

BÖLÜM 20

ÖĞRENME BOZUKLUĞU YÖNETİMİ VE TEDAVİ YAKLAŞIMLARI DİL VE KONUŞMA TERAPİSİ UYGULAMALARI

Şaziye SEÇKİN YILMAZ

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

Ahmet KONROT

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

Dil temelli bir bozukluk olduğu üzerine uzlaşa bulunmasına karşın özgül öğrenme bozukluğunun (ÖÖB) değerlendirme ve müdahale süreçlerinde dil ve konuşma terapistlerinin rol ve sorumlulukları son yıllarda daha net bir şekilde konuşulmaya başlanmıştır. Ülkemizde ise hem ÖÖB'ye yönelik farkındalığın son yıllarda artıyor olması hem de dil ve konuşma terapisi disiplininin oldukça yeni olması nedenleriyle, ÖÖB'nin değerlendirme ve müdahale süreçlerinde dil ve konuşma terapistleri yeteri kadar rol alamamaktadırlar. Oysaki Dil ve Konuşma Terapisi Ulusal Çekirdek Eğitim Programı'na göre, dil ve konuşma terapistlerinin lisans programlarından ÖÖB'nin işlevsel değerlendirme, ayırıcı tanı ve müdahalesi konularında yetkin bir şekilde mezun olmaları beklenmektedir (1).

Dil ve Konuşma Terapistleri ÖÖB'nin Tarama, Değerlendirme Ve Müdahale Sürecinde Neden Yer Almalılardır?

ÖÖB; okuma, yazma ve/veya matematik alanlarında görülmektedir. ÖÖB olan grubun en büyük kısmını ise okumada öğrenme bozukluğu yaşayanlar yani disleksililer oluşturmaktadır (2), disleksilileri ise yazmada öğrenme bozukluğu yaşayanlar/disgrafililer izlemektedir (3). Okuma yazma becerilerine ise dil becerileri temel oluşturmakta ve ÖÖB'li bireyler dil becerilerinde önemli sorunlar yaşamaktadırlar (4). Üstelik yaşanan bu sorunlar ÖÖB tanısı alınmadan, henüz okul öncesi dönemde de mevcuttur (5,6). Dolayısı ile okul döneminde ÖÖB tanısı alan öğrencilerin bir kısmının okul öncesi dönemde dil ve konuşma sorunları nedeni ile dil ve konuşma terapistlerine başvurma olasılıkları da yüksektir. Bu durum ÖÖB riski taşıyan öğrencilerin erken dönemde belirlenmelerinde dil ve konuşma terapistlerinin önemini ortaya koymaktadır.

ÖÖB'li öğrencilerin önemli bir kısmında sözcük okuma dışında okuduğunu anlama sorunları da bulunmaktadır (7,8). Okuduğunu anlama, sözcük okuma ve sözel dil becerilerindeki yeterliliğe dayanmaktadır. ÖÖB'ye sözcük okuma becerilerine neden olan fonolojik işleme becerileri dışındaki sözel dil becerilerindeki bozukluklar da eşlik ettiğinde okuma becerileri daha da sorunlu hale gelmektedir (4). Bu nedenle ÖÖB'li öğrencilerin tanı, değerlendirme ve müdahale süreçlerinde okuma, yazma, dil ve konuşma becerilerinin tamamı ele alınmalıdır.

ÖÖB'li öğrencilerin yaşadıkları dil sorunları yalnızca okuma ve yazmayı doğrudan etkileyen dil alanları ile ilgili değildir, bu öğrenciler dilin sosyal bağlamlarda farklı iletişim amaçları için kullanımını içeren pragmatik dil becerilerinde (9,10) de sorunlar yaşamaktadırlar. Ayrıca konuşma sesi

1. *Öğretim/terapi açık, doğrudan, sistematik ve kümülatif olmalıdır.*

Açıklama: ÖÖB olan öğrencilerle çalışan öğretmen ve terapistler çalışılacak amaçlara değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak karar vermelidir. Amaçlar basitten zora sıralanmalıdır. Öğretmen ve terapistler çalışılan amacı öğrencilere açıkça anlatmalı, amaç olan beceri veya stratejiyi uygulayarak öğrencilere model olmalıdır. Öğretim sırasında öğrenci aşamalı olarak bağımsızlaştırılmalı, geri bildirim ve pekiştireçler sistematik olarak kullanılmalıdır. Yeni çalışılan amaçlar önceki çalışılanlar ile ilişkilendirilmeli ve onların üzerine kurulu olmalı, kümülatif ilerlemelidir.

2. *Öğretim/terapi bireyselleştirilmiş olmalıdır.*

Açıklama: ÖÖB olan öğrenciler kapsamlı ve işlevsel değerlendirme araçları ile değerlendirilmeli, her bir öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri ortaya konmalıdır. Öğretim/terapi değerlendirme sonuçlarına, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerine göre bireyselleştirilmiş bir şekilde planlanmalı ve yürütülmelidir.

3. *Öğretim/terapi kapsamlı ve farklılaştırılmış olmalıdır.*

Açıklama: Öğretim/terapide ele alınan becerinin çok bileşenli yapısı ve ÖÖB'ye eşlik eden durumlar göz ardı edilmemelidir. Örneğin; okuma becerisi çalışılırken yalnızca akıcı okumaya müdahale edilmemeli, okumanın hem akıcılık hem anlama bileşenleri ve bu bileşenlere temel oluşturan dil becerileri de değerlendirilmeli ve ele alınmalıdır. Yine ÖÖB'ye sıklıkla eşlik eden gelişimsel dil bozukluğu, konuşma sesi bozukluğu, dikkat eksikliği ve/veya hiperaktivite bozukluğu, kaygı bozukluğu gibi durumlar da göz önünde bulundurulmalıdır.

4. *Müdahale uygun yoğunlukta olmalıdır.*

Açıklama: ÖÖB'li öğrencilerle çalışılırken gerekli olması halinde; gruptaki öğrenci sayısını azaltma, bireyselleştirmeyi artırma, öğretim süresini artırma gibi düzenlemeler yapılarak yoğunluk uyarlamaları yapılmalıdır.

5. *Müdahale mümkün olduğunca erken olmalıdır.*

Açıklama: ÖÖB'de müdahale geciktikçe müdahaleden sağlanan fayda azalmakta,

bireyin tipik gelişim gösteren akranlarıyla olan performans farkı artmaktadır.

6. *Müdahale hedeflenen akademik beceri bağlamında gerçekleşmelidir.*

Açıklama: ÖÖB olan bireylerde dil becerileri ve bilişsel beceriler, okuma yazma bağlamında ele alınmalıdır. Okuma veya matematik bağlamı olmaksızın bilişsel becerilerin çalışılması da hedeflenen akademik becerileri geliştirmemektedir (19).

Sonuç olarak dil ve konuşma terapistleri; dil temelli, çok boyutlu, dil ve konuşma becerilerindeki güçlükler ile erken dönemde kendini belli edebilen ÖÖB'nin değerlendirme ve müdahale süreçlerinde ekibin ayrılmaz bir üyesidir.

Önemli Bilgi!

ÖÖB olan çocuklarınızın ve öğrencilerinizin dil ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesi ve desteklenmesi için, ilinizde bulunan dil ve konuşma terapistlerine <https://www.dktd.org/> adresinden ulaşabilirsiniz.

KAYNAKLAR

1. Yüksek Öğretim Kurumu. Dil ve konuşma terapisi ulusal çekirdek eğitim programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ulusal-cekirdek-egitimi-programlari/dil_konusma.pdf Erişim Tarihi: 30 Nisan 2021.
2. Catts HW, Compton D, Tomblin B, Bridges MS. Prevalence and nature of late-emerging poor readers. *Journal of Educational Psychology*. 2012; 10: 166–181.
3. Katusic SK, Colligan RC, Weaver AL, Barbaresi WJ. The forgotten learning disability: Epidemiology of written-language disorder in a population-based birth cohort (1976–1982). 2009; 123:1306–1313.
4. Adlof SM, Hogan TP. Understanding Dyslexia in the context of developmental language disorders. *Lang Speech Hear Serv Sch*. 2018; 49(4):762–773.
5. Ozernov-Palchik O, Gaab N. Tackling the 'dyslexia paradox': reading brain and be-

- havior for early markers of developmental dyslexia. *Wiley Interdiscip Rev Cogn Sci*. 2016; 7(2):156-176.
6. 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.
 7. 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.
 8. 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.
 9. 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.
 10. Seçkin Yılmaz Ş, Şemşedinovska B. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin pragmatik dil becerilerinin incelenmesi. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*. 2020; 3(3):335-355.
 11. 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.
 12. American Speech-Language-Hearing Association. Written Language Disorders. (Practice Portal). <https://www.asha.org/Practice-Portal/Clinical-Topics/Written-Language-Disorders/>. Erişim Tarihi: 30 Nisan 2021.
 13. American Speech-Language-Hearing Association. Code of ethics [Ethics]. www.asha.org/policy/. Erişim Tarihi: 30 Nisan 2021.
 14. Catts HW, Fey ME, Zhang X, Tomblin JB. Estimating risk for future reading difficulties in kindergarten children: a research-based model and its clinical implications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2001; 32:38-50.
 15. Wanzek J, Vaughn S. Research-based implications from extensive early reading interventions. *School Psych Review*. 2007; 36:541-561.
 16. Al Otaiba S, Rouse AG, Baker K. Elementary grade intervention approaches to treat specific learning disabilities, including dyslexia. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2018; 49(4): 829-842.
 17. Foorman B, Beyler N, Borradaile K, Coyne M, Denton CA, Dimino J... Wissel S. Foundational skills to support reading for understanding in kindergarten through 3rd grade (NCEE 2016-4008). 2016. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
 18. 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.
 19. Melby-Lervåg M, Redick TS, Hulme C. Working memory training does not improve performance on measures of intelligence or other measures of "far transfer" evidence from a metaanalytic review. *Perspectives on Psychological Science*. 2016; 11:512-534.