

EN SIK KARŞILAŞILAN İLETİŞİM
KOPUKLUĞU DÜZELTME
BİÇİMLERİNİN GELİŞİMSEL
GERİLİĞİ OLAN VE KONUŞAMAYAN
ÇOCUKLAR TARAFINDAN KULLANIMI

(Yüksek Lisans Tezi)
Barış DİNÇER

Eskişehir, Temmuz 2004

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

EN SIK KARŞILAŞILAN İLETİŞİM KOPUKLUĞU DÜZELTME BİÇİMLERİNİN GELİŞİMSEL GERİLİĞİ OLAN VE KONUŞAMAYAN ÇOCUKLAR TARAFINDAN KULLANIMI

Barış DİNÇER

Dil ve Konuşma Terapistliği Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2004

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Dilek ERBAŞ

Bu çalışmada, Eskişehir ilinde Anadolu Üniversitesi'nde gelişimsel geriliğe sahip öğrencilere hizmet veren birimlere (Engelliler Araştırma Enstitüsü ve Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi) 2003-2004 yılı Bahar döneminde devam eden ve konuşamayan öğrencilerin süre gelen öğretim etkinlikleri sırasında öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri etkileşimlerde meydana gelen iletişim kopuklukları düzeltme biçimleri betimlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada, öğrencilerin kullandıkları iletişim kopuklukları düzeltme biçimlerinin öğrencilerin yaş grupları, cinsiyetleri ve öğretmenlerin kullandıkları iletişim kopukluğu belirtme biçimleriyle ilişkileri de incelenmiştir.

Araştırmanın verileri, öğrencilerin devam ettikleri kurumlarda serbest oyun etkinlikleri sırasında video kayıtları alınarak toplanmıştır. Alınan bu kayıtlar, araştırmacı tarafından izlenerek çocukların iletişim kopukluğu düzeltme biçimleri sergileyip sergilemediklerine bakılmıştır.

Bu çalışmanın bulgularına göre, araştırma grubunda yer alan gelişimsel geriliği olan öğrencilerin, iletişim kopukluklarını düzeltme biçimi olarak en çok tekrarları, daha sonra iletişimi sürdürmemeyi, eklemeleri ve değiştirmeyi kullandıkları görülmektedir.

Yine bulgulara göre, araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin kullandıkları iletişim kopuklukları belirtme biçimleriyle, öğrencilerin kullandıkları iletişim kopuklukları düzeltme biçimleri arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmenin açıklama isteme davranışı arttıkça, öğrencinin değiştirme, ekleme ve tekrar etme davranışlarında da artış olduğu söylenebilir.

THESIS OF MASTER

THE USE OF MOST COMMON COMMUNICATION BREAKDOWN REPAIR
STRATEGIES BY CHILDREN WHO ARE DEVELOPMENTALLY
DELAYED, AND CANNOT SPEAK

Bariş DİNÇER

Speech and Language Therapy Program

Anadolu University The Institute of Health Sciences, July 2004

Advisor: Assist. Prof. Dilek ERBAŞ

This study describes the communication breakdown repair strategies applied by children who are developmentally delayed and can't speak in the interactions they were involved with their teachers during their continuing instruction. All children are students at centers (Institute of Research for the Handicapped; Education, Training, and Research Center for Speech and Language Disorders) serving children with developmental delay on behalf of Anadolu University in Eskisehir in the instructional year of 2003-2004. Besides, this study answers if there is any effect of the age and gender of children, and the way teachers express communication breakdowns on the strategies the children put into practice.

Data collection for this research was conducted by videotaping the children during free play sessions at the centers they attend. The tapes were observed by the researcher, and any communication breakdown strategy displayed by the children was recorded.

The findings of this study reveals that repetition, inappropriate response, addition, and recast were most frequently displayed communication breakdown repair strategies by children who are developmentally delayed and can't speak.

In addition, results show that there is a sort of correlation between the way teachers express communication breakdowns and the communication repair strategies the children apply, that is, the more teachers make use of asking for clarification the more children utilize recast, addition and repetition strategies.

DEĞERLENDİRME KURULU VE ENSTİTÜ ONAYI

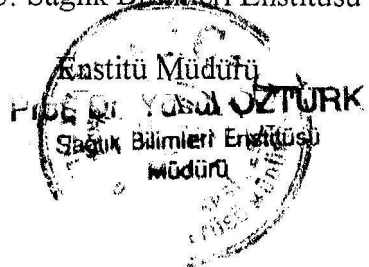
Bariş DİNÇER'in "En Sık Karşılaşılan İletişim Kopukluğu Düzeltme Biçimlerinin Gelişimsel Geriliği Olan ve Konuşamayan Çocuklar Tarafından Kullanımı" başlıklı Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı, Dil ve Konuşma Terapistliği Yüksek Lisans tezi 23.08.2004 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim- Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Dil ve Konuşma Terapistliği Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	<u>Adı Soyadı</u>	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Yrd. Doç. Dr. Dilek ERBAŞ	
Üye (Juri Başkanı)	: Prof. Dr. Ahmet KONROT	
Üye	: Doç. Dr. Esmahan AĞAOĞLU	

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

26./08/2004

A.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü



ÖNSÖZ

Amacı, Eskişehir ilinde Anadolu Üniversitesi'nde gelişimsel geriliğe sahip öğrencilere hizmet veren birimlere (Engelliler Araştırma Enstitüsü, Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi) 2003-2004 yılı Bahar döneminde devam eden konuşamayan öğrencilerin süre gelen öğretim etkinlikleri sırasında öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri iletişimde meydana gelen iletişim kopuklukları düzeltme biçimlerinin betimlenmesi olan bu çalışmam esnasında pek çok kişiden destek aldım. Bundan dolayı:

Çalışmam süresince her konuda sonsuz desteğini yanımda hissettiğim ve birlikte çalışmaktan çok memnun olduğum sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Dilek ERBAŞ'a teşekkür ederim.

Yaptığım çalışmam için gereksinim duyduğum verileri toplamam konusunda benden yardımını esirgemeyerek müdürü olduğu kurumun kapılarını bana açan Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürü sevgili hocam Doç. Dr. Seyhun Topbaş'a teşekkür ederim .

Aynı şekilde araştırmamın verilerini topladığım bir diğer kurum olan Engelliler Araştırma Enstitüsünün Müdürü, Prof. Dr. Gönül Kırcaali-İftar'a göstermiş olduğu anlayış ve vermiş olduğu destek için teşekkür ederim.

Bunun yanı sıra, araştırmamın benim için kabus dolu yanı olan istatistiksel analizlerinde verdikleri destek ve gösterdikleri arkadaşlıklar için Dr. Halil İbrahim Diken'e ve Özcan Karaslan'a teşekkür ederim.

Çalışmamın biçim düzenlemelerinde benden yardımını esirgemeyen çalışma arkadaşım Öğr. Gör. Şerife Yücesoy'a ve Öğr. Gör. Bülent Toğram'a teşekkür ederim.

Barış Dinçer

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	i
ABSTRACT	iii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	v
ÖNSÖZ	vi
ÖZGEÇMİŞ	vii
TABLO LİSTESİ	xii
ŞEKİL LİSTESİ	xiii

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1. İletişim Kopukluklarını Düzeltme Biçimleri	2
1.1.1. İletişim Kopukluklarını Düzeltme Biçimlerinin Gelişimi	5
1.1.2. İletişim Kopukluklarını Düzeltme Biçimleri	9
1.1.2.1. Eklemeler ve Çıkarmalar	10
1.1.2.2. Tekrarlar	10
1.1.2.3. Değiş-tirmeler	11
1.1.3. Farklı Dil ve İletişim Gelişimi Basamaklarında Bulunan ve Farklı Yaşlarda Olan Bireylerin Kullandıkları İletişim Kopuklukları Düzeltme Biçimleri	12
1.1.4. İletişim Kopukluğunu Düzeltme Biçimlerini İnceleyen Çalışmaların Gerçekleştirildiği Durumlar	15
1.2. Gelişimsel Gerilik	16

1.2.1. Gelişimsel Geriliği Olan Çocukların İletişim Kopukluklarını Düzeltme Biçimleri	17
1.2.2. Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklarla Gerçekleştirilen İletişim Kopukluklarını Düzeltme Biçimlerini İnceleyen Çalışmalar.....	19
1.3. Araştırmanın Amacı.....	23
1.4. Araştırmanın Önemi.....	24
1.5. Sınırlılıklar.....	25
1.6. Tanımlar	26
BÖLÜM II	
2. YÖNTEM.....	29
2.1. Araştırma Grubu.....	29
2.2. Veri Toplama.....	32
2.3. Verilerin Analizi.....	33
2.4. Gözlemciler Arası Güvenirlik	38
BÖLÜM III	
3. BULGULAR.....	40
3.1. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Süregelen Öğretim Etkinlikleri Sırasında Öğretmenleriyle Gerçekleştirdikleri Etkileşimlerde, İletişim Kopukluğunu Düzeltme Biçimlerinden İletişimi Sürdürmeme, Tekrar, Değişirme ve Eklemenin Kullanım Sıklığı ve Yüzdeleri	40
3.2. İletişim Kopukluğunu Düzeltme Biçimlerinden İletişimi Sürdürmeme, Tekrar, Değişirme ve Eklemenin Kullanım Yüzdeleri, Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı.....	41

3.3. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Kullandığı İletişim Kopuklukları Düzeltme Biçimleri (İletişimi Sürdürmeme, Tekrar, Değiştirme Ve Ekleme) Yaş Grupları Açısından Farklılıkları.....	43
3.4. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Kullandığı İletişim Kopuklukları Düzeltme Biçimleri Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Farklılıkları.....	44
3.5. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Kullandıkları İletişim Kopuklukları Biçimleriyle, Öğrencilerin Kullandıkları İletişim Kopuklukları Düzeltme Biçimleri Arasındaki İlişki.....	45
BÖLÜM IV	
4. TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	47
4.1. Tartışma.....	47
4.2. Öneriler.....	52
4.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	52
4.2.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	53
EKLER.....	55
KAYNAKÇA.....	58

TABLolar LİSTESİSayfa

Tablo 2.1. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Demografik Bilgileri.....	31
Tablo 2.2. Öğrencilerin Yaş Gruplarının Dağılımı	32
Tablo 2.3 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	32
Tablo 3.1. İletişim Kopukluğu Belirtme Biçimleri Oluşum Sıklıkları Ve Yüzdeleri.....	41
Tablo 3.2. Öğrenci Yaş Gruplarına Göre Öğrencilerin Verdikleri İletişimi Sürdürmeme Puanlarının ANOVA Sonuçları	44
Tablo 3.3. Öğretmen Davranışları ve Öğrenci Davranışları Arasındaki Korelasyon	45

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1.1. İletişim Kopukluğu Meydana Gelmesi ve Giderilmesine

İlişkin Şema.....4

Şekil 3.1. İletişim Kopuklukları Düzeltme Biçimlerinin Kullanım Yüzdelerinin

Yaş Gruplarına Göre Dağılımı.....42

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsan sosyal bir varlıktır ve doğduğu andan itibaren çevresindeki bireylerle iletişim kurmaktadır. İletişimde, genel anlamda, bilgi, duygu, düşünce, haber alışverişi ile insanları etkileme söz konusudur (Konrot, 2003; Topbaş, 1999). İletişim bir başkasına kimi bilgileri aktarmayı hedeflemek ve hedeflenen mesajın algılanabilmesine hazırlıklı olmak olarak tanımlanabilir (Konrot, 2003; Topbaş, 1999). Bir şey istemek, istenmeyen herhangi bir şey olduğunda bunu ifade etmek, öpmek, bildiği bir bilgiyi aktarmak, iletişim davranışları örneği olarak gösterilebilir.

İletişim olabilmesi için bir kaynağa ya da göndericiye, bir hedef ya da bir alıcıya, bir mesaja, mesajın gidebileceği bir yol ya da oluğa, iletişimin gerçekleşebileceği bir ortama ve mesajı taşıyabilecek araca gereksinim vardır (Konrot, 2003; Topbaş, 1999). Gönderici, hangi mesajı, nasıl göndereceğine karar verip eylemi gerçekleştiren kişidir. Mesaj, zihinde tasarlanan anlamlar bütünüdür. Kodlanan mesaj üretilerek bir yoldan iletilir. Gönderilen mesaj alıcı tarafından alınır, algılanır ve yorumlanır. Mesajın alınıp alınmadığına ve doğru iletilip iletilmediğine ilişkin geri bildirim ile iletişim gerçekleşir (Konrot, 2003; Topbaş, 1999).

Başarılı bir iletişim, katılımcılarının birbirleriyle bilgiyi paylaşmak için istekli olmaları, aktarmayı hedefledikleri bilgiyi hangi iletişim biçimi ile aktaracaklarına karar vermeleri, hedefledikleri bilgiyi aktaramadıklarının yani iletişim kopukluğunun (*communication breakdowns*) meydana geldiğinin farkına varmaları ve gerekli düzeltmeleri yapmaları ile mümkün olmaktadır.

1.1. İletişim Kopukluklarını Düzeltme Biçimleri

İletişim kopukluklarını düzeltme (*communication breakdown repairs*), iletişime devam etmek için hedeflenen bilginin aktarılmadığının farkına varma ve gerekli düzeltmeyi yapma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Alexander, Whetherby ve Prizant, 1997). Bir iletişim olayı, bir bireyin diğer bir bireyle etkileşime geçmesiyle başlamaktadır. Genellikle, bu süreçte iletişimi başlatan davranışa, karşıdaki birey tepki verir ve bireylerden biri iletişimi sonlandırana kadar iletişim devam eder.

İletişim kopukluğunun ortaya çıkmasında çeşitli faktörler etkili olmaktadır. Örneğin, dinleyici aktarılan mesajı duyamamış olabilir ya da konuşmacının söylediğini yanlış anlamış olabilir. İzleyen paragrafta iletişim kopukluklarının nasıl oluştuğuna ve nasıl düzeltildiklerine ilişkin bir örnek yer almaktadır:

Konuşmacı 1: “Bir soğuk sandviç alabilir miyim?”

Konuşmacı 2: “Beyaz ekmek mi yoksa kepekli ekmek mi?”

* Göndericinin hedeflediği mesajın çeşitli nedenlerden dolayı alıcının zihninde aynen ya da yaklaşık olarak aynen oluşmaması. Daha uygun bir terim bulunana kadar bu terimin kullanılması yeğlenmiştir.

Konuşmacı 1: “Ne?”

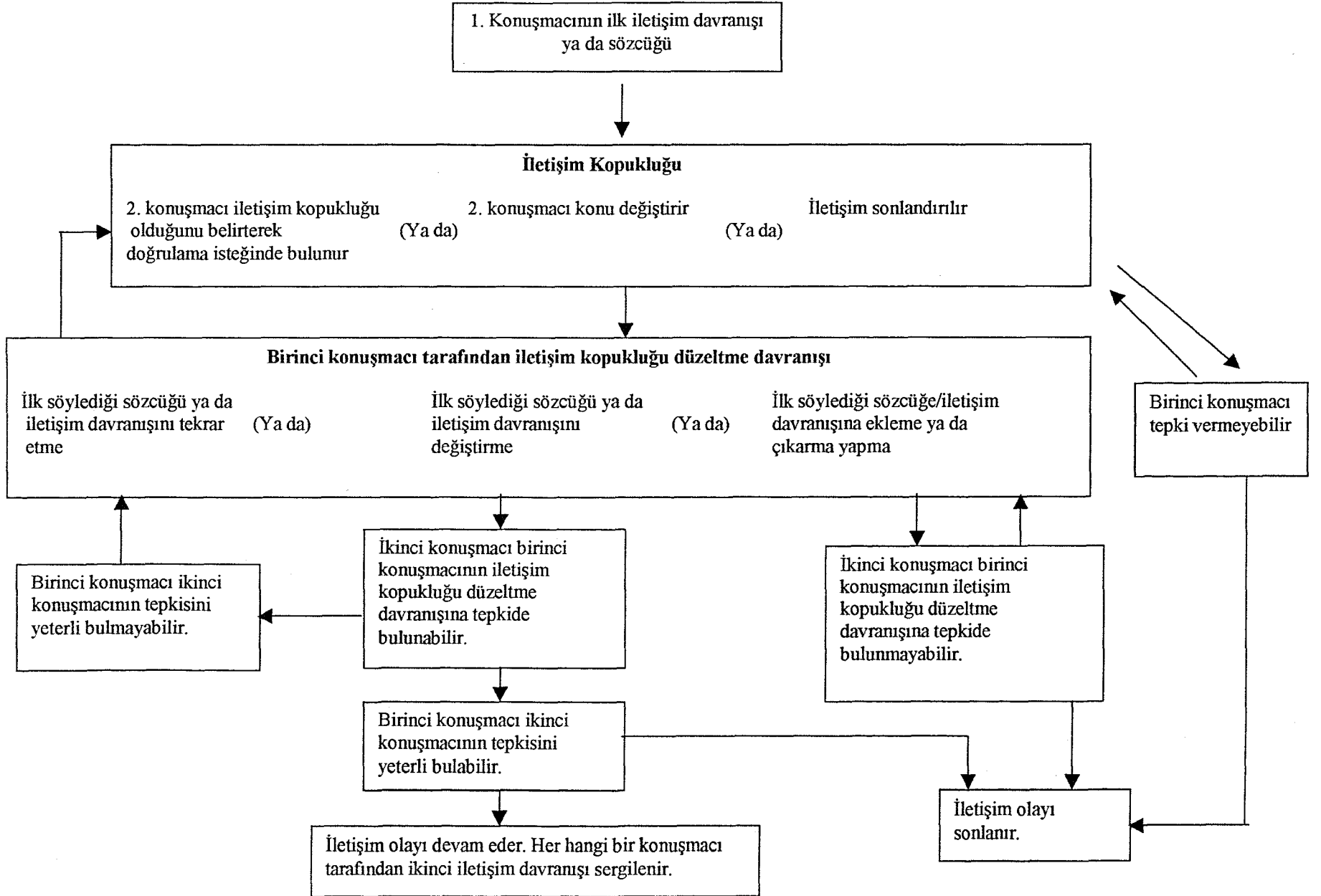
Konuşmacı 2: “Sandviç ekmeğiniz kepekli mi olsun beyaz mı?”

Konuşmacı 1: “Hııı, beyaz ekmek lütfen.”

Örnek incelendiğinde, birinci konuşmacı iletişimde ikinci sıra alma davranışı sırasında, ikinci konuşmacının aktardığı mesajı anlamadığını yani iletişim kopukluğu meydana geldiğini belirtmiştir. İkinci konuşmacı da birinci konuşmacının doğrulama isteğine karşılık, iletişim kopukluğunu düzeltme davranışı sergileyerek, iletişimin devam etmesini sağlamıştır. Bu örnekte görüldüğü üzere, birinci konuşmacının iletişim kopukluğunu düzeltme davranışı, ikinci konuşmacı tarafından anlaşıldığı için düzeltme davranışının başarılı olduğu söylenebilir. İletişim kopukluklarının nasıl oluştuğu ve nasıl giderilebileceği, Şekil 1.1’de gösterilmiştir.

İletişim kopukluklarını düzeltme, gelişimsel bir süreç olup çocukların amaçlı iletişime geçtikleri dil edinme süreci içinde gelişmektedir. Çocukların amaçlı ve planlı şekilde hedefledikleri mesajı dinleyiciye aktarmaya başlamaları, iletişim kopukluklarını düzeltme becerisinin gelişimiyle paralellik göstermektedir (Alexander ve diğ. 1997). Bir başka deyişle, çocuklar iletişim amaçlarını gerçekleştirmeye başladıklarında, ilettikleri mesajın alıcı tarafından anlaşılmadığının farkına varıp, iletişim kopukluklarını düzeltme biçimlerini sergilemeye başlamaktadırlar.

Şekil 1.1. İletişim Kopuklukları Nasıl Oluşur ve Nasıl Giderilebilir



1.1.1. İletişim Kopukluklarını Düzeltme Biçimlerinin Gelişimi

İletişim kopukluklarını düzeltme biçimlerinin gelişimi, iletişim amaçlarının gelişimiyle eş zamanlı olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, bu bölümde öncelikle iletişim ve iletişim amaçlarının gelişimine ilişkin bilgilere ve araştırma bulgularına yer verilecektir.

Yaşamın ilk yılı iletişim gelişiminde oldukça önemlidir. İletişim, bebekler ve bebeklerin ebeveynleri arasında gerçekleşen sosyal etkileşimler ve bebeğin bakımı ile ilişkili rutinler sonucu gelişmeye başlamaktadır (Alexander ve diğ.,1997).

Çocuk ve ebeveyn arasındaki dinamik ve ikili ilişkilerin dil gelişimine olan olumlu etkisi pek çok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. Çocuğun dil gelişimi için gerekli uyarıyı sağlayan etkileşimci ebeveynler, çocukların dil gelişimine önemli katkılarda bulunmaktadır. Etkileşimci ebeveynler bebekleri, iletişimsel oyunları izlemeleri ve bu oyunlara katılmaları için cesaretlendirmektedirler. Ebeveynlerin sıra alma davranışı için olanak yaratması, iletişimsel olaylara katılması, konuşma üretimi için model olması ve ortak ilgi kurması, bebeklerin dil ve iletişim gelişimini desteklemektedir.

Bebekler ebeveynleriyle iletişimsel etkileşim içindedirler. Bu etkileşimler sırasında bebekler isteklerini, tercihlerini, etkileşime hazır olduklarını ya da etkileşimi istemediklerini jestleri ve mimikleriyle göstermektedirler.

Austin'in (1962) de önerdiği ve Bates, Camaioni ve Volterra'nın (1975) benimsediği görüşe göre, iletişim amaçlarının gelişiminin (a) etki söz (perlocutionary), (b) edim söz (illocutionary) ve (c) düz söz (locutionary) (Bernstein ve Tigermen, 1991; Prizant ve Whetherby,1990; Whetherby ve Prizant, 1989) olmak üzere üç basamağı vardır.

Etki söz (perlocutionary) basamağı, doğumdan 10 aylığa kadar olan evredir. Bu evrede, çocuklar davranışların iletişimsel etkilerinin farkında değildir. Bir nesneyi işaret ederken, ne yetişkinden yardım istemek için yetişkine bakarlar, ne de yetişkinin dikkatini çekmek için nesnelere kullanırlar. Çocukların kullandıkları bu işaretler etki yaratır; fakat, konuşmacı ve dinleyici tarafından iletişim eylemi olarak fark edilmez (Bernstein ve Tigermen, 1991).

Edim söz (illocutionary) basamağında (10 dan 15 aylığa kadar) çocuklar iletişimsel eylemlerin prototiplerini geliştirir. Bu basamakta çocuğun yaptığı hareketlerin belirli bir amacı vardır (Bernstein ve Tigermen, 1991). Örneğin, istediği nesneyi elde etmek için amaçlı olarak yetişkini ya da yetişkinin dikkatini çekmek için nesnelere kullanır.

Düz söz (locutionary) basamağı, bebeğin çevresindeki nesnelere ya da olaylara ilişkin kullandığı ilk kelime ile başlar. Bu basamak işlevsel iletişim gelişiminin son basamağıdır. Bu basamakta, çocuklar iletişim amacını jestlerle birlikte ya da sadece kelimeleri kullanarak gerçekleştirirler (Bernstein ve Tigermen, 1991).

İletişim kopukluklarını düzeltme biçimi, çocuğun amaçlı iletişim kurmaya başlamasıyla aynı zamanda gelişmektedir (Bernstein ve Tigerman, 1991; Hulit ve Howard, 1997).

İletişim amacı, bireyin/çocuğun derdini, isteğini, gereksinimini aktarmak için niyetlenmesi, bu niyetini bir biçimde eylemlendirmesi ve ifade etmesi anlamına gelmektedir (Topbaş, Maviş ve Erbaş, 1999). Amaçlı iletişim gelişimi, ebeveynlerin bebeklerinin ilk davranışlarına olan tepkilerine dayanmaktadır. Başlangıçta, bebeğin iletişimsel davranışları, fizyolojik ve psikolojik gereksinimlerinin karşılanması için ortaya çıkmaktadır ve bebekler bu davranışları amaçlı olarak sergilememektedirler. Bu refleksif iletişim davranışları ebeveynler tarafından yorumlanarak bebeğin gereksinimleri karşılanmaktadır.

Bebeklikte refleksif olarak ortaya çıkan iletişim davranışları dereceli olarak değişmektedir (Bernstein ve Tigermen, 1991; Prizant ve Whetherby, 1990; Reich ve Yoder, 1986; Whetherby ve Prizant, 1989). Ayrıca, bu iletişim davranışları zamanla istemli davranışlara dönüşürler. Ancak, bebeğin dağarcığında farklı iletişim biçimleri yoktur. Belirli bir iletişim davranışı, örneğin ağlama, pek çok farklı istekleri karşılamada kullanılır. Örneğin, işaret etme, insan davranışının geleneksel biçimidir. Bu tek davranış pek çok farklı mesajı iletme için kullanılır “bunu ver” (istek) ya da “bu bardağa bak” (dikkat çekme). Bebekler büyüdükçe refleksif olarak sergiledikleri iletişim davranışlarının başkaları üzerindeki etkilerini fark ettikçe, bu davranışları amaçlı olarak sergilemeye başlarlar ve bu etkileri sağlayana kadar söz konusu davranışları göstermeye devam ederler.

Ayrıca, çocuklar farklı iletişim amaçlarını gerçekleştirmek için, farklı iletişim biçimlerini birleştirme yeteneği gösterirler.

İletişim ve iletişim amaçları gelişimine ilişkin bilgiler verdikten sonra, izleyen paragraflarda bebeklik, okul öncesi ve okul çağındaki iletişim kopukluklarını düzeltme biçimlerinin gelişimine ilişkin bilgiler ve araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Bebeklerin ve yeni doğanların iletişim kopukluklarını düzeltme biçimlerini inceleyen araştırma sayısı çok sınırlıdır. Rose ve Kay tarafından (1980) gerçekleştirilen çalışmada, 12 aylık bebekler ve annelerinin katıldığı sıra alma oyunları incelenmiştir. Bu oyunlar sırasında, anneler oyunu sonlandırdıklarında, bebeklerin etkileşimi sürdürmek için, anne ile oyuncak arasında gözlerini gezdirme, tekrar kendi sıralarını alma, annelerini oyuna devam etmeleri için bekleme, ellerini annelerine doğru uzatma gibi davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir. Bu çalışmanın bulgularına dayalı olarak bebeklerin de iletişim kopukluklarını düzeltmek için çaba gösterdikleri söylenebilir.

Okul öncesi dönemde, çocuklar bilişsel ve sosyal olarak geliştikçe ve dilin yapılarını daha iyi kullanmayı öğrendikçe, dinleyicilerine daha etkili bir şekilde konsantre olurlar. Ayrıca, çocuklar sohbet sırasında dinleyicinin gereksinimlerine göre konuşmayı uyarlayabilirler. Bununla birlikte, çocuklar okul öncesi dönemde iletmek istedikleri mesajı anlatmada her zaman pek başarılı olamazlar (Bernstein ve Tigermen, 1991; Hulit ve Howard, 1997). Çocuklar dinleyicinin yüz

ifadesinden söylediklerinin anlaşılmadığının farkına varamazlar; dolayısıyla, söyleneni yeniden düzenleyerek mesajı iletemezler. Bu nedenle, çocukların ilettiği mesajlar anlaşılmadığında tekrar sormak gerekir. Okul öncesi çocukların anlaşılmayan mesajları düzeltmede en çok kullandıkları davranış biçimi söylediklerini tekrar etmedir (Bernstein ve Tigermen, 1991; Hulit ve Howard, 1997).

Okul çağı boyunca çocuklar, iletmek istedikleri mesajlar dinleyiciler tarafından anlaşılmadığında, konuşmalarını çeşitli iletişim kopuklukları düzeltme biçimleri kullanarak doğrulamayı öğrenirler. Üç-beş yaş çocuklarının yaptıkları gibi mesajı sözel olarak tekrarlamamanın yanı sıra, altı yaşındaki çocuklar dinleyiciye daha fazla bilgi sağlamak için tekrarladıkları mesajın bazı bölümlerine eklemeler yaparak genişletirler. İletişim kopukluklarını düzeltme davranışının gelişimini inceledikten sonra, izleyen bölümde iletişim kopukluklarını düzeltmek için kullanılan farklı biçimlere ilişkin bilgiler ve araştırma bulgularına yer verilmiştir (Bernstein ve Tigermen, 1991; Hulit ve Howard, 1997).

1.1.2. İletişim Kopukluklarını Düzeltme Biçimleri

Bireyler iletişim kopuklukları meydana geldiğinde farklı düzeltme biçimleri kullanarak iletmek istedikleri ve anlaşılmayan mesajları düzeltmeye çalışırlar. Alanyazın incelendiğinde, bireylerin sıklıkla üç farklı düzeltme biçimi kullanarak iletişim kopukluklarını düzelttikleri belirlenmiştir. Bunlar; eklemeler ve

çıkarmalar, tekrarlar, değiştirmeler olarak sınıflandırılabilir (Brady ve Halle 2000).

1.1.2.1. Eklemeler ve çıkarmalar (Additions and reductions): İletişim kopuklukları ortaya çıktığında, bireyler orijinal ya da ilk iletişim davranışının biçimine, yeni bir biçim ekleme ya da çıkarma yaparak iletişim kopukluklarını düzeltebilirler (Brady ve Halle, 2000). Örneğin, öğrenci ulaşamadığı rafta duran oyuncacı almak istediğini önce işaret ederek gösterirken, bu iletişim davranışı öğretmeni tarafından anlaşılmadığında, iletişim kopukluğunu düzeltmek için hem işaret edip hem de ses çıkararak (ağlama dahil) ilk iletişim davranışına ekleme yapabilir.

1.1.2.2. Tekrarlar (Repetition): En temel iletişim kopukluğu düzeltme biçimi tekrar etmelerdir. İletişim amacını gerçekleştirmek için seçilen iletişim biçimi aynen tekrar edilerek iletişim kopuklukları düzeltilmeye çalışılabilir (Brady ve Halle, 2000). Örneğin, annesinden kek isteyen bir çocuk annesine “kek” diyebilir. Annesi bunu anlamadığında, çocuk tekrar “kek” diyerek ilk söylediği sözcüğü tekrar edebilir.

Calculator ve Delaney tarafından (1986) gerçekleştirilen çalışmada, hem konuşan hem de alternatif iletişim sistemi kullanarak iletişim kuran bireylerin hepsinin en sık iletişim kopukluğu düzeltme biçimi olarak tekrarları seçtiği belirtilmiştir. Diğer bir çalışmada ise, dizartrik bireylerin daha çok konuşmaları anlaşılmadığında ilk söyledikleri sözcük ya da sözcük öbeğini tekrar ettikleri

gözlenmiştir (Ansel, McNeil, Hunker ve Bless, 1983). Onüç ile yirmi dört aylık çocuklarla gerçekleştirilen çalışmada da, en sık kullanılan iletişim kopukluğu düzeltme biçiminin tekrarlar olduğu belirlenmiştir (Bruegger, 2000).

1.1.2.3. Değişiklikler (Recast): Bireyin ilk iletişim biçimini tamamen değiştirerek, yeni bir iletişim biçimi kullanıp hedeflenen mesajı alıcıya aktarması değiştirme olarak tanımlanabilir (Brady ve Halle, 2000). Gerçekleştirilen çalışmalarda değişikliklerin diğer iletişim kopukluğu düzeltme biçimlerinden daha sık olarak kullanıldıkları belirlenmiştir (Coggins ve Stoel-Gammon, 1982; Furrow ve Lewis, 1987; Gallagher 1977; Golinkoff, 1986; Tomasello, Ramseden ve Ewert, 1990).

Erişkin gelişimsel geriliği olan ve ifade edici dil becerileri Brown'ın hiyerarşisine göre birinci basamakta bulunan bireylerle gerçekleştirilen bir çalışmada (Brady, McLean ve Johnston, 1995) ve dört ile altı yaşları arasında gelişimsel geriliği olan çocuklarla yapılan diğer bir çalışmada da, değişikliklerin tekrarlar ve eklemelerden daha fazla kullanıldığı görülmüştür (Coggins ve Stoel-Gammon, 1982).

İletişim kopukluklarını düzeltme biçimlerine ilişkin bilgi verildikten sonra, izleyen bölümde iletişim kopuklukları düzeltme biçimlerinin farklı dil ve iletişim basamaklarındaki gelişimine ilişkin bilgiler ve araştırma bulgularına yer verilmiştir.

1.1.3. Farklı Dil ve İletişim Gelişimi Basamaklarında Bulunan ve Farklı Kronolojik Yaşlarda Olan Bireylerin Kullandıkları İletişim Kopuklukları Düzeltme Biçimleri

İletişim kopukluklarını düzeltme biçimlerini inceleyen çalışmaların bazıları, bu davranışların gelişimsel eğilim gösterdiğini vurgulamaktadır (Brady ve Halle, 2000). Alexander ve arkadaşları tarafından (1997) gerçekleştirilen bir çalışmada, dört farklı dil gelişim basamağında olan (söz öncesi, erken tek sözcük, geç tek sözcük ve çok sözcük) ve normal gelişim gösteren çocukların iletişim kopuklukları düzeltme biçimleri incelenmiştir. Bu çalışmaya toplam yüz yirmi çocuk katılmıştır. Bu çocukların dil gelişim dönemlerine göre dağılımları şöyledir: 30 çocuk söz öncesi dönemden (yaş ortalaması 12.1 aylık), 30 çocuk erken tek sözcük döneminden (yaş ortalaması 14.8 aylık), 30 çocuk geç tek sözcük döneminden (yaş ortalaması 17.4 aylık), 30 çocuk çok sözcük döneminden (yaş ortalaması 21.1 aylık). Bu çalışmanın verileri, çeşitli nesne ve etkinlik isteme olanaklarının yaratıldığı iletişim davranışları değerlendirme protokolünden yararlanılarak toplanmıştır. Bu çalışmaya katılan çocuklar eylem ya da nesne isteme davranışını sergilemişlerdir. Bu istekleri dinleyiciler tarafından gerçekleştirilmeyerek, iletişim kopukluğu oluşturulmuş; bunun sonucunda da, çocukların %98'inin iletişim kopukluğunu düzeltme biçimi sergiledikleri gözlenmiştir. Bu çalışmanın bulguları, iletişim kopukluğu düzeltme biçimlerinin çocukların amaçlı iletişim kurmaya başlamasıyla, eş zamanlı olarak ortaya çıktığını göstermiştir. Bu çalışmada iletişim kopukluğu düzeltme biçimlerinin oluşum yüzdesinin, söz öncesi dönemde %88 (92 iletişim olanağının 81), çok

sözcük döneminde ise %93 (102 iletişim olanağının 95) olduğu saptanmıştır. Tekrarların söz öncesi dönemdeki kullanımının tek-söz sözcük dönemine göre daha çok olduğu; ancak, çok sözcük döneminde giderek azaldığı tespit edilmiştir.

Benzer olarak gerçekleştirilen diğer bir çalışmada da, söz öncesi dönemdeki çocukların kullandıkları iletişim kopukluğu düzeltme biçimleri incelenmiştir (Golinkoff, 1986). Bu çalışmada, normal gelişim gösteren üç çocuk birinci yaşlarında (12 aylık) ve iki ay aralıkla (14 ve 16 aylık) iki kez gözlenmiştir. Bu çalışmaya katılan çocukların işaret etme, ulaşma, ses çıkarma, jestler ve sınırlı sayıda sözcük kullanarak iletişim kurdukları belirtilmiştir. Çocukların iletişim davranışlarına ilişkin alınan örneklem incelendiğinde, anne ve bebek arasında üç farklı iletişim olayı olduğu belirlenmiştir. Bunlar, (a) annenin çocuğun iletişim amacını anlayıp gerçekleştirdiği durumlar, (b) kaçırılmış fırsatlar (çocuğun iletişim davranışlarına anne tarafından tepki gösterilmediği durumlar), (c) annenin çocuğun iletişim amacını anlamayıp anlamadığına ilişkin doğrulamalarda bulunduğu durumlar olarak belirlenmiştir. Alınan ilk dil örneğinde gözlenen iletişim kopukluklarını düzeltme davranışları tekrarlar ve değiştirmeler olarak sınıflandırılmıştır. İlk örnekte, tekrarların %48, değiştirmelerin %13, eklemelerin %38 olduğu belirlenmiştir. Üçüncü örnekte tekrarlar %38, eklemeler ise %30 oranında düşerken, değiştirmeler %32 oranında artmıştır. Böylece, çocukların iletişim davranışları geliştikçe yani kullandıkları jestler ve sözcük dağarcığı artıkça, değiştirme davranışlarının arttığı söylenebilir. Bir başka deyişle, katılımcıların sahip oldukları farklı iletişim biçimlerinin artması, kullandıkları iletişim kopukluğu düzeltme biçimlerini de etkilemektedir.

Bir başka çalışmada, 18 buçuk aylıktan üç yaşına kadar olan normal gelişim gösteren çocukların aşına olmadıkları yetişkinler tarafından belirtilen iletişim kopukluklarına verdikleri tepkiler incelenmiştir (Gallagher, 1977). Bu çalışmaya Brown'un birinci, ikinci ve üçüncü dil gelişim basamağında olan altı çocuk katılmıştır. Bu çalışmaya katılan çocukların iletmek istedikleri mesajlar anlaşılmadığında %77 oranında anlaşılmayan mesajları değiştirdikleri, sadece %2 oranında bu tepkiyi göstermedikleri belirlenmiştir. Bu çalışmanın bulguları, dil gelişim basamaklarındaki ilerlemelerle bu davranışların arttığını göstermektedir. Brown'nun birinci dil gelişim basamağında olan çocukların seslenmeleri değiştirdiği ya da yeni kelimeler eklediği belirlenmiştir. Brown'un ikinci basamağında olan çocukların sözcük ya da sözce grubu eklediği ya da çıkardığı, Brown'un üçüncü basamağında olan çocukların ise söz eklediği, çıkardığı ve değiştirdiği gözlenmiştir. Ayrıca, çocukların farklı ve karmaşık dil yapılarını öğrendikçe, farklı iletişim kopukluğu düzeltme biçimleri seçtikleri belirtilmiştir. Böylece, bu çalışmanın bulgularına dayalı olarak, çocukların karmaşık dil yapılarını edindikçe, kullandıkları iletişim kopukluğu düzeltme biçimlerinin de geliştiği söylenebilir.

Sonuç olarak, normal gelişim gösteren çocukların iletişim kopukluğunu düzeltme davranışlarının gelişimini inceleyen bu çalışmaların bulgularına dayalı olarak, çocukların iletişim kopukluğunu düzeltmek için kullandıkları farklı iletişim biçimlerinin gelişimsel eğilim gösterdiği söylenebilir (Alexander ve diğ., 1997, Gallagher, 1977; Golinkoff, 1986)

Bu bölümde iletişim kopukluğu düzeltme biçimlerinin, gelişimsel eğilim gösterdiği ve farklı dil gelişim basamağındaki çocukların kullandıkları düzeltme biçimlerinin aynı olmadığı belirtildikten sonra, izleyen bölümde iletişim kopukluğu düzeltme biçimlerini inceleyen çalışmaların gerçekleştirildiği durumlara ilişkin bilgiler verilmiştir.

1.1.4. İletişim Kopukluğunu Düzeltme Biçimlerini İnceleyen Çalışmaların Gerçekleştirildiği Durumlar

Alanyazın incelendiğinde, iletişim kopuklukları ve bu kopuklukları düzeltme yollarına ilişkin yapılan çalışmaların ya yapılandırılmış ortamlarda ya da doğal sohbet ortamlarında gerçekleştirildiği görülmektedir (Brady ve Halle, 2000). Yapılandırılmış ortamlarda gerçekleştirilen çalışmalarda, araştırmacılar “ne” “anlamadım?” gibi sözel ifadelerle deneklere iletmek istedikleri mesajın anlaşmadığını belirterek, deneklerin bu iletişim kopukluklarını nasıl düzelttiklerini incelemişlerdir (Brinton ve Fujiki, 1991; Calculator ve Delaney, 1986; Scudder ve Tremain, 1992). Ayrıca, bazı çalışmalarda yapılandırılmış iletişim örnekleme yöntemleri (a structured communication sampling procedures) kullanılarak, iletişim kopuklukları yaratılıp deneklerin iletişim kopukluklarını düzeltme biçimleri gözlenmiştir (Brady ve diğ., 1995). İletişim örnekleme yöntemlerinde, araştırmacı ve denek arasında kısa etkileşim sağlanıp, denek bu etkileşim rutinlerini öğrenip gerçekleştirmeye başladıktan sonra, değerlendirme oturumlarına başlanmıştır. Örneğin, araştırmacı ile denek masaya oturmuş ve

araştırmacı deneğe iki oyuncak sunmuştur. Daha sonra araştırmacı deneğe hangisini istediğini sormuştur. Denek istediği oyuncadığı gösterdiğinde ya da söylediğinde o oyuncadığı deneğe vermiştir. Araştırmacı bu süreci  kez tekrarlamış ve dördüncüde deneğin seğtiği oyuncak yerine diğer oyuncadığı deneğe vermiş ve deneğin tepkisini kayıt etmiştir.

Doğal sohbet ortamlarında gerçekleştirilen çalışmalarda ise, genellikle konuşan iki bireyin sohbeti esnasında ortaya çıkan iletişim kopuklukları ve bunlar düzeltilirken kullanılan iletişim kopuklukları düzeltme biçimlerinin sıklığı kaydedilmiştir (Cogins ve Stoelgammon, 1982; Golinkoff, 1986; Tomasello ve diğ., 1990).

İletişim kopuklukları düzeltme biçimlerinin gelişimi, farklı iletişim kopuklukları düzeltme biçimleri ve bu biçimleri inceleyen araştırmaların gerçekleştirildiği durumlara ilişkin bilgiler verildikten sonra, izleyen bölümde bu davranışların gelişimsel geriliği olan bireylerde nasıl ortaya çıktığına ilişkin bilgiler ve araştırma bulgularına yer verilmiştir.

1.2. Gelişimsel Gerilik

Amerika'da zrllerin Eğitimi Yasasında (PL. 105-17) zrllk hali, zrl bireylerin niteliklerine göre 13 kategoriye ayrılarak sınıflandırılmıştır. Bu kategorilerin biri de gelişimsel geriliktir (Gargiulo, 2001). Gelişimsel gerilik öğrencilerin bilişsel, iletişimsel, sosyal, fiziksel ve öz bakım alanlarında

gelişimlerinin akranlarından geri olması olarak tanımlanabilir (Gargiulo, 2001). Gerilik, sözü edilen alanların birinde, bir kaçında ya da hepsinde olabilir. Amerika Birleşik Devletlerinde her eyalette gelişimsel geriliği belirlemek için hangi ölçütlerden yararlanılacağı ve hangi değerlendirme tekniklerinin kullanılacağı belirlenmiştir. Pek çok eyalet, gelişimsel geriliği norma dayalı gelişimsel değerlendirme testleri kullanarak, yani nicelik olarak, belirlemektedir. Motor, bilişsel ve dil alanlarından biri ya da daha fazlasında akranlarına göre ortalamanın %25 altında geriliği olan öğrencilere, gelişimsel gerilik tanısı konulmaktadır.

Gelişimsel geriliği olan çocuğun, sayıları tanıma, dört işlem, okuma-yazma, okuduğunu anlama gibi birçok konuda akademik sorunları olabilir. Ayrıca bunların yanı sıra çocuğun görme, işitme, dil ve iletişim sorunları da olabilir.

Dil ve iletişim sorunları gelişim geriliği olan çocukların önemli problemlerinden biridir. Dil, yaşamın kalitesini etkileyen önemli bir faktördür. İletişim becerileri gelişimsel geriliği olan çocukların toplumda etkili işlev görmeleri ve bağımsız olarak yaşamaları için oldukça önemlidir (Whetherby ve Prizant, 1992).

1.2.1. Gelişimsel Geriliği Olan Çocukların İletişim Kopukluklarını Düzeltme Biçimleri

Gelişimsel geriliği olan çocuklar, pek çok beceri alanında geri olduğu gibi iletişim becerilerinde de geridir (Scudder ve Tremain, 1992). Sohbet becerileri de iletişim becerileri arasında önemli bir yer tutmaktadır. Ancak, gelişimsel geriliği olan

bireylerde sohbet becerileri sınırlıdır. Sohbet becerilerindeki yetersizlik, gelişimsel geriliği olan bireylerin sohbet sırasında etkili bir iletişimci olmalarını engellemektedir (Scudder ve Tremain, 1992). Etkili bir iletişimci olmak, sohbet sırasında hem dinleyici, hem de konuşmacı rollerini etkili bir şekilde yerine getirmekle mümkün olmaktadır. Ayrıca, sohbet sırasında anlaşılmayan mesajlar olduğunun farkına varılması ve bu mesajların düzeltilmesi gerekir. Bunun yanı sıra, gelişimsel geriliği olan bireylerin kullandıkları iletişim biçimlerinin gelişimsel geriliği olmayan bireylere göre anlaşılması daha zor olabilmektedir (Scudder ve Tremain, 1992). Dolayısıyla gelişimsel geriliği olan bireyler, bu becerilerde geri olduğu için iletişim kopukluklarıyla diğer bireylere kıyasla daha fazla karşılaşmaktadırlar. Son yıllarda yapılan çalışmalarda, gelişimsel geriliği olan bireylerin istedikleri mesajları aktaramadıklarında ya da karşı taraf mesajı anlamadığında, problem davranışlar sergiledikleri fark edilmiştir (Scudder ve Tremain, 1992). Dolayısıyla, gelişimsel geriliği olan bireylerin iletişim kopukluklarını nasıl düzelttiklerini belirlemek ve bu bireylerin etkili bir iletişimci olmalarını sağlamak için aktarmak istedikleri mesaj anlaşılmadığında gerekli düzeltmeleri nasıl yapacaklarını öğretmek oldukça önemlidir (Scudder ve Tremain, 1992).

Gelişimsel geriliğin tanımına, gelişimsel gerilik gösteren bireylerin iletişim kopukluklarına gösterdikleri tepkilere ilişkin bilgiler verildikten sonra izleyen bölümde bu davranışları inceleyen araştırma bulgularına yer verilmiştir.

1.2.2. Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklar Tarafından Gerçekleştirilen İletişim Kopukluklarını Düzeltme Biçimlerini İnceleyen Çalışmalar

Farklı derecede gelişim geriliğine sahip konuşan bireylerin sergiledikleri iletişim kopukluklarını düzeltme biçimleriyle, normal gelişim gösteren bireylerin kullandıkları iletişim kopuklukları düzeltme biçimlerinin karşılaştırılmasına ilişkin pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir (Alexander, 1994; Longhurst ve Berry, 1975; Brinton ve Fujiki, 1991; Calculator, ve Delaney, 1986; Coggins ve Soel-Gammon, 1982; Geller, 1998; Paul ve Cohen, 1984; Scudder ve Tremain, 1992). İzleyen paragraflarda bu çalışmalara ilişkin özetler yer almaktadır.

Brinton ve Fujiki tarafından (1991) gerçekleştirilen çalışmada, dinleyiciden gelen mesajın anlaşılmadığını belirten geri bildirim üzerine, katılımcıların kullandıkları iletişim kopukluklarını düzeltme biçimlerini incelenmiştir. Bu çalışma zeka bölüm puanlarına göre eşleştirilen yatılı okulda bulunan gelişimsel geriliği olan 22 ergenle, yine gelişimsel geriliği olan ve toplumsal yaşamını sürdüren 22 ergen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın bulguları, deneklerin tek tek araştırmacıyla sohbet ettikleri ortamlarda toplanmıştır. Sohbet esnasında araştırmacı, iletişim kopukluğunun meydana geldiğini belirtmek için, zincirleme üç kez açıklama isteğinde (Ha?, Ne? Ne?) bulunmuştur. Daha sonra her bir deneğin bu isteklere verdikleri tepkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgular, toplumsal yaşamını sürdüren deneklerin iletişim kopukluklarını düzeltme biçimlerinden eklemeleri, yatılı okullarda bulunan denek eşlerine oranla çok daha

sık kullandıklarını göstermiştir. Buna karşın her iki denek grubunun da bilişsel ve dil seviyelerinden beklendiği düzeyde tepki vermedikleri belirtilmiştir.

Diğer bir çalışmada ise, yaşları sekiz ile 13 arasında değişen gelişimsel geriliği olan ve olmayan çocukların, araştırmacıların iletişim kopukluğu oluştuğunu belirten zincirleme açıklama isteklerine karşılık, öğrencilerin kullandıkları iletişim kopukluğu düzeltme biçimleri karşılaştırılmıştır (Scudder ve Tremain, 1992). İletişim kopuklukları düzeltme biçimlerinin ortaya çıkmasını sağlamak için, dinleyiciyle çocuğun arasına bir paravan konarak resim tasvir etme etkinliği kullanılmıştır. İki grubun kullandığı iletişim kopukluğu düzeltme biçimleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Gelişimsel geriliği olan çocuklar, gelişimsel geriliği olmayan çocuklara göre daha az iletişim kopukluğu düzeltme biçimi kullanmışlardır.

Calculator ve Delaney tarafından 1986'da gerçekleştirilen çalışmada, beş konuşan ve beş konuşamayan orta düzeyden ileri dereceye kadar gelişimsel geriliği olan deneklerin, dinleyicilerin açıklama isteklerine verdikleri tepkileri incelenmiştir. Her bir deneğin kırk olası iletişim kopukluğu düzeltme biçimi sergilemesini sağlamak için, yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Konuşan ve konuşamayan deneklerin iletişim kopukluğu düzeltme biçimi sergilemedeki başarıları arasında çok az fark bulunmuştur. Her iki grubun da, dinleyicinin açıklama isteğine cevap verme oranları oldukça yüksektir; dinleyicinin açıklama isteğini takiben, denekler çok nadiren tepkisiz kalmış veya konuşmanın konusunu değiştirmeye çalışmıştır. Elde edilen bulgular, hem konuşan hem de konuşamayan

gelişim geriliği olan yetişkinlere, iletişim kopukluğunu düzeltmek için alternatif yöntemler öğretilmesi gerektiğini göstermektedir.

Yukarıda özetlenen her üç çalışmada yer alan gelişimsel gerilik gösteren yetişkinlerin ve çocukların farklı düzeylerde de olsa konuştukları belirtilmektedir. Ancak, konuşamayan gelişimsel geriliği olan bireylerle gerçekleştirilen iletişim kopukluklarını düzeltme biçimlerine ilişkin çalışmalar oldukça sınırlıdır (Brady ve diğ.1995; McLean, McLean, Brady, ve Etter, 1991). İzleyen paragrafta bu iki çalışma özetlenmektedir.

McLean ve arkadaşları tarafından (1991) gerçekleştirilen çalışmada, ağır gelişimsel geriliği olan ve konuşamayan yetişkinlerin iletişim amaçlarını gerçekleştirmek için kullandıkları biçimler ve bunların işlevlerini belirlemek için yapılandırılmış iletişim örnekleme alma sürecinden yararlanılmıştır. Deneklerden dördünün dokunma jestleri (contact gestures) kullanarak iletişim kurdukları, diğer dört denegin de işaret jestlerini (distal gestures) ve dokunma jestlerini birlikte kullanarak iletişim kurdukları belirtilmiştir. Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak, bütün deneklerin iletişimi başlatma davranışlarını sergiledikleri belirlenmiştir. İşaret ve dokunma jestlerini birlikte kullanan deneklerin diğer grup deneklere göre iletişim kopukluklarını daha fazla düzelttikleri belirlenmiştir. Ancak, bu çalışmada kullanılan veri toplama ve veri kayıt etme sistemlerinin iletişim kopukluklarını düzeltme biçimlerini ortaya çıkarma ve bu biçimleri sınıflandırmaya yönelik hazırlanmadığı belirtilmelidir. Dolayısıyla, alanyazında sadece Brady ve arkadaşları tarafından 1995'de gerçekleştirilen çalışma dışında,

konuşamayan gelişim geriliği olan bireylerle gerçekleştirilen başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sözü edilen çalışmaya, yaşları 11 ile 58 arasında değişen toplam 28 orta ve ileri derecede gelişimsel geriliği olan birey katılmıştır. Bu çalışmada, deneklerin iletişim davranışlarını ve iletişim kopuklukları düzeltme biçimlerini ortaya çıkarmak için isteme ve yorum yapma durumlarının yaratıldığı yapılandırılmış iletişim olanakları yaratılmıştır. Bu çalışmada araştırmacı, deneklerin ilk iletişim davranışından sonra jestlerle ya da sözlerle ve hiç tepki göstermeyerek ya da yanlış tepki göstererek iletişim kopukluğu durumları yaratmıştır. Bütün denekler iletişim kopukluğu meydana geldiğinde, en az bir kez iletişim kopukluğu düzeltme biçimi sergilemişlerdir. Bu çalışmanın bulguları deneklerin, isteme davranışı ortaya çıkaran durumlarda, yorum gerektiren durumlara göre daha fazla iletişim kopukluğu düzeltme biçimi sergilediklerini göstermektedir.

Yukarıda özetlenen çalışmada, gelişimsel geriliği olan çocukların iletişim biçimlerini ortaya çıkarmada etkili olduğu belirlenen on etkinlik ve uyararı içeren etkileşimli iletişim değerlendirme durumları kullanılmıştır. Ancak, bu değerlendirme sürecinde yer alan durumlar, her ne kadar doğal ortamlarda yer alan durumlara benzese de, deneklerin doğal ortamlarda verecekleri tepkileri içermeyebilir. Bu nedenle, bu çalışmada, Eskişehir ili Anadolu Üniversitesi'nde eğitim gören gelişimsel yetersizliği olan ve konuşamayan çocukların doğal ortamda sergiledikleri iletişim kopukluklarını düzeltme biçimleri betimlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, alanyazın incelendiğinde, Türkiye'de gelişimsel geriliği olan

ya da farklı özür gruplarındaki öğrencilerin iletişim kopukluklarını düzeltme biçimlerine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Eskişehir ili Anadolu Üniversitesi'nde gelişimsel geriliğe sahip öğrencilere hizmet veren birimlere (Engelliler Araştırma Enstitüsü ve Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi) 2003-2004 yılı Bahar döneminde devam eden konuşamayan öğrencilerin süre gelen öğretim etkinlikleri sırasında öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri iletişimde meydana gelen iletişim kopukluklarını düzeltme biçimlerinin betimlenmesidir.

Araştırmanın genel amacını gerçekleştirilmesine yönelik sorular aşağıda yer almaktadır:

1. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin süregelen öğretim etkinlikleri sırasında öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri etkileşimlerde, kullandıkları iletişim kopukluğunu düzeltme biçimlerinden iletişimi sürdürmeme, tekrar, değiştirme ve eklemenin kullanım sıklığı ve yüzdeleri nedir?
2. Öğrencilerin kullandıkları iletişim kopukluğunu düzeltme biçimlerinden iletişimi sürdürmeme, tekrar, değiştirme ve eklemenin kullanım yüzdelerinin, araştırma grubunda yer alan öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımı nasıldır?

3. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin kullandığı iletişim kopuklukları düzeltme biçimleri (iletişimi sürdürmeme, tekrar, değiştirme ve ekleme), öğrencilerin yaş grupları açısından farklılık göstermekte midir?
4. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin kullandığı iletişim kopuklukları düzeltme biçimleri (iletişimi sürdürmeme, tekrar, değiştirme ve ekleme) öğrencilerin cinsiyetleri açısından farklılık göstermekte midir?
5. Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin kullandıkları iletişim kopuklukları belirtme biçimleriyle, öğrencilerin kullandıkları iletişim kopuklukları düzeltme biçimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Gelişimsel geriliğe sahip öğrencilerin iletişim becerilerindeki yetersizlikleri bilinmektedir. Ancak, bu öğrencilerin iletişim kopukluklarıyla karşılaştıklarında, neler yaptıklarına ilişkin bilgiler oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla, bu çalışmanın bulgularının gelişimsel geriliği olan ve konuşamayan çocuklara bu davranışların öğretimine ilişkin uygulamacılara ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca, alanyazın incelendiğinde, gelişimsel geriliğe sahip çocukların genellikle farklı konuşmacı tepkilerine karşın, sadece bir iletişim kopukluğu düzeltme biçimi sergiledikleri belirlenmiştir. Oysa ki, normal gelişim gösteren bireyler farklı iletişim kopukluklarında farklı düzeltme biçimi sergilemektedir. Dolayısıyla, bu çalışmanın bulgularının bu konuya da ışık tutarak, öğretmenlerin kullandıkları iletişim kopukluğu belirtme biçimine karşılık, gelişimsel geriliği olan öğrencilerin hangi tür iletişim kopukluğu düzeltme biçimini kullandıkları betimlenebilir.

Gelişimsel geriliği olan ve konuşamayan çocukların sıklıkla problem davranışlar sergiledikleri bilinmektedir. Alanyazın incelendiğinde, bu davranışların nedeninin bu çocukların sahip oldukları iletişim davranışlarının çevrelerindeki bireyler tarafından anlaşılması, yani iletişim kopukluğunun oluşması olabileceği belirtilmektedir. Dolayısıyla, uygulamacılar, bu çocuklara uygun iletişim kopukluğu düzeltme biçimleri öğretirlerse, problem davranışlar azalabilir. Bu nedenle, bu çalışma, gelişimsel geriliği olan çocukların sahip oldukları ya da olmadıkları iletişim kopuklukları düzeltme biçimlerini betimlemesi ve uygun iletişim kopukluğu düzeltme biçimlerinin öğretimiyle ilgili ileri çalışmalara ışık tutması bakımından önemli görünmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Eskişehir ili Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü ve Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezine devam eden yirmi altı gelişimsel geriliği olan öğrenciyle sınırlıdır.
2. Bu araştırma, öğrencilerin kullandıkları iletişim kopuklukları düzeltme biçimlerini belirlemek için, öğrencilerin sınıflarında süregelen eğitim ve öğretim etkinlikleri sırasında çekilen altmış dakikalık video kayıtlarıyla sınırlıdır.
3. Bu araştırma dört farklı iletişim kopukluğu düzeltme biçimiyle (tekrar, değiştirme, ekleme, iletişimi sürdürmeme) sınırlıdır.

4. Bu araştırma alanyazında en çok karşılaşılan dört farklı iletişim kopukluğu belirtme biçimiyle (açıklama isteme, iletişim kopukluğu belirtmeme, konu değiştirme ve reddetme) sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırmada kullanılan tanımlar aşağıda sıralanmıştır:

Açıklama İsteme (Request for Clarification): Öğretmenin, öğrencinin iletişim davranışının ardından, öğrencinin iletmeye çalıştığı mesajın anlaşılmadığını belirtmesi açıklama istemek olarak tanımlanmıştır (Brady ve diğ., 1995; Brady ve Halle, 2000).

Değiştirme (Recast): Değiştirme, öğrencinin ilk iletişim mesajının içeriğinde hiçbir değişiklik yapmadan iletişim için seçtiği biçimi değiştirmesidir (Brady ve diğ., 1995; Brady ve Halle, 2000).

Ekleme ve çıkarma (Additions and reductions): Kendisine yönlendirilen ve kendisinin başlattığı iletişimde, öğrencinin iletmeye çalıştığı ilk mesajın ardından yinelediği mesajında, bir önceki sessel veya görsel davranışlarını tekrar ederek bunlara yeni sessel veya görsel başka unsurlar eklemesi yada çıkarmasıdır (Brady ve diğ., 1995; Brady ve Halle, 2000).

Gelişimsel gerilik (Developmental delay): Öğrencilerin bilişsel, iletişimsel, sosyal, fiziksel ve öz bakım alanlarında gelişimlerinin akranlarından geri olması olarak tanımlanmaktadır (Gargiulo, 2001).

İletişim kopukluğu (Communication Breakdowns): Göndericinin hedeflediği mesajın çeşitli nedenlerden dolayı alıcının zihninde aynen ya da yaklaşık olarak aynen oluşmaması (Alexander, Whetherby ve Prizant, 1997; Brady ve diğ., 1995; Brady ve Halle, 2000).

İletişim kopukluğu belirtmeme (Maintaining the Communication): Öğretmenin, öğrencinin iletişim davranışının ardından, öğrencinin aktarmak istediği mesaj anlaşılın anlaşılmasın, öğretmenin iletişim kopukluğu olduğunu belirtmeden iletişimi sürdürmesidir (Brady ve diğ., 1995; Brady ve Halle, 2000).

İletişim kopukluklarını düzeltme (Communication Breakdown Repairs): İletişime devam etmek için hedeflenen bilginin aktarılmadığının farkına varma ve gerekli düzeltmeyi yapma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Alexander, Whetherby ve Prizant, 1997; MacLachlan & Chapman, 1988)

Konu değiştirme (Topic Shift): Öğretmenin, öğrencinin iletişim davranışının ardından bilerek ve amaçlı olarak öğrencinin dikkatini ilgilendiği ve istediği şeyden uzaklaştırıp, başka bir yön veya konuya çekmesidir (Brady ve diğ., 1995; Brady ve Halle, 2000).

Reddetme (Ignore Condition): Öğretmenin, deneğin iletişim davranışının ardından, iletişim davranışının anlaşılmadığını belirtmemesi ve yapmakta olduğu işe devam etmesidir (Brady ve diğ., 1995; Brady ve Halle, 2000).

Tekrar (Repetition): Tekrar davranışı, öğrencinin iletişim sürecinde kullandığı ilk iletişim davranışını aynen yinelemesidir (Brady ve diğ., 1995; Brady ve Halle, 2000).

İletişimi sürdürmeme (Inappropriate Response): İletişimi sürdürmeme verme davranışı, öğrencinin ya da öğretmenin başlattığı iletişim davranışının sürdürülmemesi veya tepki vermemesi olarak tanımlanmaktadır (Brady ve diğ., 1995; Brady ve Halle, 2000).

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma grubu, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizi açıklanmıştır.

2. Yöntem

Bu araştırma, varolan durumu belirlemeye yönelik betimsel ve bağıntısal bir çalışmadır. Bu çalışmada, Anadolu Üniversitesi'nde gelişimsel geriliği olan çocuklara hizmet veren birimlere devam eden ve konuşamayan gelişimsel geriliği olan öğrencilerin, süregelen öğretim etkinlikleri sırasında öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri etkileşim ve iletişimde karşılaştıkları iletişim kopukluklarını düzeltme biçimleri, bu biçimlerin öğrencilerin yaşları ve cinsiyetleri açısından farklılık gösterip göstermediği ve bu biçimlerin öğretmenlerin kullandıkları iletişim kopuklukları belirtme biçimleriyle ilişkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

2.1. Araştırma Grubu

Araştırma evrenini Eskişehir ilinde Anadolu Üniversitesi'nde gelişimsel geriliğe sahip öğrencilere hizmet veren birimlere (Engelliler Araştırma Enstitüsü ve Dil ve

Konuşma Bozuklukları Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi) 2003-2004 yılı Bahar döneminde devam eden ve konuşamayan öğrencilerinin tümü oluşturmaktadır. Araştırma evreninin tümüne ulaşılmış, örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırma verilerinin toplandığı kurumlara (Engelliler Araştırma Enstitüsü Müdürlüğü'ne ve Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi'ne video kayıtlarının gizli tutulacağı beyan edilen bir taahhütname verilmiştir (Ek 1).

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin geçerliliği ve güvenilirliği olan zeka ve dil testlerinden elde edilen puanları olmadığı için, bu öğrencilerin zeka bölümleri ve dil yeterlilik düzeylerine ilişkin bilgiler bulunmamaktadır. Ancak, öğrencilerin öğretmenlerinin gözlemlerine dayalı olarak, bu öğrencilerin konuşmadıkları belirlenmiştir.

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 2.1 de yer almaktadır.

Tablo 2.1. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik bilgileri

Adı	Yaş	Cinsiyeti	Devam ettiği Kurum
Evren	4	Erkek	Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
İlhan	6	Erkek	Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
Fatih	5	Erkek	Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
Bahar	4	Kız	Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
Kadir	9	Erkek	Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
Dursun	4	Erkek	Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
Ersel	6	Erkek	Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
Bahri	6	Erkek	Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
Turgut	5	Erkek	Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
Cemal	8	Erkek	Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
Kamil	4	Erkek	Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
Filiz	4	Kız	Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
Emre	9	Erkek	Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
Sermin	4	Kız	Engelliler Araştırma Enstitüsü
Ayşe	6	Kız	Engelliler Araştırma Enstitüsü
Umut	4	Erkek	Engelliler Araştırma Enstitüsü
Mehmet	6	Erkek	Engelliler Araştırma Enstitüsü
Ahmet	6	Erkek	Engelliler Araştırma Enstitüsü
Oğuz	4	Erkek	Engelliler Araştırma Enstitüsü
Funda	11	Kız	Engelliler Araştırma Enstitüsü
Dilek	7	Kız	Engelliler Araştırma Enstitüsü
Tamer	9	Erkek	Engelliler Araştırma Enstitüsü
Barış	8	Erkek	Engelliler Araştırma Enstitüsü
Mert	10	Erkek	Engelliler Araştırma Enstitüsü
Özlem	8	Kız	Engelliler Araştırma Enstitüsü
Cemal	7	Erkek	Engelliler Araştırma Enstitüsü
Oğuz	8	Erkek	Engelliler Araştırma Enstitüsü

Araştırma grubunda yer alan öğrenciler yaşlarına göre üç grupta toplanmıştır.

Grupları oluştururken her bir grupta yer alan öğrencilerin sayı olarak dengeli dağılımını sağlamak amacıyla, öğrenciler 4-5 yaş, 6-7 yaş ve 8-11 yaş olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Öğrencilerin yaş gruplarının dağılımı Tablo 2.2’de ve öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları ise Tablo 2.3’de verilmiştir.

Tablo 2.2. Öğrencilerin yaş gruplarının dağılımı

Öğrencilerin Yaş Grupları	Öğrenci Sayısı
4-5 yaş grubu	8
6-7 yaş grubu	8
8-11 yaş grubu	10
Toplam Öğrenci Sayısı	26

Tablo 2.3 Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları

Öğrencilerin Cinsiyetleri	Öğrenci Sayısı
Kız	7
Erkek	19
Toplam Öğrenci Sayısı	26

2.2. Veri Toplama

Öğrencilerin sınıfta öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri sohbet sırasında, öğrencilerin ortaya çıkan iletişim kopukluklarını düzeltme biçimlerini belirlemek için gerçekleştirilen bu çalışmanın verileri, Anadolu Üniversitesi Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Uygulama ve Araştırma Merkezinde yer alan gecikmiş konuşma ünitesinde ve Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü yer alan gelişim geriliği grubunun devam ettiği sınıflarda toplanmıştır.

Her bir öğrencinin sınıfta gruba gerçekleştirdikleri serbest oyun etkinliklerinde 60 dakika süreyle video kayıtları alınmıştır. Serbest oyun etkinliği her bir

öğretmen için farklılık göstermiştir. Kimi öğretmen legolarla oynamayı tercih ederken kimileri şarkı söylemeyi seçmişlerdir. Dış geçerliği etkileyen etmenlerden olan araştırmacı ve deneysel ortam etkisini yok etmek ve öğrencilerin ve öğretmenlerin kameraya alışmalarını sağlamak için her bir öğrencinin video kayıtlarının ilk on dakikası analiz edilmemesine ve kayıtlardan sadece yansız atama yoluyla seçilecek 30 dakikasının analiz edilmesine karar verilmiştir. Ayrıca, öğrencilere ve öğretmenlere video kayıtlarının hangilerinin inceleneceğine ilişkin bilgi verilmemiştir. Böylece, öğrenciler ve öğretmenler, video kaydının hangi bölümünün analiz edileceğini bilmediği için örneklemin doğal olması sağlanmaya çalışılmıştır. Video çekimleri Sony DCR-TRV355E-pal kayıt cihazı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çekimler için video üç ayağa yerleştirilerek öğrenci ve öğretmenin etkileşimini görüntüleyecek şekilde yerleştirilmiştir. Çekimler sırasında araştırmacı sınıfta bulunmamıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için kayıt edilen video kasetler izlenerek Ek 2’de yer alan veri toplama formuna öğrencilerin kullandıkları dört farklı iletişim kopukluğu düzeltme biçimi ve öğretmenlerin kullandıkları dört farklı iletişim kopukluğu belirtme biçimi kayıt edilmiştir. Veri kaydında, araştırmacı video kayıtlarını izleyerek, öğretmenlerin kullandığı her bir iletişim kopukluğu belirtme ve öğrencilerin kullandıkları iletişim kopukluğu düzeltme biçimi tanımlarından yararlanarak, öğrencilerin ve öğretmenlerin sergiledikleri bu biçimleri, ilgili kutucuğa slash (/) işareti koyarak kayıt etmiştir.

Gelişimsel geriliği olan çocukların okulda karşılaştıkları iletişim kopukluklarını düzeltme biçimleri kayıt edilirken aşağıda verilen tanımlardan yararlanılmıştır.

Öğrencilerin kullandıkları iletişim kopuklukları düzeltme biçimleri tanımları (Brady ve diğ., 1995; Brady ve Halle, 2000):

İletişimi Sürdürmeme: İletişimi sürdürmeme davranışı, öğrencinin ya da öğretmenin başlattığı iletişim davranışının sürdürülmemesi ve tepki verilmemesi olarak tanımlanmıştır. Bir başka deyişle, öğrenci ya da öğretmen herhangi bir amaçla iletişim başlatır, ardından öğretmen/öğrenci bir tepki versin veya vermesin başlatmış olduğu iletişimi sürdürmez. Örneğin, öğretmen öğrenciye bir resim gösterip, öğrenciden gördüğü resimde yer alan nesnenin adını söylemesini istediğinde, öğrencinin tepkisiz kalması, hiçbir sesleme yapmaması veya dikkatini başka bir şeye yönlendirip doğru ya da yanlış hiçbir tepki vermemesidir.

Tekrar: Tekrar davranışı, öğrencinin iletişim sürecinde kullandığı ilk iletişim davranışını aynen yinelemesidir. Bir başka deyişle, öğrenci daha önce iletmeye çalıştığı mesajının içerik ve biçiminde hiçbir değişiklik yapmadan yineleme davranışı sergiler. Burada önemli olan ilk ve tekrarlanan iletişim davranışı arasında gerek biçim gerekse içerik yönünden farklılık olmamasıdır. Örneğin, denek öğretmenin otobüs resmi göstererek sorduğu “Bu ne?” sorusuna “/dyt-dyt/” demesi ve ardından öğretmenin “Anlamadım” diyerek açıklama istemesine yine “/dyt-dyt/” demesidir. Bir başka örnekte ise, denegin işaret

parmağıyla göstererek öğretmeninden top istemesi, aldığı tepki ne olursa olsun yine aynı el ve koluyla aynı topu işaret etmesidir.

Değiştirme: Değiştirme, öğrencinin ilk iletişim mesajının içeriğinde hiçbir değişiklik yapmadan iletişim için seçtiği biçimi değiştirmesidir. Bu stratejinin en önemli unsuru deneğin iletmeye çalıştığı mesajın ilk ve son hallerinin içeriklerinin tamamen aynı olması; ancak, iletişim biçimlerinin farklı olmasıdır. Bir başka deyişle, içeriği değişmeden biçimi değişen yeni mesajın bir önceki iletişim biçimiyle sessel veya görsel hiçbir ortak yanı, aynılığı olmamasıdır. Örneğin, top istemek için öğrencinin “/bop/” demesi, öğretmen öğrencinin dediğini anlamadığında, gidip topa dokunması ve bu esnada hiçbir sesleme veya işaret kullanmasıdır. Bir başka örnek ise, öğretmen eline aldığı resmi öğrenciye göstererek, “Baba nereye gitti?” sorusuna öğrencinin “/ε:/” (eve demeye çalışıyor) diye cevap vermesinin ardından, öğretmenin sorusunu yinelemesi ve öğrencinin hiçbir şey söylemeden resimde bulunan ev figürüne işaret etmesidir.

Ekleme: Kendisine yönlendirilen ve kendisinin başlattığı iletişimde, öğrencinin iletmeye çalıştığı ilk mesajın ardından yinelediği mesajında, bir önceki sessel veya görsel davranışlarını tekrar ederek bunlara yeni sessel veya görsel başka unsurlar eklemesidir. Bu stratejinin ayırt edici özelliği; deneğin ilk mesajı biçim ve içerik olarak tekrar ederken, bazı eklemeler yapmasıdır. Örneğin, sadece işaret ederek (parmağıyla göstererek) topu istediğini anlatmaya çalışan bir öğrencinin, öğretmenin tepkisinin ardından topu işaret ederek bağırmasıdır. Bir başka örnekteyse, öğrencinin resmi göstererek “Bu ne?” sorusunu soran öğretmenine, ilk

olarak “/dyt-dyt/” diye cevap vermesi ve öğretmeninin tepkisinin ardından “/dyt-dyt- u:n/” demesidir.

Öğretmenlerin iletişim kopukluğu belirtme biçimlerinin tanımları aşağıda yer almaktadır (Brady ve diğ., 1995; Brady ve Halle, 2000):

Açıklama İsteme: Öğretmenin, öğrencinin iletişim davranışının ardından, öğrencinin iletmeye çalıştığı mesajın anlaşılmadığını belirtmesi açıklama istemek olarak tanımlanmıştır. Bir başka deyişle öğretmenin, öğrencinin iletmeye çalıştığı mesajın içeriğinin anlaşılmadığını “Ne”, “Efendim”, “Anlamadım”, “Ne dedin?” gibi cümlelerle ifade etmesidir. Örneğin, öğretmenin, öğrencinin işaret ederek oyuncak arabayı göstermesi üzerine “Ne diyorsun?”, “Ne istiyorsun?” “Anlamıyorum!” diyerek ya da öğretmenin, öğrencinin iletişim davranışının ardından kaşlarını kaldırıp gözlerini kısarak başını bir kez sallaması veya ellerini avuçları yukarı bakacak şekilde uzatarak omuzlarını yukarı kaldırması sonucu anlamadığını belirtmesi. açıklama istediğini belirtmesidir.

İletişim Kopukluğunu Belirtmeme: Öğretmenin, öğrencinin iletişim davranışının ardından, öğrencinin aktarmak istediği mesaj anlaşılmasın anlaşılmasın, iletişim kopukluğu olduğunu belirtmeden iletişimi sürdürmesidir. Örneğin, öğretmenin “Zebra” resmi göstererek, öğrenciye “Bu ne?” sorusunu sormasının ardından, öğrencinin “/ba:/” demesi ve öğretmenin “Evet, zebra” diyerek sanki iletişimde hiçbir aksaklık olmamış gibi iletişimin devam etmesidir.

Konu Değiştirme: Öğretmenin, öğrencinin iletişim davranışının ardından bilerek ve amaçlı olarak öğrencinin dikkatini ilgilendiği ve istediği şeyden uzaklaştırıp, başka bir yön veya konuya çekmesidir. Örneğin, öğrenci ve öğretmen birlikte resim yaparken, öğrencinin eliyle bir oyuncakçı işaret etmesi üzerine, öğretmenin “Şimdi resimlerimizi yapıyoruz, bak buraları da boyamalıyız” demesi. Bir başka örnekte ise, öğrencinin birbiriyle aynı olan şekillerin eşlendiği etkinlik sırasında, şekillerden birini tutup araba gibi oynaması üzerine, öğretmenin “şimdi birbirleriyle aynı olanları toplayalım” demesidir.

Reddetme: Öğretmenin, deneğin iletişim davranışının ardından, iletişim davranışının anlaşılmadığını belirtilmemesi ve yapmakta olduğu işe devam etmesidir. Örneğin, hayvan seslerinin çalışıldığı bir etkinlik sırasında, öğrenci yan tarafta duran mutfak setini göstermesine rağmen, öğretmenin öğrenci hiçbir şey yapmamış gibi çalışmaya devam etmesidir.

Araştırmanın ilk iki amacına yönelik bulguları analiz etmek için, sıklığı kayıt edilen öğrencilerin iletişim kopuklukları düzeltme biçimlerinin yüzdeleri, her bir iletişim kopukluğu düzeltme biçimi toplam düzeltme biçimine bölünüp yüzle çarpılarak her bir düzeltme biçimine ilişkin yüzdeler elde edilmiştir. Daha sonra elde edilen bu yüzdeler ve her bir iletişim kopukluğu belirtme biçimi toplam sıklığı grafiksel olarak gösterilmiştir.

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin kullandığı iletişim kopuklukları düzeltme biçimlerinin, öğrencilerin yaş gruplarına göre farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) tekniği kullanılmıştır.

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin kullandığı iletişim kopuklukları düzeltme biçimlerinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır.

Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin kullandıkları iletişim kopuklukları belirtme biçimleri ile öğrencilerin kullandıkları iletişim kopuklukları düzeltme biçimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Korelasyon ile belirlenmiştir.

2.4. Gözlemciler Arası Güvenirlilik

Gözlemciler arası güvenirliliğin belirlenmesi için, araştırma grubunda yer alan 26 öğrencinin %25'ine yani 7 öğrenciye ait video kayıtları, tez danışmanı tarafından araştırmacının kullandığı veri toplama formu kullanılarak çözümlenmiştir. Veri toplama formunda yer alan her bir iletişim kopukluğu düzeltme biçimleri açısından uyuşup uyuşmadığı görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı)X100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

Gözlemciler arası güvenirlilik katsayısı %80 ve üzerinde olduğunda, gözlemcilerin genellikle gözlemlerinde hem fikir olduğu varsayılmaktadır. Araştırma kapsamında ele alınan iletişim kopuklukları düzeltme biçimlerinden tekrarlar %93 değiştirmeler için %95.50, eklemeler için %92, iletişimi sürdürmeme için

%90.50 güvenirlik değerleri bulunmuştur. Elde edilen değerler, gözlemciler arası güvenirlik için yeterli kabul edilmektedir.

BÖLÜM III

BULGULAR

Amacı, gelişimsel geriliği olan ve konuşamayan öğrencilerin süre gelen öğretim etkinlikleri sırasında öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri iletişimde meydana gelen iletişim kopuklukları düzeltme biçimlerini betimleme olan bu çalışmada, amaca ulaşmaya yönelik beş soru oluşturulmuştur. Bu bölümde, her bir soru tek tek ele alınarak elde edilen bulgular verilmiştir.

3.1. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Süregelen Öğretim Etkinlikleri Sırasında Öğretmenleriyle Gerçekleştirdikleri Etkileşimlerde, İletişim Kopukluğunu Düzeltme Biçimlerinden İletişimi Sürdürmeme, Tekrar, Değiştirme ve Eklemenin Kullanım Sıklığı ve Yüzdeleri

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin süregelen öğretim etkinlikleri sırasında öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri etkileşimlerde, iletişim kopukluğunu düzeltme biçimlerinden iletişimi sürdürmeme, tekrar, değiştirme ve eklemenin kullanım sıklığı ve yüzdeleri Tablo 3.1’de görülmektedir.

Tablo 3.1. İletişim kopukluğu düzeltme biçimleri oluşum sıklıkları ve yüzdeleri

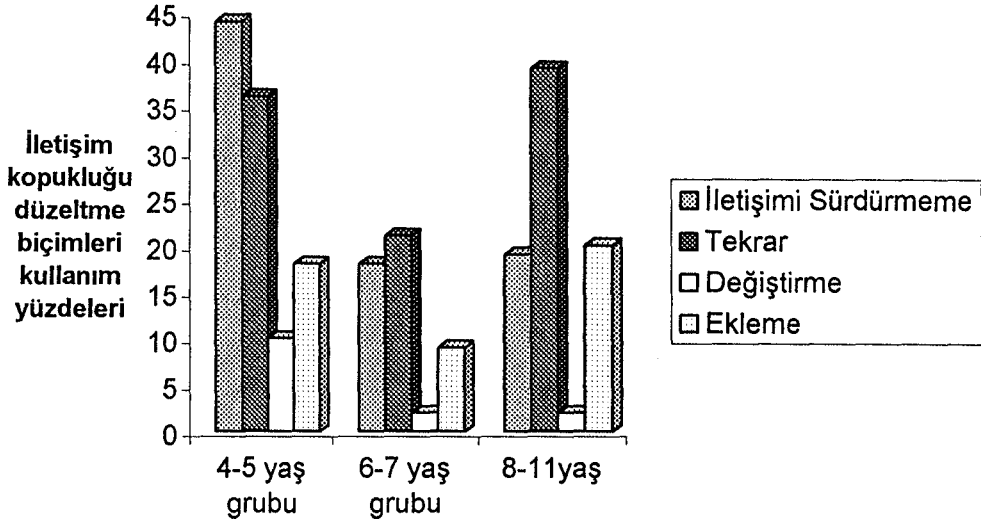
İletişim Kopukluğu Düzeltme Biçimleri					
	İletişimi Sürdürmeme	Tekrar	Değiştirme	Ekleme	Toplam
Sıklığı	90	105	15	53	263
Yüzdesi	%34.22	%39.92	%5.70	%20.15	%100

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi, gelişimsel geriliği olan ve konuşamayan öğrenciler, sınıflarında öğretmenleriyle etkileşimleri sırasında meydana gelen iletişim kopukluklarını düzeltmede, en çok tekrar (%39.92) ve en az değiştirme (%5.70) biçimini kullanmışlardır.

3.2. İletişim Kopukluğunu Düzeltme Biçimlerinden İletişimi Sürdürmeme, Tekrar, Değiştirme ve Eklemenin Kullanım Yüzdelerinin, Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

İletişim kopukluğunu düzeltme biçimlerinden iletişimi sürdürmeme, tekrar, değiştirme ve eklemenin kullanım yüzdelerinin, araştırma grubunda yer alan öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımı Şekil 3.1.'de yer almaktadır.

Şekil 3.1. İletişim kopukluğunu düzeltme biçimlerinin kullanım yüzdelerinin öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımı



Şekil 3.1.'de yer alan bulguları incelediğimizde, 4-5 yaş grubundaki öğrencilerin daha çok iletişimi sürdürmemeyi (%43.68) ve tekrarı (%38.72); 6-7 yaş grubundaki öğrencilerin daha çok tekrarı (%20.59) ve iletişimi sürdürmemeyi (%18,46) ve 8-11 yaş grubunda yer alan öğrencilerin ise, daha çok tekrarı (%38.72) kullandığı görülmektedir.

3.3. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Kullandığı İletişim Kopuklukları Düzeltme Biçimleri (İletişimi sürdürmeme, Tekrar, Değiştirme ve Ekleme) Yaş Grupları Açısından Farklılıkları

Öğrencilerin yaş gruplarına göre göstermiş oldukları tepki biçimlerinin (iletişimi sürdürmeme, tekrar, değiştirme ve ekleme) farklılaşıp farklılaşmadığına Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) ile bakılmıştır.

Yapılan analiz sonuçlarına göre; öğrencilerin iletişimi sürdürmeme davranışında bulunma biçiminin, yaş gruplarına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(2-23)}=6.453$, $p<.05$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin iletişimi sürdürmeme davranışları, öğrencilerin yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Ayrıca, yaş grupları arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi yapılmış, 4-5 yaş grubu ile 8-11 yaş grubu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre, 4-5 yaş grubundaki öğrencilerin ($X=5.25$), 8-11 yaş grubundaki öğrencilere ($X=2.20$) göre iletişimi sürdürmeme davranışını daha çok gösterme eğiliminde oldukları bulunmuştur (Bkn. Tablo 3.2.).

Tablo 3.2. Öğrenci Yaş Gruplarına Göre Öğrencilerin İletişimi Sürdürmeme Davranışında Bulunma Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplarası	41.862	2	20.931	6.453	.00
Gruplarıçi	74.600	23	3.243		
Toplam	116.462	25			

Öğrencilerin kullandığı diğer iletişim kopuklukları düzeltme biçimlerinin (tekrar, değiştirme ve ekleme) yaş gruplarına göre farklılık gösterip göstermediğine yine Tek Yönlü Varyans analizi ile bakılmış ve bu düzeltme biçimlerinin yaş gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

3.4. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Kullandığı İletişim Kopuklukları Düzeltme Biçimleri Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Farklılıkları

Öğrencilerin kullandıkları iletişim kopuklukları düzeltme biçimlerinin (iletişimi sürdürmeme, tekrar, değiştirme ve ekleme) öğrencilerin cinsiyetlerine göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Elde edilen t-testi sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyetleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır.

3.5. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Kullandıkları İletişim Kopuklukları Belirtme Biçimleriyle, Öğrencilerin Kullandıkları İletişim Kopuklukları Düzeltme Biçimleri Arasındaki İlişki

Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin kullandıkları iletişim kopuklukları belirtme biçimleri ile öğrencilerin kullandıkları iletişim kopuklukları düzeltme biçimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Korelasyon ile belirlenmiştir.

Tablo 3.3.'deki verilere bakıldığında, öğretmenlerin açıklama isteme davranışı ile öğrencilerin değiştirme davranışı arasında ($r=.629$, $p<.01$), öğretmenlerin açıklama isteme davranışı ile öğrencilerin ekleme davranışı arasında, ($r=.645$, $p<.01$) ve öğretmenlerin açıklama isteme davranışı ile öğrencilerin tekrar etme davranışı arasında, ($r=.620$, $p<.01$) orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan yola çıkarak, öğretmenlerin açıklama isteme davranışı arttıkça öğrencilerin değiştirme, ekleme ve tekrar etme davranışlarında da artış olduğu söylenebilir.

Tablo 3.3. Öğretmen Davranışları ve Öğrenci Davranışları Arasındaki Korelasyon

Öğretmen Davranışları	Öğrenci Davranışları			
	İletişimi sürdürmeme	Tekrar	Değiştirme	Ekleme
Açıklama isteme		.620**	.629**	.645**
İletişim kopukluğu belirtmeme	.576**	.420*		
Konu değiştirme			.538**	.636**
Ret				

* $p<.05$, ** $p<.01$

Analiz sonuçları ayrıca öğretmenlerin iletişim kopukluğunu belirtmemeleri ile öğrencilerin iletişimi sürdürmeme davranışları arasında ($r=.576$, $p<.01$) ve öğretmenlerin iletişim kopukluğunu belirtmeme davranışı ile öğrencilerin tekrar etme davranışı arasında ($r=.420$, $p<.05$) orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkarmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak, öğretmenlerin iletişim kopukluğunu belirtmeme davranışı arttıkça, öğrencilerin iletişimi sürdürmeme ve tekrar etme davranışlarında da artış olduğu söylenebilir.

Yine yapılan analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin konu değiştirme davranışı ile öğrencilerin değiştirme davranışı arasında ($r=.538$, $p<.01$) ve öğretmenlerin konu değiştirme davranışı ile öğrencilerin ekleme davranışı arasında ($r=.636$, $p<.01$) orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan yola çıkarak, öğretmenlerin konu değiştirme davranışı arttıkça, öğrencilerin değiştirme ve ekleme davranışlarında da artış olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin reddetme davranışı ile öğrencilerin iletişimi sürdürmeme, tekrar, değiştirme ve ekleme davranışları arasındaki korelasyona bakıldığında, öğretmenlerin reddetme davranışı ile öğrencilerin iletişim kopukluğu düzeltme biçimleri arasında ilişkinin olmadığı görülmüştür.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma

Bu çalışmada, gelişimsel geriliği olan ve konuşamayan öğrencilerin süre gelen öğretim etkinlikleri sırasında öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri iletişimde meydana gelen iletişim kopuklukları düzeltme biçimleri betimlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada, öğrencilerin kullandıkları iletişim kopuklukları düzeltme biçimlerinin öğrencilerin yaş grupları, cinsiyetleri ve öğretmenlerin kullandıkları iletişim kopukluğu belirtme biçimleriyle ilişkileri de incelenmiştir.

Bu çalışmanın bulgularına göre, araştırma grubunda yer alan öğrencilerin, iletişim kopukluklarını düzeltme biçimi olarak en çok tekrarları, daha sonra iletişimi sürdürmemeyi, eklemeleri ve en az değiştirmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Elde edilen bu bulgular, önceki araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Alexander ve diğ.,1997; Calculator ve Delaney, 1986; Golinkoff, 1986).

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin tekrarları diğer iletişim kopukluğu belirtme biçimlerine göre daha fazla kullanmalarının nedeni, bu grupta yer alan öğrencilerin dağarcığında farklı iletişim biçimlerinin olmaması olabilir.

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin tekrarları ve iletişimi sürdürmemeyi, diğer iletişim kopukluğu belirtme biçimlerine göre daha fazla kullanmalarının nedeni, bu grupta yer alan öğrencilerin, göndermeye çalıştıkları mesajın alıcı tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirememeleri olabilir. Nitekim, gelişimsel geriliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinde sorunlar yaşadıkları bilinmektedir (Scudder ve Tremain, 1992). Bu bireyler, dil ve konuşma sorunları nedeniyle, aktarmak istedikleri mesajı iletmede ve/veya anlaşılmayan mesajlarının olduğunun farkına varmada ve bu mesajların düzeltilmesinde de sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Scudder ve Tremain, 1992).

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin yaş grupları arasında, iletişim kopukluklarını düzeltme biçimi kullanımlarının farklı olup olmadığına bakıldığında, yaşları 4-5 olan öğrencilerin, 8-11 yaş grubunda olan öğrencilere göre daha fazla iletişimi sürdürmedikleri; ancak, tekrar, değiştirme ve ekleme açısından yaş grupları arasında tek yönlü varyans analizine göre anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte, her ne kadar tek yönlü varyans analizinde anlamlı bir fark bulunmasa da, öğrencilerin kullandıkları iletişim kopukluklarını düzeltme biçimlerinin yüzdelerine bakıldığında, yaş grupları arasında farklılıklar gözlenmektedir. Örneğin, tekrarlar 5-6 yaş grubunda diğer gruplara göre daha az görülmüştür. Diğer bir bulgu ise, öğrencilerin yaşları arttıkça, iletişim

kopukluklarını düzeltme biçimlerinden iletişimi sürdürmemenin azaldığıdır. Öğrencilerin yaşları arttıkça, dil ve iletişim becerileri de gelişimsel olarak artmaktadır (Brady ve Halle, 2000). Dolayısıyla, dil ve iletişim becerilerindeki bu gelişim, öğrencilerin karşılaştıkları iletişim kopukluklarını düzeltmede iletişimi sürdürmemeleri yerine, farklı iletişim kopukluğu düzeltme biçimlerini tercih etmelerini sağlıyor olabilir. Ayrıca, ekleme ve değiştirmelerin 5-6 yaş grubunda, diğer gruplara göre daha az kullanıldığı görülmektedir. Ancak, bu bulguların nedenini açıklayabilmek için, araştırma grubunda yer alan öğrencilerin zeka bölümleri ve dil ve iletişim becerileri yeterlik düzeylerinin bilinmesi gereklidir. Sözü edilen bilgilerin varlığı durumunda, öğrencilerin zeka bölümleri ve dil ve iletişim yeterlilikleriyle, tekrar ve değiştirme kullanımları arasındaki ilişki incelenebilir. Ancak, bu çalışmada, öğrencilerin zeka bölümleri ve dil ve iletişim yeterlilikleriyle iletişim kopukluğu düzeltme biçimleri arasındaki ilişkiye bakılmamıştır.

Normal gelişim gösteren çocukların iletişim kopukluğunu düzeltme biçimlerinin gelişimini inceleyen çalışmaların bulguları, çocukların iletişim kopukluğunu düzeltmek için kullandıkları farklı iletişim biçimlerinin gelişimsel eğilim gösterdiğini belirtmektedir (Alexander ve diğ., 1997, Gallagher, 1976; Golinkoff, 1987). Ancak, gelişimsel geriliği olan çocukların iletişim kopukluğu düzeltmede kullandıkları farklı iletişim biçimlerinin gelişimsel eğilim gösterip göstermediğine ilişkin tartışmalı bulgular bulunmaktadır. Gelişimsel geriliği olan çocukların iletişim kopukluklarıyla karşılaştıklarında farklı iletişim kopukluğu düzeltme biçiminin sadece gelişimsel eğilim ile açıklanamayacağı; iletişimin gerçekleştiği

bağlamın da önemli olacağı vurgulanmaktadır (Brady ve Halle, 2000). Şöyle ki, gelişimsel geriliği olan öğrencinin karnı aç olduğu bir durumda, gördüğü ancak ulaşamadığı bir yiyeceği almak istediğinde, bu yiyeceğe ulaşmak için ilk iletişim tepkisinin anlaşılmadığı durumda, öğrenci büyük olasılıkla farklı bir iletişim biçimiyle bu isteğine ulaşmaya çalışacaktır. Yani, iletişimi sürdürmek için farklı iletişim kopukluğu düzeltme biçimleri kullanacaktır. Ancak, öğrencinin karnının tok olduğu durumda ise, her ne kadar çok sevdiği bir yiyecek de olsa, bu yiyeceğe ulaşmak için göstereceği ilk iletişim tepkisinin anlaşılmadığı durumda, öğrenci büyük olasılıkla iletişimi sürdürmek için çaba harcamayacaktır. Dolayısıyla, gelişimsel geriliği olan öğrencilerin kullandıkları iletişim kopukluğu düzeltme biçimlerinin gelişimini sadece gelişimsel olarak açıklamak mümkün değildir. İletişimin ortaya çıktığı bağlamın ve göndericinin gereksinimleri de oldukça önemlidir.

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin kullandıkları iletişim kopukluklarını düzeltme biçimleri yaş gruplarına göre farklılık göstermektedir. Ancak, bu farklılıklar, sadece yaş gruplarının farklı olmasıyla açıklamak yeterli olmayabilir. Tüm öğrencilerin verileri serbest oyun etkinliklerinde toplanmış olmasına rağmen, her öğretmenin gerçekleştirdiği serbest oyun etkinlikleri farklılaşmıştır. Örneğin, bazı etkinliklerde öğrenci masa başında sadece resim boyarken, bazı etkinliklerde öğrenci öğretmeniyle kitaba bakmıştır. Her iki etkinlikte öğretmen ve öğrencinin etkileşimlerinin yoğunluğuna bakacak olursak, öğrenci masanın bir ucunda resim boyarken, öğretmenle hiç etkileşmemiştir. Oysaki, öğretmeniyle kitaba bakan öğrenci daha fazla iletişim kurmuştur. Dolayısıyla, öğrencilerin farklı yaş

gruplarında kullandıkları iletişim kopukluklarını düzeltme biçimlerini belirlemek için, veri toplanan bağlamda oluşan toplam iletişim olaylarını belirlemek gereklidir. Ayrıca, bu iletişim olaylarında ortaya çıkan iletişim kopukluklarıyla bu kopuklukların ne kadarnın öğrenci tarafından düzeltildiğini belirlemek ve bu verileri farklı yaş grupları arasında karşılaştırmak gerekli olabilir.

Bu çalışmanın bulgularına göre, araştırma grubunda yer alan öğrencilerin kullandıkları iletişim kopuklukları düzeltme biçimleri (iletişimi sürdürmeme, tekrar, değiştirme ve ekleme) öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı yönde farklılaşmamıştır. Alanyazın incelendiğinde, gelişimsel geriliği olan ve konuşamayan öğrencilerin iletişim kopukluklarını düzeltme biçimlerinin cinsiyetleri açısından farklılaştığına ilişkin bir bulguya rastlanılmamıştır (Brady ve Halle, 2000).

Bu çalışmanın bulgularına göre, araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin kullandıkları iletişim kopuklukları belirtme biçimleriyle, öğrencilerin kullandıkları iletişim kopuklukları düzeltme biçimleri arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmenin açıklama isteme davranışı arttıkça, öğrencinin değiştirme, ekleme ve tekrar etme davranışlarında da artış olduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak, öğretmenin iletişim kopukluğunu belirtmeme davranışı arttıkça, öğrencinin iletişimi sürdürmeme ve tekrar etme davranışlarında da artış olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgular, alanyazında yer alan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Brady ve diğ.,1995; Coggins ve Stoel-Gammon, 1982). Elde edilen bu bulgulara dayalı olarak, öğretmenlerin gelişimsel geriliği olan ve

konuşamayan çocuklarla etkileşimleri sırasında, iletişim kopukluğu meydana geldiğinde mutlaka, öğrencinin gönderdiği mesajın anlaşılmadığını belirtmesi gerektiği söylenebilir. Böylece, öğrenci gönderdiği mesajın anlaşılır olması için, dağarcığında bulunan iletişim kopukluğu düzeltme biçimlerinden birini kullanabilir.

4.2. Öneriler

Bu araştırma sonunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulguları, dil ve konuşma terapistleri, özel eğitim öğretmenleri ve gelişimsel geriliği olan çocuklara hizmet veren diğer uzmanlar ve bu çocukların aileleri kullanabilir. Şöyle ki, bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak, gelişimsel geriliği olan ve konuşamayan çocukların iletişim kopuklukları düzeltme biçimlerinden en çok tekrarı, daha sonra iletişimi sürdürmedikleri söylenebilir. Ayrıca, öğretmenler açıklama istediklerinde öğrenciler daha çok tekrar, ekleme ve değiştirme kullanmaktadırlar. Dolayısıyla, bu bulgulara dayalı olarak, yukarıda sayılan uzmanların ve ailelerin gelişimsel geriliği olan ve konuşamayan öğrencilerle etkileşimleri sırasında bu özellikleri göz önünde bulundurmaları gerekir. Ayrıca, dil ve konuşma terapistleri, gelişimsel geriliği olan öğrencilere farklı iletişim kopukluğu düzeltme biçimlerini

kullanmaları için ortamlar hazırlayabilirler ve gerekli yardımları sağlayabilirler. Buna ek olarak, dil ve konuşma terapistleri ve gelişimsel geriliği olan çocuklarla çalışan uzmanlar ailelere gelişimsel geriliği olan çocukların iletişim kopuklarıyla daha fazla karşılaştıkları ve bu kopukları düzeltmede sınırlı becerilere sahip olduklarına ilişkin bilgiler vermelidirler. Ayrıca, aileler çocukların iletişim kopuklukları düzeltme biçimlerini kullanmaları için cesaretlendirmeleri gerektiği konusunda bilgilendirilmelidir.

4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Alanyazın incelendiğinde, gelişimsel geriliği olan ve konuşamayan çocuklarla ilgili olarak yürütülmüş sınırlı sayıda araştırma olduğu, Türkiye’de ise henüz bir araştırma yapılmadığı görülmektedir. Buradan yola çıkarak ve araştırma bulgularına dayalı olarak ileri araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir;

1. Zeka yaşları, kronolojik yaşları ve dil ve iletişim yeterlilik düzeylerine göre gruplara ayrılan gelişimsel geriliği olan çocukların, iletişim kopukluklarını düzeltme biçimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına bakılabilir.
2. Gelişimsel geriliği olan çocuklarla, normal çocukların iletişim kopuklukları düzeltme biçimleri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
3. Gelişimsel geriliği olan çocuklarla, farklı özür grubunda yer alan çocukların iletişim kopukluklarını düzeltme biçimleri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

4. Gelişimsel geriliği olan çocukların iletişim kopukluklarını düzeltme biçimlerini belirlemek için yapılandırılmış ortamdan elde edilen bulgularla doğal ortamdan elde edilen bulguları karşılaştıran çalışmalar desenlenebilir.
5. Gelişimsel geriliği olan çocukların iletişim kopukluklarını düzeltme biçimlerini belirlemek için farklı bağlamlardan elde edilen bulguların karşılaştırıldığı çalışmalar desenlenebilir.

EK 1

...../...../200..

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
ENGELLİLER ARAŞTIRMA ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Yürütmekte olduğum “Alanyazında En Sık Karşılaşılan İletişim Kopukluğu Düzeltme Biçimlerinin (İletişimi Sürdürme, Tekrar, Ekleme ve Değiştirme) Gelişim Geriliği Olan ve Konuşamayan Çocuklar Tarafından Kullanımının Betimlenmesi” başlıklı araştırmanın verilerini Enstitünüz Gelişimsel Yetersizlik Uygulama Birimi’nden toplamak üzere gerekli izni almış bulunmaktayım.

Verilerin video kayıtlarını, başkalarının ulaşamayacağı şekilde saklayacağımı; veri analizini yürütecek araştırmacılar dışında hiç kimseye izlettirmeyeceğimi; ders, seminer, konferans vb. ortamlarda göstermeyeceğimi taahhüt ederim.

İmza:

Ad, Soyad:

Tel. No:

Adres:

...../...../200..

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
DİL VE KONUŞMA BOZUKLUKLARI EĞİTİM, ARAŞTIRMA VE
UYGULAMA MERKEZİ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Yürütmekte olduğum “Alanyazında En Sık Karşılaşılan İletişim Kopukluğu Düzeltme Biçimlerinin (İletişimi Sürdürme, Tekrar, Ekleme ve Değiştirme) Gelişim Geriliği Olan ve Konuşamayan Çocuklar Tarafından Kullanımının Betimlenmesi” başlıklı araştırmanın verilerini Merkezinizde toplamak üzere gerekli izni almış bulunmaktayım.

Verilerin video kayıtlarını, başkalarının ulaşamayacağı şekilde saklayacağımı; veri analizini yürütecek araştırmacılar dışında hiç kimseye izlettirmeyeceğimi; ders, seminer, konferans vb. ortamlarda göstermeyeceğimi taahhüt ederim.

İmza:

Ad, Soyad:

Tel. No:

Adres:

EK 2

KAYNAKÇA

Austin, J. "How to do things with words." London: Oxford University Press.1962.

Alexander D. Wetherby, A., ve Prizant, B. "The Emergence of Repair Strategies in Infants and Toddlers", **Seminars in Speech & Language**, 18:3, 1997.

Alexander, D. "The Emergence of Repair Strategies in Chronologically and Developmentally Young Children." Yayınlanmamış Doktora Tezi, Florida State University, Tallahassee, 1994.

Ansel, B. M., McNeil, M. R., Hunker, C. J. ve Bless D. M. "The Frequency of Verbal and Acoustic Adjustments Used by Cerebral Palsied Dysarthric Adults When Faced with Communicative Failure". (W. R. Berry. **Clinical Dysarthria**. San Diego: College-Hill Pres. ss. 85-106), 1983.

Bates, E, Camaioni, L. ve Volterra, V. "The Acquisition of Performatives Prior to Speech." MPQ 21.205-206, 1975.

Berstein, D. K. ve Tiegerman, E., "Language and Communication Disorders in Children". (2nd. Ed), Singapuar: Merrill Pub., 1991.

Brady N. C, McLean J. E, McLean L. K. "Initiation and Repair of Intentional Communication Acts by Adults with Severe to Profound Cognitive Disabilities", **Journal of Speech & Hearing Research**, 38: 1334-1348, 1995.

Brady, N. C. ve Halle, J. W. "Breakdowns and repairs in conversations between beginning AAC users and their partners." (J. Reichle, D. R., Beukelman, J. C. Light, **Exemplary Practices for Beginning Communicators Implications for AAC**, ss. 323-353). Baltimore: Brookes Publishing Co. 2000.

Brady, N. C., McLean, L. K., ve Johnston, S. "Initiation and Repair of Intentional Communication Acts by Adults with Severe to Profound Cognitive Disabilities", **Journal of Speech and Hearing Research**, 38: 1334-1348, 1995.

Brinton, B. ve Fujiki, M. "Responses to Requests for Conversational Repair by Adults with Mental Retardation", **Journal of Speech & Hearing Research**, 34:1087-1095, 1991.

Bruegger, A. "Communication Breakdowns and Repairs by Children at 13-24 Months of Age." Unpublished Manuscript, University of Minnesota, Minneapolis, 2000.

Calculator S. N. ve Delaney D “Comparison of Non-Speaking and Speaking Mentally Retarded Adults Clarification Strategies”, **Journal of Speech & Hearing Disorders**, 51: 252-259, 1986.

Coggins, T. E., ve Stoel Gammon, C. “Clarification Strategies Used by Four Down’s Syndrome Children for Maintaining Normal Conversational Interaction.” **Education and Training of the Mentally Retarded**, 17, p.65-67. 1982.

Furrow D. ve Lewis S. “The Role of the Initial Utterance in Contingent Query Sequences: Its Influence Responses to Request for Clarification”, **Child Language**, 14:467-479, 1987.

Gallagher, T. “Revision Behaviors in the Speech of Normal Children Developing Language”, **Journal of Speech & Hearing Research**, 20: 303-318, 1977.

Gargiulo, R. M. **Special Education in Contemporary Society. An Introduction to Exceptionality**. Wadsworth Thomson Learning, Australia, 2001.

Geller, E. “An Investigation of Communication Breakdowns and Repairs in Verbal Autistic Children”, **The British Journal of Developmental Disabilities**, 44: 71-85, 1998.

Golinkoff, R. M. "‘I Beg Your Pardon?’ The Preverbal Negotiation of Failed Messages" **Child Language**, 13:455-476, 1986.

Hulit, L. M., ve Howard, M. R: "Born to Talk. An Introduction to Speech and Language Development. (2nd. Ed.), Boston: Allyn Bacon, 1997.

Konrot, A. "İletişim Yetersizliği Olan Çocuklar". (Ataman, A. **Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, ss. 263-289), 2003.

Longhurst, T. ve Berry, G. "Communication Retarded Adolescents: Response to Listener Feedback". **American Journal of Mental Deficiency**, 80, 158-164, 1975.

MacLachlan, B., & Chapman, R. Communication breakdowns in normal and language learning-disabled children's conversation and narration." **Journal of Speech and Hearing Research**, 53, 2-7, 1988.

McLean J. E, McLean L. K .S., Brady N. C. ve Etter R. "Communication Profiles of Two Types of Gesture Using Non-Verbal Persons with Severe to Profound Mental Retardation", **Journal of Speech and Hearing Research**, 34: 294-308, 1991.

Paul, R. ve Cohen D. "Responses to Contingent Queries in Adults with Mental Retardation and Pervasive Developmental Disorders" **Applied Psycholinguistics**, 5: 349-357, 1984.

Prizant, B., ve Whetherby, A. "Assessing Communication on Infants and Toddlers: Integrating Socioemotional Perceptives **Zero To Three**, 11, 1-12. 1990.

Reichle, J. ve Yoder, D. "Communication Board Use in Severely Handicapped learners." **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, 16, 146-157, 1986.

Rose, H. S. ve Kay, D. A. "The Origins of Social Games." In K. Ruben (Ed.), **Children's Play** (pp.17-32) San Francisco: Jossey-Bass, 1980.

Scudder R. R. ve Tremain, D. H. "Repair Behaviors of Children with and without Mental Retardation," **American Journal of Mental Deficiency**, Vol-30, NR:5 p.277-282. A.A.M.R, 1992.

Tomasello M, Ramseden G. C. ve Ewert, B. "Young Children's Conversations with Their Mothers and Fathers: Differences In Breakdown and Repair", **Child Language**, 17: 115-130, 1990.

Topbaş, S. **“Dil ve Konuşma Sorunlu Çocukların Sesbilgisel Çözümleme Yöntemi ile Değerlendirilmesi ve Konuşma Dillerindeki Sesbilgisel Özelliklerin Betimlenmesi.”** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1999.

Topbaş, S., Maviş, İ. ve Erbaş, D. **“Sözeli İletişim Geriliği Olan ve Olmayan 0-3 Yaş Çocuklarının Erken İletişim Amaçlarının İşlevsel İletişim Yaklaşımı ile Değerlendirilmesi.”** Anadolu Üniversitesi Araştırma Fonu Proje No: 06, 1999.

Whetherby, A. M., Alexander, D. G., ve Prizant, B. M. **“The Ontogeny and Role Of Repair Strategies”**, (S.F. Warren, J. Reichle **Communication and Language Intervention Series**. Baltimore: Paul It. Brookes Publishing Co., ss.135-159), 1998.

Whetherby A. M, Alexander D. G. **“The Ontonegy and Role of Repair Strategies”**. S. F. Warren & J. Reichle & A. M. Whetherby, S. F Warren & J. Reichle **Communication & Language Intervention Series**, Baltimore: Brookes 135-159), 1989.

Whetherby, A. M., ve Prizant, B. **“Communication and Symbolic Behavior Scales Manual.”** Chicago: Applied Symbolics, 1992.