

PESA INTERNATIONAL JOURNAL OF SOCIAL STUDIES



PESA ULUSLARARASI
SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

June 2021, Vol:7 Issue:2 Temmuz 2021, Cilt:7, Sayı:2
e-ISSN: 2149-8385 ISSN: 2528-9950
Journal homepage: <http://dergipark.gov.tr/pesausad>



Doi: <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2021.7.2.04>

DİL VE İLETİŞİM YETERSİZLİĞİNE SAHİP ÇOCUKLARIN DİL EDİNİM SÜREÇLERİ¹

Language Acquisition Processes of Children with Language and Communication Insufficiency

Hatice GÖKDAĞ

Dr., gokdaghatice@hotmail.com

Hakan SARI

Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, hakansari@gmail.com

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Geliş: 15 Haziran 2021

Kabul: 28 Temmuz 2021

Anahtar Kelimeler:

Dil, iletişim, dil edinimi, dil edinim süreçleri.

© 2021 PESA Tüm hakları saklıdır

ÖZET

İnsanın en etkileyici entelektüel başarısı olarak kabul edilen ve oldukça karmaşık bir sistem olan dili çocukların nasıl edindikleri sorusu geçmişten bugüne birçok araştırmaya konu olmuştur. Psikologlar, dil uzmanları ve dil bilimciler tarafından oldukça karmaşık bir yapı olan dili çocukların nasıl kazandıkları, bu süreçte hangi öğrenme mekanizmalarından yararlandıkları ile ilgili yoğun araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Ancak dil ve iletişim becerilerini kazanmada güçlük yaşayan ya da sözel dili hiç edinmeyen çocukların dil edinim süreçlerine yönelik araştırmaların oldukça sınırlı olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmada çocukların dil edinim süreçleri incelenmiş, dil ve iletişim yetersizliğine sahip çocukların dil edinim süreçleri; edim bilim, anlambilim, morfosentaks gelişimi, ses bilgisi ve ses bilgisel farkındalık gelişim süreçleri literatür ışığında tartışılmıştır. Bu araştırma kaynak tarama yöntemi ile desenlenmiştir. Bu kapsamda dil ve iletişim yetersizliği ve özel eğitim kaynakları taranmış, alanla doğrudan ilgili olan ve dolaylı olarak alanla ilgili olan yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalar taranmıştır. Daha önceden belirlenen kavramlarla ilişkileri açısından analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Kaynak tarama sonunda dil ve iletişim yetersizliğine sahip çocukların normal gelişim özelliğine sahip çocuklarla dil gelişiminde aynı süreçlerden geçtikleri, çocukların bireysel özellikleri, içinde buldukları sosyo kültürel özellikler, ebeveynleri, yakın çevreleri tarafından sunulan fırsatlar ve uyaran faktörüne göre dil gelişimlerinin değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

ARTICLE INFO

Article History:

Received: 15 June 2021

Accepted: 28 July 2021

Keywords:

Language, communication, language acquisition, language acquisition processes.

© 2021 PESA All rights reserved

ABSTRACT

Language is regarded as the most impressive intellectual success of the human being and is a rather complex system. Psychologists, linguists and linguists on how children acquire the language, which is a very complex structure, and what learning mechanisms they use in this process have carried out intensive research. However, studies on language acquisition processes of children who have difficulties acquiring their language and communication skills or who have never acquired verbal language were found to be very limited. In this study, we examined the language acquisition processes of children and the language acquisition processes of children with language and communication deficiencies. The processes of the development of the ophthalmology, semantics, morphosyntax, sound knowledge and sound information awareness were discussed in the light of the literature. This study was designed using a source screening method. In this context, language and communication deficiencies and special educational resources were scanned, and research carried out both domestically and abroad, which were directly related to the area and which was indirectly related to the field. It has been analysed in terms of its relations with previously determined concepts. A descriptive analysis technique has been used in the analysis of data. At the end of the source scanning, it was concluded that children with language and communication deficiencies undergo the same process in language development with children with normal developmental characteristics that their language development varies depending on their individual characteristics, socio-cultural characteristics, the opportunities offered by their parents, their immediate environment, and the stimulus factor.

¹ Bu makale, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda Prof. Dr. Hakan SARI danışmanlığında Hatice GÖKDAĞ tarafından hazırlanarak Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı Doktora Tezi olarak kabul edilen 'Zihin Engelli Çocukların İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Tablet Tabanlı Konuşma Üreten Mobil Uygulamanın Etkililiğinin İncelenmesi' başlıklı tezden yararlanılarak hazırlanmıştır.

GİRİŞ

Bireyler arasında bilinçli veya bilinçsiz olarak ilişkilendirilen tüm davranış ve ifade biçimlerini belirtmek için kullanılan iletişim, çoğu bireyin günlük olarak dahil olduğu deneyimlerin ayrılmaz bir parçasıdır. İletişim, dil ve konuşma dahil olmak üzere bireyler arasında bilgi iletmek için kullanılan tüm sözlü ve sözsüz girdileri içermektedir (Konrot, 2007). Amerikan Konuşma-Dil ve İşitme Derneği (ASHA) iletişimi, bir kişinin başka bir kişiye ihtiyaçları, arzuları, algıları, bilgileri veya duygusal durumları hakkında bilgi verdiği veya aldığı herhangi bir eylem olarak tanımlamaktadır. Ayrıca iletişim "kasıtlı veya kasıtsız" olabileceği gibi geleneksel veya geleneksel olmayan sinyaller, dilbilimsel veya dilbilimsel olmayan biçimlerde, sözlü veya diğer uyaranlar aracılığıyla ortaya çıkabilir "(ASHA, 2018). İletişim süreci, bir gönderici, bir veya birden fazla alıcı arasında karşılıklı olarak işleyen dinamik bir süreçtir. Bu süreçte iletilmek istenen bir mesaj, bu mesajı gönderecek bir gönderici, mesajın gönderileceği bir yol, mesajı iletecek bir araç ve gönderiyi alacak bir alıcı bulunmalıdır (Topbaş, 2006). İletişim sürecinin sağlıklı bir şekilde devam edebilmesi ve aksaklıkların oluşmaması için gönderici ve alıcının mesajları doğru bir biçimde aktarmaları gerekmektedir (Owens, 2001).

Dil, diğer bireylerle iletişim kurmamızı, dilekelerimizi ve isteklerimizi ifade etmemizi, deneyimlerimizi, fikir ve düşünceleri paylaşmayı sağlayan araç olarak hayatımızın merkezindeki en önemli unsurdur. Aksan'ın (1995) ifade ettiği gibi dil ve konuşma yetisi bireyin hayatında gerçekleştirmesi gereken en önemli süreçlerden biridir. Sözel veya sözel olmayan semboller aracılığıyla deneyimlenen olaylar hakkında kişilerarası iletişim amacıyla geliştirilen, kendine özgü kuralları ile yönetilen, kullanımları kurallara bağlı semboller dizisinden oluşan karmaşık bir sistemdir. Anlam, üretim ve kullanım özellikleri itibarıyla sadece bireylere ait bir yetenek ve bireylerin birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları sese dayalı bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Karacan, 2000).

Dil aracılığıyla sadece anlık durumlar değil, aynı zamanda geçmiş ve gelecek hakkında da konuşulabilir, görünmeyen, duyulamayan veya somut olmayan durumlar da rapor edebilir. Dolayısıyla dilin iletişimsel ve temsili bir işlevi vardır. Bu iletişim aracından tam anlamıyla faydalanmak için bu karmaşık sistemi öğrenmek gerekmektedir. Çocuklar, duydukları ses akışını sözcük ve cümlelere ayırabilmeli ve dilin sistematik özelliklerini, düzenlerini belirleyebilmelidir (Zollinger, 1996). Mesaj alıp gönderme aracı olarak işlev gören, insanların düşünceleri ve fikirleri iletmek ve paylaşmada kullandıkları yöntem olan konuşma ve dil, bir topluluktaki bireyler tarafından paylaşılan, anlaşılabilir ve sosyal etkileşimler yoluyla öğrenilen ortak bir kod olarak ifade edilmektedir. Mesajları almak ve anlamak alıcı dil olarak, mesajları göndermek ise ifade edici dil olarak tanımlanmaktadır (Aksan, 1995).

Bireyin en etkileyici başarısı olarak kabul edilen, oldukça karmaşık bir sistem olan dili çocukların nasıl edindikleri ve öğrendikleri sorusu akla gelmektedir. Çocuklar çoğu zaman dili öğrenmeye yönelik doğrudan bir öğretim olmadan da bu karmaşık yapıyı öğrenmekte, konuşma seslerini ayırt etme ve tanıma yeteneğini göstermektedirler (Pinker, 1998). Dil için önemli olan sesleri algılama ve odaklanma yeteneğiyle dünyaya gelmekte, böylece herhangi bir dili öğrenebilmektedirler. Dittmann'a (2006) göre bebekler konuşma seslerini doğumdan önce duyabilmektedir. Ancak yaşamın ikinci ayından sonra anne-baba ya da çevresindeki diğer bireylere somut sesler yoluyla tepki verebilmektedirler. Böylece etkileşimde bulunmak ve iletişimsel bir durum yaratmak için sosyal bir sinyal vermektedirler (Szagun, 2004). Bununla birlikte, konuşma seslerinin üretimi çocuğun anatomik koşullarıyla ilgili olan birkaç ay sonra mümkün olabilmektedir. Yeni doğanlarda, boğazda gırtlak yüksektir ve çocuğun aynı anda nefes almasını ve yutmasını sağlar. Bu yapı ses üretme yeteneklerini azaltmaktadır. İlk birkaç ayda bebek çoğunlukla çığlık tarzında ve bazen de beslenme esnasında ortaya çıkabilecek sesler üretmekte, ikinci ayından sonra konuşma sesleri çıkarmaya başlamaktadır.

Dil son derece karmaşık bir yapı olmakla birlikte, normal gelişim süreci içerisinde çocuklar beş yaşından önce ana dillerinin gramer yapısının çoğunu öğrenmektedirler. Sistematik ve özel bir çaba gösterilmediği halde belli süreçlerden geçerek ebeveynleri ve çevrelerindeki diğer bireylerle etkileşim neticesinde dilin yapısını, özelliklerini kısmen de olsa dilbilgisi kurallarını edinmektedirler (Dittmann, 2006) Bugüne kadar dil gelişimi üzerine yapılan araştırmalar, bir çocuğun dil becerilerini nasıl edinebileceğini net bir şekilde açıklayamamıştır. Ancak bugün, dil gelişiminin çocuk doğmadan önce başladığı ve bir yaşındaki çocukların fark edilmeden dil yolunda zaten önemli adımlar atmış oldukları

bilinmektedir (Turan ve Topçu, 2016). Psikologlar, dil uzmanları ve dil bilimciler çocukların oldukça karmaşık bir yapı olan dili nasıl kazandıkları, nasıl bu kadar mükemmel gerçekleştirdikleri, bu süreçte hangi öğrenme mekanizmalarından yararlandıklarıyla ilgilenmişler ancak genel olarak kabul edilen ortak sonuca ulaşamamışlardır (Nußbeck, 2007).

Hoff-Ginsberg'in (2000) ifade ettiği gibi, normal gelişim özelliklerine sahip çocuklar yaşamlarının ilk 4-5 yılında, doğal ortamlarında dilin en önemli yapılarını ve ilkelerini öğrenmektedir. Ancak dili öğrenme hızları, az da olsa farklılık göstermektedir. Dil edinimi zamansal değişkenlik ile karakterize edilmektedir. Diğer bir ifadeyle her çocuk kendi gelişim hızında gelişim aşamalarından geçmektedir. Bu durum özellikle erken dönem dil gelişim aşamalarını etkilemektedir (Sachse, 2007a).

Dil gelişimi sırasında çocuk dilin tüm bileşenlerinde paralel olarak alıcı ve ifade edici beceriler kazanmaktadır. Pragmatik iletişim, semantik, fonoloji ve morfosintaks dilsel birimlerinde dil edinimi (sesler, morfepler, kelimeler, cümleler) gerçekleşmektedir. Pragmatik iletişim düzeyi, iletişim için çok önemlidir. Çünkü dil kendi içinde bir amaç değil bilakis kişilerarası iletişimdir. İletişim için ön koşul pragmatik yetkinliğin geliştirilmesidir (Möller ve Ritterfeld, 2010). Edimbilimsel-iletişimsel yeterlik edinimi, dil ediniminin temel amacıdır ve çocuğun iletişim kurmak için dil öncesi iletişimde belirli davranışları kullandığı yaşamın ilk yılında başlamaktadır. Pragmatik beceriler; bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarındaki eşgüdümlü başarıyı temsil etmektedir (Möller ve Ritterfeld, 2010). Çocuk henüz konuşmadığından, başlangıçta sözel olmayan pragmatik-iletişimsel yeterlilikler dil gelişimi sürecine bağlı olarak biçimsel-sözel becerilerle birleştirilmektedir. Dil gelişimi sırasında çocuğun hangi dile özgü hangi genel becerilere ihtiyaç duyduğu, öğrendiği veya beraberinde getirdiği yeterlikler ve çevreden aldığı dilsel uyaran çeşitliliği dil öğrenme sürecinde önemli olmaktadır.

Normal gelişim sürecine sahip bir çocuğun dilsel girdiyi hedeflediği şekilde işlemediği doğuştan gelen etkili öğrenme mekanizmaları bulunmaktadır (Kauschke, 2007). Dilsel girdiler temel olarak bir çocuğun dil edinimini başarıyla tamamlamak için ihtiyaç duyduğu tüm bilgileri içermektedir. Çocuk çevreden gelen uyarılara duyarlıdır ve yeni dil kuralları oluşturmak için bu uyarıyı kullanmaktadır. Girdiler, önemli öğrenme mekanizması olarak çocuğun dil ediniminde önemli rol oynamaktadır (Penner, Weissenborn ve Friederici, 2002). Bu ilke "bootstrapping" olarak ifade edilmektedir. Terim, öğrenme teorisinden gelmekte ve dil bileşenlerinin (örneğin pragmatik, prozodi, anlambilim, sözdizimi) dil ediniminde etkileşim içinde olduğunu ve gelişim sürecinde birbirlerini desteklediklerini, böylece dil ediniminin daha yüksek bir seviyeye ulaştığını ifade etmektedir (Kauschke, 2007).

Çocuklar ilk sözcüklerini söylemeden önce dil hakkında birçok kavram öğrenmektedirler. Son yıllarda bebekler üzerinde yapılan araştırmalarda, bebek henüz kendini ifade edemese ve motor tepkileri oldukça sınırlı olsa da algısal ve düşünme becerilerinin önemi vurgulanmaktadır (Goswami, 1998; Mandler, 1998). Bazı konuşma terapistleri ve dilbilimciler dil gelişiminin anne karnında başladığı görüşünü savunmaktadırlar (Grimm, 2012). Bruner (1974/1975) ise dilin başlangıcının ne ilk kelimelere ne de sözlü iletişime dayandığını belirtmektedir. Yaklaşık bir yaşında bir çocuğun önce bir nesneye sonra da anneye bakıp, anne- nesne arasında üçlü göz kontağı kurmasının dilin başlangıcı olduğunu, üçlü göz kontağının dilin kökenini oluşturduğunu ifade etmektedir (aktaran; Zollinger, 1996). Bu aşamadan sonra yetişkinlerin dilsel uyarıları, soruları ve yorumları sadece bir eşlik değil, aynı zamanda bir kişiden gelen ve "bir duruma veya nesneye" atıf yapan kelimeler haline gelerek daha bir önem kazanmaktadır. Çocuğun ilgi alanındaki nesne veya olay ile ilgili konuşma ve yorumlama yapılarak çocuğun nesne/olay ile sözcük arasında bağlantı kurması sağlanır. Böylelikle sözel dil gelişimi desteklenmiş olur. Bakış takibi sosyal etkileşim ve dil gelişiminin önemli bir ön koşulu olarak nitelendirilmektedir (Doherty- Sneddon, 2003; Tomasello, 1995).

Dil ediniminde belirli dilsel işlevlerin gelişim süreçleri ile karakterize edilen üç önemli aşama ifade edilmektedir (Paul, 1997). Üç aşamanın her birinde odak noktası başlangıçta dilbilimsel bir düzeydedir ancak daha sonra "tetikleme işlevi" anlamında başka bir düzeyin geliştirilmesini gerektirmektedir. Bir dil seviyesinden diğerine geçiş söz konusudur. İlk aşamada 12 aylıktan itibaren pragmatik alandan semantik gelişime geçiş vardır ve bu süreçte çocuk söz öncesi sesletim gelişiminin bir sonucu olarak yaşamın ilk yılından itibaren başkalarıyla iletişim kurmak için ilk kelimeleri üretmeye başlamaktadır. İkinci aşamada, yaşamın 18. ayından itibaren, çocuğun sürekli genişleyen kelime dağarcığı temelinde

morfosintaktik kurallar dizisini elde ettiği ve giderek daha karmaşık ve daha uzun cümle yapısıyla kendini ifade edebildiği semantikten morfosentaktik gelişime geçtiği gözlenmektedir. Üçüncü aşamada, fonolojiden fonolojik farkındalığa geçiş söz konusudur ve bu geçiş sürecinin 4 ve 6 yaşları arasında gerçekleştiği açıklanmaktadır. Dilin anlam yönü ikinci plandadır ve çocuk kurala dayalı bir telaffuz temelinde dilin fonetik ve yapısal yönlerine dönmektedir (Jansen ve Marx, 1999). Fonolojik farkındalık, seslerin farkında olma becerisidir. Bir sözcüğü oluşturan seslere yoğunlaşabilme, sesleri ayrıştırabilme, sesleri tekrar birleştirme, sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilme becerisidir. Bir anlamda işitsel dikkat becerisi olarak ifade edilebilir. Bu bakımdan fonolojik farkındalık, yazılı dilin edinilmesi için önemli bir ön koşul olarak kabul edilmektedir (Parpucu ve Dinç, 2019). Her üç aşama da dil işlevi açısından önemli rol oynamaktadır. Dil becerileri alıcı ve ifade edici boyutta gelişmekte ve çocuk duruma ve iletişim partnerine uygun şekilde sözel iletişim kurabilmektedir.

Dil ve iletişim problemine sahip olup konuşma işlevini kullanamayan bir çocukta bu gelişim süreçlerinin nasıl dikkate alınabileceği soruları akla gelmektedir. Dil edinimi için öncelikle fizyolojik gelişimin temelleri, daha sonra bu becerilerin iletişimsel desteğe gereksinim duyan bir çocukta kazanılması için geçerli olan özel koşulların belirlenmesi gerekmektedir (Papousek, 1994). İzleyen bölümde dil edinim süreçlerine yer verilmekte, bu süreçlerin iletişim ve dil yetersizliğine sahip olup iletişimsel desteğe gereksinim duyan çocuklarda nasıl geliştiği açıklanmaktadır.

Edimbilim ve Anlambilim Gelişimi

Dil, yaşamın ilk yılında çeşitli dil-öncesi işlevler temelinde gelişmektedir. Ses gelişimi alanında konuşma benzeri ses özelliklerinden, düzenli hece zincirlerinin oluşumuna kadar kademeli uygulama ve giderek artan kontrol gözlenmektedir (Papousek, 1994). Sözel dilin bu hece birimleri ilk kelimeler üretilmeye başladığında yeni bir anlam kazanmadan önce yaşamın ilk döneminde ses oyunları şeklinde ortaya çıkmaktadır. Söz öncesi dilden erken sözel iletişime geçiş aşamasında ilk kelimeler önceki sesletim ve hece bağlantılarından ve sembolik jestlerden gelişmektedir (Dale ve Fenson, 1996).

Çocuğun pragmatik dil becerileri normal dil gelişiminin temelini oluşturmaktadır. Çocuk, farklılaşmış ve koordineli sözel olmayan davranışlarla (örn. göz teması, bir nesneye işaret etme, kavrama veya jestlerle) etkileşime geçerek iletişim kurmakta, nesne ve yetişkin arasındaki göz kontağı ile ortak dikkat geliştirmektedir. Bebek ortak dikkat davranışı gösterdiğinde anne, çocuk odaklı dil kullanımına geçmektedir. Aynı kelimeleri farklı bağlamlarda tekrarlamaktadır. Böylece çocuk kavramları farklı bağlamlarda kullanmayı öğrenmektedir (Bloom, 1998). Anne veya bakıcı konuşma davranışını çocuğa uyarlayıp çocuğun dil gelişimine uygun uyaran ve stratejiler sunarak çocuğun ilgi alanındaki objeye ortak dikkat yöneltmekte ve kelimeyi öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Dil modeli sunulması, sorularla uyarılması, ifadelerinin tekrarlanıp genişletilmesi yoluyla çocuk sadece dil becerilerini edinmemekte, aynı zamanda hangi durumlarda hangi dil kalıplarının uygun olduğunu ve annenin anlaması için kendi düşüncelerini nasıl formüle edebileceğini de öğrenmektedir (Doherty- Sneddon, 2003).

Zollinger'in (1996) belirttiği gibi dilin kökeni üçlü göz temasında yatmaktadır. Çocuk nesnelere olan ilgisini çevresinin dilsel ifadeleriyle birleştirmekte, yaklaşık on-on iki aylık döneme ulaştığında iletişim için sözel dilini artırmaktadır. Birçok tek kelimelik ifade dil öncesi davranışla aynı sosyo-iletişimsel anlama sahiptir. İletişimsel niyetten dilin sembolik işlevine kadar devam eden bir gelişme söz konusudur ve sözlü iletişimle birlikte iletişimsel niyetin kazanılması tamamlanmaktadır. Dilin sembolik işlevi on ikinci aydan itibaren gelişmektedir. Çocuk kelimelerin ve jestlerin soyut ve bağlamdan bağımsız olduğunu kavramaya başlamaktadır. Sembolik jestler kullanarak dile sembol sistemi olarak yaklaşmaktadır (Doil, 2002).

İki yaş civarında çocuk sembolik jestlere ek olarak sembolik oyun geliştirmeye başlamaktadır. Piaget'in (1969) yaklaşımına göre her iki davranış da nesnelere ve olayların içsel temsillerinin bir ifadesidir (aktaran; Hecking ve Schlesiger, 2010). Sembolik beceriler dil kullanımı için tek şart olmasa da gerekli olan becerilerdir. İki yaş civarında çocuklar, eğer ebeveynleri bir eylemde yer almıyorsa o eylem hakkında daha fazla açıklama yapmakta, yetişkinin eylemi gördüğünü bildiklerinde daha az bilgi vermekte, yetişkin bir birey ile konuşmanın oyun arkadaşıyla konuşmaktan farklı olduğunu

kavramaktadırlar. Bilişsel gelişimle birlikte diğer insanların kendilerinden farklı düşünceleri, bilgileri, arzuları, tutumları, görüşleri ve duyguları olduğunu kavramaktadırlar. Dil becerilerini geliştirme ve benmerkezciliğin üstesinden gelmekle birlikte bilişsel yeteneğini geliştirerek sosyal becerilerde de önemli bir değişim sağlamaktadır (O'Neill, 1996).

İletişimsel desteğe gereksinim duyan bir çocuğun, normal işiten ve konuşan bir çocuğa kıyasla konuşma motor becerileri ve pragmatik gelişim için farklı gereksinimleri bulunmaktadır. Farklı gereksinim nedenleri, çeşitli gelişim alanlarındaki (örneğin motor beceriler, bilişsel beceriler) olası yetersizliklerle birlikte erken evrede ortaya çıkan ebeveyn veya bakıcılarıyla etkileşim problemlerinden de kaynaklanmaktadır (Sarimski, 1993). Dil ve iletişim becerilerinde desteğe gereksinim duyan bir çocuk, dil becerilerini geliştirmede iki temel riskle karşılaşmaktadır. Birincisi, farklı nedenlerden kaynaklanan durumun bir sonucu olarak öğrenme, iletişim ve dil becerilerinde güçlük yaşamakta diğer yandan ebeveyn veya bakıcılarla sözel iletişim ve etkileşimde sınırlılıkla karşılaşmaktadır. Sarimski' nin (1993) de ifade ettiği gibi bu iki risk birbiriyle yakından ilişkilidir. Çünkü bir yandan ebeveynler ve çocuk arasındaki etkileşim ebeveyn beklentileri ile karakterize edilirken diğer taraftan çocuğun merkezi işleme performansını olumsuz etkilemektedir.

İletişimsel desteğe gereksinim duyan çocuğun iletişim davranışındaki değişiklik nedeniyle ebeveyn veya çevresiyle etkileşimi dengeli bir şekilde devam edememektedir. Çocuk çok az iletişimsel uyarana aldığından iletişimde pasif davranmakta ve çevresine karşı daha ilgisiz kalmaktadır (Calculator, 1997). Dil ve düşünce gelişimi ile yakından ilgili olan ortak ilgi durumları daha az gözlenmektedir (Ninio ve Snow, 1999), buna bağlı olarak özellikle erken kelime dağarcığı açısından büyük önem arz edecek dilsel uyarana almakta yetersiz kalmaktadır. Oysaki özellikle söz öncesi dönemde gözlenen ortak dikkat becerilerinin, dil için sosyo-duygusal bir temel oluşturduğu ve bebeklerin dil becerilerinin gelişiminde oldukça etkili olduğu gözlenmektedir (Ökcün-Akçamuş, 2015). Ayrıca ortak ilgi durumlarında çocuk zamanı organize etmekte güçlük çekmektedir. Hareketlerin zamansal organizasyonunu, göz kontağı, jest ve ifade yoluyla nesne ve bakıcı arasında dikkati koordine etmeyi başarması çocuk için oldukça zordur. Bu iletişim hızını azaltmaktadır ve çocuk iletişim aracı olarak örneğin vurmak gibi kendine özgü başlatma davranışları göstermektedir (Yoder ve Warren, 1999).

Ebeveyn veya bakıcılar da dil ve iletişim problemine sahip çocukla etkileşim sorunları yaşamaktadırlar. Engelli bir çocuğun ebeveyni de tüm ebeveynler gibi etkileşim davranışlarını çocuğun ihtiyaçlarına göre uyarlamak için sezgisel becerilere sahiptir. Bu uyarlanabilirlik çeşitli faktörler tarafından engellenmektedir (Papousek, 1996). Faktörlerden biri, normal gelişime sahip çocuğa kıyasla engelli çocuğun göstermiş olduğu farklı davranışlardır. Bu farklı davranışlara bağlı olarak sezgisel ebeveyn davranışları çocukla ortak oyun ve günlük rutinler bağlamında gelişmemekte ve ebeveyn davranış repertuarında bir değişiklik meydana gelmektedir. Ebeveynler, çocukla ortak etkileşim gelişimini teşvik eden davranışlarında çekimser kalmakta, etkileşimi yönetmek ve süreci kontrol etmek için daha güçlü bir eğilim göstermektedirler. Çocuğun kendine özgü iletişimsel davranışlarını kısmen anlamakta, genellikle çocuğun yanıtını beklememekte ve çocuğa diyaloga katılma şansı vermemektedirler. İletişim becerilerinin gelişimi için çocuğun liderliğini takip etme ilkesi, çocuğun etkileşim kurmadaki sınırlılığına bağlı olarak zayıflamakta veya terk edilmektedir (Sarimski, 2009). Çocuğun iletişim becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyen bir başka davranış biçimi ise ebeveynlerin günlük rutinde çocuğun ihtiyaçlarını ve ifadelerini önceden bildiklerine ve bu doğrultuda eylemleri öngördüklerine olan inançlarıdır. Buna bağlı olarak çocuk gereksinimlerini belirtmek için iletişim ihtiyacı hissetmemekte, iletişime dahil olması gerekmemektedir. Dolayısıyla ebeveyn veya bakıcılara bağlı pasif bir rolde kalmakta, gereksinimlerini bildirmek için herhangi bir fırsat oluşmamaktadır. İletişim becerilerinin geliştirilmesinde anahtar yeterlilik, çocukla kurulan dengeli ve eşit etkileşimlerdir. Çocuğun iletişimsel sinyalleri ve davranışlarına cevap vermek, iletişim becerilerinin geliştirilmesinde anahtar rol oynamaktadır (Acarlar ve Diken, 2019).

Alternatif bir yöntemle iletişim kuran çocuğun dil ve iletişim gelişimi için gereksinimleri fizyolojik gelişiminden, ayrıca normal işiten ve konuşan çocuğa kıyasla büyük ölçüde farklılaşmaktadır. Çünkü normal işiten ve konuşan bir çocuğun dil gelişimi, alıcı dil ve ifade edici dil boyutunda öncelikle konuşma dili aracılığıyla gerçekleşmektedir. Alternatif bir iletişim biçimiyle iletişim kuran çocuk da sosyal çevresinden sözel girdi almakta ve onu alıcı bir şekilde işlemektedir. Ancak ifade edici dil boyutunda jestler, iletişim panosu / klasörü veya elektronik yardım gibi alternatif iletişim biçimini

kullanması gerekmektedir (Sachse ve Boenisch, 2009). Dil üretim biçimi için gereksinimlerine uygun bir modelden genellikle yoksun kalmaktadır. Sözel dil, alternatif bir iletişim biçimiyle değiştirildiğinden, ebeveynler ve diğer bakıcılar dil üretimi için "rol modeller" olarak işlevlerini yerine getirememektedirler. Model üzerinde öğrenme, çocuğun en önemli sosyal bilişsel becerilerinden biridir (Meltzoff ve Barooks, 2007). Çocuğun ebeveyn veya bakıcılarıyla etkileşim halinde dil ve iletişim becerilerini öğrenmesi oldukça etkili bir öğrenme stratejisidir (Tomasello, 2009). Ancak alternatif bir iletişim yöntemine gereksinim duyan çocuk bu öğrenme stratejisinden genellikle yoksun kalmakta, günlük yaşamındaki doğal etkileşimlerinde bu etkili dil desteğinden yararlanamamaktadır. Ebeveyn dil modeli, çocuğun her zaman bir adım önünde olmasıyla karakterize edilmektedir. Böylece çocuk, bu girdiyi dil becerilerini geliştirmek için kullanabilmektedir. Sarimski (1993) gelişimi teşvik eden bu davranışı, ileri koordinasyon veya çocuğun eyleminin aşamalı taklidi olarak adlandırmaktadır.

Alternatif iletişimsel desteğe gereksinim duyan bir çocuğun sözcük gelişimi, normal olarak işiten ve konuşan bir çocuğun ediniminden nitelik ve nicelik olarak farklılık göstermektedir. Çocuk için kelime seçimi ve terimlerin görsel sunumu ile kısıtlanan belirli bir kelime hazinesi mevcuttur ve büyük ölçüde iletişim sistemine ve de görsel sunum üzerinde sağlanan kelime dağarcığına bağımlı kalmaktadır (Sachse ve Boenisch, 2009). Çocuk ve bakıcı arasında bir nesneye yönelik ortak dikkate dayanarak kurulan ve üçlü göz teması olarak tanımlan iletişim modeli, alternatif bir sistemle iletişim kuran çocukta "dörtlü" göz teması olarak nitelendirilmektedir. Çünkü iletişim modeline ek dördüncü bir bileşen entegre edilmiştir. Bu dörtlü göz teması normal dil gelişiminde görülmemekte ve bu durum destekle iletişim kuran bir çocuğun kendi dil ediniminde sahip olduğu özel koşulların bir başka ifadesi olarak kabul edilmektedir (Zollinger, 1996).

Anlambilim ve Morfosintaks Gelişimi

Yaşamın on sekizinci ayından itibaren sözcük-semantikten morfosintaktik gelişime geçiş gözlenmektedir. Çocuk, sürekli genişleyen kelime dağarcığı temelinde anadilinin morfosintaktik kurallar dizisini edinmektedirler. Çocuklar zamanla farklı morfemleri kullanmaya başlamakta, daha karmaşık ve daha uzun ifadelerle iletişim kurabilmektedirler (Turan ve Topçu, 2016). Dil gelişiminde anlama becerisi, dil üretiminden önce gelmektedir (Rothweiler ve Meiebauer, 1999). Bu dönemde çocuk, dağarcığındaki kelimeleri tüm durumlar, özellikle de duygusal durumlar için bir açıklama olarak kullanmayı soyut sözcük kategorileri oluşturmakta ve dilin sembolik işlevini öğrenmektedir. Yani sözcükleri sadece seslendirmekle kalmayıp aynı zamanda birer sembol olarak hangi kavramı ifade ettiğine yönelik de bilgi sahibi olmaktadır (Pinker, 1999).

Bu yaş dönemini izleyen gelişim süreci kelime dağarcığının hızlı gelişimi ile karakterize edilmekte ve alan yazınında bir kelime patlaması olarak adlandırılan muazzam bir kelime dağarcığı farklılığı ile dikkati çekmektedir (Szagun, 2006). Diğer dilsel bileşenlerin edinilmesinin aksine kelime öğrenme bir ömür boyu devam etmekle birlikte bireyden bireye farklılık göstermektedir. Günlük yaşamda sık kullanılan kelimeler çoğu birey tarafından eşit ve tam olarak anlaşılırken, daha nadir kullanılan kelimeler genellikle bağlamla ilişkilendirildiğinde anlaşılabilir (Kuczaj, 1999). Çocuk kelimeleri birbiriyle ilişkilendirebileceğini ve böylece yeni anlamlar yaratabileceğini keşfetmektedir. Ancak durumsal bağlam olmadan iki kelime bir ifadeyi anlamak her zaman mümkün olamamaktadır. Dilin anlaşılması, çocuğun başlangıçta akustik bilgilere bağlı kalması ve konuşulan dili bölümlendirmesi ile başlamaktadır. Daha sonra prozodi, sözdizimi, dil-dışı bağlam ve anlam üzerine girdiler koordine edilmektedir. Böylece semantikler, başlangıçta sözdiziminden daha büyük bir rol oynamaktadır (Rothweiler ve Meiebauer, 1999).

Anlambilimsel işlevler, cümlelerdeki kelimelerin sahip olabileceği dilbilgisel anlamları açıklamaya çalışmaktadır. Çocukların bu aşamada yeni sözcükleri nasıl öğrendikleri, hangi aşamalardan geçtikleri birçok araştırmaya konu olmuştur (Acarlar ve Diken, 2019). Çocuk öncelikle telegrafik bir stili kullanmakta ancak bu kısaltılmış ifadeler ana dilin sözdizimsel yapılarını takip etmektedir (Grimm ve Weinert, 2002). Sözdizimsel ve dilbilgisel kapsamın genişlemesi birkaç aşamada gerçekleşmektedir. Bir yaş civarında çocuklar etraflarında gelişen sahneleri anlamakta ve bu gelişen durum hakkında konuşmak için nesnelere işaret ederek, (dil öncesi) sesler çıkararak ilgilendikleri nesneye dikkat çekmektedirler. İlk ifadeler, göreceli olarak spesifik bir iletişim fonksiyonuna sahip semantik-pragmatik birimlerdir. İlerleyen gelişim sürecinde çocuklar, tek kelime cümleleri, sahneleri daha

farklı ve karmaşık bir şekilde tanımlayabilecek şekilde geliştirmektedirler. Böylece kazandıkları deneyimle günlük yaşantılarının sahneleri hakkında iletişim kurma olanaklarını genişletmektedirler (Tomasello ve Brooks, 1999).

Sözdizimsel yapılar üç dört yaş civarında kazanılmakta ve daha sonra artarak gelişmeye devam etmektedir. Çocuk yaklaşık beş yaşına ulaştığında morfosintaktik olarak sonsuz sayıda olası cümle üretip anlayabileceği düzenli bir envanter edinmektedir. Yüksek düzeyde dil yeterliliğine ulaşarak dil aracılığıyla her düşünceyi ve niyeti iletebilmektedir. Bu gelişim yaklaşık beş yaşındaki bir çocuğun farklılaşmış bir kelime dağarcığına erişerek karmaşık ilişkileri doğru bir şekilde ifade etmek için dilbilgisini kullanabileceği anlamına gelmektedir. Bu dönemde dilsel yeterliliğin, iletişimsel yeterlilik üzerindeki etkisi gözlenmektedir. Çocuk giderek daha fazla iletişim kurmakta ve iletişim hızı dil öncesi aşamadan, çok kelimeli ifadelerle kadar neredeyse beş kat artış göstermektedir (Sachse, 2007a).

İletişim ve dil yetersizliğine sahip çocuğun kelime ve dilbilgisi gelişimi kendine özgü özellikler göstermektedir (Sturm ve Clendon, 2004). Kelime bilgisi ve dilbilgisi gelişimi arasında yakın bir bağlantı bulunmaktadır (Szagun, 2006). Kelime edinimi dilbilgisi gelişiminden önce gelmektedir. Çocuk dar bir kelime dağarcığına sahipse bu durum dilbilgisi gelişimini olumsuz etkileyecek ve normal gelişime sahip çocuklara göre daha kısa cümleler biçiminde etkisini gösterecektir. Kısa cümleler çocuğun örneğin bir oyun esnasında söylemek istediği her şeyi dilsel olarak ifade edebilmesini, pragmatik-iletişimsel yeterliliğini sınırlamaktadır. Bu nedenle çoğu durumda engelli çocuklar dilin semantik, kelime bilgisi, sözdizimi ve pragmatik bileşenlerinde daha karmaşık dil bozukluklarına sahip olmaktadır (Boenisch, 2009).

Ses Bilgisi ve Sesbilimsel Farkındalık Gelişimi

Dil gelişiminde üçüncü ve son aşama fonolojiden fonolojik farkındalığa geçiş olarak ifade edilmektedir (Paul, 1997). Bebekler genellikle belirli dilsel ipuçlarını fark etmeye, duyduklarını aktif olarak analiz etmeye ve tüm dillerde ana dil uzmanlığında fonolojik olarak gelişmeye hazırlanmaktadır. Ses üretiminde anadilinin ses frekanslarını tercih etmekte, ses üretimi ile işitmeyi birleştirerek işittikleri sesleri taklit etmeye başlamaktadırlar. Bu nedenle, çocukların özellikle çevrelerinden almış oldukları dil girdileri üzerinde önemle durulmaktadır (Penner, 2000).

Fonolojik süreçler, çocuğun henüz hakim olmadığı sesleri veya ses gruplarını "basitleştirdiği" ve bunları hedefe mümkün olduğunca benzer olan zaten hakim fonetik bağlantılara dönüştürdüğü fonetik değişiklikleri açıklamaktadır (Schade, 2003). Fonetik açıdan bakıldığında çocukların fonolojik olarak halî hazırda temsil edilen sesleri basitleştirdikleri, kimi zaman farklılaştırdıkları varsayılmaktadır. Çünkü bu sesleri üretebilmek için oral motor gelişimleri henüz tamamlanmamıştır. Ancak bu bireysel özelliklere göre değişiklik göstermektedir (Stampe, 1979). Çocuklar ana dilin ses kategorilerini edindiklerinde bireysel farklılıklara rağmen sesleri iyi tanımakta ve çevresindeki seslere gittikçe daha fazla dikkat etmektedirler. Ana dilin seslerini ayırt edebilme yeteneği artarken anadili dışındaki sesler için ayırımın azalması, çocuklarda daha hızlı dil edinmenin iyi bir göstergesi olarak ifade edilmektedir (Kuhl, Conboy, Padden, Nelson ve Pruitt, 2005).

Çocuk dört ile beş yaş dönemine ulaştığında, anadilinin fonolojik sistemini telaffuz bağlamında edinmektedir. Bir çocuğun fonetik envanteri, onun doğru bir şekilde tekrarlayabildiği sesleri tanımlamaktadır. Fonetik, çeşitli bağlamlarda doğru şekilde oluşturulabilen sesler anlamına gelmektedir (Fox ve Dodd, 1999). Örneğin bir çocuk 'k' sesini doğru şekilde taklit eder ve "kedi" kelimesini de doğru şekilde oluştururken "kral" veya "klor" kelimelerini doğru şekilde tekrarlayamayabilir (Ege, 2011). Özellikle yakın çevresinde kullanılan dilde yaygın olan fonemler daha önce edinilir. Ancak bu her kelimenin doğru bir şekilde üretildiği anlamına gelmemektedir. Çocukların % 90'ı neredeyse tüm seslere ve bağlantılarına beş yaşına kadar hakim olmaktadır. Bunu fonolojik farkındalığın gelişimi izlemektedir (Siegmüller ve Bartels, 2006).

Sesbilimsel farkındalık, metalinguistik farkındalık şekli olarak ifade edilmektedir. Dilbilimsel farkındalığın yaşla gelişmesiyle birlikte çocuk konuşulan dilin fonetik ve yapısal yönlerine yönelmektedir. Metalinguistik farkındalık olarak ifade edilen dil bilinci ve kontrol sistemi sekiz yaşına kadar gelişmektedir (Grimm ve Weinert, 2002). Fonolojik farkındalık, kelime seviyesinin altında yer alan fonetik öğelerin farkındalığını ifade etmektedir. Çocuk artan yaşla birlikte çeşitli mecazi beceriler

edinmekte, kelimeler veya kelimelerin parçaları arasındaki fonetik farklılıkları, benzerlikleri tanıyabilmekte ve kullanabilmektedir. Sesleri ayırt etme yetisi, erken algısal deneyimleri, gelecekteki kelime dağarcığını ve okuma becerilerini de etkilemektedir. Fonolojik farkındalık gelişimi özellikle okul öncesi ve okul çağında yazılı dil edinimi için önem kazanmaktadır (Parpucu ve Dinç, 2019).

Yazılı dil edinimi en etkili şekilde fonolojik farkındalık ile desteklenmektedir. Fonolojik farkındalığa geçiş; yazılı dilin de dil ediniminin bir parçası olduğunu ve bir çocuğun zaten büyük ölçüde geliştirilmiş beceri ve yetenekleri temelinde gerçekleştiğini göstermektedir (Whitehead, 2004). Bununla birlikte zenginleştirilmiş kelime dağarcığına sahip anlam bilimsel alan da yazı dilinin edinilmesi için bir ön koşuldur. Anlambilim, sözcük dağarcığı ve biliş arasında gelişen önemli bir ara kavramsal sistemdir. Bu kavramsal sistem, erken çocukluk döneminde çocukla birlikte gerçekleştirilen sesli okuma, resimli kitap okuma etkinlikleri ile desteklenmekte, dili anlama becerileri ve kelime dağarcıkları gelişmektedir (Frijters, Barron ve Brunello, 2000).

Morfosintaktik yeterlilik de yazı dilinin daha sonraki gelişimini etkilemektedir. Yapılan çalışmalar, dilbilgisi becerileri ile daha sonraki okuma becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Scarborough, 2005). Çocukların morfosintaktik yetkinliği ne kadar yüksek olursa o kadar yetkin bir şekilde okumaktadırlar. Morfosintaktik yeterlilik bu nedenle daha sonraki okuma seviyelerinin bir göstergesi olarak ifade edilmektedir. Yazılı dil edinimi de dil gelişimi gibi kademeli olarak gerçekleşmekte ve edinim yıllar boyunca devam etmektedir. Erken yaşlardan itibaren çocuğa sesli okumak, başarılı okuryazarlık edinimi için de önemli bir anahtardır. Sesli okumak, yazılı dil ediniminin sosyal boyutunu vurgulamakta, buna duygusal yönü de eklenmektedir. Çocuk sesli okumayı dinlemekten zevk almakta ve daha sonra bu zevki ve motivasyonu bağımsız okumaya aktarmaktadır (Wolf, 2009).

Yazılı dilin edinilmesi için yeterli görsel-işitsel algı, dikkat ve hafıza da önemlidir. Çocuk okunan hikayeyi dinlerken olaylar ve bağlantıları ile ilgili daha karmaşık resimleri dinlemeyi ve anlamayı öğrenmektedir (Piller, 2015). Kitaplardaki harflere, kelimelere, cümlelere ve metinlere aşına olmakta, gelişim sürecinde konsantre olma yeteneği artmakta, yeni kitaplar ve hikayeler öğrenmek için motive olmaktadır (Schaefer, 2009). Yazılı dil edinimi, desteklenen iletişim alanında olağanüstü bir öneme sahiptir. Çünkü yazılı dil becerisi, çocuğun dili yaratıcı bir şekilde kullanarak her türlü istek ve düşüncesini yazı dili aracılığıyla başkalarına iletebilmesini sağlamaktadır. Bu nedenle alternatif bir iletişim aracına gereksinim duyan çocuğa engellilik türü ve derecesine göre yazılı dil hazırlığı ve yazılı dil becerileri edinme fırsatı vermek bağımsız yaşam becerisinin kazandırılmasında da önemli bir adım olarak ifade edilmektedir (Hallbauer, 2010).

Paul (1997) normal gelişime sahip bir çocuğun dil, biliş, yazı dili ve iletişim becerileri arasında karmaşık bağlantılar bulunduğunu ifade etmektedir. Yaşamının ilk yılından itibaren çocukla sık okuma deneyimleri çeşitli entelektüel becerilerinin gelişiminde anahtar bir faktördür (Wolf, 2009). Bu nedenle fonolojik farkındalığın geliştirilmesi alternatif ve destekleyici iletişimde de müdahalenin önemli bir bileşenidir. Çocuğun mümkün olduğu nispette okuryazarlığa doğal ve erken erişim sağlaması esas alınmalıdır (Sachse, 2010). Yazılı dil becerilerinin kazanılması uzun yıllar sürmektedir ve iletişimsel desteğe gereksinim duyan bir çocuğun yazı diliyle ne kadar sık ve çeşitli deneyim yaşadığı gerçeğiyle bağlantılıdır. Ancak yetersizliği nedeniyle iletişimsel desteğe gereksinim duyan bir çocuk, genellikle erken okuma deneyimlerine erişimden yoksun kalmaktadır. Bu nedenle de erken okuma deneyimi ve fonolojik farkındalık önkoşuluna dayalı okul sisteminde okuma-yazma öğrenmede güçlük yaşamaktadır (Hallbauer, 2010).

Bu araştırmada dil ve iletişim yetersizliğine sahip çocukların dil edinim sürecinde geçtikleri evrelerin ayrıntılı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çocukların dil edinim süreçleri; edimbilim, anlambilim, morfosentaks gelişimi, ses bilgisi ve ses bilgisel farkındalık gelişim süreçleri literatür ışığında tartışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli: Bu çalışma literatür taraması yöntemine göre desenlenmiştir. Öncelikle araştırma konusunu oluşturan anahtar sözcükler belirlenmiştir. Bu kapsamda 'dil gelişimi', 'çocuklarda dil edinimi', 'dil ve iletişim', 'dil ve iletişim bozuklukları', 'özel eğitim', 'özel gereksinimli

bireylerde dil gelişimi', 'alternatif ve destekleyici iletişim' kavramları odağında veri tabanına ulaşılması planlanmıştır. Belirlenen bu anahtar sözcükler araştırma konusunun odağını oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması: Araştırma konusunu oluşturan anahtar kavramlar odağında ' Akademik Search Premier', 'EBSCOHOST', 'ULAKBİM', 'Google Scholar', 'Google Akademik', 'Researchgate' veri tabanından belirlenen anahtar kavramları içeren makalelere ulaşılmıştır. Ayrıca Köln Üniversitesi, Köln Şehir Kütüphanesi, Ankara Üniversitesi Kütüphaneleri ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Kütüphanesinde anahtar sözcükler kullanılıp tarama yapılarak ilgili bilimsel kaynaklara ulaşılmıştır. Ulaşılan kaynaklara ilişkin veriler aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo1: Ulaşılan kitap ve makalelere ilişkin veriler

Anahtar kelimeler odağında ulaşılan makale	33
Türkçe alan yazınında ulaşılan bilimsel kitap	8
Yurtdışı alan yazınında ulaşılan kitap	41

Verilerin Analizi: Tarama sonucu ulaşılan kaynaklar önceden belirlenen anahtar sözcükler odağında detaylı incelenerek içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmacılar tarafından belirlenen taslak temalar ışığında ulaşılan kaynaklar kontrol edilerek yeniden düzenlenmiştir. Asıl tema ve kodlar çerçevesinde veri analiz süreci tamamlanarak alan yazını oluşturulmuştur.

SONUÇ

Çocuklar dil gelişim sürecinde dilin tüm bileşenlerinde paralel olarak alıcı ve ifade edici beceriler kazanmaktadır. Dil ve iletişim problemine sahip olup konuşma işlevini kullanamayan çocuklarda da bu gelişim süreçleri benzerlik göstermektedir. Ancak gelişim hızı ve süresi açısından farklılık gözlenmektedir. Normal gelişim sürecinde çocuk, dilsel uyarıların işlem sürecinde doğuştan gelen etkili öğrenme mekanizmalarına sahiptir. Bu dilsel girdiler temel olarak bir çocuğun dil edinimini başarıyla tamamlamak için ihtiyaç duyduğu tüm bilgileri içermektedir. Dil ve iletişim yetersizliğine sahip olup konuşma işlevini kullanamayan bir çocukta bu gelişim süreçleri dikkatle izlenmeli ve mümkün olan en erken dönemde gereksinim duyduğu destek sağlanarak dil gelişimi desteklenmelidir. Dil edinimi için öncelikle fizyolojik gelişimin temelleri, daha sonra bu becerilerin iletişimsel desteğe gereksinim duyan bir çocukta kazanılması için geçerli olan özel koşullar belirlenerek uygun iletişimsel destek sağlanmalıdır (Papousek, 1994). Çocuğa gereksinim duyduğu iletişimsel desteğin mümkün olan en erken dönemde sağlanması, gelişim psikolojisi ve biyolojik gelişim açısından değerlendirildiğinde dil gelişiminin daha ileri noktaya taşınması açısından önemlidir. Çünkü iletişim ve dilsel fonksiyonların gelişimi biyolojik gelişim sürecinde kritik dönem olarak ifade edilen dönemlerle bağlantılıdır. Bu hassas dönem sonrasında dil ve iletişim becerilerinin kazandırılmasının daha güçleşmekte, çok yoğun eğitim ve terapi ile kısmen kazandırılabilir. Bu nedenle, çoğu durumda dil ve iletişim

İletişimsel desteğe gereksinim duyan bir çocuğun normal işiten ve konuşan bir çocuğa kıyasla konuşma motor becerileri ve pragmatik gelişim için farklı gereksinimleri bulunmaktadır. Farklı gereksinim nedenleri, çeşitli gelişim alanlarındaki olası yetersizliklerle birlikte erken evrede ortaya çıkan ebeveyn veya bakıcılarıyla etkileşim problemlerinden, dil becerilerinin gelişimini destekleyecek çevresel koşulların yetersizliğinden de kaynaklanmaktadır (Sarimski, 1993). İletişimsel desteğe gereksinim duyan bir çocuğun sözcük gelişimi, normal olarak işiten ve konuşan bir çocuğun ediniminden nitelik ve nicelik olarak farklılık göstermektedir. Çocuk için kelime seçimi ve terimlerin görsel sunumu ile kısıtlanan belirli bir kelime hazinesi mevcuttur. Çocuğun ebeveyn veya çevreyle etkileşimi büyük ölçüde iletişim sistemi üzerinde sunulan kelime dağarcığına bağımlı kalmaktadır. Bu bağımlılık çocuğun dil gelişim sürecini etkilemektedir. İletişim ve dil problemine sahip çocuğun kelime dağarcığındaki sınırlılık dilbilgisi gelişimini de olumsuz etkilemektedir. Kelime dağarcığındaki sınırlılık normal gelişime sahip çocuklara göre daha kısa cümleler biçiminde etkisini göstermekte ve pragmatik-iletişimsel yeterliliğini sınırlamaktadır. Bu nedenle, çoğu durumda dil ve iletişim

problemine sahip çocukların dilin semantik, kelime bilgisi, sözdizimi ve pragmatik bileşenlerinde karmaşık dil bozukluklarına sahip oldukları gözlenmektedir. Bu bağlamda çocuğun bireysel gereksinimleri dikkate alınarak multimodal bir iletişim stratejisi ile zengin dilsel uyaran çeşitliliği sunulması, çocuğa gereksinimlerini ve isteklerini ifade etmenin yanında pragmatik dil becerilerinin, sosyal iletişim becerilerinin, dili anlama ve dilin gramer yapısına ait becerilerinin de desteklenmesini sağlayacaktır.

Fonolojik farkındalığa geçiş, yazılı dil ediniminin bir parçasıdır ve bir çocuğun zaten büyük ölçüde geliştirilmiş beceri ve yetenekleri temelinde gerçekleşmektedir. Bu süreç, dil ve iletişim problemine sahip çocuklar için de olağanüstü bir öneme sahiptir. Yazılı dil becerisi, çocuğun dili yaratıcı bir şekilde kullanarak her türlü istek ve düşüncesini yazı dili aracılığıyla başkalarına iletebilmesini sağlamaktadır. Bu nedenle iletişim desteğine gereksinim duyan çocuğa engellilik türü ve derecesine göre yazılı dil hazırlığı ve yazılı dil becerileri edinme fırsatı sunma, bağımsız yaşam becerisinin kazandırılmasında önemli bir adım olarak ifade edilebilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F. & Diken, Ö. (2019). *Yetersizliği Olan Bireylerde Dil ve İletişim Becerilerinin Desteklenmesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil*. Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 439, 5. Baskı, c.1.
- Bloom, L. (1998). Language acquisition in its developmental context. In D. Kuhn ve R. S. Siegler (Eds.), *Cognition, perception and language* (pp. 309-370). New York: Wiley.
- Calculator, S. (1997). Fostering early language acquisition and AAC use: Exploring reciprocal influences between children and their environments. *AAC*; 13: 149-157.
- Dale, PS. & Fenson, L. (1996). Lexical development norms for young children. *Behavioral Research Methods, Instruments and Computers*; 28, 125-127.
- Dittmann, J. (2006). *Der Spracherwerb des Kindes*. Verlauf und Störungen. München.
- Doherty-Sneddon, G. (2003). *Children's Unspoken Language*. Jessica Kingsley Publishers, London.
- Doil, H. (2002). Die Sprachentwicklung ist der Schlüssel. *Dissertation*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Ege, P. (2011). Sözdizimsel ve Biçimbirimsel Gelişim: *Dil ve Kavram Gelişimi*, Topbaş, S.(Ed.) Ankara: Kök Yayıncılık.
- Fox, A.V. & Dood, B. (1999). Der Erwerb des phonologischen Systems in der deutschen Sprache. *Sprache, Stimme, Gehör*, (23), 183-191.
- Frijters, J., Baron, R. & Brunello, M. (2000). Child interest and home literacy as sources of literacy experience: Direct and mediated influences on letter name and sounds knowledge and oral vocabulary. *J Educ Psychol*; 92: 466-447.
- Goswami, U. (1998). *Cognition in children*. Hove: Psychology Press.
- Grimm, H. & Weinert, S. (2002). Sprachentwicklung. In R. Oerter ve L. Montada (Hrsg), *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz; 517-550.
- Grimm, H. (2012). *Störungen der Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe Verlag
- Hallbauer, A. (2010). Schreiben ist Scheiben, oder? Über den Paradigmenwechsel bei Angeboten zum Schriftspracherwerb. *Unterstützte Kommunikation*; 1: 11-16.
- Hoff-Ginsberg, E. (2000). Soziale Umwelt und Sprachlernen. In H. Grimm (Hrsg.) *Sprachentwicklung* (S. 463-494). Göttingen: Hogrefe.
- Jansen, H. & Marx, H. (1999). Phonologische Bewusstheit und ihre Bedeutung für den Schriftspracherwerb. *Forum Logopädie*: 7-16.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve Çocuklarda Dil Gelişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi* C.3, S.4, s. 263-268.
- Kauschke, C. (2007). Sprache im Spannungsfeld von Erbe und Umwelt. *Die Sprachheilarbeit*; 52: 4-16.
- Konrot, A. (2007). *Dil ve Kavram Gelişimi*. (Ed.) Seyhun Topbaş. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kuczaj, S.A. (1999). The world of words: Thoughts on the development of a lexicon. In M. Barret (Ed.), *The development of language* (pp. 133-159). Hove: Psychology Press.
- Kuhl, P., Conboy, B.T., Padden, D., Nelson, T. & Pruitt, J. (2005). Early speech perception and later language development: Implications for the critical period. *Language Learning and Development*, 1(3-4), 237-264.
- Mandler, J. M. (1998) Representation. In D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds), *Cognition, perception and language* (pp. 255-308). New York: Wiley.
- Meltzoff, A.N. & Brooks, R. (2007). Intersubjectivity before language: Three Windows on preverbal sharing. In Braten, S. (Ed.). *On being moved: From mirror neurons to empathy* (Vol. 68). John Benjamins Publishing.
- Nussbeck, S. (2007). *Sprache-Entwicklung, Störungen und Intervention*. Kohlhammer GmbH. Stuttgart.
- O'Neill, D.K. (1996). Two-years-olds sensitivity to a parents knowledge state when making requests. *Child Development*, 67: 659-677.
- Owens, R. (2001). *Language development- An introduction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ökcün-Akçamuş, M. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda söz öncesi sosyal iletişim becerilerinin dilin bileşenleri ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Papousek, M. (1994). *Vom ersten Schrei zum ersten Wort*. Bern: Verlag Huber.

- Papousek, M. (1996). Frühe Eltern- Kind-Beziehungen: Gefährdungen und Chancen in der Frühentwicklung von Kindern mit genetisch bedingten Anlagestörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 5: 45-52.
- Parpucu, N & Dinç, B. (2019). *Fonolojik farkındalık*. Kuramdan etkinlik uygulamalarına. Genişletilmiş 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Penner, Z. (2000). Phonologische Entwicklung: Eine Übersicht. In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 105-139). Göttingen: Hogrefe.
- Penner, Z., Weissenborn, J. & Friederici, A. (2002). Sprachentwicklung. In: Karnath, H. Thier, P. *Neuropsychologie*. Heidelberg: Springer; 632-639.
- Piller, C. (2015). *Lesen, Schreiben und Rechnen in der Heilpädagogischen Schule*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Pinker, S. (1998). *Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet*. München: Knauer.
- Pinker, S. (1999). *Words and Rules*. New York: Basic Books.
- Rothweiler, M. & Meibauer, J. (1999). Das Lexikon im Spracherwerb –ein Überblick. In: Meibauer J, Rothweiler M. Hrsg. *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen: Francke.
- Sachse, S. & Boenisch, J. (2009). Kenn und Randvokabular in der UK: Grundlagen und Anwendung. In: von Loeper, Isaac, Hrsg. *Handbuch der Unterstützten Kommunikation*. Karlsruhe: von Loeper.
- Sachse, S. (2007a). *Neuropsychologische und neurophysiologische Untersuchungen bei Late Talkers im Quer- und Langschnitt*. München: Dr. Hut.
- Sachse, S. (2010). *Interventionsplanung in der Unterstützte Kommunikation. Aufgaben im Kontext der Beratung*. Karlsruhe: Von Loeper Literaturverlag.
- Sarı, H. & Gökdağ, H. (2019). *Özel gereksinimli bireylerde dil gelişimi*. Ankara: Vize Akademik.
- Sarimski, K. (1993). *Interaktive Frühförderung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Sarimski, K. (2009). *Frühförderung behinderten Kleinkinder*. Grundlagen, Diagnostik und Intervention. Göttingen: Hogrefe.
- Scarborough, HS. (2005). Developmental relationships between language and reading: Reconciling a beautiful hypothesis with some ugly facts. In Catt HW, Kamhi AG eds. *The connections between language and reading disabilities*. Mahwah, NJ: Erlbaum; 3-24.
- Siegmüller, J. & Bartels, H. (Hrsg.). (2006). *Leitfaden Sprache- Sprechen- Stimme- Schlucken*. München: Urban & Fischer.
- Stampe, D. (1979). *A dissertation on natural phonology*. New York: Garland.
- Sturm, JM. & Clendon, SA. (2004). AAC, language and literacy: Fostering the relationship. *Top Lang Disord*; 24: 76-91.
- Szagan, G. (2004). Neurobiologische und entwicklungs-mässige Grundlagen des Spracherwerbs. *Sprache, Stimme, Gehör*; 28: 8-14. Stuttgart: Georg Thieme.
- Szagan, G. (2006). *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim: Psychologie Verlags.
- Tomasello, M. & Brooks, P.J. (1999). Early syntactic development: A construction grammar approach. In M. Berrett (Ed.) *The development of language* (pp. 161-190). Hove: Psychology Press.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. Denham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp.103-130). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tomasello, M. (2009). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt a. Mein: Suhrkamp.
- Topbaş, S. (2006). *Dil ve Kavram Gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Trivette, CM. (2003). Influence of caregiver responsiveness on the development of young children with a high risk for developmental disabilities. *Bridges*; 1/6: 1-13.
- Turan, F. & Topçu, Z.G. (2016). İletişim ve dil gelişimi. E. N. Metin (Ed.), *Doğum Öncesinden Ergenliğe Çocuk Gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Whitehead, M. (2004). Sprachliche Bildung und Schriftsprachkompetenz (literacy) in der frühen Kindheit, In: *Fthenakis, Wassilios E.; Oberhümer, Pamela (Hrsg.): Frühpädagogik international: Bildungsqualität im Blickpunkt*, Wiesbaden, 297.
- Wolf, M. (2009). *Das lesende Gehirn*. Wie der mensch zum lesen kam – und was es in unseren Köpfen bewirkt. Heidelberg: Spektrum.
- Yoder, P. & Warren, S. (1999). Facilitating self-initiated proto-declaratives and proto-imperatives in prelinguistic children with developmental disabilities. *J Early Interv*; 22: 337-354.
- Zollinger, B. (1996). *Die Entdeckung der Sprache*. 2. Unveränderte Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt.

İNTERNET KAYNAKLARI

- ASHA (2018). American Speech-Language-Hearing Association. Facilitated communication [PositionStatement]. Retrieved from www.asha.org/policy/SP2016-003437. (Erişim Tarihi:14.06.2020).
- Hecking, M. & Schlesiger, C. (2010). Late Bloomer oder Sprachentwicklungsstörung? *Forum Logopädie*: 24: 6-15. <https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/4270>.
- Möller, D. & Ritterfeld, U. (2010). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und pragmatische Kompetenzen. *Sprache, Stimme, Gehör*, 2: 84-91. <https://www.thieme-connect.com/products/ejournals/abstract/10.1055/s-0030-1253430>.
- Paul, R. (1997). Facilitating transitions in language development for children using AAC. *AAC*; 13:141-148. Journal homepage: <https://www.tandfonline.com/loi/iaac20>.
- Schäfer, H. (2009). Lesen und Schreiben im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Teilhabe Fachzeitschrift der Lebenshilfe*. 4-16. <https://www.researchgate.net/publication/304246662>