çocuklarda da beynin fizyolojik gelişimine paralel olarak zihin gelişimlerinde belli bir örüntü oluşmakta ve erken çocukluk dönemlerinde hızlı zihinsel gelişme gözlenmektedir. Beynin gelişmesi yavaşladıkça zihinsel gelişme de yavaşlamaktadır. Zihin engelli çocuklarda bu durum, yaş ilerledikçe ileri düzeydeki becerileri öğrenmede güçlük yaşama şeklinde kendini göstermektedir (Baykoç, 2014). Zihinsel engelli çocuklar pek çok bilgi, kavram ve beceriyi normal gelişime sahip çocuklarla benzer yöntemlerle öğrenirler ancak zihinsel işlevlerindeki yetersizlik nedeniyle aynı beceriyi öğrenme süreleri farklılaşmakta ve güçleşmektedir. Zihinsel yetersizliğin derecesine, bir başka deyişle bireyin hafif ya da ağır derecede engelli olmasına bağlı olarak öğrenme süresi yavaşlamakta, öğrenmede karşılaşılan güçlük artmakta ya da azalmaktadır (Baykoç, 2014).

4. Motivasyon

Zihinsel engelli çocukların öğrenme ile ilgili kaygıları yüksektir. Daha önce yaşadıkları başarısızlık onların motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Bu problem öğrenme alanındaki yetersizlikle de birleşince isteksizlik ortaya çıkar. Öğrenmeye karşı motivasyonlarının az olması, geçmişte başarısız olmaları ve başarısızlık yaşantıları onları içsel ödüllendirmeden daha çok dışsal kaynaklı ödüllendirilmenin arayışına sokmakta, onları başkalarına bağımlı kılmaktadır. Bu özellikleriyle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere benzemektedirler (Friend, 2006). Motivasyonlarının düşük olması aldıkları görev ve sorumlulukları tamamlamalarına da engeldir (Çiftçi Tekinarslan,2010).

5. Akademik Başarı

Zihin engelli çocukların öğrenmeye ilişkin özellikleri dikkate alındığında, akademik alanlarda yaşadıkları problemin kaçınılmaz olduğu görülmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2005). Zihinsel engelli çocukların okuma-yazma, matematik gibi akademik becerilerde normal gelişim gösteren yaşlılarına göre farklılık gösterdikleri gözlenmektedir. Bireylerin sahip olduğu engel türü ve derecesi akademik becerilerin kazanılmasında en önemli faktör olarak kabul edilmektedir. Bireylerin sahip oldukları engel türü ve derecesinin yanında, içinde bulundukları ortam, çevre şartları, öğrenmeyi destekleyecek daha fazla uyarının sunulması, öğretim yöntemleri ve öğretimde kullanılacak araç-gereçler akademik becerilerin kazanılmasında oldukça etkili olmaktadır (Sucuoğlu, 2016).

6. Genelleme

Eğitim ortamında öğrenilen bir davranışın, farklı ortamlara uyarlanabilmesine genelleme denir (Friend, 2006). Öğrendikleri bilgileri farklı ortamlara veya durumlara transfer edememe, zihin engelli çocukların öğrenmeye ilişkin yaşadıkları zorluklardan bir diğeridir (Cavkaytar ve Diken, 2005).

2.2.4.2. Zihin Engelli Çocukların Fiziksel Gelişim Özellikleri

Zihinsel engelli çocukların fiziksel gelişim özellikleri incelendiğinde büyük çoğunluğunun akranlarından farklı olmadığı görülmektedir. Hafif derecede zihinsel

engelli olan çocukların, normal çocuklara en çok bedensel ve devimsel özelliklerde benzerlik gösterdikleri bilinmektedir. Ancak zihinsel engellilik durumunun daha çok organik nedenlere bağlı olarak meydana geldiği orta ve ağır derecede zihinsel engellilerde bedensel ve duyuşal engellere, buna bağılı olarak da çeşitli devimsel problemlere daha sık rastlanmaktadır.

Sucuoğlu'nun (2016) aktardığına göre zihinsel engellilik derecesi arttıkça fiziksel farklılıklar da artmaktadır. Bu farklılıklar özellikle Down Sendromu ya da hidroşefali gibi yapısal nedenlere bağılı olan zihinsel engel durumlarında daha fazla ortaya çıkmaktadır. Motor gelişim fiziksel gelişme ve büyüme ile bağılantılı olarak olgunlaşmaktadır. Zihinsel engelli çocukların özellikle denge, hareket ve el becerileri gibi ince devimsel motor becerileri gerektiren alanlarda akranlarına oranla daha az beceriye sahip oldukları, bu çocuklarda genellikle metabolik, endokrin ya da genetik bozukluklara bağılı olarak fiziksel büyüme ve gelişmenin normal akranlarının gerisinde olduğu gözlenmektedir (Bernitzke, 2014). Zihinsel engelli çocukların motor gelişim özelliklerini maddeler halinde şu şekilde sıralanabilir:

1.) Az troid salgısı kretenizm nedeniyle bedeni gelişmeleri tamamen duraklamış olabilir.

2.) Zihinsel engelli çocuklar da diş deformasyonları daha fazladır ve diş çürümeleri daha fazla görülür. Ayrıca diş düzeninde anormalliklere de sıklıkla rastlanır.

3.) Bedeni gelişim daha yavaş, yaşlılarından daha zayıf ve kuvvetsizdirler.

4.) Yaşıtlarına oranla bağışıklık sistemleri daha yavaş gelişmiştir ve daha sık hastalanırlar.

5.) Görme işitme gibi ek bedeni yetersizliklere daha sık rastlanır.

6.) Psiko-motor alanlarda da belirli derecede gerilik göstermekte, büyük ve küçük kaslarını kullanmada güçlük yaşamaktadırlar.

7.) El göz koordinasyon becerisinde güçlüklerle karşılaşmakta, ritimlere uymada zorluk yaşamaktadırlar.

2.2.4.3. Zihin Engelli Çocukların Sosyal ve Davranışsal Özellikleri

Bireyin çevresi ile etkileşimini kolaylaştıran ve çevreden onay almasını sağlayan beceriler sosyal beceriler olarak tanımlanmakta ve bireyin çevresiyle etkileşimi, kendine olan güveni, çevresindeki bireylerle işbirliği içinde bulunması, kişisel uyumu gibi beceriler, sosyal beceri kapsamında ele alınmaktadır.

Sucuoğlu'na (2016) göre sosyal beceriler, çocuğun akranları tarafından kabul görmesinde oldukça önemli bir fonksiyona sahiptir. Zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimleri incelendiğinde, bu çocukların pek çoğunun sosyal ilişkilerde zorluk yaşadığı, akranları tarafından kabul edilmedikleri ya da daha az tercih edildikleri görülmektedir. Zihinsel engelli çocuklar okul içinde ve de okul dışında arkadaş ediniminde sorun yaşamakta, genellikle yalnız kalmaktadırlar. Arkadaş ediniminde ve diğer sosyal ilişkilerde karşılaştıkları güçlüklerin başlıca nedenleri bu çocukların problem davranışlar sergilemeleri, sosyal ortamlarda sergilemiş oldukları davranışların kişilerarası ilişkilerde kabul edilebilir düzeyde olmaması ve sosyal ipuçlarını kavramada sorun yaşayıp diğer bireylerin davranışlarını doğru yorumlayamamaları olarak ifade edilmektedir (Friend, 2006).

Zihin engelli çocukların davranış özelliklerine bakıldığında, normal gelişime sahip bireylerde olduğu gibi zihin engelli bireylerin de kendi içlerinde çok çeşitli davranış özelliklerine sahip oldukları görülmektedir. Davranışsal farklılıkların, çevresel etkenlerin yanı sıra çoğunlukla organik nedenlere ve zihinsel engelin derecesine bağlı olduğu kabul edilmektedir. Zihinsel engelli çocuklar akranlarına oranla daha fazla problem davranış göstermekte, kendine ve çevresine zarar veren saldırgan davranışlar sıklıkla gözlenmektedir. İstenmeyen davranışların ortaya çıkmasında, zihin engeline yol açan bazı genetik faktörler etkili olmaktadır. Buna örnek olarak Prader Willi sendroma sahip çocuklar gösterilebilir. Bu sendromda kendine zarar verme ve takıntılı davranışlar oldukça sık görülmektedir. Zihinsel

engelin derecesine göre problem davranışların görülme sıklığı da değişkenlik göstermektedir (Sucuoğlu, 2016).

2.2.4.4. Zihin Engelli Çocukların Dil Gelişim Özellikleri

Bireyin öğrenmesinde oldukça etkili olan dili anlama ve konuşma, zihinsel fonksiyonların yetersizliğinin en büyük yansıması olarak görülmektedir. Zihin engelli çocukların iletişim ve dil problemleri engel derecesine göre değişkenlik göstermektedir (Bernitzke, 2014). Wachsmut (2006), zihinsel engelli çocukların fonolojik gelişiminde görülen yetersizliğin, bilişsel gelişimdeki gerilikten kaynaklandığını ifade etmektedir.

Baykoç (2014), zihinsel engelli çocukların dil becerileri normal gelişime sahip çocuklarla benzerlik göstermiş olsa da, bu benzerliğin takvim yaşından daha çok zeka yaşına göre olduğunu belirtmektedir. Sözdizimi, biçim bilgisi ve sesbilgisi gibi yapısal öğeler açısından incelendiğinde zihin engelli çocuklarda dil, normal yaşlıları ile aynı sırada fakat daha yavaş gelişmektedir (Chapman, 2000). Sucuoğlu (2016) ise normal dil gelişimi temel alınarak incelendiğinde, zihinsel engelli çocukların dil gelişiminin akranlarından geri olmakla birlikte bu çocukların dil gelişiminin zihinsel yetersizliği olmayan çocuklarla aynı aşamaları izleyerek gerçekleştiğini belirtmektedir. Ancak bu basamaklardan geçiş hızları akranlarına göre daha yavaştır.

Zihinsel engelli çocuklar alıcı dil becerileri ya da ifade edici dil becerilerinde ve ya her ikisinde birden yetersizlik göstermektedirler. Yapılan farklı araştırmalarda zihin engelli çocukların hem alıcı dil hem de ifade edici dil becerilerinde akranlarına oranla yetersizliğe sahip oldukları belirtilmektedir (Speck, 1980; Mühl, 1984). Adam (1996), dil gelişimindeki yetersizliğin bilişsel gelişim ile sıkı bir ilişkisi olduğunu, zihinsel engellilik durumuna genellikle iletişim problemlerinin eşlik ettiğini ifade etmekle birlikte, zihinsel engelli çocukların sahip olduğu dil ve iletişim problemlerinin tam bir türü, derecesi ve nedenlerini açıklamanın her zaman mümkün olmadığını vurgulamaktadır. Baun (1982) ise bilenen tüm konuşma engel türlerinin zihin engellilerde görülebileceğini ifade etmektedir.

Dil ve konuşma gelişimindeki sorunlar ile kendini düzenleme (tekrarlama, gruplandırma, ilişkilendirme) problemleri arasında yakın bir ilişki vardır. Zihinsel engelli çocukların dil gelişimi incelendiğinde; alıcı ve ifade edici dil becerilerinde sınırlılık, kısa ve uygunsuz cümleler kurma, karşılıklı konuşmayı başlatma ve devam ettirmede güçlük, bir konuya bağlı kalarak konuşmayı sürdürememe, sıra almadan yanlış zamanlarda konuşma, kelime dağarcıklarında kısıtlılık gibi sorunlar (Speck, 1980; Werts, Culatta ve Tompkins 2007) ayrıca artikülasyon ve fonasyon bozukluklarının yoğunluğu normal çocuklara oranla daha fazla görülmektedir. Dil gelişim alanında en sık karşılaşılan problemlerden biri de ağız, çene, dil, dudaklar ve yanakların hareketindeki yetersizliklerdir. Oral-motor yetersizlik olarak tanımlanan konuşma organlarının hareketlerindeki bu yetersizlikler bazı seslerin çıkarılamamasına sebep olmaktadır (Taylor, Richards ve Brady, 2001).

ğır ve ileri derecede zihinsel engelli olan çocuklarda dil gelişiminin oldukça yavaş olduğu, ileri derecede zihinsel engelli çocukların, dil gelişiminin ilk aşaması olan gıgıldama ya da anlamsız ses çıkarma aşamasında kaldıkları görülmektedir (Bernitzke, 2014). Baun, (1982) ağır düzeyde zihinsel engelli olan çocukların tamamına yakınının dil ve konuşma sorunlarına sahip olduğunu ifade etmektedir. Atzesberger (1979) yaptığı çalışmada, zihinsel engelli çocukların tamamına yakınının ağır ya da hafif düzeyde konuşma problemine sahip olduğunu belirtmektedir. Atzesberger, otuz zihinsel engelli çocuğun katılımıyla yaptığı çalışma sonucunda, araştırmaya katılan çocukların % 3 ünün konuşma becerisine hiç sahip olmadığı, % 33 ünün kekemeliğe, %1'inin dilbilgisi kuralına uygun konuşmadığı, %3'ünün akustik bozukluğa, %1'inin işitme sorunlarına, %3'ünün konuşmaya karşı utangaçlık gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Spreen (1978) yaptığı çalışmada; iletişim, dil ve konuşma sorunlarında görülen oranın zeka seviyesi ile sıkı bir ilişki içinde olduğunu, zihinsel yetersizliğin derecesi attıkça dil ve konuşma becerilerinde karşılaşılan problemlerin de attığını belirtmektedir. Spreen'in ifade ettiğine göre, konuşma organlarındaki, damak yapısındaki, ses tellerindeki bozukluk ve afazi normal gelişime sahip çocuklara oranla zihinsel engelli çocuklarda daha sık görülmektedir.

Yukarıda yer verilen araştırmalarda da ifade edildiği gibi zihin engelli bireyler iletişim ve dil gelişiminde sınırlılığa sahiptir. Zihinsel engelli çocukların sahip olduğu dil ve konuşma problemlerinin niteliği ve kapsamı değişkenlik göstermekle birlikte bu çocukların tamamına yakınında dil ve konuşma problemlerine rastlanmaktadır.

Adam'ın (1990) belirttiği gibi zihin engelli çocukların dil gelişimlerindeki sınırlılığın birçok nedeni bulunmaktadır. Bilişsel gelişim ile dil gelişimi arasında sıkı bir ilişki bulunmakla birlikte, çocuğun bireysel özellikleri ve çevre faktörü de dil gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Mümkün olan en erken dönemde tanıılmanın yapıp gereken müdahale programının uygulanması, farklı problemlerin ortaya çıkmasını engellemesi ya da en aza indirmesi açısından önem arz etmektedir.

2.3. Alternatif ve Destekleyici İletişim Metotları

Alternatif ve destekleyici iletişim, konuşmayı destekleyen metotlar ve bunun yanı sıra sözel iletişim becerisinden tamamen yoksun bireylerin iletişim ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için geliştirilmiş olan yöntemi teknik ve özel araç-gereçlerden oluşan bir iletişim sistemidir (Ogletree ve Pierce,2010). Alternatif ve destekleyici iletişim (AAC) hümanist bakış açısına dayanarak, her bireyin kendi kaderini tayin ve sosyal hayata katılım hakkı olduğu vurgulamakta, sosyal etkileşim ve iletişimin her bireyin ihtiyacı olduğundan hareketle daha iyi bir anlayış ve günlük yaşama daha fazla katılım için bireylerin mevcut becerilerini dikkate alarak iletişim becerisine sahip olmayan ya da bu alandaki becerileri sınırlı olanlara yönelik bireysel tedbirler sunmaktadır. İletişimi gerçekleştirmenin mutlaka bireysel bir yolu vardır. Beukelman ve Mirenda'nın (2005) ifade ettiği gibi, alternatif iletişim yöntemlerine gereksinim duyan spesifik bir kullanıcı profili yoktur. AAC, doğuştan ve ya daha sonradan oluşan sebepler nedeniyle sözel iletişim desteğine gereksinim duyan tüm bireylerin iletişimsel ihtiyaçlarının karşılanmasında kullanılabilecek çok önemli bir yöntem özelliği taşımaktadır (Kristen, 2002). Bireylere destek ya da tamamlayıcı yöntemler sunularak iletişim becerilerinin geliştirilmesi, jestler, nesneler, grafikler, semboller ve teknik yardımlarla iletişim güçlendirilerek günlük yaşamda aktif olarak kullanılması sağlanabilir. Können ve Roos'a (2002) göre bu ritüel ve rutinleri başarılı

bir şekilde gerçekleştirmede iletişimi teşvik ve motive eden sosyal çevrenin etkisi de oldukça önemlidir. Aşağıdaki bölümlerde, iletişim becerilerini kazanarak, geliştirmek ve günlük yaşama aktarabilmelerini sağlamak amacıyla bireylere sunulan alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri hakkında ayrıntılı açıklamalara yer verilmektedir.

2.3.1. Kavram Olarak Alternatif ve Destekleyici İletişim

Birinci bölümde de değinildiği gibi iletişim insanlar için çok önemli bir kavramdır ve normal işitme yeterliğine sahip bireylerde dil, en iyi ve en çok kullanılan iletişim aracıdır. Ama bazı durumlarda bireyler, eğitim almalarına rağmen konuşma ve iletişim becerilerinde yeterli performans gösteremezler. İletişim becerilerinde yetersizliğe sahip bireylerde alternatif ve destekleyici iletişim, merkezi bir öneme sahiptir ve karşılıklı uzlaşma, anlaşma için en önemli araç özelliğini taşımaktadır. Diğer taraftan bazı bireyler sınırlı konuşma bozukluklarına sahiptirler. Bu bireyler, konuşmayı öğrenme aşamasında ya da sesli olarak ifade ettiklerinin daha iyi anlaşılır olması veya ifade becerilerini iyileştirmede destekleyici iletişime ihtiyaç duyarlar. O halde eğer dil, farklı takviye metotlar kullanılarak tamamlanıp bütünleştiriliyorsa, burada alternatif ve destekleyici iletişimden bahsedilir (Tetzchner ve Martinsen, 2000).

İletişimin insan hayatındaki önemi göz önünde bulundurulduğunda, iletişim becerilerinde yetersizliği olan bireyler için alternatif ve destekleyici iletişim, merkezi bir öneme sahip olmaktadır. Alternatif ve destekleyici iletişim; iletişim becerilerinde, iletişime katılımda yetersiz ya da sınırlı olan bireylere, istek ve taleplerini iletebilme, duygularını ifade edebilme, tercihlerini belirtebilme yeterliğini kazandırmada destek sağlamakta, özellikle çoklu ağır engelle sahip çocuklarda iletişimin desteklenmesi, duygularını, tercihlerini belirtebilme ve iletişime katılabilmelerinde temel teşkil etmektedir (Marwick, 2012). Sosyo-eğitimsel bağlamda hedefler belirlenirken, iletişim becerilerinde yetersizliğe sahip bireylerin kişilik gelişimlerinin ve sosyal katılımlarının sağlanması için iletişim becerilerini geliştirecek uygulamalara yer verilmesi gerekmektedir. Bireylerin kişilik gelişimlerinin ve sosyal katılımlarının

sağlanması, onların sosyal ortamlarda bireysel yeterliklerini anlayıp, kendilerini ifade edecek fırsatların sunulmasıyla mümkün olabilir (ISAAC, 2000).

Alternatif ve destekleyici iletişim kavramı uluslararası literatürde ‘Augmentative and Alternative Communication’ (AAC) olarak ifade edilmektedir (Tetzchner ve Martinsen: 2000, Braun ve Lütke, 2012,). Tanımda bahsedilen iki kavram ‘augmentative’ ve ‘alternative’ kavramları iki tamamlayıcı metodolojik prensibe sahiptir: ‘Augmentative’ kavramı mevcut olan vokal ve artikülasyon özelliklerinin kullanımı ve optimizasyonuna işaret eder, ‘alternative’ kavramı ise iletişim ve dilin eksik ya da yetersiz olan fonksiyonlarının farklı yöntemler kullanılarak telafi edilmesini içerir. Bu iki kavram, metodolojik olarak vücuda uyumlu iletişim formlarından, karmaşık ve teknik destekli uygulamalara kadar birçok yöntem ve sistemin kullanılmasını gerektirmektedir (Wilken, 2006).

Doğal dilin aktif kullanımında yetersiz ya da çok az yeterliğe sahip bireylerin iletişim becerilerini geliştirmelerinde, klinik çalışmalar, eğitim uygulamaları ve bu alanda kaydedilen ilerlemeler, yetersizlikten etkilenen bireylerin rehabilitasyonuna yönelik yapılan çalışmalar birbiriyle sıkı bir ilişki içindedir (Dupius, 2012). Alternatif ve destekleyici iletişim yaklaşımları, işaret dili, yüz ifadelerinin ve beden dilinin kullanımı, resimlerin, sembollerin, gerçek nesne veya resimlerin kullanımı ayrıca bilgisayar ve iletişim amaçlı geliştirilen diğer teknolojik araçların kullanımını içerir (Marwick, 2012).

Alternatif ve destekleyici iletişim tüm eğitim ve terapi amaçlı tedbirlerde, iletişim becerilerinde yetersizliğe sahip bireylere bu becerileri kazandırmada ve geliştirmede iletişimsel olanaklar sunan şemsiye bir terimdir (Kristen, 2002, Hedderich, 2006, Renner, 2004). İletişim, sözel dilden çok daha fazlasını içerir. Dolayısıyla bu yöntem, yetersiz ve sınırlı iletişim becerisine sahip çocukların ve yetişkinlerin iletişim becerilerini geliştirmek için mümkün olan tüm olanakların sağlanmasını amaçlamaktadır (Otto ve Wimmer, 2005). Alternatif ve destekleyici iletişim, mümkün olan vücut hareketlerine bağlı, elektronik, elektronik olmayan tüm iletişim formlarını, iletişim problemine sahip bireylerle etkileşim ve iletişimin

yürütülmesinde gerekli olan değişiklikleri ve bu bireylere gösterilmesi gereken özel önemi içerir.

Her birey doğuştan itibaren sosyal çevresiyle etkileşim kurmaya ihtiyaç duyar ve bu bağlantıyı iletişim ile gerçekleştirir. Alternatif ve destekleyici iletişim de bireylerin doğuştan itibaren sahip oldukları bu ihtiyaçlarından hareketle şekillenmiştir (Wilken, 2006). İlerleyen bölümlerde alternatif ve destekleyici iletişim metotlarına ayrıntılı olarak yer verilecektir.

2.3.2. Alternatif ve Destekleyici İletişimin Tarihsel Gelişimi

Alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerinin kökeni, son yüzyılda 70’li yılların sonunda Güney Amerika’da geliştirilen uygulamalara dayanmaktadır. Vanderheiden ve Yoder’e (1986) göre alternatif iletişim biçimlerinin kullanımının sistematiği şu üç faktör ile betimlenmiştir.

1) BLISS Sembolleri ile iletişim panoları Toronto’da özel eğitimciler ve terapistler tarafından yeniden geliştirilmiş ve grafik sembol sistemleri ile çalışılmaya başlamıştır. 1978’de Charles Bliss tarafından oluşturulan sembol sistemleri pedagojik olarak yeniden geliştirilmiştir.

2) İşitme engelliler için işaret dili, özel dil sistemi olarak tanınmış, dil biliminin kuramsal söylevinde kabul edilmiştir. Yetersizlikten etkilenen diğer bireyler için de alternatif iletişim sistemleri artan bir kabulle geliştirilmiştir.

3) Yeni teknolojik gelişmeler, bedensel yetersizlikten etkilenen insanların yazı araçlarını ve çevresel kontrol sistemlerini kullanmalarına imkan sağlamıştır.

Bu üç fikir hareketinin yanı sıra, anti ayrımcılık, entegrasyon hareketi ve Amerika’da yasal mevzuatın yeniden düzenlenmesinin de alternatif ve destekli iletişim sistemlerinin geliştirilmesinde belirleyici bir etkisi olmuştur. İnsanın gelişiminde iletişimin belirleyici bir faktör olduğu, alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri ile bu alanda yetersizliğe sahip bireylerin kişisel gelişimlerinin pozitif etkilenebileceği kabul edilmiştir.

Güney Amerika’da, İskandinav ülkelerinde ve Hollanda’da danışmanlık hizmetlerinin yanında, gelişim psikolojisi ve eğitimde alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerinden uygulamada daha etkili yararlanabilmek amacıyla üniversitelerde bilimsel araştırma merkezleri oluşturulmuştur (Lage, 2006). 1983 yılında, yedi ülkeden uzmanlar önderliğinde Toronto/Kanada’da Internationale Society for Augmentative Communication (ISAAC) adı altında, bu disiplin alanının dünya çapında merkez teşkilatı oluşturulmuştur (Hedderich, 2006; Nonn, 2011). Kısa adı ISAAC olan Uluslararası Alternatif ve Destekleyici İletişim Derneği, iletişim ve dil problemine sahip bireylere destek sunmak amacıyla kurulmuş olup ayrıca çıkarmış olduğu yayınlar ve internet aracılığıyla bu alandaki gelişmelerle ilgili bilgi forumu olarak hizmet vermektedir. ISAAC üyeleri, dil ve iletişim problemine sahip bireyler ile aileleri, ayrıca çeşitli disiplinlerden, örneğin pedagog, konuşma terapisti, iş ve uğraş terapisti, fizyoterapist, psikoloji, tıp ve bilgisayar teknolojisi gibi alanlardaki uzmanlardan oluşmaktadır. Derneğin 62’den fazla ülkede 3600’ün üzerinde üyesi bulunmaktadır (www.isaac-online.de). Her iki yılda bir düzenlenen uluslararası AAC (Alternative and Augmentative Communication) Konferansı ile bu alandaki gelişmeler uluslararası platformda tartışılmaktadır (Braun, 2008).

2.3.3. Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemlerinin Hedef Grubu, Hedefleri

Castaneda ve Hallbauer ‘e (2013) göre alternatif ve destekleyici iletişim, herhangi bir nedene bağlı olarak geçici, uzun süreli ya da kalıcı olarak iletişim becerilerinde yetersizlik gösteren bireylere sunulan iletişim sistemidir. Bu iletişim sisteminin sunulmasında ortak hedef, iletişimin iyileştirilmesi, günlük yaşamda insanların diğer bireylerle iletişim ve etkileşim kurma becerilerinin geliştirilmesidir. Alternatif ve destekleyici iletişim, doğuştan ya da daha sonra edinilmiş olan sebeplerden dolayı konuşma ve iletişim becerisini tamamen kaybeden veya sınırlı iletişim becerisine sahip bireyler için uygun bir yöntem olarak kabul edilir. İletişim problemleri, konjenital hasar, doğum sonrası oluşan hasarlar, ilerleyici bir hastalık, geçici rahatsızlıklar, psikolojik bozukluklar, otizm, gelişimsel konuşma bozuklukları,

duyusal bozukluklar, algı ve bilişsel gelişim bozukluklarına bağlı olarak gelişebilir (Lage, 2006).

Wilken (2006), Beukelman ve Mirenda (2005)'nın da belirttiği gibi alternatif ve destekleyici iletişimin sunulduğu grup heterojen bir özellik gösterir ve dolayısıyla sunulan iletişim sistemleri de çok yönlü uygulanır. Temelde, alternatif veya tamamlayıcı iletişim formları arasında ayırım yapılır. Eğer birey, büyük ölçüde yetersizlikten etkilenmiş olup iletişim için sözel dilden farklı yöntemlere ihtiyaç duyuyorsa alternatif iletişim sistemleri kullanılır. Ancak iletişim sistemi, bireyin var olan sözel dil performansına eşlik edip tamamlamak üzere kullanılıyorsa bu destekleyici iletişim olarak ifade edilir. Destekleyici iletişim sistemleri, mevcut olan dil yeterliğini geliştirmek, bireyin konuşma dilinin diğer bireyler tarafından anlaşılabilirliğini kolaylaştırmak, dolayısıyla karşılıklı uzlaş ve iletişimi güçlendirmek amacıyla kullanılır.

V. Tetzchner ve Martinsen (2000) alternatif ve destekleyici iletişime gereksinim duyan bireyleri üç grupta incelemişlerdir. İzleyen bölümde bu gruplara ilişkin ayrıntılı açıklamalar yer almaktadır.

1.İfade Edici Dil Aracı Olarak Alternatif ve Destekleyici İletişim: Bu gruptaki bireyler için alternatif ve destekleyici iletişim, ifade aracı olma özelliği taşımaktadır. Bu bireylerin dili anlama ve sözel ifade becerilerinde anlamlı fark vardır. Bu bireyler konuşulanı anlama yeterliğine sahiptirler, ancak ifade edici dil becerilerinde önemli sınırlılık yaşarlar (Braun, 2008). Tetzchner ve Martinsen bu grubu 'expressive language group' olarak tanımlamışlardır. Bu bireyler sözel dilin kullanımında geçici ya da yaşam boyu sınırlılığa sahiptirler. Örneğin serebral palsiada bireyler konuşma organlarını yeterli ölçüde kontrol edemezler ve bu sebeple ya konuşma becerisini hiç gerçekleştiremez ya da anlaşılır konuşamazlar. Alternatif ve destekleyici iletişim sisteminin amacı, bu kişiler için hayat boyu bir iletişim yöntemi sağlamaktır.

2. Dil Öğrenimine Destek Olarak Alternatif ve Destekleyici İletişim : Bu grupta yer alan bireyler AAC'den dil gelişimini kolaylaştırmak amacıyla yararlanmaktadırlar. Tetzchner ve Martinsen bu grubu 'suppertive language

group'olarak tanımlamış ve alternatif ve destekleyici iletişime dil edinimi için yardımcı olarak gereksinim duyan bireyleri de iki alt başlığa ayırmışlardır:

a. Gelişimsel grup olarak tanımlanan bu bireyler, ilk gruptakilerle benzer özelliklere sahip olmakla birlikte alternatif ve destekleyici iletişime hayat boyu gereksinime sahip olmayıp bilakis sadece dilin edinimi yolunda ihtiyaç duyarlar. Bu bireylerden çoğu er ya da geç konuşma becerisini kazanırlar, AAC' den geçici bir süre yararlanırlar. Alternatif ve destekleyici iletişim bu bireyler açısından, dil gelişimindeki gecikmeleri azaltması ve dil ediniminde karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelebilmeleri için önemlidir. Birçok durumda konuşulan dil ve dil öğrenme anlayışı üzerinde olumlu etkisinin yanı sıra, alternatif iletişim sistemleri ile desteklenen iletişimde anlama ve dili kullanma becerileri de desteklenerek kolaylaştırılmaktadır. AAC ile mevcut konuşma dili daha anlaşılır bir özellik kazanmakta ve böylelikle yanlış anlamaları hayal kırıklıklarını azaltarak olumlu bir dil gelişimi sağlanmaktadır.

b. İkinci alt grup konuşmayı öğrenen çocuklar, gençler ve yetişkinlerden oluşmaktadır. Bu gruptaki bireyler konuşma diline sahip olmakla birlikte, konuşma seslerini doğru seslendirmede zorluk yaşadıklarından ifadeleri güç anlaşılabilir, sadece kendileriyle birinci dereceden ilgilenen bireyler tarafından ifade etmek istedikleri anlaşılabilir. Bu bireyler için alternatif ve destekleyici iletişim birincil iletişim sistemi olmamakla birlikte, konuşma dilinin anlaşılır olmasına yardım eden, tamamlayıcı bir araç olma özelliği taşımaktadır. Bireyler, artikülasyon bozukluğu ve sınırlı ifade becerisinden kaynaklanan sosyal sorunların üstesinden gelmek için bu yöntemden yararlanabilirler. Bu grup, fonksiyonel afazi veya kelime bulma güçlükleri gibi konuşma bozuklukları, edinilmiş konuşma ve dil bozukluğu olan kişileri, ayrıca yabancı dil problemi yaşayan kişileri kapsamaktadır (Tetzchner ve Martinsen, 2000).

3. Konuşma dili yerine alternatif ve destekleyici iletişim metotlarını, konuşma dili yerine kullanan tüm bireyleri kapsar. Alternatif ve destekleyici iletişim, sözel dili bir iletişim aracı olarak kullanamayan bireyler için iletişim ihtiyaçlarını karşılamak üzere sunulan sistemdir. AAC'nin ana hedefi, yetersiz iletişim becerisine sahip bu

bireylerin, desteklenen iletişimi dil sistemine dönüştürebilmelerini sağlamaktır. Bu bireylere sembollerle etkileşim yeteneği kazandırılır ve böylece iletişim becerilerinin geliştirilmesi sürecine girmeleri sağlanır. AAC, aynı zamanda alternatif anlayış sistemi özelliği de taşımaktadır. Bu şekilde bireyler, dil aracılı etkileşimin yanı sıra sosyal etkileşimleri de öğrenmekte ve şekillendirmektedir. Alternatif dil grubu, ciddi gelişimsel bozuklukları, çoklu engellileri, bilişsel bozukluğa sahip bireyleri ve erken çocukluk otizmini kapsamaktadır (Lage, 2006).

Mantel'e (2012) göre ağır zihinsel engel, otizm ya da işitsel yetersizlikler gibi farklı nedenlerle sözel dil becerisini kazanamayan bireylerle işaret dili, grafikler veya sembollerden oluşan farklı iletişim araçları kullanılır. Alternatif iletişim sistemlerinin kullanımına başlamadan önceki hedef, dil sisteminin anlaşılabilirliği ve bir sonraki adımda kullanılabilirliği için çevre ve yaşam koşullarının hazırlanmasıdır. Karşılıklı iletişim kurulabilirliği, yetersizlikten etkilenen bireylerin ifadelerinin anlaşılabilirliği için muhataplar, sözel dil yerine geçecek diğer iletişim yöntemlerini kullanabilmelidir. Bu sadece alternatif iletişim sistemlerini kullananları değil, aynı zamanda bir ömür boyu bu sistemi kullananları anlamak ve iletişim kurmak için tüm etkileşim ortaklarını ilgilendiren bir durumdur.

2.3.4. Alternatif İletişim Modelleri

Alternatif ve destekleyici iletişime gereksinim duyan hedef grup heterojen bir yapıda olup bu grubu oluşturan bireylerin gereksinimleri, ihtiyaçları, yeterlikleri birbirlerinden oldukça farklılık gösterdiğinden, bu bireylere sunulan iletişim çözümleri, seçilen iletişim yöntemleri ve materyallerinin kullanımı da çeşitlilik göstermektedir. Alternatif iletişim yöntemlerine gereksinim duyan bireylere gerekli desteğin sağlanabilmesi için, destekli iletişimin planlanması ve gerçekleştirilmesi amacıyla yönelik model ve programlar geliştirilmiştir. Bu programlar arasında en fazla kullanılanlar; Picture Exchange-Communication-System (PECS) (Resim Değiş Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi), TEACCH (Otistik ve Benzeri İletişim Sorunu Yaşayan Çocukların Tedavisi Ve Eğitimi), COCP (Konuşamayan Çocuklarda ve İletişim Kurdukları Bireylerle İletişimsel Gelişim) (Heim ve Jonker) ve İşbirliği Modelidir (Antener, 2005).

PECS (Picture Exchange-Communication-System) (Resim Değiş Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi) Programı: PECS programı, 80'li yıllarda Amerika'da, iletişim problemine sahip okul öncesi dönemdeki otistik çocuklara alternatif iletişim desteği sağlamak amacıyla Lori Frost ve Andrew bondy tarafından geliştirilen, düşük düzeyde teknoloji kullanılarak uygulanan bir sistemdir. Günümüzde bu sistem, sözel iletişim problemine sahip çocuk, genç ve yetişkin tüm bireyler için alternatif iletişim yöntemi olarak kullanılmaktadır (Bach, 2006). Bu sistemde öncelikle nesne resim eşleme öğretilir. Eşlemede ilerleme gösteren çocukların bu beceriyi iletişimde kullanmaları öğretilir. PECS'in öğretim sürecinde öncelikle temel iletişim ilkelerinin kazandırılması gerekmektedir. Daha sonraki süreçte iletişim klasöründe yer alan resimli kartlar kullanılarak belli mesajların nasıl iletileceği öğretilir. Resim değiş tokuş yöntemiyle iletişim geliştikçe sözel iletişim becerisinin de gelişmesi beklenmektedir (Kırcaali-İftar, 2003).

TEACCH Programı: TEACCH Programı (Otistik ve Benzeri İletişim Sorunu Yaşayan Çocukların Tedavisi Ve Eğitimi) otistik ve ilişkili iletişim sorunu yaşayan çocuklara yönelik geliştirilmiş olan eğitim planı olarak ifade edilir. Bu program, iletişim kurabilme yeterliliğindeki ihtiyaç tanısı ve eğitim planından oluşmaktadır. Burada söz konusu olan, hedef gruptaki bireylerin kişisel öğrenme stilleri ve ihtiyaçlarına göre şekillendirilmiş, bu bireylerin sosyal entegrasyonuna ilişkin bütünsel bir plan oluşturmaktır. TEACCH, otistik tanıli bireylerin bireysel ve grup eğitimi aldığı, ailelerin de uygulamaları sürdürmesiyle desteklenen, yapılandırılmış sürekli uygulamalar ile sosyal adaptasyon ve alternatif iletişim eğitiminin verildiği programdır (Häussler, 2005).

COCP Programı: COCP (Konuşamayan Çocuklarda ve İletişim Kurdukları Partnerlerde İletişimsel Gelişim) programının amacı, çocuk için geçerli bireysel bir iletişim sistemi geliştirmek ve karşılıklı etkileşim biçimini ve iletişim partnerinin konuşma isteğini çocuğa uygun hale getirmektir. Böylece çocuk kendini ifade edebilmek için yeterli imkâna sahip olur. Bu amaçlara ulaşabilmek için, programın en önemli noktası; çocuk ve iletişim partneri arasındaki iletişimidir; öyle ki çocuk iletişim kabiliyetini mümkün olduğunca iyi geliştirebilir. Dört temel aşama (analiz,

amacın netleşmesi, yardım planı/yardımanın açıklaması, değerlendirme) birbirine dönüşlü özelliğe sahiptir. Çocuğun iletişim kurduğu kişiler, taksi şoförlerinden ebeveynlerine kadar herkesin görüş ve değerlendirmelerine başvurulur. Heim ve Jonker, yapılan yardımın değerlendirilmesini ve bunun sonucunda programın uygulanmasından itibaren yaklaşık bir buçuk yıl sonrasında yeni bir analiz yapılmasını önermektedir (Heim, Jonker, Veen, 2005).

Katılım (İşbirliği) Modeli: 80'li yılların sonunda Beukelman ve Mirenda, iletişim ihtiyacı modeli üzerine kurulmuş katılım modelini genişleterek iletişim ihtiyacı modelini geliştirdiler. İletişim ihtiyacı modeli ile her insanın iletişim kurma ihtiyacı olmadığı ve sadece fark edilebilir bir ihtiyaç durumunu sergileyen kişilerin destekli iletişim için uygun olduğu düşünülüyorken, Beukelman ve Mirenda her insanın iletişim kurabileceğini ve zaten kurduğunu söylemiştir. Yetersizlikten dolayı, ne de fark edilemez iletişim ihtiyacı ile kişinin destekli iletişim erişimine engel olunamayacağını savunmuşlardır. Katılım modelinin asıl amacı, insanların günlük faaliyetlere aktif şekilde katılmasını, hemcins ve aynı yaştaki bireylerin yaşam şartlarına odaklandırarak (akranlarıyla aynı oranda), mümkün kılmaktır. Destekli iletişim kullanıcısının potansiyel, ihtiyaç, becerileri ve tabi engelleri de, bu katılım modeli çerçevesinde kullanıcı, aile fertleri, çevredeki insanlar ve uzmanlardan oluşan bir ekip tarafından değerlendirilerek katılım modeli çerçevesinde gerekli destek sağlanıp bireyin göstermiş olduğu ilerlemeler izlenmektedir. Beukelman ve Mirenda (1998) katılım modeli için şu temel prensipleri sıralamaktadırlar:

1) Herkes iletişim kurabilir ve iletişim kurar.

2) Destekli iletişim sistemlerinin sadece oluşturulması yeterli değildir. Bu yüzden kullanılan yöntemde meydana gelecek günlük ve potansiyel engellerin tespit edilmesi değerlendirme sürecinin önemli bir unsurudur.

3) Teknoloji iletişim için tek başına yeterli değildir.

4) Alternatif ve destekli iletişimin amacı, kullanıcının iletişim kurmasını ve günlük aktivitelere katılmasını kolaylaştırmaktır.

5) İletişim, doğanın multimodal bir parçasıdır. İletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik yardımlar da multimodal olmalıdır.

Beukelman ve Mireda, Katılım Modeli ile ilgili dinamik sürecin aşamalarını şu şekilde açıklamaktadırlar.

İlk aşamada, mevcut durumun değerlendirilmesi, destekli iletişim kullanıcısının ihtiyaçları ve o ana kadarki katılım örnekleri belirlenmeli, bireyin o ana kadar göstermiş olduğu aktivitelerin bir listesi hazırlanmalıdır. Sonrasında bu liste, bireyin akranlarının sahip olduğu katılım örneklerinden oluşan bir liste ile karşılaştırılarak etkililiği değerlendirilmelidir.

Sonraki aşamada bireyin iletişim desteği almasına mani olabilecek olası tüm engeller tespit edilmelidir. Beukelman ve Mirenda, bireyin iletişimsel destek almasının önündeki engellerin imkan ve erişim engelleri olduğunu belirtmektedirler.

2.3.5. Alternatif ve Destekleyici İletişimin Temel Prensipleri

İzleyen bölümde alternatif ve destekleyici iletişim uygulamalarında dikkate alınması gereken temel prensipler yer almaktadır.

1) Alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri sözel iletişim yetersizliğinden etkilenen bireylerin günlük yaşamda ihtiyaçlarını karşılamak için kullanabilecekleri iletişim yeterliliklerini artırmayı amaçlamaktadır. Seçilecek olan iletişim yöntemleri,

sınırlı iletişim yeterliğine sahip bireyin günlük yaşama daha fazla katılımına yardım etmelidir.

2) Alternatif ve destekleyici iletişim ile ilgili literatürde, bireyin nefes alıyor olmasının alternatif iletişim müdahalelerine başlanması için yeterli olduğu ifadesi yer almaktadır (Kristen, 2002). Ancak alternatif iletişime yönelik destekleyici araç ve materyallerle, yetersizlikten etkilenme derecesinden bağımsız bir şekilde bireyin iletişim ve ifade yeteneği tatmin edici bir düzeye ulaşamayabilir. Özellikle kompleks ve daha karmaşık olan alternatif iletişim araçlarının kullanılabilmesi için bireyin, göz kontağı, konsantrasyon, neden-sonuç ilişkisini kavrama gibi önemli ön koşul becerilere sahip olması gerekir (Rothmayr, 2001) .

3) İletişim becerilerinin geliştirilmesi için tüm ifade olanakları dikkate alınmalıdır. Bireyin sahip olduğu jest, mimik, ses çıkarma gibi bireye ait iletişim yöntemleri, beden dili, teknolojik ve teknolojik özellik taşımayan alternatif iletişim araçları kullanılarak iletişimsel yeterlikler desteklenmelidir. Amacın gerçekleştirilebilmesi için mümkün olan tüm olanaklar kullanılmalı, multimodel iletişim sistemleriyle iletişim desteklenmelidir (Kristen, 2002).

4) Başarılı bir alternatif iletişim müdahale programı, farklı disiplinlerin (logopedi, özel eğitim, psikoloji gibi) ortak çalışması ile oluşturulmalı, ayrıca ailelerin ve çocukla ilgilenen bireylerin de program oluşturma aşamasına aktif olarak katılımları sağlanmalıdır.

5) Alternatif ve destekleyici iletişim yardımlarına gereksinim duyan grubun heterojen bir yapıda olduğu göz önünde bulundurulduğunda, oluşturulacak müdahale programının da bireyin özelliklerine ve gereksinimlerine uygun olması gerekmektedir.

6) İletişim becerilerinin geliştirilmesi için tek taraflı müdahale planı etkili değildir. Alternatif iletişim yardımına gereksinim duyan bireyin yakınları ve çevresindeki bireylerin eğitim almaları, sınırlı iletişim becerisine sahip bireylere yönelik empati yeteneklerini geliştirecek, alternatif ve destekleyici iletişimin temel yönlerine ilişkin bilgi sahibi olmalarını sağlayacaktır (Rothmayr, 2001).

7) Alternatif ve destekleyici iletişim müdahale programına mümkün olan en erken dönemde başlanmalıdır. Alternatif iletişim desteğinin erken yaşta başlamış olmasının sözel iletişim gelişimini zorlaştıracığı ya da geciktireceğine ilişkin olumsuz yaklaşımlar bulunmaktadır. Tetzchner ve Martinsen (2000) yaptıkları çalışmada bu endişelerin yersiz olduğunu, bilakis alternatif iletişimin sözel iletişimi desteklediğini ortaya koymuşlardır.

8) Alternatif iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik destek eğitim faaliyetlerinin yanı sıra, bireylerin bu becerileri günlük yaşamda kullanabilecekleri fırsatların oluşturulması gerekmektedir. Farklı iletişim stratejilerinin kullanıcı tarafından anlam kazanması için, bireyin bu strateji ve yöntemleri günlük yaşama aktarabileceği durumların oluşturulması oldukça önemlidir (Kristen, 2002).

2.3.6. Alternatif ve Destekleyici İletişimde Kullanılan Araçlar

Sachse (2010), alternatif ve destekleyici iletişimde, farklı boyutlarda ihtiyaç ve becerilere bağlı olarak uygulanabilen çok sayıda iletişim araç ve sistemlerinin geliştirildiğini ifade etmektedir. (Kristen'e (2002) göre alternatif ve destekleyici iletişimin temel prensibi, tüm iletişim imkanlarını kullanarak, bireylerin iletişim alanındaki yeterliklerini mümkün olan en iyi duruma ulaştırmaktır. Bazı durumlarda farklı iletişim modelleri aynı anda kullanılır, iletişim modelleri; bireyin durumuna, özelliklerine ve muhataba bağlı olarak değişebilir. Örneğin sınırlı iletişim becerisine sahip bir çocuğun konuşma dili ailesi tarafından anlaşılıyor ve bu çocuk aile içinde kendi konuşma dili ile iletişim kurmasına rağmen sosyal ortamlarda ifade ve söylemlerinin diğer bireyler tarafından anlaşılabilmesi için sözel dile ek olarak yardımcı iletişim sistemlerinin kullanılması gerekebilir. Bu yardımcı iletişim sistemleri, gönderici ve alıcının bildirimlerini çeşitli araçlar kullanarak iletip, iletilerin farklı kanallar aracılığıyla algılanmasını sağlayacağından iletişim anlamlı olur ve dil anlayışı geliştirilir (Lage, 2006). Alternatif ve destekleyici iletişimde kullanılan iletişim araçları; araç yardımıyla ve ya araç yardımı olmadan uygulanan sistemler şeklinde temelde iki farklı kategoriye ayrılır (Tetzchner ve Martinsen, 2000) .

2.3.6.1. Vücut Hareketlerine Bağlı İletişim Şekilleri

Otto ve Wimmer'e (2005) göre vücuda ait iletişim ile kastedilen kavram, herhangi bir yardım aracı kullanılmadan, kişinin kendi vücut hareketleri ile iletişimsel içeriği aktarmasıdır. Jest ve mimikler, sesletim, bireysel fonetik ifade, göz kontağı, elle işaret etme, parmak alfabesi ve işaret dilinin yanı sıra beden dili vücuda ait özel iletişim şekillerini oluşturmaktadır. Mimik, jest, bakış ve göz hareketleri, tüm vücudun kas tonusu ve ses gibi iletişim yöntemleri aynı zamanda günlük yaşam içinde konuşma dili ile iletişim kuran insanlar arasında da iletişimsel içeriği daha etkili aktarmak için sıkça kullanılmaktadır. Vücuda ait iletişim modelleri avantajı, bu yöntemi kullanan kişi için her zaman ve her yerde kullanılabilir olmasıdır. Ancak her sosyal ortamda ve tüm bireylere yönelik kullanılabilme özelliği taşımamaktadır.

İşaret dili genellikle işitme yetersizliğinden etkilenen bireylerin iletişim ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik geliştirilmiş olmakla birlikte, işitme yeterliğine sahip ancak sözel iletişimde sınırlılıklar yaşayan bireylerde de kullanılmaktadır (Şafak, 2012). Bu yöntemde herhangi bir ek materyale ihtiyaç duyulmaması bir avantajdır. Diğer taraftan birçok insanın işaret dilini anlamaması ve iletişime geçebilmek için muhatabın işaret dilini biliyor olmasının gerekliliği, iletişim yöntemi olarak işaret dilini kullanan bireyleri sınırlandırması dezavantaj olarak kabul edilmektedir. Ayrıca motor becerilerde yetersizliğe sahip bireyler işaret diline ait el hareketlerini gerektiği gibi yapamamaktadırlar (Şafak, 2012). Yukarıda ifade edilen dezavantajlara rağmen yeterli motor becerilere sahip bireyler için, iletişim partnerleri işaret dilini öğrenmeye gönüllü olduklarında etkili bir alternatif iletişim yöntemi olarak kullanılabilir (Mirenda, Eicher, Beukelman, 1989).

2.3.6.2. Araçlarla Desteklenen İletişim Şekilleri

Vücut özelliklerine ait iletişim şekilleri kullanılarak kurulan iletişimin yetersiz olduğu durumlarda, iletişimsel durumu iyileştirebilmek için farklı araçlar kullanılabilir (Geiger, 2013). İletişimin yardımcı bir araçla desteklenmesindeki ortak amaç, kullanıcının kendini ifade edebilmesini kolaylaştırmaktır (Tetzchner ve

Martinsen, 2000). Bu iletişim araçları teknolojik araçlar ve teknolojik özellik taşımayan araçlar şeklinde iki gruba ayrılır.

1. Elektronik Özellik Taşımayan İletişim Araçları

İletişime yardım amacıyla kullanılan, elektronik özellikler taşımayan tüm yardım araçları bu kategoride incelenebilir. İletişim panoları, resim kartları, posterler, minyatür objeler, somut nesneler, fotoğraf albümleri, gerçek nesneler iletişime yardım amacıyla kullanılan, elektronik özellik taşımayan materyallerdir. İletişim panoları, alternatif ve destekleyici iletişimde çok yaygın olarak kullanılır (Köhen ve Roos, 2002). Resim, sembol ve fotoğraflardan oluşan bu araçlar kişiye özel, kelime bilgisini geliştirmek için düzenlenebilir, iletişim aracı kullanıcının bireysel özellikleri ve ihtiyaçlarına göre desenlenebilir.

Bu iletişim araçlarının avantajı, diğer araçlara nispeten ucuz, imalatının kolay ve rahat taşınabilir olmasıdır (Kristen, 2002). Konuşma esnasında iletişim partnerleri, iletişimsel içeriği resim, semboller ve yazı eşleştirmesiyle birbirlerine daha hızlı iletebilirler. Ancak, elektronik özellik taşımayan iletişim araçları muhatabın yakınlığını, güçlü odaklanmayı ve dikkati gerektirir. Ayrıca çok zaman alıcı ve yorucu olması, kullanım esnasında konuşma ve iletişimin kontrolü üzerinde sınırlı imkan sunması bu araçların dezavantajları olarak belirtilmektedir (Kristen, 2002, Tetzchner ve Martinsen, 2000).

2. Elektronik İletişim Araçlar

Elektronik iletişim araçları, hareket olanakları büyük ölçüde sınırlı fiziksel yetersizlikten etkilenen bireylerle, zihinsel engele sahip bireylerde kullanılır. Bu araçlar düşük teknolojik özelliklere sahip ya da ileri teknoloji araçları olabilir (Kristen, 2002). Bu araçlar, sabit veya taşınabilir araçlar olarak kullanılabilir (Hedderich, 2006). Ses çıkışı olan iletişim araçlarında seçilen karakterin manası akustik olarak verilir. Sembol, fotoğraf ya da yazılara karşılık gelen kodlamalar bireylere sunulan hazır ifade şekilleri olabilir. Sözel iletişim yetersizliğinden etkilenmiş birey okuma yazma bilmeseyse bile ses çıkışlı cihazlar yardımıyla karşısındaki bireye mesajını ulaştırabilir.

Köhen ve Roos'a (2002) göre iletişime yardımcı olarak geliştirilen elektronik araçlar çok çeşitlilik göstermektedir. Sadece tek tuştan oluşan kullanımı basit araçların yanı sıra, çok amaçlı kullanılabilen, farklı alanlardan meydana gelen daha kompleks araçlar bulunmaktadır. Tek seviyeli cihazlar sınırlı sayıda mesaj kapasitesi olan ve yaklaşık olarak 20 saniyeye kadar ses kaydetme, kaydedilen sesi çalma özelliğinde cihazlardır. Bu cihazlar kullanım ve programlanma açısından oldukça basit olan cihazlardır (Light, Drager, 2002). Elektronik araçlar seslendirme yöntemi bakımından da farklılık göstermektedir. Doğal insan sesinin kullanıldığı araçların yanında dijital sesletim yönteminin kullanıldığı araçlar da mevcuttur. Uygun kodlama yöntemi ile ifadelerin seslendirilmesi iletişim olanaklarını büyük ölçüde genişletmektedir. Kullanıcı uygun ön koşulları sağladığında bu araçlar bağımsız, neredeyse sınırsız iletişim olanağı sağlar (Michael, 2003).

Ses çıkışlı elektronik iletişim cihazlarının kullanımı ile yetersizlikten etkilenen birey, konuşmak istediği temayı belirleyebilir ve bu durum bireyin muhataplarına olan bağımlılığını azaltır. Çevresindeki eylemlere, olaylara aktif, anlaşılır konuşma dili ile katılma fırsatı verir. Burada amaç, bireyin sosyal çevresinin şekillenmesine aktif olarak katılımını desteklemek, kendini tanımasını sağlamak ve çevresiyle etkileşime girip öğrenme yaşantılarını artırmaktır (Kristen, 2002).

Elektronik iletişim araçları, basit elektronik araçlar, statik seviyeli iletişim araçları ve dinamik ekranlı iletişim araçları olmak üzere üç başlık altında incelenmektedir. Basit elektronik araçlar genellikle bir ya da birkaç tuştan oluşan araçlardır. İfade ve bilgiler hızlı ve kolayca değiştirilebilir (Boenick, 1992). Elektronik özellik taşıyan araçların diğer grubunu da statik seviyeli iletişim araçları oluşturmaktadır ve bir önceki gruba göre daha gelişmiş fonksiyona sahiptir. Bu araçlar iletişim panolarıyla benzerlik gösterir. Aradaki fark, simgenin üzerine basıldığında seslendirilmesidir. Kullanılan bir fotoğraf veya sembol, istenilen bir ifade ile örneğin bir cümle veya kısa bir metin ile eşleştirilerek kullanılabilir. Elektronik özellik taşıyan araçlardan en fazla fonksiyona sahip olanlar ise dinamik ekranlı iletişim araçlarıdır. Çok seviyeli cihazlar, 20'den fazla mesaj kaydedilebilen, değişen özelliklerine göre binlerce mesaj alabilen bu cihazlar çoklu sembol

kullanımına imkân sağlar ve bir fonksiyon tuşu sayesinde birden fazla seviyede sembol kullanımını birleştirir (Light, Drager, 2002). Elektronik altyapı açısından kompleks olduğundan dolayı programlamak ve kullanmak tek seviye cihazlara oranla daha zordur.

Bir diğer elektronik cihaz türü ise ileri teknolojik özelliklere sahip cihazlardır (Light, Drager, 2002). Bu cihazlar birden fazla mesajı verimli ve hızlı aktarmak için değişik oranlarda donanım tekniklere sahip, uzun konuşma ve yazıları kaydedebilmeyi sağlayan yüksek kapasiteye sahiptir. Kurulumu ve programlanması zordur ve kullanmayı öğrenmek zaman alır. Genellikle birincil olarak görme engeli veya ciddi bilişsel güçlüğü olmayan çok yetersizlikten etkilenmişler için kullanılır. Bu iletişim araçları ses giriş ve çıkışı için bir çok imkan sunar. Bu araçlar sayesinde iletişim panoları arasında kaydırma mümkündür. İlk panel çoğunlukla genel terimleri içerir. Bir sembol seçilerek bir sonraki seviyeye ulaşılabilir (Terfloth ve Braunfeld, 2012). İleri teknolojik özelliğe sahip iletişim araçları sınırsız iletişim imkanı sunar ve sözel iletişim problemine sahip bireyin iletişim ihtiyaçlarını karşılamada diğer bireylere olan bağımlılığını en aza indirir (Iven, 2005).

2.3.7. Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemlerinin Avantajları ve Sınırlılıkları

Alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri, konuşma ve dil gelişimi üzerinde olumlu etkilere sahip olmanın yanında kullanıcıların bağımsızlığını ve hayat kalitesini de artırmaktadır (Wachsmuth, 2006). Literatürde bu sonucu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Lal (2010), Hill (2006), Ganz, Earles-Vollrath, Heath, Parker, Rispol ve Duran (2011) yaptıkları çalışmalarda alternatif ve destekleyici iletişim metotlarının etkilerini ortaya koymuşlardır. Diğer taraftan alternatif iletişim araçlarının kullanılmasının sözel iletişim gelişimini zorlaştıracığı ya da geciktireceğine ilişkin korkular bulunmaktadır. Tetzchner & Martinsen (2000) yaptıkları çalışmada bu endişelerin yersiz olduğunu, bilakis alternatif iletişimin sözel iletişimi desteklediğini ortaya koymuşlardır. Millar, Light, Schlosser (2006) yaptıkları araştırmada AAC kullanılan 23 çalışmayı incelemiş ve çalışmaya katılanların %89' unda AAC kullanımı sonrası konuşmalarının arttığı fakat

çalışmaya katılmayanların konuşmalarında bir artışın olmadığı sonucuna ulaşmış ve bu yöndeki korkuların yersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Preston ve Carter (2009) yaptıkları çalışmada, PECS resim değiş-tokuş sisteminin çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisini araştıran 27 çalışmayı incelemiş, 26 araştırmada, PECS sisteminin dil gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğu ve dil gelişimini desteklediğini kaydetmiş, sadece bir çalışmada anlamlı bir gelişmenin olmadığı sonucuna ulaşıldığını aktarmışlardır.

Hell-Beckmann ve arkadaşlarının (2010) zihin engelliler okulunda gerçekleştirmiş oldukları bir projede, oluşturdukları iletişim tahtasının, sözel iletişim problemine sahip öğrencilerin sınıf içi aktivitelere katılımlarını etkileyip etkilemediğini araştırmışlardır. Bu çalışma sonunda iletişim tahtasının öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımını olumlu yönde artırdığı, bununla birlikte sözel iletişim yeterliğine sahip öğrencilerin de iletişim tahtalarından, sözcük dağarcıklarını geliştirmede, cümle oluşturmada ve gramer kurallarına uygun şekilde, çok sözcükten oluşan cümle kurmada etkili bir şekilde yararlandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Koppenhaver ve Coleman, Kalman, Yoder' in (1991) belirttiğine göre alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerinin kullanımı, bireyin farklı ortamlarda kendini ifade ve sosyal etkileşim becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Ayrıca alternatif ve destekleyici iletişim araçlarının, okuma- yazma öğretimini de desteklediğini belirtmişlerdir.

Yukarıda yer verilen araştırma sonuçlarından da anlaşıldığı gibi AAC sistemlerinin kullanıcılar açısından birçok pozitif etkilerinin olması yanında, bu sistemleri kullanan bireylerin bazı sınırlılıklar ile karşılaşmaları da muhtemeldir. Örneğin bireyin kişisel özellikleri, yetersizlikten etkilenme derecesi, yaşadığı yer, çevresel koşullar, iletişimi desteklemek amacıyla uygulanacak tedbirlerin bireyden sorumlu olan kişiler tarafından kabulü, finansal sebepler ve daha birçok neden sayılabilir. Fakat alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerinin, aktif sözel dil kullanılsa da bireylerin bağımsızlık duygusunu geliştirdiği, çevrelerini etkilemede

daha fazla imkan sunduğu ve yaşam kalitesini iyileştirdiği göz ardı edilmemelidir (Wilken, 2006).

2.3.8. Alternatif İletişim Metodları İle İlgili Yurt Dışında ve Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Alan yazın incelendiğinde sözel iletişim yetersizliğinden etkilenen bireylerin iletişim ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri alternatif iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik çeşitli araştırmaların mevcut olduğu görülmektedir. Bu bölümde AAC sistemleri ve kullanımı ile ilgili yurt dışında ve Türkiye’de yapılmış olan çalışmalardan örnekler yer almaktadır.

Schlosser ve Wendt (2008) otizmli ve gelişimsel geriliğe sahip çocuklarla alternatif ve destekleyici iletişim yöntemlerinin kullanımına ilişkin yaptıkları çalışmada alternatif iletişim sistemlerini kullanan çocukların iletişimsel davranışlarında ve sosyal etkileşimlerinde artış gözlendiğini belirterek alternatif ve destekleyici iletişim metotlarının dil gelişimi ve konuşma becerisinin gelişimi üzerinde olumlu sonuçları olduğunu ortaya koymuşlardır.

Hell-Beckman ve arkadaşları (2010), zihin engelliler okuluna devam eden ve sözel iletişim problemine sahip öğrencilerle yaptıkları proje çalışmasında, iletişim tahtasının sınıf ortamında iletişim ihtiyaçlarını karşılamada etkililiğini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda iletişim tahtasının hem sözel iletişim yetersizliğine sahip öğrencilerin dil gelişiminde hem de sözel iletişim yetersizliğine sahip olmayan öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmede ve doğru cümle yapısını öğrenmelerinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Kaufmann (2006) 3-6 yaş grubunda sözel iletişim problemine sahip 10 çocuk ile yaptığı pilot çalışmada alternatif iletişim sistemlerinin çocukların dil gelişimi üzerinde olumlu etkisinin olduğunu, çocukların kelime dağarcığında artış gözlendiğini ve söz dizim kuralına uygun cümle kurma becerilerinde de artış kaydedildiğini belirtmiştir. Araştırma sonucunda, yaygın görüşün aksine alternatif iletişim sistemlerinin sözel dil gelişimini engellemediği, uygun koşullar sağlandığında dil gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Millar, Light ve Schlosser (2006) yaptıkları çalışmada alternatif iletişimin kullanıldığı 23 çalışmayı inceleyerek, çalışmaya katılan alternatif iletişim sistemi kullanıcılarının %89' unun konuşmalarında gelişme gözlemlendiği, çalışmaya katılmayanların konuşmalarında ise bir gelişmenin gözlenmediği bulgusuna ulaşmışlardır.

Reid ve Hurlbut (1977) çok engelli ve sözel iletişim kuramayan dört yetişkin ile yaptıkları çalışmada, alternatif iletişim kullanarak iletişim becerisini öğretmeyi hedeflemişlerdir. Katılımcıların, bir ibre ve pano yardımıyla iletişim kurma becerilerini incelemişler ve çalışmanın ilk döneminden itibaren katılımcıların iletişim kurma becerisinde gelişme sağladıklarının gözlemlendiğini ifade etmişlerdir.

Kopenhagen, Coleman, Kalman ve Yoder (1991) yaptıkları çalışmada, AAC sistemlerinin, kullanıcıların farklı ortamlarda kendini ifade etme, sosyal gelişim ve okuma-yazma becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda alternatif ve destekleyici iletişim metotları kullanılarak iletişim becerisi kazandırılan çocukların kendilerini ifade etmede ve sosyal becerilerinde olumlu artış olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca alternatif ve destekleyici iletişim metotlarının, bu çocukların okuma-yazma becerilerinin gelişiminde de etkili olduğu araştırma sonucunda saptanmıştır. Lal (2010), on dokuz otistik çocuk ile yaptığı çalışmada alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerinin otistik çocukların dil ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonunda çocukların dil gelişiminde ve sosyal etkileşimlerinde artış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sözel iletişim problemine sahip bireyler için alternatif iletişim sistemlerinin kullanılması Türkiye'de yeni gelişmekte olan bir alan olup bu konuda yapılan çalışmaların sayısı da oldukça sınırlıdır. Türkiye'de bu alanda yapılan çalışmalardan biri Küçüközyiğit ve Şafak (2015) tarafından yapılan Alternatif ve Artırıcı iletişim teknikleri çalışmasıdır. Bu çalışmada, uluslararası literatürde geçen Alternatif İletişim Tekniklerinin (AAC) çeşitleri ve kullanım şekilleri açıklanmış, yapılan çalışmaların farklı disiplin alanlarına göre faydalarına yer verilmiştir. Alternatif İletişim Tekniklerinin (AAC) ülkemizde yaygın bir şekilde kullanılmadığına vurgu yapılmış ve alternatif iletişim tekniklerinin, sözel iletişim problemine sahip

bireylerde kullanımının sağlayacağı yararlarına değinilmiştir. Ayrıca bu çalışmada Alternatif İletişim Tekniklerinin (AAC), sözel iletişimde yetersizliğe sahip bireylerin iletişim gereksinimlerini karşılamada kullanımının yaygınlaştırılması için önerilere yer verilmiştir.

Çuhadar (2008), ‘Otistik Çocukların Eğitiminde Yardımcı Teknolojilerin Kullanımı’ çalışmasında, otistik çocukların eğitimlerinde kullanılan yardımcı teknolojiler hakkında genel bilgilere yer vermiştir. Çalışmada, otistik çocukların eğitiminde yararlanılan teknolojilerin kullanımıyla ilgili uluslararası literatür genel olarak değerlendirilmektedir. Bu temelde benzer çalışmaların Türkiye’de gerçekleştirilebilmesi için özel eğitim, bilgi ve iletişim teknolojileri alanlarında disiplinler arası çalışmalarının önemi ve gerekliliği vurgulanmış, otistik çocukların eğitiminde kullanılabilecek AAC yöntemlerinin avantajlarına yer verilerek, bu yöntemlerin Türkiye’de kullanım sıklığının artırılmasının gerekliliğini ifade edilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma deseni, çalışma grubu, uygulama süreci, verilerin toplanması, iletişim panosunun düzenlenmesi ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Aşağıda tek denekli araştırma yöntemleri, çoklu yoklama modeli, denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli ile ilgili kısa açıklamalara yer verilmiştir.

Tek denekli desenler, genellikle aynı birey üzerinde farklı şartların etkilerini karşılaştıran, gruplardan ziyade bireylerin performansının değerlendirilmesine olanak sağlayan araştırmalardır (Sarı, 2015). Tek denekli araştırmalar, sadece bir deneğe ilişkin bulguların yorumlandığı, nicel araştırma yaklaşımı esas alınarak geliştirilmiş olan deneysel araştırma grubunda tanımlanmakta, klinik psikoloji, ilaç sanayii, eğitim, özel eğitim, sosyal hizmetler, psikiyatri ve psikolojik danışmanlık alanlarında sıklıkla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2011). Tek denekli araştırma yöntemlerinde, bağımsız değişkenin (araştırmacı tarafından uygulanan davranış değiştirme programı), bağımlı değişken (değiştirilmesi hedeflenen davranış) üzerindeki etkisi, bir ya da birkaç denekten standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak ve her bir denek kendi içinde değerlendirilerek incelenir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tekin, 2014). Tek denekli araştırmaların, bağımsız değişkenin kontrolünün tamamıyla araştırmacıda olmasından dolayı deneysel araştırmalar arasında değerlendirilmekle birlikte, araştırmanın katılımcıları yansız atama yoluyla belirlenemediği için kimi kaynaklarda yarı deneysel araştırma modelleri arasında ele alındığı belirtilmektedir (Tekin İftar, 2014).

Sarı'da (2015) belirtildiği gibi tek denekli araştırmaların ilk aşamasını, başlama düzeyi verisinin toplanması ve kaydedilmesi olarak belirtmektedir. Başlama düzeyi verisinin belirlenmesi, müdahale programının etkinliğinin değerlendirilmesi

ve öğrencinin herhangi bir müdahale yapılmadan önce var olan performansını ortaya koyması açısından önemli bir fonksiyona sahiptir (Cooper, Heron ve Heward, 1987). Araştırma değişkenleri ve bu değişkenlerin değiştirilmesi, kaldırılması ya da oluşturulması için deneysel işlemlerin uygulanma yöntemine göre tek denekli araştırma desenleri değişmektedir (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2011). Tek denekli araştırma yöntemlerinden biri de çoklu yoklama modelidir.

Bu araştırma çoklu yoklama modeline göre desenlenmiştir. Modelde deneysel kontrol, bağımsız değişkenin ard zamanlılık ilkesi ile diğer değişkenlere de uygulanmasıyla kurulmaktadır. Dolayısıyla değiştirilmek ya da kazandırılmak istenen davranışların bekletilmesinde sakınca olmamasının gerekliliği göz önünde bulundurulmuş ve araştırmada kazandırılmak istenen davranışın böyle bir risk taşımaması gerekçesiyle bu model kullanılmıştır. Tekin -İftar'ın (2014) da ifade ettiği gibi çoklu yoklama modeli, bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkisini birden fazla bağımlı değişken üzerinde değerlendiren tek denekli araştırma modelidir. Bu modelde, birinci durumda (davranışta, ortamda ya da denekte) sürekli olarak başlama düzeyi verisi toplanır. Diğer durumlara ilişkin başlama düzeyi verileri, evrelerin yalnızca birinci oturumlarında toplanır. Yalnızca bir oturumda yapılan değerlendirme yoklama olarak tanımlanmaktadır. Birinci durumda başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdikten sonra, uygulama başlanır. Birinci durumda uygulamanın başladığı oturumda, ikinci durumda başlama düzeyi verileri toplanmaya başlanır ve üçüncü durumda yoklama verisi alınır. Birinci durumda uygulama evresinde ölçüt karşılanınca, ikinci durumda uygulamaya başlanır ve üçüncü durumda başlama düzeyi verisi toplanmaya başlanır. İkinci durumda uygulama evresinde ölçüt karşılandığında ise, üçüncü durumun uygulanmasına başlanır. Sonraki durumlarda sürekli uygulama verisi toplanırken önceki durumlarda bazı oturumlarda izleme amacıyla yoklama verisi alınır. Çoklu yoklama modelinin çoklu başlama modeline göre daha fazla tercih edilmesinin nedeni, iç ve dış geçerliliği tehdit etmeksizin, uzun süre başlama düzeyi verisi toplama gereğini ortadan kaldırması olarak ifade edilmektedir.

Bu çalışmada bağımsız değişkenle bağımlı değişken arasındaki neden sonuç ilişkisinin daha güçlü kurulabilmesi, aynı zamanda uzun süre başlama düzeyi verisi toplanmasının denekte bıkkınlığa neden olabileceği, tekrarların denekte öğrenme sağlayabileceği göz önünde bulundurulduğundan denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli araştırma deseni olarak kullanılmıştır. Bu modelde, bir yöntemin bir hedef davranış üzerindeki etkililiği aynı ortamdaki birden fazla denekte incelenmesi, deneklerin birbirinden bağımsız ancak benzer özellikte olması ve çalışmanın en az iki denek üzerinde yapılması gerekmektedir. Birinci denekte uygulamanın başlaması, diğer deneklerin başlama düzeylerinde her hangi bir değişikliğe yol açmaması durumu ‘bağımsızlık’ olarak ifade edilmekte; seçilen deneklerin işlevsel olarak benzerlik göstermeleri, aynı uygulamadan benzer şekilde etkilenecek özellikleri taşımaları ‘benzerlik’ olarak açıklanmaktadır. Çoklu yoklama modellerinde katılımcı ve de katılımcılar arası yinleme ile iç geçerliği etkileyen faktörler kontrol altına alınabilmektedir. Ayrıca çoklu yoklama modellerinde tahminde bulunma, doğrulama ve yinleme evreleri gerçekleşmektedir. Yinelemenin fazla olması, dış geçerliğin yüksek olmasını sağlamaktadır. Çoklu yoklama modellerinde deneysel kontrol, sadece uygulamaya başlanan durumda değişiklik olması, diğer durumlara ait verilerde bir değişikliğin olmaması ve bu etkinin tüm durumlarda art-zamanlılık ilkesine göre gerçekleşmesi ile sağlanmaktadır (Cooper, Heron ve Heward, 1987).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Konya ili Meram ilçesinde Özel Eğitim Uygulama Okulu’na devam eden, sözel iletişim problemine sahip orta düzey zihinsel yetersizliğe sahip üç öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya katılacak öğrencilerin belirlenmesinde, araştırma için ön şu koşul davranışlar belirlenmiştir. Öğrencilerin, iki ya da üç aşamalı yönergeleri takip edebilme, verilen yönergelere uygun davranabilme, sırada en az 10 dakika oturup yetişkinle birlikte etkinlik gerçekleştirebilme, bağımsız yemek yeme becerisini gerçekleştirme kriterlerine sahip olmaları aranmıştır. Ayrıca iletişim panosunda yer alan kavramlara alıcı dil olarak sahip olma kriteri ön koşul kabul edilmiştir. Öğretmen görüşü, aile görüşü ve uygulamacının gözlemlerine bağlı olarak belirlenen, ön koşul becerilere sahip olan

ancak araştırmada öğretilmesi hedeflenen yemek saatinde gereksinimlerini iletişim panosunda yer alan kavramlara ait sembolleri kullanarak ifade etme becerilerine sahip olmayan öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir.

Bu araştırmada, iletişim panosu üzerindeki sembollerden en az ikisini kullanarak Türkçe söz dizim yapısına uygun şekilde gereksinimlerini ifade etme becerileri, her bir deneğe birbirinden bağımsız bireysel oturumlarda öğretilmiştir. n koşul becerilere sahip öğrencilerin çalışmaya katılmasıyla benzerlik, oturumların bireysel olarak düzenlenip öğretimin bireysel yapılmasıyla da araştırma yönteminde olması gereken benzerlik ve bağımsız olma ölçütü sağlanmıştır.

3.2.1. Çalışmaya Katılan ğrencilerin özellikleri

Çalışmaya katılan birinci A koduyla isimlendirilmiş, sekiz yaşında orta düzey zihin engeline sahip erkek öğrencidir. Öğrenci, zel eğitim uygulama okulu ikinci sınıfa devam etmekte, haftada iki gün özel eğitim rehabilitasyon merkezinde bireysel destek eğitim almaktadır. Öğrenci A, sözel iletişim problemine sahip olup gereksinimlerini jest ve mimikleriyle ifade etmekte, iki üç kelimededen oluşan yönergeleri anlamakta ve yöneltilen komutlara uygun davranabilmekte, sınıf içinde verilen yönergelere uymakta, öğretmenle birlikte başladığı etkinliği yönerge verildiğinde sürdürebilmektedir. Öğrenci, iletişim panosunda yer alan somut kavramları tanımakta, soyut kavramları yardımla göstermektedir.

Öğrenci B, orta düzey zihin engeline sahip yedi yaşında kız öğrencidir. Öğrenci, zel eğitim uygulama okulu ikinci sınıfa devam etmekte, haftada iki gün özel eğitim merkezinde bireysel eğitim almaktadır. Öğrenci B, iki kelimelik yönergeleri anlamakta ve verilen komutları yerine getirmekte, öğretmenle birlikte etkinliği başlatıp sürdürebilmektedir. Sözel iletişim becerisinde yetersizliğe sahip olan öğrencinin seslendirdiği ifadeleri anlaşılamamakta, anne, baba, abi, tamam(mamam) kelimelerini ifade etmektedir. İletişim panosunda yer alan soyut kavramlara ilişkin sembolleri yardımla göstermektedir.

Öğrenci C, orta düzey zihin engeline sahip sekiz yaşında erkek öğrencidir. Öğrenci, zel eğitim uygulama okulu ikinci sınıfa devam etmekte, haftada iki gün

özel eğitim merkezinde bireysel eğitim almaktadır. Yönergeleri anlayıp, verilen yönergeye uygun davranmaktadır. İletişim panosunda yer alan soyut kavramlara ilişkin sembolleri yardımıyla göstermektedir. Öğretmenle, akranlarıyla ve diğer yetişkinlerle etkileşim kurmaya istekli olup, kısa süreli etkinlik gerçekleştirmektedir.

Araştırmanın iç geçerliliği sağlaması açısından çalışmaya katılan tüm öğrencilerin benzer ön koşul davranışlara sahip olma kriterini karşıladıkları belirlenmiştir. Çalışmaya katılan üç öğrenci de, çalışmanın ön koşulu olarak belirlenen iki- üç kelimelik yönergeleri anlama, verilen komutları yerine getirme, dikkatini etkinliğe yöneltme ve sırada 10 dk. oturup yetişkinle birlikte bir etkinliği gerçekleştirme, bağımsız olarak yemek yeme kriterlerini karşılamaktadırlar. Araştırmaya katılan üç öğrenci de, iletişim panosunda yer alan somut kavramları göstermede %100 ölçütü karşılamakta, ancak soyut kavramlara ait sembolleri yardımıyla göstermektedirler.

3.2.2. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Çalışmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo II: Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

	Öğrenci A	Öğrenci B	Öğrenci C
Öğrencinin Yaşı	8 yaş 2 Ay	7 yaş 9 ay	8 yaş 4 ay
Öğrencinin Cinsiyeti	Kız	Erkek	Erkek
Engel Türü	Orta Düzey Z.E	OrtaDüzey Z.E	OrtaDüzeyZ.E
Eğitime Devam Etme Süresi	2	2	2

3.4. Veri Toplama Araçları

Sarı'nın (2015) da ifade ettiği gibi bu araştırmada, üç denekte de eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanmış, başlama düzeyi verileri kararlılık

gösterdikten sonra, birinci denekte uygulama oturumlarına yer verilmiştir. Birinci denekte uygulamada ölçüt karşılanınca, tüm katılımcılarda yoklama evresine yer verilerek, üç oturum üst üste veri toplanmıştır. Yoklama evresinden sonra, ikinci denekte uygulama oturumlarına yer verilmiş ve ikinci denekte uygulamada ölçüt karşılanınca, tüm denekler için yoklama evresi düzenlenmiştir. Üçüncü denek için de yine aynı işlem sırası takip edilerek ikinci yoklama evresinden sonra üçüncü denek için uygulama oturumlarına yer verilmiştir.

Bu araştırmada, deneklerin iletişim panosundaki kavramlara ait sembolleri kullanarak gereksinimlerini Türkçe söz dizim kuralına uygun şekilde ifade etme becerisine ilişkin performanslarını belirleyebilmek amacıyla başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Bu amaç doğrultusunda iletişim panosundaki kavramlara ait sembollerden en az ikisini kullanarak dilin gramer yapısına uygun olarak ifade etme becerisine ilişkin Ölçü Aracı (Ek-1) hazırlanmış ve verilerin alınması için bireysel oturumlar düzenlenmiştir. İletişim panosundaki sembollerden en az ikisini kullanarak Türkçe söz dizim kuralına uygun şekilde ifade etme becerisine ilişkin ölçü aracı; bismillah, ben acıktım, kaşık istiyorum, çatal istiyorum, su istiyorum, yardım istiyorum, sıcak, daha istiyorum, lezzetli, teşekkür ederim ifadelerine ait bildirimlerden oluşmaktadır. Kavramlara ilişkin ölçüt bağımlı ölçü aracı geliştirilirken öncelikle öğretmen görüşü, aile görüşü, gözlem ve kaba değerlendirme sonucu öğrencilere yemek saatinde iletişim panosu kullanarak ifade etme becerisi kazandırılacak olan kavramlar belirlenmiş, sonrasında ölçüt bağımlı ölçü araçlarının bildirimleri oluşturulmuş ve bildirimlerde ifade edilen davranışla ilgili ölçüt belirlenmiştir. Daha sonra bildirimlerde ifade edilen kavramları ölçmeye hizmet edecek nitelikte sorular hazırlanmıştır. İşlem süreçlerine ilişkin ölçüt bağımlı ölçü araçları geliştirilirken öncelikle öğrenciye öğretilmesi hedeflenen iki cümlelik ifadeler belirlenmiş ve belirlenen ifadeler doğrultusunda ölçü araçlarının bildirimleri oluşturulmuştur. Ölçü aracında her bir işlem bir bildirimle ifade edilmiştir. Bildirimlerin oluşturulmasının ardından bildirimde ifade edilen davranışla ilgili ölçüt belirlenmiştir. Daha sonra bildirimlerde ifade edile davranışları ölçmeye hizmet edecek nitelikte sorular hazırlanmış ve her soru için araştırmacı tarafından yapılarak gösterilecek davranış örnekleri oluşturulmuştur. Araştırmada, kavram ve işlem

süreçlerine ait ölçü araçlarındaki her bir bildirimin ifade ettiği amacın gerçekleştirilme ölçütü olarak %100 ölçütü benimsenmiştir.

3.5. İletişim Panosu Üzerindeki Kavramlara Ait Sembolleri Kullanarak Gereksinimlerini Türkçe Söz Dizim Kuralına Göre İfade Etme Ölçü Aracının Puanlanması

İletişim panosunu kullanarak Türkçe söz dizim kuralına uygun şekilde gereksinimlerini ifade etme ölçü aracı, öğrencinin kazanması hedeflenen on ifadeden oluşmaktadır. Öğrencinin, iletişim panosu üzerinde dilin gramer yapısına uygun şekilde belirtmesi beklenen her bir ifade bir davranış olarak kabul edilmiş ve her bir ifade 10 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Ölçü aracında 10 davranış yer almış ve toplam puan 100 olarak hesaplanmıştır.

3.6. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama sürecinde öncelikle pilot uygulamaya yer verilmiştir.

3.6.1. Pilot Uygulama

Deney sürecine başlamadan önce pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmaya katılan öğrenci, özel eğitim uygulama okuluna devam etmekte olan, aynı zamanda özel rehabilitasyon merkezinde haftada iki gün bireysel eğitim alan sözel iletişim problemine sahip 7 yaşında kız öğrencidir. Öğrencinin annesi ve sınıf öğretmeni ile görüşme yapılarak öğrencinin gereksinimlerini nasıl ifade ettiği, diğer bireylerle nasıl iletişim kurduğu, sınıf içinde arkadaşları ile olan etkileşimi, gereksinimlerini ifade edemediğinde veya anlamadığında nasıl tepki verdiği, yönergeleri anlama düzeyi, kaç kelimedenden oluşan yönergeleri anladığı hakkında bilgi alınmıştır. Yemek saatinde gereksinim duyulan kaşık, su, çatal, daha, sıcak, yardım, istiyorum, acıktım, teşekkür ederim ve bismillah kelimelerinden oluşan iki kelimelik cümleler oluşturulmuş ve öğrencinin iki kelimedenden oluşan cümleleri yemek saati içinde gereksinimlerini belirtmek için Türkçe söz dizim kuralına uygun şekilde ifade etmesi istenmiş ve bu doğrultuda ölçüt bağımlı ölçü aracı hazırlanmıştır. Başlama düzeyi verileri ve öğretim sonu değerlendirmeleri için aynı ölçü aracı kullanılmıştır. Başlama düzeyi

verilerinde kararlılık elde edildikten sonra öğretim uygulamalarına geçilmiş ve oturumlar video ile kayıt altına alınmıştır. Başlama düzeyinin belirlenmesinin ardından sekiz öğretim oturumu düzenlenmiştir. Öğretim oturumlarının sonunda yapılan yoklamada öğrencinin kavramları iletişim panosu üzerinde gösterdiği ancak, üç sembolü kullanarak dilin gramer yapısına uygun şekilde gereksinimlerini ifade etmede zorlandığı, ölçütü karşılayamadığı gözlenmiştir. Öğrencinin olumsuz yaşantı kazanmaması için üç sembol kullanarak gereksinimleri ifade etme becerisi öğretim oturumları sonlandırılmış ve öğretim amaçları yeniden düzenlenerek iki sembolden oluşan cümleleri dilin gramer yapısına uygun şekilde ifade etme becerisi için amaçlar oluşturulmuştur. İzleyen süreçte pilot çalışmaya katılan öğrenci ile de iki sembol kullanarak dilin gramer yapısına uygun şekilde gereksinimlerini ifade etme beceri öğretimine devam edilmiştir.

3.6.2. Uygulama Aşaması

İletişim panosundaki sembolleri kullanarak gereksinimlerini Türkçe söz dizim kuralına uygun ifade etme becerisi öğretimine başlamadan önce öğrencilerin bu sembolleri tanıyıp tanımadıkları ölçüt bağımlı ölçü aracı ile değerlendirilmiş ve öğrencilerin tanımadıkları sembollerin öğretimi yapılmıştır. Öğrencilerin her üçü de kavramlara ait sembolleri %100 ölçütünde gösterdiklerinde bu sembolleri gereksinimlerini ifade etmede kullanma becerisi öğretimine başlanmıştır.

İletişim panosundaki kavramlara ilişkin sembolleri kullanarak gereksinimlerini en az iki sembol ile Türkçe söz dizim kuralına uygun şekilde ifade etme becerisinin öğretim programına katılan birinci, ikinci ve üçüncü deneklerde başlama düzeyi verilerinde kararlı nokta elde edildikten sonra birinci denekle öğretime bireysel olarak düzenlenen oturumlarla başlanmıştır. Birinci denek için daha önceden belirlenmiş olan %100 başarı ölçütüne ulaşıldığında iletişim panosunu kullanarak yemek saati içinde gereksinimlerini Türkçe söz dizim kuralına uygun ifade etme beceri öğretim programı bu denek için sonlandırılmıştır.

Belirlenen ölçüt birinci denekte karşılandıktan sonra iletişim panosundaki kavramlara ilişkin sembollerden iki sembol kullanarak dilin gramer yapısına uygun

olarak gereksinimlerini ifade etme becerisi öğretim programına katılan üç denekte de eş zamanlı olarak üç oturum üst üste yoklama verisi toplanmıştır. Yoklama verilerinin toplanmasında başlama düzeyi verilerinin toplanmasındaki basamaklar izlenmiştir. Başlama düzeyi verilerinin toplanması için geliştirilen ölçü araçları yoklama amacıyla da kullanılmıştır. Öğretim programı tamamlanmış deneklerde yoklama verisi toplanırken, öğretim oturumlarında izlenen aşamalar kullanılmıştır. Öğretim oturumu sonucunda toplanan yoklama verisi, öğretim oturumları veri toplama formu kullanılarak elde edilmiş ve öğretim oturumları için hazırlanan kayıt formlarına işaretlenmiştir.

Araştırmanın bağımlı değişkeni, öğrencilerin iletişim panosu üzerindeki kavramlara ait sembollerden en az ikisini kullanarak, dilin gramer yapısına uygun şekilde yemek saatinde gereksinimlerini ifade etme işlem süreçlerindeki beceri düzeyleridir. Bağımsız değişken ise yemek saatinde gereksinimlerini ifade etmede kullanacakları iletişim panosudur.

Çoklu yoklama araştırmalarında olduğu gibi bu araştırmada da deneysel kontrol, başlama düzeyi evrelerinde bağımlı değişkende hiçbir değişiklik olmadığının, ancak iletişim panosu üzerinde yer alan kavramlara ait en az iki sembolü, dilin gramer yapısına uygun şekilde kullanarak gereksinimlerini ifade etme becerisi öğretim programı uygulama evrelerinde bağımlı değişkendeki artışın gösterilmesiyle sağlanmaya çalışılmıştır. Bağımsız değişkenin gerçekleştirilebilmesi için doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı öğretim programı hazırlanmıştır. Buna göre ilk aşamada model olma öğretim sürecine yer verilmiştir. Model olma öğretim sürecinde öğrenciye çalışma hakkında bilgi verilmiş ve öğretim sürecinde uygulamacının, yardımcı öğretmenin ve kendisinin yapacakları açıklanmış, öğretim sonunda elde edilecek kazanımlar hakkında bilgi verilmiştir. Ardından uygulamacı, ölçü aracında yer alan bildirimlere ilişkin yönergeleri söylemiş ve yardımcı öğretmen iletişim panosu üzerinde yer alan sembolleri kullanarak Türkçe söz dizim kuralına uygun şekilde yönergelere cevap vermiştir. Yardımcı öğretmenin ifadeleri doğrultusunda uygulamacı, gereksinimlerini karşılamıştır. Bu şekilde öğrenciye, gereksinimlerini ifade etmede iletişim panosunu kullanabilme becerisi için model

olunmuştur. Öğrencinin verdiği doğru tepkiler ‘aferin, harikası’ denilerek sosyal pekiştireç ile pekiştirilmiş, oturum sonunda öğrencilerin sevdiği bilgisayar oyunu ile 5dk. oynatılarak etkinlik pekiştireci kullanılmıştır. Doğru tepki alınmadığında sunu tekrarlanmıştır.

Uygulamacı ve yardımcı öğretmenin model olma aşamasından sonra rehberli uygulamaya geçilmiştir. Sözel ipucu verilerek öğrencinin beceriyi gerçekleştirmesi istenmiş, öğrenci beceriyi gerçekleştirdiğinde rehberli uygulamanın ikinci bölümü olan ipucunun geri çekildiği öğretim oturumuna geçilmiştir.

Doğrudan öğretim modelinin bağımsız uygulamalar aşamasında beceriyi gerçekleştirme sorumluluğu tamamen öğrenciye bırakılmıştır. Uygulamacı, bildirimlere ilişkin yönergeyi vermiş ve öğrencinin beceriyi gerçekleştirmesi istenmiştir. Öğrenci beceriyi gerçekleştirdiğinde sosyal pekiştireç ve oturum sonunda etkinlik pekiştireci ile pekiştirilmiştir.

Öğretim oturumları haftada dört gün olarak düzenlenmiş ve yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Öncelikle öğretime, iletişim panosundaki kavramlara ait semboller gösterme becerisi ile başlanmış ve ardından gereksinimlerini en az iki sembol kullanarak dilin gramer yapısına uygun şekilde ifade etme becerisinin öğretime yer verilmiştir. Araştırma; başlama düzeyi, öğretim uygulamaları, yoklama ve genelleme oturumlarını içermektedir.

3.6.3. Uygulama Ortamı

Öğrencilerin kavram ve işlem düzeylerine ilişkin düzeylerinin belirlenmesi için ölçü araçlarının uygulanacağı ortam düzenlenmiştir. Özel Eğitim Uygulama Okulu’nun bireysel eğitim sınıfında öğrenci ve uygulamacının karşılıklı oturacağı şekilde masa ve sandalye hazırlanmış, çalışma esnasında sınıfa kimsenin girmemesi sağlanmıştır. Ayrıca çalışmaları kayıt etmek için ortama video kamera yerleştirilmiştir.

3.7. Öğretimde Kullanılacak İletişim Panosunun Hazırlanması

Öğrencilere, yemek saatinde gereksinimlerini ifade etme becerisinin kazandırılmasında kullanılacak olan iletişim panosunda yer alan kavramların belirlenmesinde öğretmen görüşlerine yer verilmiş (Ek: 2) ayrıca yemek saatinde araştırmacı tarafından gözlem yapılarak öğrencilerin gereksinim duydukları kavramlar belirlenmiştir. Öğretmen ve araştırmacının ortak görüşleri ile panoda hangi kavramların yer alacağına ve kaç pencereden oluşacağına karar verilmiştir. İletişim panosunda yer alan kavramlar Türkçe gramer yapısına uygun olarak panoya yerleştirilmiş, ayrıca öğrencilerin ayırt edebilmeleri için isim, sıfat ve fiilleri oluşturan kavramlara ait semboller farklı renkte şerit ile çerçevelenmiştir. Bu bağlamda panoda kullanılan ‘ben’ zamiri kırmızı şerit ile nesne isimleri yeşil renkle, sıfatlar sarı ve fiiller de mavi şerit ile belirlenmiştir.

3.8. Geçerlilik ve Güvenirlik

İzleyen bölümde sosyal geçerlilik, gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliğine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.8.1. Sosyal Geçerlilik

Tekin ve Kırcaali-İftar’ın (1997) da rapor ettiği gibi sosyal geçerlilik, uygulanan programın niteliksel boyutlarıyla ilgili bulgularının incelenerek davranış değişikliğinin öneminin ve sosyal kabul edilebilirliğinin belirlenmesidir. Bu araştırmada, öğrenciye kazandırılması hedeflenen ve yemek saatinde gereksinimlerini iletişim panosu kullanarak ifade etme becerisi öğretiminde yer alan kavramlar, öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda belirlenmiştir. Ayrıca kavramların seçiminde öğrencileri en iyi tanıyan öğretmenlerin görüşleri ve alandan iki öğretim elemanının görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin, yemek saatinde gereksinimlerini iletişim panosu üzerindeki sembollerini kullanarak ifade etme becerisi kazandıkları ve bu beceriyi yemek saatinde uyguladıkları gözlenmiştir. Bu açıdan araştırmanın sosyal geçerliliği olduğu düşünülmüştür.

3.8.2. Gözlemciler Arası Güvenirlik

Bu çalışmada gözlemciler arası güvenirlilik verileri katılımcılarla hiçbir bağlantısı bulunmayan, alanında deneyimli bir özel eğitim öğretmeni ve araştırmacı tarafından toplanmıştır. Uygulama ortamına yerleştirilen kamera ile kaydedilen oturumların %25 'i uygulamacı ve gözlemci tarafından birbirinden bağımsız olarak izlenerek gözlemciler arası veri kayıtları hesaplanmıştır. Veri kayıtlarının nasıl hesaplanacağına ilişkin gözlemciye bilgi verilmiştir. Gözlemci, öğrencinin yapabildiklerini ölçü aracına kaydetmiş, hem uygulayıcının hem de gözlemcinin verileri “Görüş Birliği/ Görüşbirliği + Görüş Ayrılığı x 100” formülüyle gözlemciler arası güvenilirlik hesaplanmıştır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Araştırmalarda görüş birliğine ulaşabilmek için gözlemciler arası görüş birliği sonucunun en az % 80 olması gerekmekte, % 90 ve üstü ideal güvenirlilik katsayısı olarak kabul edilmektedir (Kırcaali –İftar ve Tekin, 1997).

Bu araştırmada her üç öğrencinin de uygulama oturumlarından rastgele seçilen üç oturum özel eğitim öğretmeni tarafından izlenerek, sonuçlar gözlemci öğretmen tarafından veri kayıt formuna kaydedilmiştir. Araştırmacının veri kayıtları ile özel eğitim öğretmenin veri kayıtları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucuna göre iletişim panosunda kavramlara ait sembolleri kullanarak gereksinimlerini Türkçe söz dizim kuralına uygun ifade etme becerisinde gözlemciler arası güvenilirlik oranları birinci öğrenci Aykan'ın %89,9, Eda'nın %94,4 ve Yaşar'ın da %88,8 olarak hesaplanmıştır. Genel orana bakıldığında gözlemciler arası güvenirlilik ortalaması %90,8' dir. Bu oran, gözlemciler arası güvenirlilikte ideal olarak kabul edilen katsayıya ulaşıldığını göstermektedir.

3.8.3. Uygulama Güvenirliği

Geliştirilen iletişim panosunun yemek saatinde gereksinimleri sözel olmayan yöntemle ifade etme becerisinin öğretimi sırasında programda yer alan uygulama basamaklarının güvenilir bir şekilde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek için uygulama güvenirliliği veri toplama formu hazırlanmıştır. Uygulama güvenirliliği veri toplama formları, beceri öğretimi programında yer alan oturumlar ve program

sunulurken uygulanması gereken basamaklardan oluşmaktadır. Uygulama basamaklarının karşısına evet ve hayır sütunları açılmıştır. Formun başında amacı, uygulama yönergesi, gözlemci ve tarih başlıkları yer almaktadır. Geliştirilen uygulama güvenilirliği veri toplama formu özel eğitim bölümünde görevli bir öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiş ve forma son şekli verilmiştir.

Araştırmanın uygulama güvenilirliği verileri, uygulama okulunda özel eğitim öğretmeni olarak çalışan bir öğretmen tarafından toplanmıştır. Özel eğitim öğretmeni yansız atama yoluyla belirlenen ve her bir denekle yapılan uygulama oturumlarının %20'sini izlemiş, Öğretim Programı Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formunda yer alan davranışların, uygulamacı tarafından öğretim sırasında yerine getirilenleri işaretlemiştir. Daha sonra her bir oturumda uygulamacının yerine getirdiği davranışlar sayılarak, veri toplama aracında yer alan tüm davranışların sayısına bölünmüş ve yüzle çarpılmıştır.

Uygulama güvenilirliği hesaplaması için aşağıdaki formül kullanılmıştır.

$$\frac{\text{Gözlenen uygulamacı davranışı}}{\text{Planlanan uygulamacı davranışı}} \times 100$$

Uygulama güvenilirliği verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu ile (Ek-3) toplanmıştır. İletişim panosunu kullanarak gereksinimlerini ifade etme öğretim programı esnasında uygulamacının sergilemesi beklenen davranışlar; Öğretimde kullanılacak araç-gerecin kontrolü, öğretimine başlamadan öğrenciye ne yapılacağını açıklama, motive etme, kuralları söyleme, beceriyi tanıtmak, gereksinim oluşturma, yönergeyi sunma, çalışma sonrasında sunulacak pekiştireçleri açıklama olarak belirlenmiştir. Uygulama güvenilirliği belirleme formunda şu maddelere yer verilmiştir:

1. Öğretimde kullanılacak araç-gerecin kontrolü.
2. Gereksinim oluşturma ve öğrenciyi güdüleme.

3. Öğretimine başlamadan öğrenciye ne yapılacağını açıklar (Kuralları söyleme, çalışılan beceriyi tanıtmaya, öğretim esnasında kullanılacak materyali tanıtmaya, dikkati çalışılan beceriye çekme, gereksinim oluşturma, ana yönergeyi sunma).

4. Her basamak için dönüt verme

5. Öğrenciyi pekiştirme (sosyal pekiştirme)

3.9. Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler grafiksel olarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, grafik analiz tekniklerinden çizgisel grafik kullanılmıştır.

Zihin engelli öğrencinin becerileri yerine getirmesine ilişkin puanları yüzde olarak y ekseninde 0-100 arasında eşit aralıklarla gösterilmiş, başlama düzeyi, öğretim oturumları, yoklama ve izleme verileri, x ekseninde numaralandırılmış ve eşit aralıklarla gösterilmiştir. Bu araştırma desenine göre öğretimin etkisi, başlama düzeyi eğrileri ile öğretim süreci eğrileri karşılaştırılarak belirlenmiştir. Öğrencilerin başlama düzeyi verileri ve doğrudan öğretim ve fırsat öğretimi yöntemleri ile yapılan öğretim sonu değerlendirmeleri grafik üzerine yansıtılmış ve öğretim etkililiğine karar vermek için grafik üzerindeki eğime bakılmaktadır.



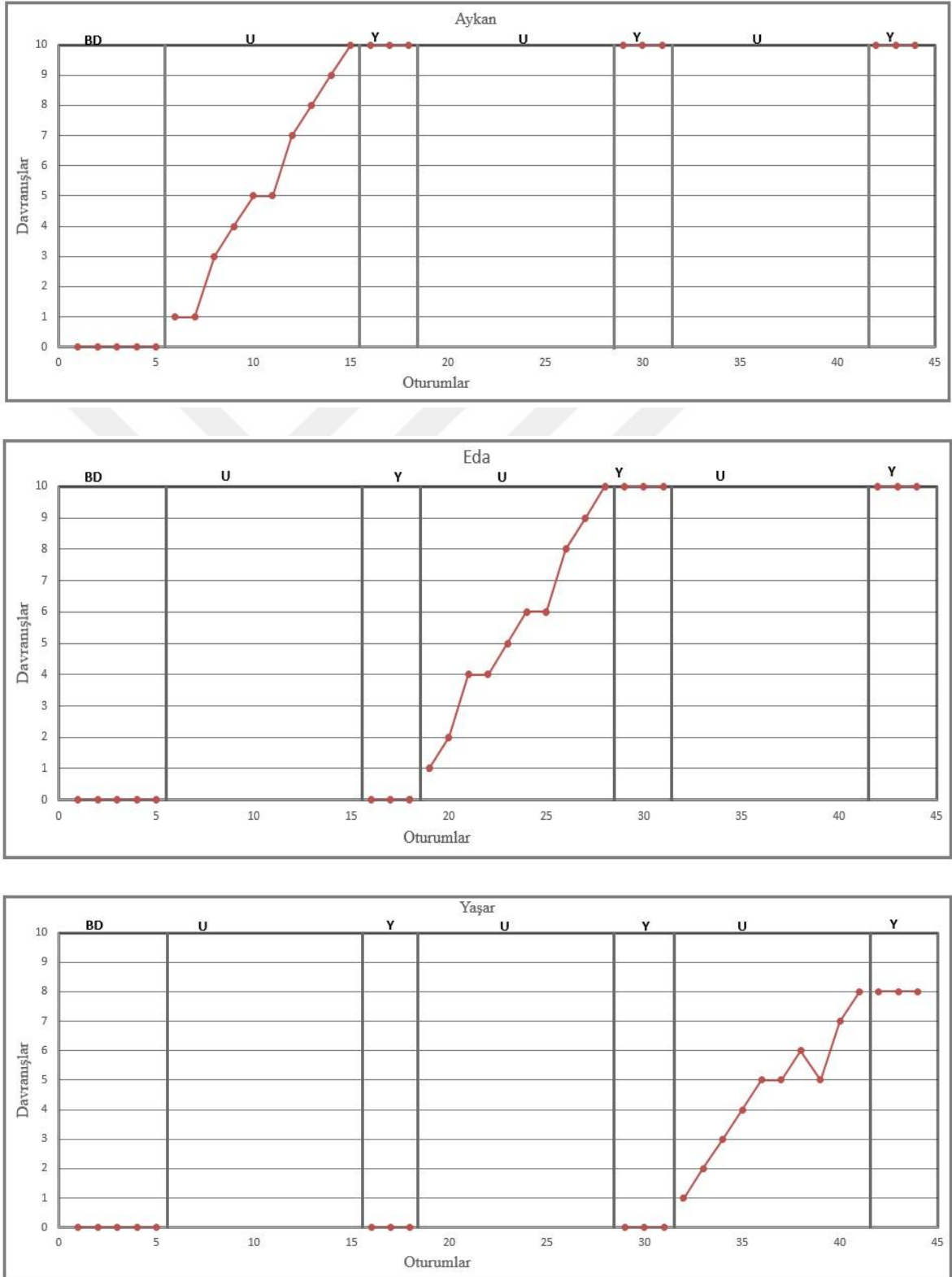
BÖLÜM IV

BULGULAR

Alternatif ve destekleyici iletişim metotlarından iletişim panolarının, orta düzey zihin engelli öğrencilere gereksinimlerini sözel olmayan yöntemle ifade etme becerisini kazandırmada etkililiğinin araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde; çalışmanın, öğrencilere, kavramlara ait sembolleri kullanarak yemek saatinde gereksinimlerini iletişim panosundaki sembolleri kullanarak Türkçe söz dizim kuralına uygun şekilde sözel olmayan yöntemle ifade etme becerisini kazandırmada etkililiği ve genellenebilirliğine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bu amaç doğrultusunda yapılan öğretim oturumları sonunda her bir öğrencinin iletişim panosu üzerindeki sembolleri kullanarak gereksinimlerini Türkçe söz dizim kuralına uygun ifade etme becerisi ile ilgili bulgular ve grafikler aşağıda yer almaktadır.

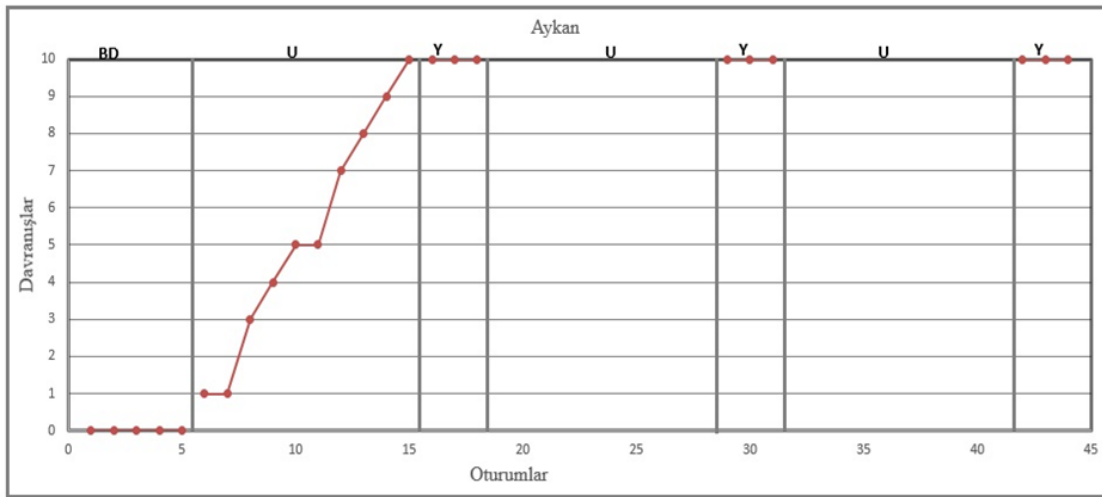
4.1. İletişim Panosundaki Sembolleri Kullanarak Yemek Saatinde Gereksinimlerini Türkçe Söz Dizim Kuralına Uygun Olarak İfade Etme Becerisi Öğretiminin Etkililiğini Gösteren Bulgular.

Şekil 1: Öğrencilerin gereksinimlerini Türkçe söz dizim kuralına uygun olarak ifade etme becerisi başlama düzeyi (BD), uygulama (U) ve yoklama (Y) verileri.



4.1.1. İletişim Panosundaki Sembolleri Kullanarak Yemek Saatinde Gereksinimlerini Türkçe Söz Dizim Kuralına Uygun Olarak İfade Etme Becerisi Öğretiminin Birinci Öğrencide Etkililiği.

Şekil 2: Birinci öğrencinin gereksinimlerini Türkçe söz dizim kuralına uygun olarak ifade etme becerisi başlama düzeyi, uygulama ve yoklama verileri.



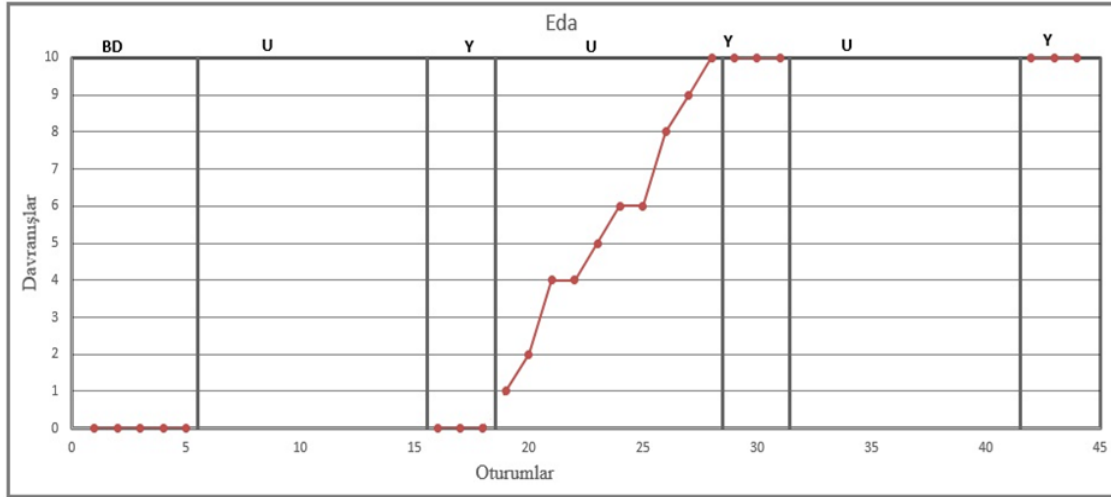
Şekilde görüldüğü gibi grafikte öncelikle iletişim panosunu kullanarak yemek saatinde gereksinimlerini dilin gramer yapısına uygun şekilde ifade etme becerisi öğretim programına katılan birinci öğrenci Aykan'ın başlama düzeyi verilerine yer verilmiştir. Başlama düzeyi verileri toplanırken, iletişim panosundaki sembolleri kullanarak gereksinimlerini ifade etme Ö.B.Ö.A. kullanılmış, veriler başlama düzeyi veri kayıt formuyla toplanmıştır. Başlama düzeyi evresinde Aykan'ın yemek saatinde gereksinimlerini iletişim panosunu kullanarak ifade etme becerisini ortalama % 0 düzeyinde gösterdiği görülmüştür. Başlama düzeyi verileri beş oturumda toplanmış, beş oturumda kararlı nokta elde edildiğinde öğretim uygulamalarına başlanmıştır. Aykan ile toplam on öğretim oturumu düzenlenmiştir. Şekilde de görüldüğü gibi öğretim oturumu başında öğrencinin doğru tepki yüzdesi % 0 olarak belirlenmiş, son öğretim oturumunda ise doğru tepki yüzdesinin %100'e ulaştığı görülmüştür.

İkinci yoklama evresinde birinci öğrencinin doğru tepki yüzdesi üç oturum üst üste %100 olarak belirlenmiştir. Üçüncü denekte uygulama evresinin tamamlanmasının ardından, birinci denek olan Aykan'ın üçüncü yoklama verisi toplanmıştır. Şekilde de görüldüğü gibi iletişim panosundaki sembolleri kullanarak yemek saatinde gereksinimlerini dilin gramer yapısına uygun şekilde ifade etme becerisi doğru tepki yüzde ortalamasının %100 olduğu belirlenmiştir.

Şekil 2 de de görüldüğü gibi, başlama düzeyi ve yoklama eğrilerinde bir değişme olmadığı, buna karşılık öğretim sonucunda öğrencinin yemek saatinde gereksinimlerini iletişim panosundaki sembolleri kullanarak dilin gramer yapısına uygun ifade etme becerisi basamaklarına ait eğrilerde değişme olduğu belirlenmiştir. Buna göre iletişim panosu kullanarak yemek saatinde gereksinimlerini dilin gramer yapısına uygun ifade etme becerisinin öğretimi birinci öğrenci Aykan'ın beceriyi kazanmasında etkili olduğu izlenimi edinilmektedir.

4.1.2. İletişim Panosundaki Sembolleri Kullanarak Yemek Saatinde Gereksinimlerini Türkçe Söz Dizim Kuralına Uygun İfade Etme Becerisi Öğretiminin İkinci Öğrencide Etkililiği.

Şekil 3: İkinci öğrencinin gereksinimlerini Türkçe söz dizim kuralına uygun olarak ifade etme becerisi başlama düzeyi, uygulama ve yoklama verileri.



İletişim panosu üzerindeki sembolleri kullanarak yemek saatinde gereksinimlerini dilin gramer yapısına uygun ifade etme ifade becerisi öğretim programına katılan ikinci öğrenci Eda'nın öncelikle başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Eda'nın başlama düzeyi verisi birinci denekle eş zamanlı olarak elde edilmiştir. Eda'nın başlama düzeyi evresinde yemek saatinde gereksinimlerini iletişim panosundaki sembolleri kullanarak dilin gramer yapısına uygun şekilde ifade etme becerisine ilişkin doğru tepki yüzde ortalamasının % 0 düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Başlama düzeyi verilerinde beş oturumda kararlı nokta elde edilmiştir.

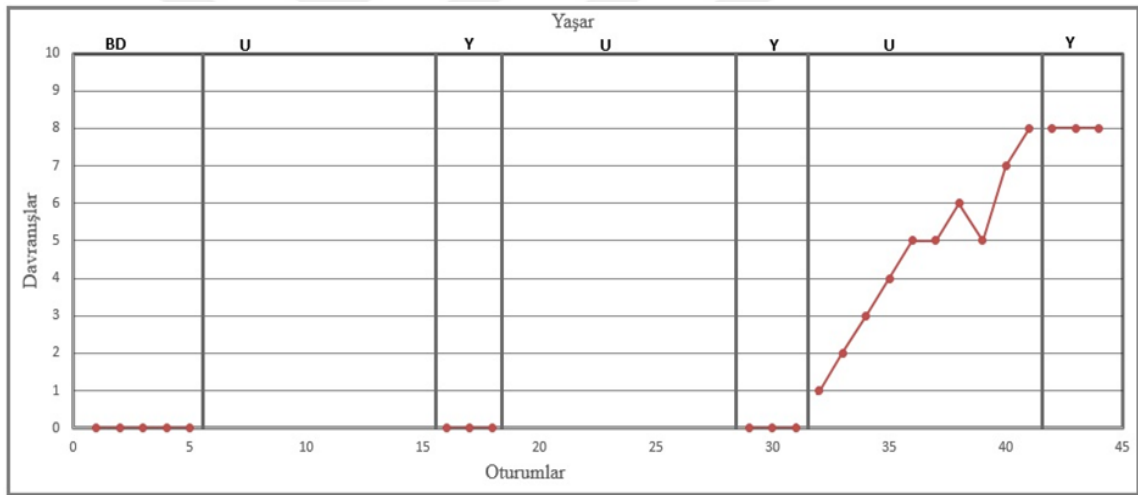
Eda ile toplam on öğretim oturumu düzenlenmiştir. Şekilde de görüldüğü gibi öğretim oturumlarının başında öğrencinin doğru tepki yüzdesi %0 olarak belirlenmiştir. Son öğretim oturumunda ise öğrencinin doğru tepki oranının % 100 olduğu belirlenmiştir.

Şekilde de görüldüğü gibi başlama düzeyi ve yoklama eğrilerinde bir değişme olmadığı, buna karşılık öğretim sonunda öğrencinin iletişim panosu üzerindeki sembolleri kullanarak yemek saatinde gereksinimlerini dilin gramer yapısına uygun şekilde ifade etme beceri basamaklarını temsil eden eğrilerde değişme olduğu

gözlenmiştir. Buna göre, iletişim panosundaki sembolleri kullanarak yemek saatinde gereksinimlerini dilin gramer yapısına uygun ifade etme becerisi öğretimi, Eda'nın bu beceriyi kazanmasında etkili olduğu izlenimi oluşturmaktadır.

4.1.3. İletişim Panosundaki Sembolleri Kullanarak Yemek Saatinde Gereksinimlerini Türkçe Söz Dizim Kuralına Uygun İfade Etme Becerisi Öğretiminin Üçüncü Öğrencide Etkililiği.

Şekil 4: Üçüncü öğrencinin gereksinimlerini Türkçe söz dizim kuralına uygun olarak ifade etme becerisi başlama düzeyi, uygulama ve yoklama verileri.



İletişim panosu üzerindeki sembolleri kullanarak yemek saatinde gereksinimlerini dilin gramer yapısına uygun ifade etme ifade becerisi öğretim programına katılan üçüncü öğrenci Yaşar'ın öncelikle başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Yaşar'ın başlama düzeyi verisi birinci ve ikinci denekle eş zamanlı olarak elde edilmiştir. Yaşar'ın başlama düzeyi evresinde, yemek saatinde gereksinimlerini iletişim panosundaki sembolleri kullanarak dilin gramer yapısına uygun şekilde ifade etme becerisine ilişkin doğru tepki yüzde ortalamasının %0 düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Başlama düzeyi verilerinde beş oturumda kararlı nokta elde edilmiştir.

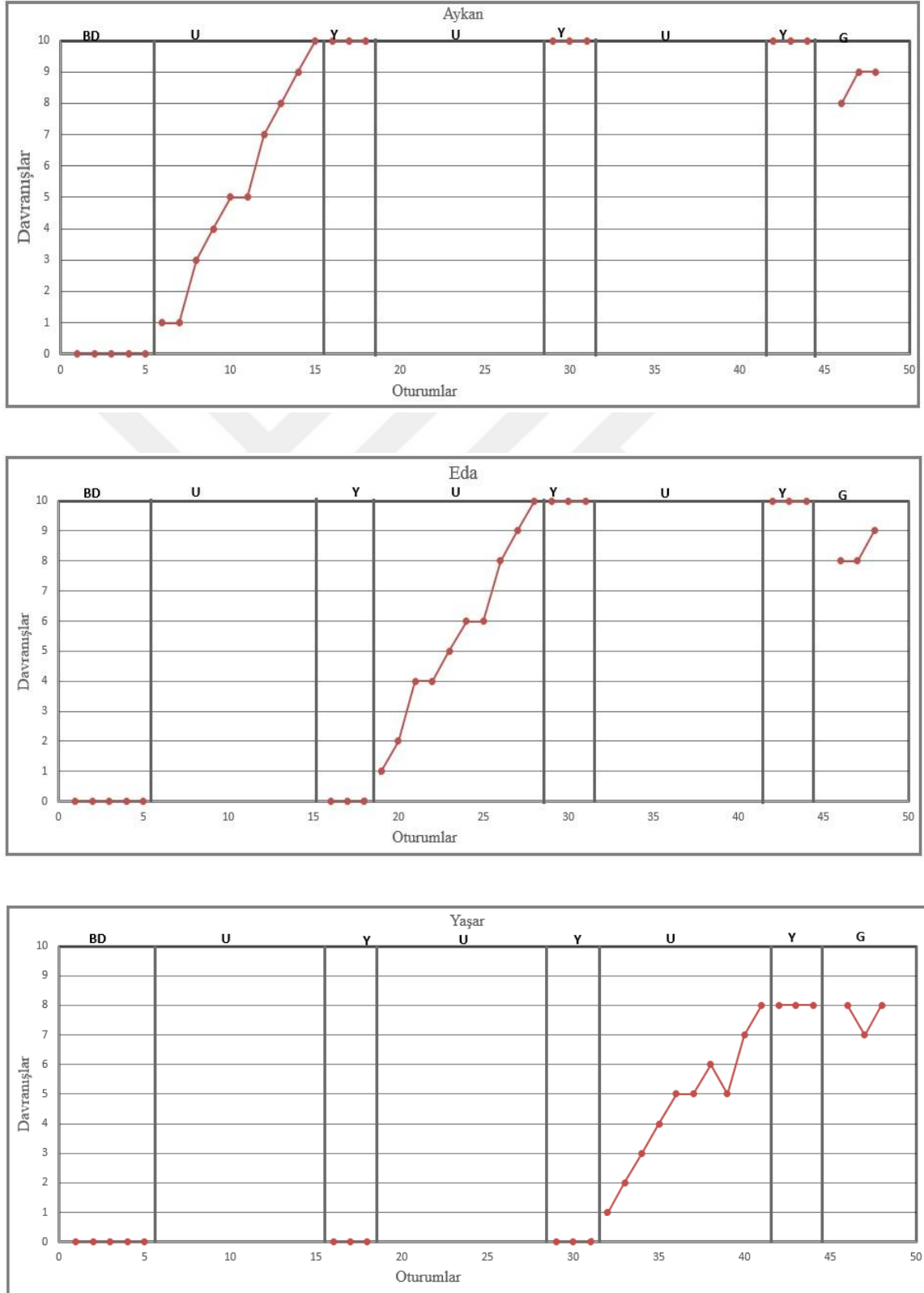
Yaşar ile toplam on öğretim oturumu düzenlenmiştir. Şekilde de görüldüğü gibi öğretim oturumlarının başında öğrencinin doğru tepki yüzdesi %0 olarak belirlenmiştir. Son öğretim oturumunda ise öğrencinin doğru tepki oranının % 80 olduğu belirlenmiştir.

Şekilde de görüldüğü gibi başlama düzeyi ve yoklama eğrilerinde bir değişme olmadığı, buna karşılık öğretim sonunda öğrencinin iletişim panosu üzerindeki sembolleri kullanarak yemek saatinde gereksinimlerini dilin gramer yapısına uygun şekilde ifade etme beceri basamaklarını temsil eden eğrilerde değişme olduğu gözlenmiştir. Buna göre, iletişim panosundaki sembolleri kullanarak yemek saatinde gereksinimlerini dilin gramer yapısına uygun ifade etme becerisi öğretimi, Eda'nın bu beceriyi kazanmasında etkili olduğu izlenimi oluşturmaktadır.

4.2. İletişim Panosundaki Sembolleri Kullanarak Öğrencilerin Yemek Saatinde Gereksinimlerini İfade Etme Becerisini Genelleme Düzeylerini Gösteren Bulgular.

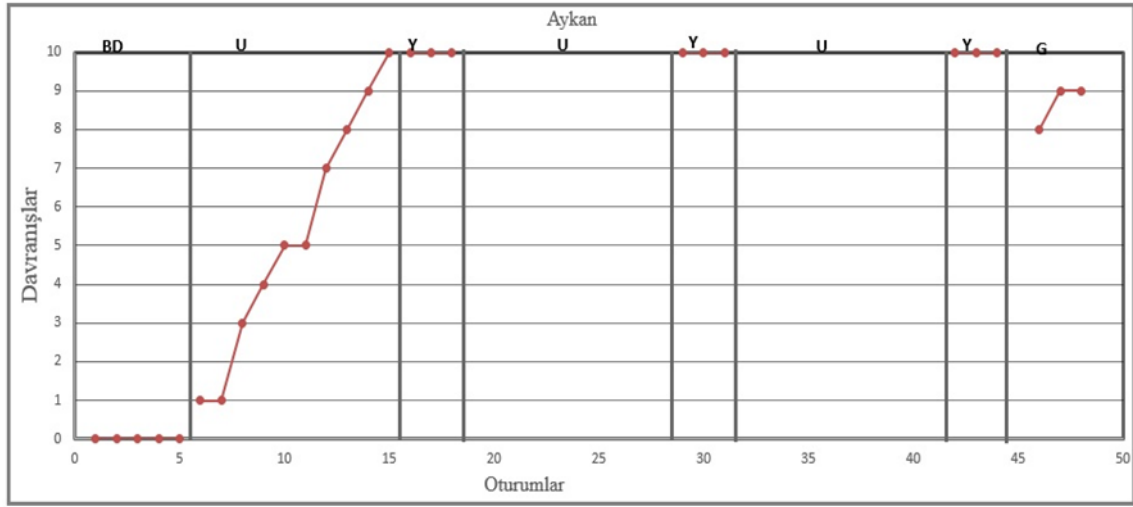
Aşağıdaki şekilde her üç öğrencinin gereksinimlerini ifade etme becerisini genelleme düzeylerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Şekil 5: Öğrencilerin gereksinimlerini ifade etme becerisini genelleme düzeyine ilişkin veriler.



4.2.1. İletişim Panosundaki Sembolleri Kullanarak Yemek Saatinde Gereksinimlerini İfade Etme Becerisini Birinci Öğrencinin Genelleme Düzeyi.

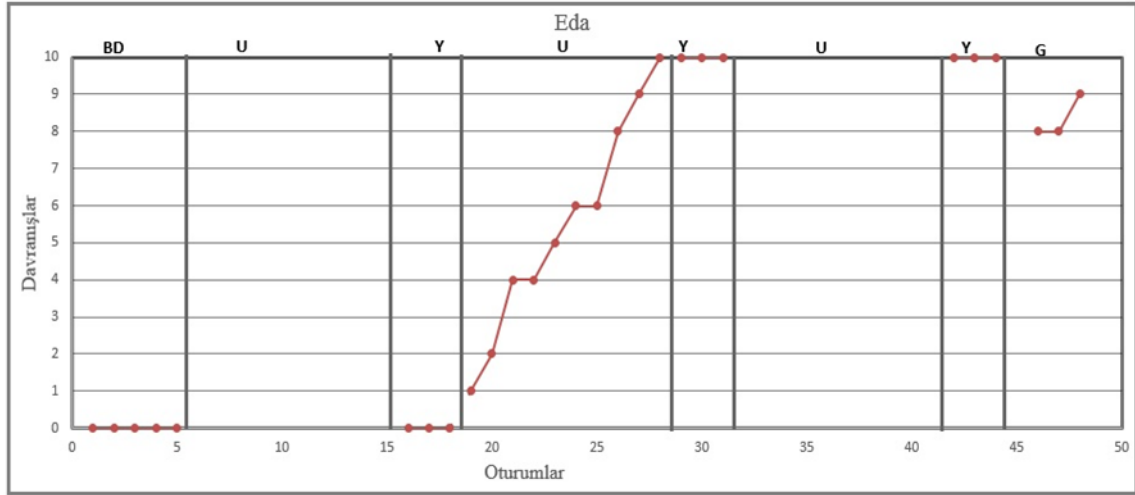
Şekil 6: Birinci öğrencinin gereksinimlerini ifade etme becerisini genelleme düzeyine ilişkin veriler.



Şekil 6’da görüldüğü gibi öğretim oturumları her üç denekte de tamamlandıktan sonra genelleme evresine yer verilmiş, toplam üç oturum genelleme verisi toplanmıştır. Şekle bakıldığında Aykan’ın genelleme oturumlarında doğru tepki yüzde ortalamasının % 86,6 olduğu belirlenmiştir. Buna bağlı olarak öğrencinin iletişim panosunu kullanarak yemek saatinde gereksinimlerini ifade etme becerisinin öğretimi, öğrencinin kazandığı beceriyi genellemesinde etkilidir sonucuna ulaşılmaktadır.

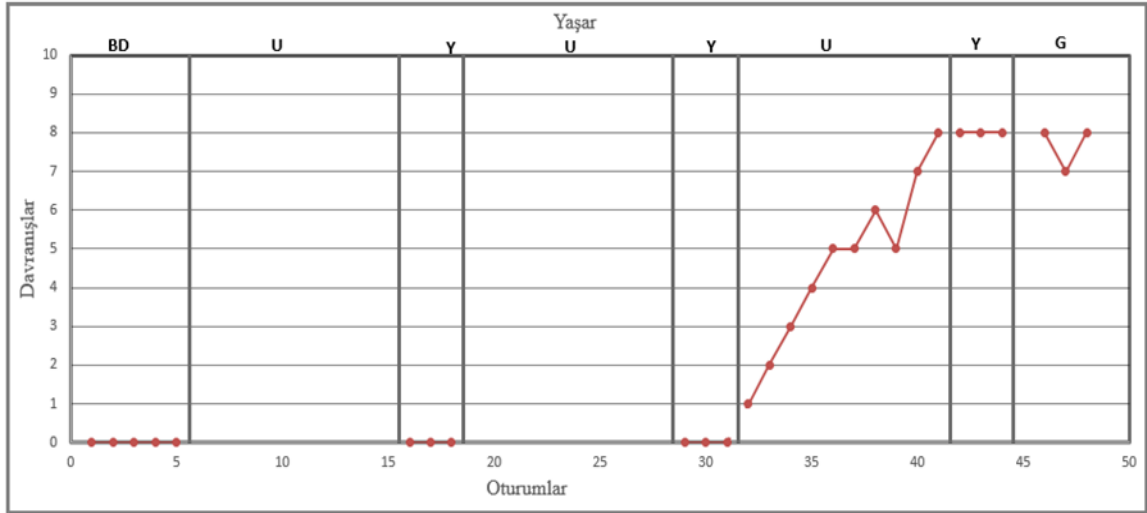
4.2.2. İletişim Panosundaki Sembolleri Kullanarak Yemek Saatinde Gereksinimlerini İfade Etme Becerisini İkinci Öğrencinin Genelleme Düzeyi.

Şekil 7: İkinci öğrencinin gereksinimlerini ifade etme becerisini genelleme düzeyine ilişkin veriler.



4.2.3. İletişim Panosundaki Sembolleri Kullanarak Yemek Saatinde Gereksinimlerini İfade Etme Becerisini Üçüncü Öğrencinin Genelleme Düzeyi.

Şekil 8: Üçüncü öğrencinin gereksinimlerini ifade etme becerisini genelleme düzeyine ilişkin veriler.



Şekil 8' de de görüldüğü gibi Yaşar'ın genelleme oturumlarında doğru tepki yüzde ortalamasının %76,6 olduğu belirlenmiştir. Genelleme düzeyindeki genel orana bakıldığında, öğrencinin iletişim panosunu kullanarak yemek saatinde gereksinimlerini ifade etme becerisi öğretiminin, öğrencinin kazandığı beceriyi genellemesinde etkilidir sonucuna ulaşılmaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu çalışmada, sözel iletişim becerilerinde yetersizliğe sahip olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş üç öğrenciye gereksinimlerini ifade etme becerisinin kazandırılmasında iletişim panosunun etkililiği saptanmaya çalışılmış, elde edilen bulgular alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, iletişim panosunda yer alan kavramlara ilişkin sembollerini kullanarak gereksinimlerini Türkçe söz dizim kuralına uygun olarak ifade etme becerisi uygulama sürecinde öğrencilerin gereksinimlerini sözel olmayan yöntemle ifade etme becerisi kazanmada pozitif sonuçlar elde ettikleri gözlenmiştir. Araştırma bulgularına göre birinci öğrenci Aykan'ın başlangıçta % 0 olan gereksinimlerini Türkçe söz dizim kuralına uygun olarak ifade etme beceri düzeyinin uygulama süreci sonunda % 100'e ulaştığı, ikinci öğrenci Eda'nın da benzer sonuca ulaştığı gözlenmiştir. Üçüncü öğrenci Yaşar'ın da uygulama öncesinde % 0 olan beceri düzeyinin uygulama sonunda % 80'e ulaştığı saptanmıştır. Üçüncü öğrencinin, araştırmaya katılan diğer öğrencilerden farklı bir gelişim düzeyine ulaşması, öğrencinin soyut kavramlara ait sembollerini göstermede yaşadığı güçlükten kaynaklandığı kanaatini oluşturmaktadır. Öğrencinin içinde yaşadığı çevresel şartları göz önünde bulundurduğunda, günlük yaşamda bu kavramlara ilişkin yeterli yaşantısının olmamasından dolayı soyut kavramlara ait sembollerini iletişim panosunda göstermede güçlüklerle karşılaştığı düşünülmektedir. Kaufmann'ın (2006) yapmış olduğu çalışmadan elde ettiği bulgular, bu sonuçla benzerlik göstermektedir. Kaufmann (2006) yaptığı çalışmada, öğrencilerin günlük yaşam içinde sahip oldukları yaşantıların, kavramları alternatif iletişim metotları ile ifade becerisi kazanmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada doğrudan öğretim yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin işlem basamakları olan model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamalarının öğrencinin göstermiş olduğu performansa göre planlanıp uygulanması ile öğrenci çalışmaya motive edilmiş, iletişim panosunu gereksinimlerini ifade etmede

kullanabileceği model olunarak, iletişimin gücü öğretilmiş ve iletişim kurmada cesaretlendirilmiştir.

Sözel dil problemine sahip çocukların iletişimin gücünü öğrenmesi ve iletişim kurmaya kurmada cesaretlendirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla sözel dil problemine sahip zihin engelli çocuklarda hangi kelimelerin kullanılacağı, çocukların motivasyonunu artırmada önem arz etmektedir. Zihinsel engelli çocuklarda, bilişsel gelişimlerdeki sınırlılıktan dolayı kendi ilgi alanlarına uygun olması, seçilen kelime ve sembolün resmi sunulduğunda görüntü açısından çocukların rahat kavrayabilecekleri somut kelimeler seçilmesi, çocukların iletişim panosunu aktif olarak kullanmaya olan ilgilerini artırmada önemlidir. Öğrencinin yaşam alanına göre, bulunduğu durumun gereksinimlerine uygun olarak sunulan kelimeler zaman içerisinde çeşitlendirilebilir. Seçilen kelimelerin öğrencinin ihtiyaç ve arzularını ifade eden kelimeler olmasına dikkat edilmelidir. Yapılan bu çalışmada, iletişim panosu oluşturulup, iletişim amaçlı kullanma becerisi kazandırmada dikkat çekilen hususlar göz önünde bulundurulmuştur. Öğrencilerin, günlük yaşamda, yemek yeme becerisine ilişkin ihtiyaç ve gereksinimlerinin karşılanması, yemek saatinde gereksinimlerini ifade edebilmeleri yaşam kalitelerinin de artırılması açısından önemli görülmüş ve bu sebeple çalışmada yemek saatinde sık kullanılan kelime ve kavramlar seçilerek iletişim panosu oluşturulmuştur.

Leber (2005) ve Wilken (2002)'nin de belirttiği gibi alternatif ve destekleyici iletişim amaçlı kullanılacak yardım araçlarının seçimi çocukların genel gelişimi ve dil gelişimine, her şeyden önemlisi çocuğun iletişim gereksinimine uygunluk göstermelidir. Bu çalışmada sözel iletişim problemine sahip zihinsel yetersizlikten etkilenen üç öğrencinin yemek saatinde gereksinim duydukları iletişimsel ihtiyaçları sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve öğrencilerin yemek saatinde gözlenmesi ile belirlenmiştir. Bu çalışma sonucunda, zihinsel yetersizlikten etkilenen üç öğrencinin iletişim panosunu kullanarak yemek saatinde gereksinimlerini ifade etme becerilerinde artış gözlenmiştir. Birinci öğrencide başlangıçta % 0 olan beceri düzeyi uygulama sonunda % 90'a ulaşmıştır. İkinci öğrencide % 0 olan başlangıç düzeyi oranı uygulama sonrasında % 90, üçüncü öğrencide % 0 olan başlangıç düzeyi

uygula sonrasında % 80'e ulaşmıştır. Bu sonuçlar, iletişim panosunun zihin engelli öğrencilerin gereksinimlerini ifade etmede pozitif etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonucu, Hell-Beckmann ve arkadaşlarının (2010) yapmış oldukları çalışma sonuçları da desteklemektedir. Hell-Beckmann ve arkadaşları (2010), zihin engelliler okulundaki bir sınıfta yapmış oldukları çalışmada, zihinsel yetersizlikten etkilenen sözel iletişim problemine sahip çocukların, iletişim panosunu kullanarak sınıf içinde gereksinimlerini ifade etme becerisi kazandıklarını, diğer taraftan çocukların kelime dağarcığının gelişmesinde ve dilin yapısına uygun cümle oluşturmada etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuca göre, iletişim panosunu kullanarak yemek saatinde gereksinimlerini ifade etme becerisinin uygulandığı araştırma grubunu oluşturan çocukların iletişimsel davranışlarında da artış olduğu gözlenmiştir. Araştırma grubunu oluşturan çocukların, yemek saatinde gereksinimlerinin yetişkinler tarafından fark edilip karşılanmasını beklemek yerine iletişim panosunu kullanarak gereksinimlerini ifade ettikleri gözlenmiştir. Alternatif iletişim araçlarının kullanılmasının sözel iletişim gelişimini zorlaştıracak ya da geciktireceğine ilişkin endişeler bulunmaktadır. Ancak araştırmaya katılan çocukların gereksinimlerini iletişim panosunu kullanarak ifade etmenin yanı sıra, sembollere ait kavramları sözel olarak da ifade etme çabası içinde olmaları, iletişim panosunun sözel dil gelişimini engelleyeceği yönündeki endişelerin yersiz olduğu kanaatini desteklemektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kavramları ve gereksinimlerini ifade etmede kullandıkları sözcükleri, sözel olarak ifade etme çabasında olmaları, alternatif ve destekleyici iletişim metotlarının sözel dil gelişimini engellemediği, uygun koşullarda sözel dil gelişimine destek olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Alan yazında alternatif ve destekleyici iletişim metotlarının sözel dil gelişimini engellemediğini ortaya koyan farklı araştırmalar yer almaktadır. Tetzchner & Martinsen (2000) yaptıkları çalışmada bu endişelerin yersiz olduğunu, bilakis alternatif iletişimin sözel iletişimi desteklediğini ortaya koymuşlardır. Schlosser ve Wendt (2008) otizmli ve gelişimsel geriliğe sahip çocuklarla alternatif ve destekleyici iletişim metotlarının kullanımına ilişkin yaptıkları çalışmada, alternatif ve destekleyici iletişim metotlarının dil gelişimi ve konuşma becerisinin gelişimini

desteklediği sonucunu ortaya koymuşlardır. Kaufmann da (2006) yaptığı çalışmada, alternatif ve destekleyici metotlar kullanılarak iletişim becerisi kazandırılan çocukların kavramları sözel olarak da ifade etme becerilerinde artış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Millar, Light, Schlosser (2006) yaptıkları çalışmada AAC kullanılan 23 çalışmayı incelemiş ve çalışmaya katılanların %89' unda AAC kullanımı sonrası konuşmalarının arttığı fakat çalışmaya katılmayanların konuşmalarında bir artışın olmadığı sonucuna ulaşmış ve bu yöndeki korkuların yersiz olduğunu belirtmişlerdir. Preston ve Carter (2009) yaptıkları çalışmada, PECS resim değiş-tokuş sisteminin çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisini araştıran 27 çalışmayı incelemiş, 26 çalışmada, PECS sisteminin dil gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğu ve dil gelişimini desteklediğini kaydetmiş, sadece bir çalışmada anlamlı bir gelişmenin olmadığı sonucuna ulaşıldığını aktarmışlardır.

Koppenhaver ve arkadaşlarının (1991) belirttiğine göre alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerinin kullanımı, bireyin farklı ortamlarda kendini ifade ve sosyal etkileşim becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Koppenhaver, Coleman, Kalman, Yoder, 1991). Bu araştırmadan elde edilen sonuç, Koppenhaver ve arkadaşlarının (1991) yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler, yemek saatinde gereksinimlerini iletişim panosu kullanarak ifade edip etkileşime geçmişler, yemeğe başlarken söylenen 'bismillah' ifadesini iletişim panosunda göstererek sosyal katılım sağlamışlardır. Diğer taraftan yemek yeme becerisi öz bakım becerisi olmanın yanı sıra, sosyal uyum becerisi özelliği de taşımaktadır. Bu açıdan değerlendirdiğimizde öğrencilerin yemek saatinde, sosyal uyum becerilerine de uygun davranmaları, toplum içinde yemek yeme kurallarına uymaları beklenmektedir. Uygulama öncesi yemek saatinde araştırma için belirlenen öğrencilerin ne tür iletişimsel gereksinimleri olduğunun belirlenmesi amacıyla yemek yeme davranışları gözlenmiştir. Birinci öğrenci yemek yerken gereksinim duyduğu nesneleri talep etmek yerine, çatal kaşık kullanmadan uygunsuz şekilde yemek yeme davranışı gösterirken, ikinci öğrencinin daha yemek istediğinde arkadaşının tabağındaki yemeği alarak sosyal uyum

becerisine aykırı davranışta bulunduğu gözlenmiştir. Uygulama sonrasında öğrenciler gereksinimlerini iletişim panosunu kullanarak ifade etme becerisini kazanmışlardır. Aynı zamanda yemek esnasında uygun davranış göstermeleri sosyal ve uyumsal becerilerinde de gelişme gösterdiklerini göstermektedir. Öğrencilerin gereksinimlerini iletişim panosu kullanarak ifade etme becerisi kazanmalarının yanında sosyal uyum becerilerinde de artış gözlenmesi Lal'in (2010) yapmış olduğu çalışma ile örtüşmektedir. Lal (2010), dil ve iletişim problemine sahip 19 otistik çocuk ile yaptığı çalışmada alternatif ve destekleyici iletişim metotlarının çocukların dil ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonunda alternatif ve destekleyici iletişim metotlarının dil becerisi ve sosyal uyum becerilerinin gelişiminde pozitif etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Alan yazında yer verilen araştırma sonuçlarından da anlaşıldığı gibi alternatif ve destekleyici iletişim metotlarının kullanıcılar açısından birçok pozitif etkileri bulunmakta, alternatif ve destekleyici iletişim metotları, aktif sözel dil kullanılsa da bireylerin bağımsızlık duygusunu geliştirmekte, çevrelerini etkilemede daha fazla imkan sunmakta ve yaşam kalitesini iyileştirmektedir (Kristen, 2002).

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde sıralanmaktadır:

1. Araştırmaya katılan orta düzey zihinsel yetersizliğe sahip çocukların uygulama sonrasında elde edilen bulgularına bakıldığında, çocukların iletişim panosundaki sembolleri kullanarak yemek saatinde gereksinimlerini Türkçe söz dizim kuralına uygun şekilde ifade etme becerilerinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. Öğrencilerin uygulama sonrasında iletişim panosunda yer alan sembolleri kullanarak gereksinimlerini ifade etme becerisinde kazandıkları seviye, iletişime duydukları istek ve ihtiyacı göstermektedir.

2. Birinci öğrencinin veri sonuçlarına bakıldığında, öğrencinin uygulama oturumları sonrasında yemek saatindeki gereksinimlerini iletişim panosundaki sembolleri kullanarak ifade etme becerisinde % 100 oranında performans gösterdiği izlenmiş ve iletişim panosunun, gereksinimlerini ifade etmede bu öğrenci için oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrenci için, yemek saati haricinde sınıf ortamı, oyun saati, serbest etkinlik saati gibi farklı ortamlardaki iletişim ihtiyacını karşılayabileceği daha fazla sembolden oluşan iletişim panosunun hazırlanması, öğrencinin iletişimsel davranışlarında daha fazla artış sağlayacağı, öğrencinin farklı ortamlarda iletişime girme davranışında ve akranlarıyla olan etkileşimin artmasına katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Araştırmaya katılan ikinci öğrencinin veri sonuçları da ilk öğrenci ile benzerlik göstermektedir. Öğrencinin, yemek saatinde gereksinimlerini iletişim panosu üzerindeki sembolleri kullanarak ifade etme beceri düzeyi uygulama sonrası % 100 oranına ulaşmıştır. Öğrencinin genelleme oturumlarındaki beceri düzeyine bakıldığında, uygulama oturumlarından farklılık gösterdiği gözlenmektedir. Bu sonucun, öğrenciye sunulan iletişimsel fırsatların sınırlılığından kaynaklandığı

düşünülmektedir. Öğrenciyi iletişim kurmaya yönlendirecek ortamların oluşturulması, iletişimsel davranışların artmasına katkı sağlayacaktır.

4. Araştırmaya katılan üçüncü öğrenciye ait grafiğe bakıldığında, öğrencinin iletişim panosundaki sembolleri kullanarak gereksinimlerini ifade etme becerisinde artış olduğu görülmektedir. Ancak bu öğrencinin beceri düzeyi diğer öğrencilerden farklılık göstermektedir. Öğrencinin, dil girdisi açısından sınırlı uyaran çevresine sahip olması, iletişimsel davranışların artmasına katkı sağlayacak fırsatların yetersizliği, iletişim ve etkileşim kurmaya motive edilmemesi bu sonucun ortaya çıkmasının neden olduğu varsayılmaktadır.

6.2. Öneriler

Bu araştırma sonucunda uygulama ve ileri araştırmaya yönelik şu öneriler sıralanabilir:

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmanın bulguları, iletişim panosunun, sözel iletişim problemine sahip orta düzey zihinsel yetersizlikten etkilenen çocukların, gereksinimlerini ifade etme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu yöntemin geliştirilebilmesi ve daha çok çocuğun bundan yararlanabilmesi için farklı ortam, ihtiyaç ve gereksinimlere göre düzenlenmiş daha kapsamlı iletişim panoları oluşturulabilir.

2. Sözel iletişim problemine sahip farklı engel grubundaki bireylerin gereksinimleri doğrultusunda kullanabilecekleri iletişime yardımcı teknolojilerin kullanımı artırılabilir.

3. Özel eğitim okullarında ve özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmen ve diğer personele hizmet içi eğitim ve seminer düzenlenerek yöntemle ilgili bilgilendirme yapılabilir.

4. Yöntemle ilgili aile eğitim seminerleri düzenlenerek, günlük yaşam içinde çocukların gereksinimlerini ifade edebilecekleri fırsatların oluşturulması konusunda aileler desteklenip yönlendirilebilir.

6.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Alternatif ve destekleyici iletişimde kullanılan araçların iletişimsel gereksinimleri karşılamada etkililiğini araştırmak ve genellenebilirliğini artırabilmek amacıyla; sınıf ortamı, hastane, market gibi farklı sosyal ortamlarda ve günlük yaşam aktiviteleri içinde kullanımına yönelik araştırmalar yapılabilir.

2. Otizm, down sendromu, hafif ve ağır düzey zihinsel engele sahip çocuklarda alternatif iletişim araçlarının kullanımı ve dil gelişimine etkisini araştıran çalışmalar yapılabilir.

3. İleri teknolojik özelliğe sahip olan ve teknolojik özellik taşımayan alternatif iletişim araçlarının kullanımının farklı engel grupları üzerindeki etkililiği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Adam, H.(1990). Kommunikation bei nichtsprechenden Kindern mit geistiger Behinderung. In: dies.,Liebe macht erfinderisch. Ausgewählte Studien zur Geistigbehindertenpädagogik. Würzburg.
- Adam, H. (1993). Mit Gebärden und Bildsymbolen Kommunizieren. Voraussetzung und Möglichkeiten von Menschen mit geistiger Behinderung. Würzburg: Edition Bentheim.
- Adam, H. (1996). Unterstützte Kommunikation im Lehrplan. In: ISAAC-deutschland, gesellschaft für Unterstützte Kommunikation (Hrsg): ‚Edi, mein Assistent‘ und andere Beiträge zur Unterstützten Kommunikation; Reader der Kölner Fachtagungen. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.
- Aksan, D. (1995). Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 439, 5. Baskı, c.1.
- Aksan, D. (1998). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim I, Türk Dil Kurumu, Ankara
- Alisinanoğlu, F. (2004). Bebeklik dönemi (0-2 yaş) ve yeni yürüme döneminde gelişim. Editör: Ayşegül Ataman, Gelişim ve Öğrenme. 2. Baskı. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Antener, G. (2005). Interventionsmodelle der Unterstützten Kommunikation. In: ISAAC; von Leoper Literaturverlag, 2. Erweiterte Auflage.
- APA. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5). Washington: American Psychiatric Association.
- Atzesberger, M. (1979). Sonderpädagogische Fachdidaktik: Bereiche Sprache, in: H. Bach (Hrsg), Pädagogik der Geistigbehinderten (Handbuch der Sonderpädagogik). Berlin.

- Bach,H. (2006). Wer tauscht mit mir? Kommunikationsförderung Autistischer Menschen mit dem ‘Picture Exchange Kommunikation System’. Stuttgart: Ibidem- Verlag.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton,I., Camaioni, L. ve Volterra, V.(1977). From gesture to the first Word: on cognitive and social prerequisites. In M. Lewis ve L.A. Rosenblum (Eds), *Interaction, conversation and the development of language*(pp. 247-307). New York: Wiley.
- Baun, M. (1982). Förderung sprachlicher Kommunikation bei Geistigbehinderten. Berlin.
- Baykoç Dönmez, N. (1986). Çocuklarda Dilin Kazanılması. Ankara: YA-PA 4.Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri.
- Baykoç, N. (2014). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. 2. Baskı, Ankara: Eğiten Kitap
- Beukelman, D.R. ve Mirenda, P. (2005). Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Company
- Beukelmann, D.R. ve Mirenda,P. (1998). Augmentative and Alternative Communication. Management of Severe Communication Disorders in Children and Adults. Baltimore, London, Toronto, Sydney.
- Bernitzke, F. (2014). Heil und Sonderpädagogik. Bildungsverlag EINS, Köln.
- Boenick, U. (1992). Biomedizinische Technik Forschungsberichte für die Praxis. Fachverlag Schiele & Schön, Berlin.
- Boenisch, J. (2009). Kinder ohne Lautsprache. Karlsruhe: von Loeper Fachbuch.
- Braun, O. ve Lüdtke ,U. (2012). Sprache und Kommunikation. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- Braun, U. (1994). *Unterstützte Kommunikation bei körperbehinderten Menschen mit einer schweren Dysarthrie*. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften
- Braun, U. (2008). Was ist Unterstützte Kommunikation. In: ISAAC Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (Hrsg): *Handbuch der Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe: von Leoper Literaturverlag
- Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 9. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Castaneda, C.ve Hallbauer, A. (2013). *Einander verstehen lernen. Ein Praxisbuch für Menschen mit und ohne Autismus*. Kiel: Holtenauer Verlag.
- Cavkaytar, A., Diken, İ.H. (2005). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Chapman, R.S. (2000). Children's Language learning, An Interactionist Perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41,35-54.
- Chapman,R. ve Miller, J. (1980). Analysing language and communication in the child. In R. L. Schiefelbusch (Ed.), *Nonspeech language and communication: Acquisition and intervention* (pp. 159-196). Baltimore, MD: University Park Press.
- Cole, L. Ve J.B. Morgen (1985). *Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi*, (Çev.: B.H. Vassaf), 3. Basım, İstanbul : MEB Yayını.
- Cooper, J.O., Heron,T. E. ve Heward, W.I. (1987). *Applied Behavior Analysis*. Ohio: Published by Merril Publishing Company A Bell Ve Howell Company.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel kavramları*, 12. Basım. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çıkkılı, Y. (2013). *Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar*. (Editör: Sezgin Vural). Özel Eğitim. Ankara. Pegem Akademi.

- Çifci Tekinarslan, İ. (2010). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler. (Editör. İbrahim Halil Diken). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara. Pegem Akademi.
- Çuhadar S. (2008). Otistik Çocukların Eğitiminde Yardımcı Teknolojilerin Kullanımı. 8 th International Educational Technology Conference.
- Demiray, U. (2006). Genel İletişim. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dupius, G. (2012). Unterstützte Kommunikation. In: Sprache und Kommunikation. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Ege, P.(2006). Farklı Engel Gruplarının İletişim Özellikleri ve Öğretmenlere Öneriler. Özel Eğitim Dergisi, 7(2),1-23.
- Erdebil, B., Daşdöğen,Ö., Çıtav, N.,Tezel, Ö., Bengisu, S., ve Tortop, A. B. (2008). 100 soruda dil ve konuşma bozuklukları. İstanbul: Doğan Kitap.
- Eripek, S. (1998). Özel Eğitim. S. Eripek (Ed.) Zihin Engelliler (39-52). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Eripek, S. (2005). Zeka Geriliği. Ankara: Kök Yayıncılık
- Eripek, S. (2012). Zihin Yetersizliği Olan Bireyler ve Eğitimleri. Ankara: Eğiten Kitap.
- Fabes, R. Ve Martin, C.L. (2003). Exploring Child Development (2th Ed.). Boston: Pearson Education
- Flehinghaus, K.H. (1982). Sprachförderung bei geistigbehinderten 2, Kursheit1: Sprecherziehung. Hagen. Fernuniversitet.
- Friend, M. (2006). Special Education: Contemporary perspectives for School Professionals. Boston:Pearson.
- Friend, M. (2006). Special Education. Contemporary perspectives for school professionals. Boston: Pearson Education.

- Ganz, J.B., Earles-Vollrath, T. L., Heath, A. K., Parker, R. I., Rispoli, M. J., Duran, J., M. (2011). A Meta-Analysis of Single Case Research Studies on Aided Augmentative and Alternative Communication Systems with Individuals with Autism Spectrum Disorders. *J Autism Dev Disord* (2012) 42:60–74 DOI 10.1007/s10803-011-1212-2.
- Geiger, S. (2013). Kommunikation mit Menschen mit Beeinträchtigungen und fehlende oder eigenschränkter Lautsprache. Fachhochschule Nordwestschweiz Hochschule für Soziale Arbeit.
- Grimm, H. (1999). Störungen der Sprachentwicklung. Hogrefe Verlag: Göttingen.
- Grimm, H. (2012). Störungen der Sprachentwicklung. Hogrefe Verlag: Göttingen.
- Hallahan ve Kaufmann (2003). Exceptional Learners Introduction to Special Education. Boston: Allyn and Bacon.
- Häussler, A. (2005). Der Teacch-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Einführung in Theorie und Praxis. Dortmund.
- Hedderich, Ingoberg. (2006). Unterstützte Kommunikation in der Frühförderung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Heim, M., Jonker, V., Veen, M. (2005). COCP: Ein Interventionsprogramm für nichtsprechende Personen und ihre Kommunikationspartner. In: ISAAC; von Loeper Literaturverlag (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: Von Loeper Literaturverlag, 2. erweiterte Auflage.
- Hell-Beckmann, C., Bünk, M., Kohnen, M., Schmidt, C. (2013). Kreative Umgang mit der Wortschatztafel im Unterricht. In: ISAAC; UK Kreativ. Karlsruhe: Von Loeper Fachbuch
- Hellrung, U. (2002). Sprachentwicklung und Sprachförderung. Freiburg Preissgau: Verlag Herder.

- Hill, K. (2006). A Case Study Model for Augmentative and Alternative Communication Outcomes. *Fall, 2006, Vol.3. Num:1*
- Heward, W.L. (1996). Exceptional children. An introduction to special education. (Seventh Edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Honig, A.S. (2007). Oral language development. *Early Child Development and Care*, 177(6), 581-613.
- Howard, V.K., Williams, B.F. ve Lepper, C. (2010). Very young children with special needs: Formative approach for today's children (4th Ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Iven, C. (2005). Sprachförderung. Bildungsverlag EINS, Troisdorf.
- Jersild, A.T. (1979). Çocuk Psikolojisi, 3. Baskı, (Çev.: G. Günce), Ankara: A.Ü.E.F. Yayınları.
- Kangas, K. ve Llyod, L. (2006). Early cognitive skills as prerequisites to augmentative and alternative communication use: What are waiting for? *Augmentative and Alternative Communication*, 4, 211-221.
- Kaufmann, U. (2006). Sprachentwicklung untersütyt kommunizierender Kinder. Erlangung des Doktorgrades der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln.
- Kırcaali-İftar, G. (2003). Otistik Özellik Gösteren Çocuklara İletişim Becerilerinin Kazandırılması. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık
- Kırcaali-İftar, Tekin, E. (1997). Tek Denekli Araştırma Yöntemleri. Türk Psikologlar Derneği Yayınları. Ankara.
- Konrot, A. (1998). Sözel Dil ve Konuşma Sorunları. (Ed.) Eripek S. Özel Eğitim. Anadolu Üniversitesi AÖF İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, Ünite 7

- Konrot, A. (2007). *Dil ve Kavram Gelişimi*. (Ed.) Seyhun Topbaş. Ankara: Kçk Yayıncılık.
- Koppenhaver, D., Coleman, P. P., Kalman, S. L. ve Yoder, D. E. (1991). The implications of emergent literacy research for children with developmental disabilities. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 1(1), 38–44.
- Köhnen, M. ve Ross, E. (2002). Nichtsprechende Kinder reden mit. *Unterstützte Kommunikation im Unterricht*.
- Kristen, U. (2002). Vom Babytalk zum Talkerbrunch. In: Wilken, Etta: *Unterstützte Kommunikation: Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Kohlhammer, Stuttgart, Berlin, Köln.
- Kristin, U. (2002). *Praxis Unterstützte Kommunikation . Eine Einführung*. 4.Auflage, Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben
- Krappmann, L. (2000). *Soziologische Dimensionen der* (9.Aufl.). Stuttgart: Klettccotta.
- Kuder, S.J. (1997). *Teaching Students with Language and Communication Disabilities*. Allyn & Bacon. Baltimore.
- Küçüközyiğit, M.S. ve Şafak, P. (2015). Arttırıcı ve Alternatif İletişim Teknikleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education* Vol. 4 No 1 (2015), 27-37.
- Lage, D. (2006). *Unterstützte Kommunikation und Lebenswelt: Eine Kommunikationstheoretische Grundlegung für eine behindertenpädagogische Konzeption*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lal, R. (2010). Effect of alternative and augmentative communicationon language and social behavior of children with autism. *Educational Research and Reviews* Vol. 5(3), pp. 119-125,

- Leber, I. (2005). Chancen eines frühen Einsatzes von Unterstützter Kommunikation bei Kindern mit einer schweren Behinderung. In: ISAAC; von Loeper Literaturverlag (Hrsg). Handbuch der Unterstützten Kommunikation. 2.erweiterte Auflage Karlsruhe: Von Loeper Literaturverlag.
- Light, J. ve Drager, K. (2002). Improving the Design of Augmentative and Alternative Technologies for Young Children. Assistive Technology, 14(1), 17-32. doi: 10.1080/10400435.2002.10132052
- Mantel, H. K. (2012). Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie. Bausteine für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Basel: Ernst Reinhardt Verlag Münschen Marhold im Wissenschaftsverlag
- Marwick, H. (2012). Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung. In: Sprache und Kommunikation. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Maviş, İ. (2007). Dil ve Kavram Gelişimi. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Michael, D. (2003). Möglichkeiten zur Verbesserung der Kommunikation bei Menschen mit geistiger Behinderung unter verwendung von Elektronischen Hilfsmittel auf Symbolbasis. Gallneukirchen: Lehranstalt für Heilpädagogische Berufe.
- Michael, G.(2003). Unterstützte Kommunikation. Diplomarbeit, Lehranstalt für Heilpädagogische Berufe Gallneukirchen.
- Millar, D.C., Light, J.C. ve Schlosser, R.W. (2006). The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: A research review. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49(2), 248–264.
- Milli Eğitim bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 2006. 26184 Sayılı Resmi Gazete, Erişim Adresi:

- Mirenda, P., Eicher, D. ve Beukelman, D. R. (1989). Synthetic and Natural Speech Preferences of Male and Female Listeners in 4 Age-Groups. *Journal of Speech and Hearing Research*, 32(1), 175-183.
- Mühl, H. (1984). Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. Stuttgart u.a.
- Mühl, H. (2002). Pädagogischer Umgang mit Verhaltensstörungen bei Schülern mit Beeinträchtigungen der geistigen Entwicklung. *Lernen konkret*, 21,2-4.
- Nonn, K. (2011). Unterstützte Kommunikation in der Logopädie. Stuttgart: Georg Thime Verlag Kg.
- Nöther, W. (1981). *Interaktiver Spracherwerb bei Down-Syndrom*. Freiburg: Hochschulverlag.
- Nussbeck, S. (1980). Beschreibung und Altersnorm der Sprachentwicklung. In: Knura, G.; Neumann, B.: *Handbuch der Sonderpädagogik Band 7*. Berlin: Marhold Verlag.
- Nussbeck, S. (2007). *Sprache-Entwicklung, Störungen und Intervention*. Kohlhammer GmbH. Stuttgart.
- Ogletree, B. T. ve Pierce, H. K. (2010). AAC for Individuals with Severe Intellectual Disabilities: Ideas for Nonsymbolic Communicators. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22(3), 273-287. doi: DOI 10.1007/s10882-009-9177-1
- Otto, K. ; Wimmer, B. (2005). *Unterstützte Kommunikation: Ein Ratgeber für Eltern, Angehörige sowie Therapeuten und Pädagogen*. Idstein :Schulz- Kirchner Verlag GmbH.
- Owens, R.E. ve House, L. I. (1984). Decision- making processes in augmentative communication. *Journal of speech and Hearing Disorders*, 49,18-25.
- Papalia, D.E. ve S.W. Olds (1982). *A Child's World Infancy Through Adolecance*, 3. Edition, USA: Graw-Hill Book Company.

- Papousek, M.(1994). Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Bern: Verlag Hans Huber.
- Preston, D., & Carter, M. (2009). A review of the efficacy of the Picture Exchange Communication System intervention. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 39(10), 1471–1486.
- Reid,D.H. ve Hurlbut, B. (1977). Teaching Nonvocal Communication Skills to Multi-Handicapped Retarded Adults, *Jurnal of Applied Behavior Analyses*,10(4), 591-603,
- Reilly, R.R. ve E.L. Lewis (1983). *Educational Psychology Applications for Classroom Learning And Instruction*. Newyork: Macmillan Publ. Co. Inc.
- Renner, G. (2004). *Theorie der Unterstützten Kommunikation. Eine Grundlegung*. Spiess, Berlin.
- Rothmayr, Angelika (2001): *Pädagogik und Unterstützte Kommunikation. Eine Herausforderung für die Aus- und Weiterbildung*. 1. Auflage 2001. Karlsruhe.
- Sachse, S. (2010). *Interventionsplanung in der Unterstützte Kommunikation. Aufgaben im Kontext der Beratung*. Karlsruhe: Von Leoper Literaturverlag
- Santrock, J.W. (2003). *Children* (7th Ed.). Boston: McGraw Hill.
- Sarı, H. (2002). *Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Öneriler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sarı, H. (2015). *Uygulamalı Davranış Analizi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., Spreat, S. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports* (11th Edition). Washington: AAIDD.
- Schlosser, R. W. ve Wendt, O. (2008). Effects of augmentative and alternative communication intervention on speech production in children with autism: a

- systematic review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17(3), 212–230.
- Schober, O. (2000). '*Körpersprache als Gegenstand des Deutschunterrichts*' In: H. S. Rosenbusch, O. Schober (Eds.). *Körpersprache in der schulischen Erziehung* (215-244). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Shane, H. (1980). Decision making in early augmentative communication system use. In R. L. Schiefelbusch (Ed.), *Nonspeech language and communication: Acquisition and intervention* (pp.389-425). Baltimore, MD: University Park Press.
- Shatz, M ve Gelman, R. (1973). The development of communication skills: Modifications in the speech of young children as a funktion oft he listener. *Monographs oft he Society for Research in child Development*, 38 (Serial No. 152).
- Speck, O. (1980). *Geistige Behinderung und Erziehung*. Münschen.
- Spreen, O. (1978). *Geistige Behinderung*. Berlin u.a.
- Springer, L. ve Schrey- Dern, D. (2006). *Sprachentwicklungsstörungen. Logopedische Diagnostik und Therapieplanung*. Georg Thieme Verlag: Stuttgart.
- Sucuoğlu, B. (2010). (Editör: Bülbin Sucuoğlu). *Zihin Engelliler ve Eğitimleri*. Ankara. Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (2016). *Zihin Engelliler ve Eğitimleri*. 7. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şafak, P. (2012). *Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık

- Şahin, N. (1975). Dil Psikolojisine Giriş. Yüksek Lisans Ders Notları, Çoğaltma, Ankara: D.T.C.F.
- Taylor, R. L. Richards ve M.P. Brandy (2005). Mental Retardation. US: Pearson Education Inc.
- Tekin-İftar,E. (2014). Uygulamalı Davranış Analizi. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40 (2), 113-131.
- Terfloeth, K ve Braunsfeld, S. (2012). Schüler mit geistiger Behinderung Unterrichten. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Topbaş, S. (2003). Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Topbaş, S. (2007). Dil ve Kavram Gelişimi. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2003). Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tümkaya, S. (2008). Dil Gelişimi. Editör: Engin Deniz, Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. Ankara: Maya Akademi.
- Vanderheiden, G. C. ve Yoder, D. E. (1986). Overview. In: Blackstone, S. W. (Ed.) Augmentative Kommunikation; An Introduction, pp. 1-28. ASHA. Rockville.
- Vater, W. (1982). *Einsatz von Geberden bei der Sprachförderung geistig Behinderter*. Stuttgart:Wittwer.
- Von Tetzchner, S. ve Martinsen, H. (2000). Einführung in Unterstützte Kommunikation. Übersetzt aus dem Norwegischen von Sebastian Vogel. Heilhelberg: Universitätverlag.
- Vygotski, L.S. (1972). *Denken und Sprechen* (4. Aufl.). Frankfurt a.M.:Fischer.

- Wachsmuth, S. (2006). Kommunikative Begegnungen. Würzburg: Edition Bentheim.
- Wachsmuth, S. (2008). Unterstützte Kommunikation. In: Nussbeck,S., Biermann, A. und Adam, H. Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung. Hogrefe Verlag, Göttingen.
- Werts, M.G., Culatta, R.A., Tompkins, J.R. (2007). Fundamentals of special education. What every teacher needs to know. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Whirter, J.J. Mc. ve N. Voltan-Acar (1985). Çocukla İletişim. Ankara: Özel Yayın.
- Wilken, E. (2006). Unterstützte Kommunikation, Eine Einführung in Theorie und Praxis 2. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Yalçın,S.K., Şengül, M. (2007). Türkisch Studies Türkoloji Araştırmaları, Volum 2/2.
- Zollinger, B. (1994). Sprachherwerbstörungen. 4. Unveränderte Auflag, Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt.
- Zollinger, B. (1996). Die Entdeckung der Sprache. Verlag Paul Haupt: Bern, Stutgart, Wien, 2. Unveränderte Auflage.

İNTERNETTEN YARARLANILAN KAYNAKLAR

[http:// www.isaac-online.de/ index. php/ ueber-isaac](http://www.isaac-online.de/index.php/ueber-isaac). Erişim Tarihi: 08. 10. 2015

<http://orgm.meb.gov.tr>. Erişim Tarihi: 11.04.2015

EKLER



EK 1: İletişim Panosunu Kullanarak Gereksinimleri İfade Etme Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı

EK 2: Değerlendirme Formu

EK 3: Öğretmen- Aile Görüşme Formu

EK 4: Uygulama Güvenirliği Değerlendirme Çizelgesi

EK 5: Ebeveyn Rıza Beyanı

EK 6: Uygulamada Kullanılan İletişim panosu



EK 1 Öğrencinin Adı/ Soyadı:
Yaşı:

Tarih:

DAVRANIŞLAR (ÖLÇÜT: %100)	Evet	Hayır	Yönerge	Puan
1.Öğrenci yemek saatinde, iletişim panosundaki resimli kartları kullanarak 'ben açtıkm' cümlesini ifade eder.				
2.Öğrenci 'bismillah' sembolünü kullanarak yemeğe besmele ile başladığını ifade eder.				
3.Öğrenci gereksinim duyduğunda iletişim panosundaki resimli kartları kullanarak 'kaşık istiyorum' cümlesini ifade eder.				
4. Öğrenci gereksinim duyduğunda iletişim panosundaki resimli kartları kullanarak 'çatal istiyorum' cümlesini ifade eder.				
5. Öğrenci gereksinim duyduğunda iletişim panosundaki resimli kartları kullanarak 'su istiyorum' cümlesini ifade eder.				
6.Öğrenci gereksinim duyduğunda iletişim panosundaki resimli kartları kullanarak 'yardım istiyorum' cümlesini ifade eder.				
7.Öğrenci iletişim panosundaki resimli kartları kullanarak yemeğin 'lezzetli' olduğunu ifade eder.				
8.Öğrenci iletişim panosundaki resimli kartlardan 'sıcak' görselini kullanarak yemeğin sıcak olduğunu ifade eder.				
9. Öğrenci iletişim panosundaki kartları kullanarak 'daha istiyorum' cümlesini ifade eder.				
10.Öğrenci yemek sonrasında iletişim panosundaki 'Teşekkür ederim' resimli kartını kullanarak teşekkür eder.				

EK

EK 2

Öğrencinin Adı/ Soyadı:

Tarih:

Yaşı:

BİLDİRİMLER	YÖNERGE	Basamak Puanı	Aldığı Puan
1.Öğrenci yemek saatinde, iletişim panosundaki resimli kartları kullanarak 'ben acıktım' cümlesini ifade eder.			
2.Öğrenci 'bismillah' sembolünü kullanarak yemeğe besmele ile başladığını ifade eder.			
3.Öğrenci iletişim panosundaki resimli kartları kullanarak 'kaşık istiyorum' cümlesini ifade eder.			
4. Öğrenci iletişim panosundaki resimli kartları kullanarak 'çatal istiyorum' cümlesini ifade eder.			
5. Öğrenci iletişim panosundaki resimli kartları kullanarak 'su istiyorum' cümlesini ifade eder.			
6.Öğrenci iletişim panosundaki resimli kartları kullanarak 'yardım istiyorum' cümlesini ifade eder.			
7.Öğrenci iletişim panosundaki resimli kartları kullanarak yemeğin 'lezzetli' olduğunu ifade eder.			
8.Öğrenci iletişim panosundaki resimli kartlardan 'sıcak' görselini kullanarak yemeğin sıcak olduğunu ifade eder.			
9. Öğrenci iletişim panosundaki kartları kullanarak 'daha istiyorum' cümlesini ifade eder.			
10.Öğrenci yemek sonrasında iletişim panosundaki 'Teşekkür ederim' resimli kartını kullanarak teşekkür eder.			

Ek 3

Değerli Öğretmenler ve Ebeveynler;

Aşağıda, sözel iletişim problemine sahip ağır düzeyde zihin engelli çocukların yemek saati, ders saati ve teneffüs saatinde gereksinimlerini belirlemek ve bu gereksinimlerini nasıl, hangi yöntemle ve hangi düzeyde ifade ettiklerini belirlemek amacıyla görüşme soruları bulunmaktadır. Görüşmeden elde edilen veriler, sözel iletişim problemine sahip ağır düzeyde zihin engelli çocukların gereksinimlerini ifade etmede kullanabilecekleri iletişim panosunun hazırlanması amacıyla kullanılacaktır. Görüşmeye katılanların isimleri ve görüşme kayıtları sadece araştırmacı tarafından bilinmekte olup diğer bireylerle paylaşılmayacaktır.

Desteyiniz ve katılımınız için teşekkür ederim.

Araş. Gör. Hatice Gökdağ

1. Yemek saati içinde çocuğun genellikle ne gibi istekleri oluyor?
2. Çocuk isteklerini nasıl ifade ediyor?
3. Çocuğun istekleri diğer bireyler tarafından nasıl anlaşılıyor?
4. Öğretmeni tarafından nasıl anlaşılıyor?
5. Arkadaşları tarafından nasıl anlaşılıyor?
6. Çocuk anlaşılabilir olmak için hangi iletişim metodunu/ formunu kullanıyor?
7. Çocuk acil bir durumla karşı karşıya olduğunda gereksinimini açıklayabilmek için hangi seçenekleri kullanıyor?
8. Çocuk istek ve gereksinimlerini ifade edemediğinde ya da diğer bireyler tarafından anlaşılamadığında nasıl tepki veriyor?

EK 4**UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ DEĞERLENDİRME ÇİZELGESİ**

	EVET	HAYIR
1. Öğretimde kullanılacak araç-gerecin kontrolü.		
2. Gereksinim oluşturma ve öğrenciyi güdüleme.		
3. Öğretime başlarken öğrenciye ne yapılacağını açıklama, kuralları söyleme, yardımcı öğretmeni tanıtırma,görevini söyleme,çalışılan beceriyi tanıtırma		
4. Dikkati çalışılan beceriye çekme, gereksinim oluşturma, ana yönergeyi sunma		
5. Öğrenciye model olma.		
6. Yanlış yaptığında yardım etme/ ipucu verme		
7. Ustalaştığında yardım ve ipucunu geri çekme.		
8. Her basamak için dönüt oluşturma.		
9. Öğrenciyi sosyal pekiştireç ve etkinlik pekiştireci ile pekiştirme.		

EK 5

Ebeveyn Rıza Beyanı

İletişim panosunu kullanarak yemek saatinde gereksinimlerini ifade etme becerisi öğretiminin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla Arş. Gör. Hatice Gökdağ tarafından yapılacak olan çalışmaya sınıfına devam eden kızım/oğlum katılmasına onay veriyorum. Aynı zamanda, çalışma esnasında alınacak olan video kayıtlarının bilimsel olarak değerlendirilmesini onaylıyorum.

Veli İmza

EK 6: UYGULAMADA KULLANILAN İLETİŞİM PANOSU



T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10119837
Yazar Adı / Soyadı	HATİCE GÖKDAĞ
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 34037369038
Telefon	5075933025
E-Posta	gokdaghatice@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	ALTERNATİF VE DESTEKLEYİCİ İLETİŞİMDE KULLANILAN İLETİŞİM PANOLARININ ZİHİN ENGELLİ ÇOCUKLARA GEREKSİNİMLERİNİ SÖZEL OLMAYAN YÖNTEMLE İFADE BECERİSİ KAZANDIRMADA ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ
Tezin Tercümesi	ANALYSING OF AFFECTION OF COMMUNICATION BOARD THAT IS USED AT ALTERNATIVE AND SUPPORTING COMMUNICATION AT GAINING CHILDREN WITH MENTAL DISABILITY TO EXPRESS THEIR NEEDS IN NON VERBAL METHOD
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	Özel Eğitim Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Özel Eğitim Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2016
Sayfa	112
Tez Danışmanları	PROF. DR. HAKAN SARI 44614589988
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	
Kısıtlama	24 ay süre ile kısıtlı

Tezimin, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine izin veriyorum. Ancak internet üzerinden tam metin açık erişime sunulmasının 29.07.2018 tarihine kadar ertelenmesini talep ediyorum. Bu tarihten sonra tezimin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

NOT: Erteleme süresi formun imzalandığı tarihten itibaren en fazla 3 (üç) yıldır.

29.07.2016

İmza: 