

BÖLÜM 8

ÖZGÜL ÖĞRENME BOZUKLUĞU TANISINDA DİL VE KONUŞMA BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ahmet KONROT

Prof. Dr., Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü

Şaziye SEÇKİN YILMAZ

Dr. Öğr. Üyesi, Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü

Özgül Öğrenme Bozukluğu (ÖÖB), halâ “ne olmadığını bildiğimiz” ama tam olarak ne olduğunu bilmediğimiz” bir sorun olarak araştırmacıların, eğitimcilerin, politika belirleyicilerin, ailelerin ve konuyla ilgilenen diğer tüm paydaşların gündeminde güncelliğini korumaktadır. Ne olmadığını bilme ölçütü bağlamında konuyla ilgilenen kişi(ler)in ya da disiplin(ler)in belirledikleri amaç doğrultusunda çeşitli yöntemlerle “beklenmedik bir biçimde” ortaya çıktığı kabul edilen, duysal, zihinsel sorunlar vb. gibi bilinen bir nedene bağlı olmayan “öğrenme güçlüklerinin” tanımlanmasına çalışılmaktadır (1). Örneğin, belirli alanlarda gözlenen ÖÖB olan olgularının, zekâ bölümünü belirlemeye yönelik testlerden elde edilen kesme puanlarıyla, zihinsel yetersizliğe bağlı öğrenme sorunlarından ayrıştırılması çabası, ‘hariç tutma’ ölçütüne dayalı bir tanımlama biçimidir. Benzer biçimde, ÖÖB’nin akademik performans bağlamında değerlendirilmesine yönelik çabalar da yine ‘hariç tutma’ ölçütlerinin ön plânda olduğu tanımlamalardır.

ÖÖB’nin ülkemizde ‘yetersizlik’ ve ‘bozukluk’ kavramlarını da kapsayacak biçimde kullanılması, gerek ülkemizde gerekse yurt dışında kimi araştırmacıların sunulan eğitsel olanaklar ile ‘müdahaleye tepki’ düzenlemelerini de tartışmalara dâhil etmeleri, konunun özünde ne denli karmaşık olduğunu göstermektedir. Özetle söylemek gerekirse, ‘Özgül Öğrenme Bozukluğu’ ifadesi konuya hangi bakış açısından bakılıyorsa, o bakış açısına ve ilgi odağına göre kuramsal ya da yönetsel farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Dil ve konuşma terapisi açısından da durum farklı değildir.

Öncelikle bu bölümde ‘Özgül Öğrenme Bozukluğu’ teriminin yukarıda kısaca sözü edilen, özellikle ‘akademik alanda’ gözlenen ‘beklenmedik’ öğrenme sorunlarını ifade eden bir genel ifade biçimi olarak kullanıldığını belirtmekte yarar vardır. Bu bölümün amacı, ÖÖB tanımını yapmak değil, bir şekilde bu yönde ‘tanı’ almış ya da risk bulunan bireylerin sorunlarını iletişim - dil - konuşma bağlamında, ele alarak bu yaygın ve önemli sorunun yönetiminde DKT (dil-konuşma terapisi) bakış açısını yansıtmaktır.

Tanıma ilişkin tüm zorluk, karmaşıklık ve farklı yaklaşımlara rağmen ÖÖB olduğu belirlenen ya da düşünülen bireylerde sorunların özellikle belirli akademik alanlarda (okuma, yazma, matematik) ortaya çıktığı ve bu durumun ÖÖB’yi tanımlayan temel özellikler olduğu üzerinde bir uzlaşma sağlanmıştır. Sözgelimi *özümlü sözcük okuma yetersizliği* ile ilgili sorunların ağırlıklı olarak fonolojik (sesbilgisel) alanla; *özümlü okuma anlama yetersizliği* sorunlarının ise gelişimin sonraki aşamalarında fonolojik alanla ilişkili olmayan dil becerileri ile ilgili olduğu ve ileri yaşlara kadar sürdüğü görüşü

Not: Örnekler “Seçkin Yılmaz, Ş. Okumada Güçlüğü Olan Ve Olmayan Öğrencilerin Dil Becerilerinin Karşılaştırılması (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2017” isimli çalışmadan alınmıştır.

Hızlı otomatik isimlendirmenin değerlendirilmesi: Hızlı otomatik isimlendirme; görsel olarak sunulan bir dizi nesne, renk, sayı, harf gibi öğelerin isimlendirilme hızıyla ölçülür (39). Değerlendirmede kullanılan görsel uyaranlar çocuğun bildiği nesne, renk, sayı ve rakamlardan oluşur. Bu değerlendirmenin amacı çocuğun fonolojik bilgiyi bellekten getirme hızı hakkında bilgi sahibi olmaktır.

Fonolojik kısa süreli belleğin değerlendirilmesi: Fonolojik kısa süreli bellek değerlendirmelerinde çocukların fonolojik bilgiyi kısa bir süre için bellekte tutma kapasitelerinin belirlenmesi amaçlanır. Değerlendirmede çocuklardan giderek artan uzunlukta olan sözcük, anlamsız sözcük ve rakam dizilerini tekrar etmeleri istenir.

Sözel dil becerilerinin değerlendirilmesi

Sözel dil becerileri değerlendirilirken sözcük bilgisi (dilnin semantik bileşeni ile ilgili olarak), sentaks, morfoloji ve pragmatik değerlendirilmektedir. Sözcük bilgisi, sentaks ve morfoloji hem anlama (alıcı dil) hem de konuşma (ifade edici dil) bakımından değerlendirilmelidir.

Sözcük bilgisi, çocuklardan resmi gösteren nesneleri isimlendirmeleri, ismi söylenen resmi diğer resimler arasından seçmeleri, iki sözcük arasındaki ilişkiyi açıklamaları, verilen bir sözcüğün anlamını açıklamaları istenerek değerlendirilebilir. Sentaks değerlendirilirken çocuklardan kendilerine söylenen cümleleri tekrarlamaları, söylenen cümleye ait resmi diğer resimler arasından seçmesi, karışık sırada verilen sözcükleri sıralayarak cümle oluşturmaları istenebilir. Morfoloji değerlendirilirken çocukların cümlede bırakılan boşluğu uygun eki içeren sözcükle tamamlamalarını, sözcüklere bağlama uygun eki eklemelerini veya sözcüklerden istenen eki çıkarmalarını gerektiren işlemleri tamamlamaları beklenebilir (40).

Dil becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan başka bir yöntem ise doğal dil örneği analizidir. Bu yöntemde çocuklardan sohbet, oyun veya öykü anlatma bağlamında konuşma örnekleri alınır. Bu örnekler uzunluk, sözcük çeşitliliği, cümle uzunluğu ve karmaşıklığı, ek kullanımı gibi dilsel değişkenler bakımından analiz edilir. Aynı zamanda bu örnekler dilin değerlendirilmesi en zor bileşeni olan pragmatik hakkında da önemli bilgiler verir. Sohbeti sürdürme, iletişim hatalarını onarma, sözcük bulmagüçlükleri, anlatı bütünlüğü gibi pragmatik ilişkin değişkenler dil örnekleri ile incelenebilir. Dilin farklı sosyal bağlamlarda kullanımını içeren pragmatik bağlamdan etkilenmesi farklı ortamlarda değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu durum da öğretmen ve ebeveynlerin görüş ve gözlemlerinin önemini artırmaktadır (41). Bu nedenle dil ve konuşma terapistleri pragmatik dil becerilerini değerlendirirken öğretmen ve ebeveynlerle görüşebilir veya onlardan pragmatik dil becerilerini içeren ölçekleri puanlamalarını isteyebilir.

Önemli Bilgi !

Dil ve konuşma terapistleri dil becerilerine ek olarak konuşma becerilerini de değerlendirir. Bu şekilde ÖÖB'ye eşlik eden bir konuşma sesi bozukluğu, akıcılık bozukluğu gibi bir durumun olup olmadığı belirlenir.

Özetle dil temelli bir bozukluk olan ÖÖB'na dil ve konuşma sorunları sıklıkla eşlik etmektedir. Dolayısı ile tanı, değerlendirme ve müdahale süreçlerinde dil ve konuşma terapistlerinin yaptığı değerlendirme ve uygulamalar büyük önem taşımaktadır.

KAYNAKLAR

1. Scanlon D. Specific learning disability and its newest definition: Which is comprehensive? and which is insufficient?. Journal of Learning Disabilities 2012; 46(1): 26–33.
2. LD Online. What is reading?. <http://www.ldonline.org/article/352/>. Erişim tarihi: 30 Nisan 2021.

3. Hudson R, Lane H, Pullen P. Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher* 2005; 58(8):702-714.
4. Seçkin Yılmaz Ş, Baydık B. Okuma performansı düşük olan ve olmayan ilkököl öğrencilerinin okuma akıcılıkları. *İlköğretim Online* 2017; 16(4):1652-1671.
5. Rasinski TV. Creating fluent readers. *Educational Leadership* 2014; 61(6):46-51.
6. Seçkin Yılmaz Ş, Baydık B. Comparison of language skills of students with and without reading difficulties. *Elementary Education Online* 2020; 19(2):782-802.
7. Gough PB, Tunmer WE. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*. 1986; 7(1):6-10.
8. Owens RE. *Language Development: An Introduction*. 9th ed. Pearson; 2016. 463 p.
9. American Speech-Language-Hearing Association. Definitions of communication disorders and variations. <https://www.asha.org/policy/rp1993-00208/>. Erişim tarihi: 30 Nisan 2021.
10. Torgesen JK, Wagner RK, Rashotte CA. Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*. 1994; 27(5):276-286.
11. Wagner RK, Torgesen JK. The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin* 1987; 101(2):192-212.
12. Taub GE, Szente J. The impact of rapid automatized naming and phonological awareness on the reading fluency of a minority student population. *Journal of Research in Childhood Education* 2012; 26(4):359-370.
13. Seçkin Yılmaz Ş, Büyükçakmak Y. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma ve ses bilgisel işleme becerilerinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 2020; 10(2):365-391.
14. Melby-Lervåg M, Lyster SAH, Hulme, C. Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 2012; 138(2):322-352.
15. Knoop-van Campen CAN, Segers E, Verhoeven L. How phonological awareness mediates the relation between working memory and word reading efficiency in children with dyslexia. *Dyslexia*. 2018; 24(2):156-169.
16. Catts HW, Adlof SM, Ellis Weismer S. Language deficits in poor comprehenders: a case for the simple view of reading. *J Speech Lang Hear Res*. 2006; 49(2):278-293.
17. Cabbage KL, Farquharson K, Iuzzini-Seigel J, Zuk J, Hogan TP. Exploring the overlap between dyslexia and speech sound production deficits. *Lang Speech Hear Serv Sch*. 2018; 49(4):774-786.
18. Guttorm TK, Leppänen PH, Poikkeus AM, Eklund KM, Lyytinen P, Lyytinen H. Brain event-related potentials (ERPs) measured at birth predict later language development in children with and without familial risk for dyslexia. *Cortex*. 2005; 41(3):291-303.
19. Hulme C, Snowling MJ. Reading disorders and dyslexia [published correction appears in *Curr Opin Pediatr*. 2018 Aug; 30(4):597]. *Curr Opin Pediatr*. 2016; 28(6):731-735.
20. Ozernov-Palchik O, Gaab N. Tackling the 'dyslexia paradox': reading brain and behavior for early markers of developmental dyslexia. *Wiley Interdiscip Rev Cogn Sci*. 2016; 7(2):156-176.
21. Thompson PA, Hulme C, Nash HM, Gooch D, Hayiou-Thomas E, Snowling MJ. Developmental dyslexia: predicting individual risk. *J Child Psychol Psychiatry*. 2015; 56(9):976-987.
22. Caravolas M, Volín J, Hulme C. Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: evidence from Czech and English children. *J Exp Child Psychol*. 2005; 92(2):107-139.
23. Puolakanaho A, Ahonen T, Aro M, et al. Very early phonological and language skills: estimating individual risk of reading disability. *J Child Psychol Psychiatry*. 2007; 48(9):923-931.
24. Alt M, Hogan T, Green S, Gray S, Cabbage K, Cowan N. Word Learning Deficits in Children With Dyslexia. *J Speech Lang Hear Res*. 2017; 60(4):1012-1028.
25. Cappelli G, Noccetti S, Arcara G, Bambini V. Pragmatic competence and its relationship with the linguistic and cognitive profile of young adults with dyslexia. *Dyslexia*. 2018; 24(3):294-306.

26. Kılıç Tülü B, Ergül C. Öğrenme güçlüğü olan çocukların sözel olmayan ipuçları ile aktarılan duyguları algılama becerileri. *Türk Psikiyoloji Dergisi*. 2015; 30(76):32-44.
27. Kılıç Tülü B, Ergül C. Öğrenme güçlüğü olan çocukların duyguları tanıma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 2016; 17(3):207-229.
28. Seçkin Yılmaz Ş. Assessing the language skills of primary school students with and without learning disabilities in the context of narration. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 2021; 16(1):358-370.
29. Seçkin Yılmaz Ş, Güler S. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin öyküleme ve zihin kuramı performanslarının incelenmesi. 1. Uluslararası Katılımlı Özgül Öğrenme Güçlüğü Kongresi Bildiri Kitabı 2019; 22.
30. Seçkin Yılmaz Ş, Sarı KR. Disleksili olan ve olmayan öğrencilerin sözel dil becerilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 2020; 18(3):1102-1114.
31. Seçkin Yılmaz Ş, Yaşaroğlu H. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma, sözcük bilgisi ve sözel bellek performanslarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 2020; 53(2):751-780.
32. Bishop DVM, Snowling MJ, Thompson PA, Greenhalgh T, CATALISE 2 Consortium. Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2017; 58(10):1068-1080.
33. Adlof SM, Hogan TP. Understanding Dyslexia in the context of developmental language disorders. *Lang Speech Hear Serv Sch*. 2018; 49(4):762-773.
34. Clegg J, Hollis C, Mawhood L, Rutter M. Developmental language disorders--a follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *J Child Psychol Psychiatry*. 2005; 46(2):128-149.
35. Conti-Ramsden G, St Clair MC, Pickles A, Durkin K. Developmental trajectories of verbal and nonverbal skills in individuals with a history of specific language impairment: from childhood to adolescence. *J Speech Lang Hear Res*. 2012; 55(6):1716-35.
36. Conti-Ramsden G, Durkin K, Toseeb U, Botting N, Pickles A. Education and employment outcomes of young adults with a history of developmental language disorder. *Int J Lang Commun Disord*. 2018; 53(2):237-255.
37. Grigorenko EL, Compton DL, Fuchs LS, Wagner RK, Willcutt EG, Fletcher JM. Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *Am Psychol*. 2020; 75(1):37-51.
38. Topbaş S, Maviş İ. Dil ve konuşma terapisi İngilizce Türkçe terimler sözlüğü. Ankara, Detay Yayıncılık, 2020, 238 p.
39. Bowey JA, McGuigan M, Ruschena A. On the association between serial naming speed for letters and digits and word-reading skill: Towards a developmental account. *Journal of Research in Reading*. 2005; 28(4):400-422.
40. Seçkin Yılmaz, Ş. Okumada Güçlüğü Olan Ve Olmayan Öğrencilerin Dil Becerilerinin Karşılaştırılması (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2017.
41. Norbury CF. Practitioner Review: Social (pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2013; 55(3):204-216.