



DOWN SENDROMLU BİREYLERDE DİL VE KONUŞMA GÜÇLÜKLERİ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

AN ANALYSIS OF TEACHERS' PERSPECTIVES ON LANGUAGE AND SPEECH DIFFICULTIES IN INDIVIDUALS WITH DOWN SYNDROME

Dr. Öğr. Üyesi Ersin ATEŞ¹

Özet

Bu çalışmanın amacı Down sendromu (DS) olan öğrenciye sahip öğretmenlerin dil ve konuşma güçlüğüne yönelik yeterliklerini değerlendirmektir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup DS'li öğrencileri olan 22 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrencilerle ilgili "yaş, cinsiyet, güçlük düzeyi" gibi demografik bilgilere yer verilmiş olup öğretmenlerle ilgili olarak da "cinsiyet, kıdem, kurum türü ve branş" gibi demografik bilgiler toplanmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin yeterliklerini değerlendirmek amacıyla öğretmenlerden (1)"DS'li çocuklarda dil ve konuşma güçlüğü özellikleri" (2)"DS'li çocuklarda dil ve konuşma güçlüğü öğretmen yeterlikleri" (3)"DS'li bir öğrenciye sahip olmanın sınıf ikliminde etkileri" (4)"DS'li öğrenciye sahip olmanın öğretmenin kişisel yaşantısı üzerindeki etkileri" başlıklarında ele alınmıştır. Öğretmenler DS'li öğrencilerin ses kısıklığı ya da boğukluk, ses ve heceleri atlama veya karıştırarak söyleme, ses tekrarları yapma, son sesleri düşürme, hızlı ve düzensiz konuşma, kekemelik, az sözcük kullanma, az konuşma, işaret veya tepkilerle iletişim kurma, sözcük ve cümle kurmada zorlanma, basit ve kısa cümle kullanma isteği gibi problemlerle karşılaştıklarını vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra, çalışmaya katılan öğretmenlerin dil ve konuşma güçlüğü için özel bir eğitim almadıklarını, çoğunlukla kendi çabalarıyla bu yönde bilgi edindiklerini belirtmişlerdir. DS'li öğrencilerin dil ve konuşma güçlüğüne sahip olmaları ve zaman zaman problem davranışlar sergiledikleri için zorlanmalarına karşın DS'li öğrencilerin neşeli tavırları sayesinde tüm zorlukları untabildiklerini ifade etmişlerdir. Diğer yandan, öğretmenlerin DS'li öğrencilerinin olması kişisel yaşamları üzerinde olumsuz yanlarının olmadığını aksine sabırlı olmayı öğrettiklerini, empati kurabilmelerini sağladığını, yaşama sevinci olarak gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: *Dil ve konuşma güçlüğü; Down sendromlu çocuklar; öğretmen yeterliği*

Abstract

The aim of this study is to evaluate the competencies of teachers who have students with Down syndrome (DS) regarding language and speech difficulties. This research employed a qualitative research method, and data were collected through a semi-structured interview form with 22 teachers who have students with DS. Demographic information about the students such as "age, gender, level of difficulty" was included in the interviews, and demographic information about the teachers such as "gender, seniority, type of institution, and subject area" was also collected. Within the scope of the study, the teachers' competencies were evaluated under the following themes: (1) "Characteristics of language and speech difficulties in children with DS," (2) "Teacher competencies in addressing language and speech difficulties in children with DS," (3) "Effects of having a student with DS on the classroom climate," and (4) "Effects of having a student with DS on the teacher's personal life." The teachers emphasized that they encountered problems such as hoarseness or roughness of voice, skipping or mixing sounds

¹ Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, eates@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7748-5980

Copyright © The Author(s). All Rights Reserved.

and syllables, voice repetitions, dropping final sounds, rapid and irregular speech, stuttering, using few words, limited speech, communicating through gestures or reactions, difficulty in forming words and sentences, and a preference for simple and short sentences in students with DS. In addition, the participating teachers reported that they had not received special training for language and speech difficulties and mostly gained knowledge through their own efforts. Although teachers faced challenges due to the language and speech difficulties and occasional problematic behaviors of students with DS, they stated that the cheerful attitudes of these students helped them forget all difficulties. On the other hand, it was concluded that having students with DS did not negatively affect the teachers' personal lives; rather, it taught them patience, enabled them to develop empathy, and was seen as a source of joy in life.

Keywords: *Children with Down syndrome; language and speech difficulties; teacher competency*

Giriş

Down sendromu (DS), insanlarda en sık görülen kromozom anomalilerinden biridir ve yaklaşık 700 ile 1000 doğumda bir rastlanmaktadır (Coppus, 2013). Otozomal ayrılmama sonucu, normalde iki adet bulunması gereken 21. kromozomun üç tane olmasıyla ortaya çıkan bu genetik durum, bireylerin fiziksel, bilişsel ve dil gelişimlerinde çeşitli farklılıklara yol açmaktadır (Parker vd., 2010). DS'li bireylerin gelişimsel özellikleri; sendromun tipine, cinsiyetine ve yaşa bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir. Özellikle motor beceriler, entelektüel düzey ve sosyal yetenekler açısından kız ve erkek bireyler arasında belirli farklılıkların olduğu belirtilmektedir DS'li kızların motor becerilerinin ve entelektüel seviyelerinin daha yüksek olduğu, erkeklerin ise daha sosyal ve daha aktif oldukları belirtilmektedir (Bilginer, 2002).

DS'li bireylerin gelişim süreci, zihinsel, sosyal ve motor alanlarda belirgin farklılıklar gösterirken dil ve konuşma gelişimi bu sürecin en fazla etkilenen gelişim alanlarından biridir. Bu bireyler, tipik olarak yaşitlarına kıyasla daha geç konuşmaya başlamaktadır ve genellikle kelime dağarcıkları ile dilbilgisel yapı kullanımları sınırlı kalmaktadır (Berglund vd., 2001). Yapılan araştırmalar, DS'li çocukların ilk kelimeleri genellikle 1 ile 6 yaş arasında söylediklerini ve kısa cümleleri yaklaşık 5 yaş civarında kullanmaya başladıklarını göstermektedir (Bilginer, 2002). Buna karşın, normal gelişim gösteren çocuklar 15-18 aylıkken iki kelimelik cümleler kurabilirken DS'li çocuklar bu aşamaya ancak 10 yaş ve sonrasında ulaşabilmektedir (Tezel, 2015).

DS'li bireylerin dil ve konuşma güçlükleri çeşitli nedenlerle ortaya çıkmaktadır. Başta anatomik ve fizyolojik faktörler olmak üzere konuşma üretimi üzerinde doğrudan etkilidir. Kumin ve Bahr (1999), DS'li bireylerde küçük ağız yapısı, dilin ileri pozisyonu, hipotonik oral kaslar ve açık ağız postürü gibi özellikler, ses üretimini ve konuşma anlaşılabilirliğini olumsuz yönde etkileyen temel unsurlardır. Bu bireylerde artikülasyon güçlükleri yaygın olarak gözlemlenmekte olup özellikle yer değiştirme, atlama ve ses bozulmaları gibi hatalar sıkça görülmektedir (Kumin, 2006). Seslerin eksik söylenmesi, son sessiz harfin düşmesi ve ses grubu indirgeme gibi fonolojik süreçler, konuşma anlaşılabilirliğini daha da zorlaştırmaktadır. Buna ek olarak DS'li bireylerin %43'ünün kısa cümleler kurabildiği,

%35'inin yalnızca tek sözcükler kullanabildiği ve %22'sinin ise konuşamadığı bildirilmiştir (Määttä vd., 2006).

Dil gelişiminin yanı sıra DS'li bireylerde sık rastlanan bir diğer önemli konu ise işitme kaybıdır. DS'li bireyler sık sık kulak enfeksiyonları geçirmeye yatkındırlar ve buna bağlı olarak iletken işitme kaybı yaşayabilmektedirler. İşitme kaybı, konuşma ve dil gelişimini doğrudan etkileyerek ses farkındalığını ve işitsel ayrımı zorlaştırmaktadır (Acarlar, 2006). İşitsel algılama sorunları, konuşma seslerinin doğru değerlendirilmesini güçleştirdiğinden dil gelişiminde ek zorluklara yol açmaktadır (Aslan Bağcı & Sarı, 2024; Acarlar, 2006).

Sosyal gelişimleri genellikle zihinsel gelişimlerinden birkaç yıl daha ileride olan DS'li bireyler, çevreleriyle iletişim kurmada genellikle daha uyumlu ve etkileşimli bir yapıya sahiptirler. Bu durum, onların sosyal çevrelerinde daha neşeli ve sevimli bireyler olarak algılanmalarına katkı sağlamaktadır (Nalbant, 2011). Bununla birlikte, dil gelişimindeki gecikmeler ve konuşma anlaşılabilirliğindeki problemler nedeniyle sosyal iletişimde zorluklar yaşayabilmektedirler. Özellikle mecazi dil kullanımı ve ironi gibi soyut dil yapılarını anlamada güçlük çektikleri bilinmektedir (Chapman vd., 2000).

DS'li bireylerde gözlemlenen dil ve konuşma bozuklukları sadece anatomik ve fizyolojik faktörlerden kaynaklanmamakta, aynı zamanda bilişsel ve duyuşsal bozukluklarla da ilişkilendirilmektedir. Bilişsel yetersizlikler, dilin öğrenilmesini ve etkin bir şekilde kullanılmasını sınırlarken duyuşsal işleme zorlukları ise çevreden alınan dilsel girdinin işlenmesini olumsuz etkileyebilmektedir (Abbeduto vd., 2007). Ayrıca, DS'li bireylerde sıkça rastlanan akıcılık bozuklukları (kekemelik ve hızlı konuşma bozukluğu) da konuşma sürecini daha karmaşık hale getirmektedir (Van Borsel & Tetnowski, 2007).

DS'li bireylerde dil ve konuşma gelişimi, çok yönlü faktörlerin etkisi altında şekillenmektedir. DS'li bireylerde gözlenen dil ve konuşma bozuklukları, hem anatomik hem de bilişsel unsurlarla ilişkilidir. Bu nedenle, DS'li bireylerin dil ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programları ve erken müdahale stratejileri büyük önem taşımaktadır (Bull, 2020). Etkili bir konuşma terapisi, destekleyici iletişim sistemleri ve aile rehberliği, bu bireylerin iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayarak toplumsal hayata daha aktif katılım göstermelerine yardımcı olacaktır.

Araştırma ile ilgili alanda yapılmış çalışmalar incelendiğinde Oturaklı (2023), DS'li çocuklara tersine söz içi becerilerin kazandırılmasında Sözel davranış (SD) yaklaşımının etkili olduğu, DS'li çocukların öğrendikleri tersine söz içi becerileri öğretim bittiğinde de korudukları, ayrıca farklı kişilere ve ortamlara genelleyeabildikleri görülmüştür. Sosyal geçerlik çalışmalarına katılan öğretmenler, araştırmanın verimliliğine yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. Toker vd. (2019), DS'li çocuğa sahip annelerin aile gereksinimleri ve sosyal destek algılarına yönelik görüşlerini aldıkları çalışmada annelerin eğitim beklentileri incelendiğinde DS'li çocuklarının konuşmasını istediklerini, akranları ve sosyal çevre tarafından daha çok kabul görmelerinin desteklenmesine yönelik beklentilerini ifade etmişlerdir. Şahin (2022), 1-4 yaş arasındaki DS'li ve DS'li olmayan çocuğa sahip

ebeveynlerin çocuklarının dil becerileri ile ilgili görüşlerinin karşılaştırıldığı çalışmada DS'li çocukların pragmatik dil yetersizlikleri, tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha fazla olduğu, iletişimi başlatma ve cevap vermede DS'li çocukların daha az sözel ifade kullandıkları, DS'li çocuklarda ağlama, hırçınlık, kırgınlık ve öfke davranışlarının daha fazla olduğu, konuşmaya ses ve sözcüklerle katılma davranışını DS'li çocuklarda daha az görüldüğü, etkileşimli sohbetlere ilişkin değerlendirmelerde de DS'li çocukların konuşmayı üstlenme ve sürdürme durumlarının daha az olduğu, DS'li çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarla konuşmada daha fazla hoşlandığı, DS'li çocukların iletişim kurmaya açık olduğu zamanların yüzdelik dağılımları ise akranlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Petty ve Sadler (1996), DS'li öğrenciye sahip öğretmenlerle yapılan çalışmada DS'li öğrencilerin normal okullara uyumlarına yönelik çok boyutlu öğretmen görüşlerinde bu durumun DS'li çocukların dil ve konuşma gelişimi açısından ifade edici dilde, sözlü iletişimi başlatmada sosyal olarak zayıf yanlarını oluşturduğunu, dil ve konuşma konusunda desteğe ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Van Bysterveldt vd. (2019), DS'li öğrencilerin dil ve iletişimle ilgili olarak ebeveynlerle öğretmenlerin algılarının ve beklentilerinin incelendiği bu çalışmada her iki grup da DS'li öğrencilerinin iletişim ve dil gelişiminin daha fazla olması gerektiğini, DS'li öğrencilerinin konuşmalarının anlaşılmasının öğrenme ve eğitime katılıma engel oluşturduğunu, öğretmenler bu çocukların okulda dil ve iletişiminde desteklemedeki rolünün yetersiz kaldığını, alınan dil ve konuşma terapisi desteğinden memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmalardan elde edilen ortak bulgu, DS'li çocuklara sahip ebeveynler ve öğretmenlerin DS'li öğrencilerinin dil ve konuşma güçlüğüne yönelik destek eğitime ihtiyaç duydukları, dil ve konuşma güçlüğüne sahip oldukları için akademik olarak olumsuz etkilendiğini, konuşmalara sözlü katılım gösterme davranışlarında akranlarına göre geride kaldıklarını, etkili uygulamalarla DS'li öğrencilerin dil gelişimlerinde ilerleme kaydettiklerini, bu duruma ilişkin olumlu algılara sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmaların sonuçlarına dayanarak DS'li öğrenciye sahip öğretmenlerin yaşadıkları zorluklarla başa çıkmada bazı gereksinimlerinin olduğu görülmektedir (Aslan Bağcı vd., 2025; Gönen vd., 2024; Oturaklı, 2023; Toker vd., 2019; Şahin, 2022; Petty ve Sadler, 1996; Van Bysterveldt vd., 2019).

Öğretmenler, DS'li öğrencilerinin dil ve konuşma güçlükleri nedeniyle akademik olarak zorlanmakta ve bu nedenle eğitsel olarak ilerleme kaydetmeleri için yeterli desteği sağlayamamaktadırlar. Hem öğretmenlerin DS'li öğrencilerin dil ve konuşma gelişimleri için yeterli eğitime sahip olmamaları hem de yeterli uzman desteği alamamaları nedeniyle öğretmenleri DS'li öğrencilerin eğitimi açısından oldukça zor durumda bırakmaktadır. Öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların incelenmesi literatüre önemli katkılar sağlayabilir. Bu araştırma farklı özelliklere sahip (özel eğitim okulları, özel eğitim sınıfları ve kaynaştırma sınıfları) eğitim kurumlarından farklı branş öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı, DS'li öğrenciye sahip öğretmenlerin dil ve konuşma güçlüğüne yönelik yeterliklerini ortaya koymaktır. Bu genel problem çerçevesinde, aşağıdaki alt sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. DS'li öğrencinizin dil ve konuşma güçlüğü özellikleri nelerdir?
2. DS'li öğrencilerin dil ve konuşma güçlüklerine yönelik yeterlikleriniz nelerdir?
3. DS'li bir öğrenciye sahip olmanın sınıf ikliminde olumlu ve/veya olumsuz etkileri nelerdir?
4. DS'li bir öğrenciye sahip olmanın kişisel yaşamınız üzerindeki olumlu ve/veya olumsuz etkileri nelerdir?

Bu sorulara verilen yanıtlar, DS'li öğrenciye sahip öğretmenlerin yaşadıkları deneyimlerin derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Bu araştırma, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu'ndan 21.01.2025 tarihli ve 2025-01 sayılı etik izin alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemi benimsenmiş olup DS'li çocuklara sahip 22 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden özel durum çalışması (casestudy) yöntemi ile yürütülmüştür.

Nitel araştırmalar, olayları, olguları ve katılımcıların algılarını derinlemesine inceleyerek sosyal fenomenleri anlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu tür araştırmalarda, katılımcıların duygu, düşünce ve deneyimleri, doğal ortamlarında bütüncül ve gerçekçi bir biçimde ortaya konur. Nitel araştırma, özellikle doküman inceleme, gözlem ve görüşme gibi veri toplama tekniklerini kullanır. Bu teknikler, katılımcıların yaşam deneyimlerini, algılarını ve anlamlandırma süreçlerini derinlemesine incelemeye olanak tanır.

Bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretmenlerden elde edilen veriler, onların DS'li öğrencilerle yaşadıkları deneyimleri derinlemesine anlamaya yönelik olarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıya belirli bir çerçeve içinde esnek bir soru sorma imkânı sunarak katılımcıların düşüncelerini daha ayrıntılı bir şekilde ifade etmelerine olanak tanır. Öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar ve kişisel yaşantılarına olan etkiler, bu görüşmeler aracılığıyla detaylı bir şekilde analiz edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da DS'li öğrencilere sahip bir özel eğitim uygulama okulu, üç özel eğitim sınıfı bulunan ilköğretim okulu ve kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem grubunu belirlemek için kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Bunun tercih edilmesinin nedeni çalışmanın hızlı ve kolay biçimde yürütülmesini sağlamaktır. Araştırmaya katılan DS'li öğrencilere sahip öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1: Öğretmenlerin demografik özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Mesleki kıdem süresi	Kurum türü	Branş
Ö1	Kadın	1-5 Yıl	Özel Eğitim Uygulama Okulu	Özel Eğitim
Ö2	Erkek	6-10 Yıl	Özel Eğitim Uygulama Okulu	Özel Eğitim
Ö3	Kadın	1-5 Yıl	Özel Eğitim Uygulama Okulu	Özel Eğitim
Ö4	Kadın	1-5 Yıl	Özel Eğitim Uygulama Okulu	Özel Eğitim
Ö5	Kadın	1-5 Yıl	Özel Eğitim Uygulama Okulu	Özel Eğitim
Ö6	Erkek	1-5 Yıl	Özel Eğitim Uygulama Okulu	Özel Eğitim
Ö7	Kadın	1-5 Yıl	Özel Eğitim Uygulama Okulu	Özel Eğitim
Ö8	Kadın	1-5 Yıl	Özel Eğitim Uygulama Okulu	Özel Eğitim
Ö9	Kadın	11-15 Yıl	Özel Eğitim Sınıfı	Özel Eğitim
Ö10	Erkek	1-5 Yıl	Özel Eğitim Sınıfı	Özel Eğitim
Ö11	Kadın	6-10 Yıl	Özel Eğitim Sınıfı	Özel Eğitim
Ö12	Kadın	6-10 Yıl	Özel Eğitim Sınıfı	Özel Eğitim
Ö13	Kadın	16-20 Yıl	Kaynaştırma Sınıfı	Sınıf Öğretmeni
Ö14	Kadın	1-5 Yıl	Kaynaştırma Sınıfı	Sınıf Öğretmeni
Ö15	Erkek	1-5 Yıl	Kaynaştırma Sınıfı	Görsel Sanatlar
Ö16	Erkek	1-5 Yıl	Kaynaştırma Sınıfı	Sınıf Öğretmeni
Ö17	Kadın	1-5 Yıl	Kaynaştırma Sınıfı	Sınıf Öğretmeni
Ö18	Kadın	6-10 Yıl	Kaynaştırma Sınıfı	Sınıf Öğretmeni
Ö19	Erkek	11-15 Yıl	Kaynaştırma Sınıfı	Bilişim Teknolojileri
Ö20	Kadın	1-5 Yıl	Kaynaştırma Sınıfı	Sınıf Öğretmeni
Ö21	Kadın	11-15 Yıl	Kaynaştırma Sınıfı	Sınıf Öğretmeni
Ö22	Erkek	11-15 Yıl	Kaynaştırma Sınıfı	Sınıf Öğretmeni

Tablo 1'deki katılımcılar; “cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştıkları kurum türü ve öğretmenlik branşı” gibi demografik özellikler açısından çeşitlilik göstermektedir. Katılımcıların cinsiyetleri 15 kadın, 7 erkek olarak dağılım göstermektedir. Mesleki kıdem dağılımında ise 1-5 yıl arası kıdemi olan 13 öğretmen, 6-10 yıl arası kıdemi olan 4 öğretmen, 11-15 yıl arasında kıdemi olan 4 öğretmen ve 16-20 yıl kıdemi olan 1 öğretmen bulunmaktadır. Kurum türü dağılımında ise 4 öğretmen özel eğitim sınıfında, 8 öğretmen özel eğitim uygulama okulunda, 10 öğretmen ise kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıfta görev yapmaktadır. Branş dağılımında ise 12 özel eğitim öğretmeni, 8 sınıf öğretmeni, bir görsel sanatlar öğretmeni ve bir de bilişim teknolojileri öğretmeni bulunmaktadır. Bu çeşitlilik,

katılımcıların farklı deneyimlerini yansıtmakta, araştırma bulgularının genellenebilirliğini artırmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin DS’li öğrencilerine ait bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2: Öğretmenlerin Down Sendromlu Öğrencilerine Ait Özellikler

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Güçlük düzeyi	Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Güçlük düzeyi
DS1	9	Erkek	Orta	DS12	9	Kız	Orta
DS2	10	Erkek	Orta	DS13	8	Erkek	Hafif
DS3	7	Erkek	Orta	DS14	7	Erkek	Hafif
DS4	11	Kız	Orta-Ağır	DS15	8	Kız	Hafif-Orta
DS5	10	Erkek	Orta	DS16	8	Erkek	Hafif
DS6	9	Erkek	Orta	DS17	9	Erkek	Orta
DS7	9	Erkek	Orta	DS18	8	Kız	Hafif
DS8	8	Kız	Orta	DS19	8	Erkek	Hafif-Orta
DS9	10	Erkek	Orta	DS20	9	Kız	Hafif
DS10	8	Erkek	Orta	DS21	8	Erkek	Hafif
DS11	10	Erkek	Orta-Ağır	DS22	10	Erkek	Hafif

Tablo 2’de yer alan katılımcıların DS’li öğrencilerine ait özellikler incelendiğinde, çocukların yaşları 7 ile 11 arasında değişmektedir. DS’li öğrencilerin çoğu erkek (16: %73), 6’sı ise (6: %27) kızdır. Güçlük düzeyleri, iki öğrenci “orta-ağır”, on bir öğrenci “orta”, iki öğrenci “hafif-orta” ve yedi öğrenci ise “hafif” olarak belirtilmiştir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukla (16: %73) hafif ve orta düzey DS’li öğrencilerle çalıştıklarını göstermektedir.

Veri Toplama aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve bireysel durum formu olarak belirlenmiştir. Bu araçların kapsam ve görünüş geçerliliğini sağlamak için uygulamaya geçilmeden önce, bir özel eğitim, bir dil ve konuşma terapisti ve bir psikolojik danışmanlık ve rehberlik olmak üzere toplam 3 alan uzmanından görüş ve öneriler alınmış ve bu doğrultuda formlar düzenlenmiştir. Ayrıca, uygulama öncesinde formların anlaşılabilirliği ve uygulama sürecindeki olası hataların belirlenmesi amacıyla 3 öğretmene veri toplama araçları uygulanmış ve elde edilen geri bildirimler doğrultusunda formlar son haline getirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcı öğretmenlerin görüşlerini toplamak amacıyla hazırlanmış olup öğretmenlere yönelik demografik bilgilerin yanı sıra, DS’li öğrencilerin özelliklerine dair bilgiler de toplanmıştır. Görüşmelerde, öğretmenlerin “cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştıkları kurum türü ve öğretmenlik branşı” gibi demografik bilgileri toplanmış; DS’li öğrencilere dair ise “çocuğun yaşı, cinsiyeti ve güçlük düzeyi” gibi veriler elde edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin görüşlerini değerlendirmek amacıyla üç açık uçlu soru

sorulmuştur: (1) “DS’li öğrencinizin dil ve konuşma güçlüğü özellikleri nelerdir? (Örn. Gecikmiş konuşma, sesletim bozukluğu, ses perdesi bozukluğu gibi)”, (2) “DS’li bir öğrenciye sahip olmanın sınıf ikliminde olumlu ve/veya olumsuz etkileri nelerdir?” (3) “DS’li bir öğrenciye sahip olmanın kişisel yaşamınız üzerindeki olumlu ve/veya olumsuz etkileri nelerdir?” Bu süreçte toplanan veriler, araştırmanın amacına uygun biçimde, öğretmenlerin ve DS’li öğrencilerin demografik özelliklerini ve öğretmenlerin görüşlerini daha iyi anlayabilmek için kullanılmıştır.

Verilerin toplanması ve Analizi

Bu araştırma kapsamında, DS’li öğrenciye sahip öğretmenlerin görüşleri ile ilgili veriler, 22 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmelerin süresi, her bir katılımcı ile yapılan görüşme için ortalama 20 ile 28 dakika arasında değişmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sırasında, araştırmanın etik kurallarına uygun olarak katılımcılardan gerekli izinler ve onaylar alınmış, görüşmelerin doğruluğunu sağlamak amacıyla ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir.

Toplanan veriler, görüşmelerin ses kayıtlarından yazılı hale getirilerek analiz edilmiştir. Bu aşamada, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, toplanan verilerin kategorilere ayrılmasını ve her kategoriye ait ortak temaların ve örneklerin belirlenmesini sağlamıştır. Görüşmelerde elde edilen nitel veriler, öğretmenlerin DS’li çocuklarla ilgili deneyimlerini, dil ve konuşma güçlüklerini, kişisel yaşama dair olumlu ve olumsuz etkilerini ve yaşadıkları zorlukları anlamak için detaylı şekilde incelenmiştir. Bu süreç, elde edilen verilerin hem derinlemesine hem de sistematik bir şekilde analiz edilmesini sağlayarak araştırmanın amacına uygun sonuçlar elde edilmesine olanak tanımıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde öğretmenlerin verdiği yanıtlar, kodların ve temaların belirlenmesi amacıyla analiz edilmiştir. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar ve elde edilen öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tema 1: DS’li çocuklarda dil ve konuşma güçlüğü özellikleri

DS’li öğrencilerinin dil ve konuşma güçlüğü özelliklerine ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğu bu çocukların sesleri doğru üretmede zorlandıklarını, ses kısıklığı ya da boğukluk, ses ve heceleri atlama ya da karıştırarak söyleme, ses tekrarları yapma, son sesleri düşürme, hızlı ve düzensiz konuşma, kekemelik, sesin kesik çıkması ya da zayıf ses tonu kullanılması, az sözcük kullanma, az konuşma, işaret ya da tepkilerle iletişim kurma, sözcük ve cümle kurmada zorlanma, basit ve kısa cümle kullanma isteğinde olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, DS’li çocukların dillerinin büyük olması nedeniyle ağız içi boşluğun küçük olması ve bu nedenle sesletim sorunlarının görülmesine neden olduğu, yüz ve ağız kaslarının zayıf olması ve buna bağlı konuşmanın zorlaşması, işitme kayıpları nedeniyle konuşma gelişiminin olumsuz etkilenmesi gibi

durumları da değerlendirmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin bu görüşlerine yönelik bazı yanıtlar sunulmuştur:

“Konuşmadan genellikle kaçınmaya çalışıyor. Ona yorum yapmasını gerektiren bir soru sorduğumda kısa ifadelerle geçiştiriyor. Çoğu zaman da isteklerini işaretlerle bazen de sesler çıkararak ve tepkilerle yansıtabiliyor.” (Ö3)

“Öğrencim, konuşunca biraz utangaç davranıyor. Çoğu zaman kısık sesle konuştuğu için sesini işitemiyorum. Tekrar etmesini söylediğimde içine kapanabiliyor. Bazen derste onu motive edip derse katılmasını sağladığımda bir iki sözcük söyleyip hemen çevresine bakıyor.” (E20)

Birkaç öğretmen ise iletişim kurmanın çok zor olduğunu ve bu duruma alıştıklarını, ailelerin de bu zorlukları kabullendiği için baş edebildiklerini ifade etmiştir. Bu konuda paylaşılan farklı görüş ve yorumlar aşağıdaki gibidir:

“Pek sözcük telaffuz etmiyor. Konuşmaya teşvik ettiğim çalışmalarda genellikle bir yerlere vurarak ya da sesler çıkararak tepkisini belli ediyor.” (Ö4)

“Konuşmuyor ama alternatif iletişim olarak eliyle işaret edebiliyor. İletişime geçmek oldukça zor oluyor. Ona sözcük söyletmeye çalışıyorum ama henüz başarılı olamadım.” (Ö11)

Tema 2: DS’li çocuklarda dil ve konuşma güçlüğü öğretmen yeterlikleri

Öğretmenlerin çoğu dil ve konuşma güçlüğü için özel bir eğitim almadıklarını, çoğunlukla kendi çabalarıyla bu yönde bilgi edindiklerini, bu konuda eğitim almak istediklerinde eğitim alabilecekleri bir yerin olup olmadığından emin olmadıklarını belirtmişlerdir.

“Dil ve konuşma güçlüğü konusunda pek bilgim yok. Bu konuda eğitim almak isterim ama bu eğitimi veren bir program ya da kuruluştan haberdar değilim.” (Ö19)

“Dil ve konuşma bozukluğuyla ilgili bize herhangi bir eğitim verilmedi. Öğrencimin konuşma bozukluğu olduğunu fark ettiğimde merak edip araştırmaya koyulmuştum. Öğrencim sesleri yutuyor, bazen de sırasını karıştırarak söylüyor. Buna dikkat edip yapabileceğim uygulamaları araştırmıştım.” (Ö21)

DS’li öğrencilerinin dil ve konuşma güçlüklerine yönelik öğretmenlerin değerlendirmeleri incelendiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğu öğrencilerinin konuşma sorunları olduğunu ve bu yüzden bazı alıştırmalar yaptırdığını, sözcüğü doğru biçimde kurabilmeleri için tekrarlar yaptıklarını, kendilerini ifade edebilmeleri için cümle kurmaya teşvik ettiklerini, mümkün olabildiğine öğretimi eğlenceli hale getirerek konuşma alıştırmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin bu görüşlerine yönelik bazı yanıtlar sunulmuştur:

“Öğrencim sınıfa ilk geldiği günden bu yana iki yıl oluyor. İlk geldiğinde pek konuşmamayı tercih ederdi. Ama şimdi az da olsa sözcükleri telaffuz ediyor. Dilini çok kıvrak kullanamadığı için zorlanıyor, sözcükleri çok iyi telaffuz edemiyor.” (Ö5)

“Dil ve konuşma güçlüğü konusunda pek bir yeterliğim yok. Öğrencim, rehabilitasyon merkezinde bu konuda destek alıyor. Ben elimden geldiğince derse katılmasını ve konuşmasını sağlamaya çalışıyorum.”(Ö14)

Tema 3: DS’li bir öğrenciye sahip olmanın sınıf iklimine etkileri

DS’li bir öğrenciye sahip oldukları için sınıf ortamında olumlu ya da olumsuz etkilerinin nasıl olduğu ile ilgili konuda yapılan değerlendirmelerde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu DS’li öğrencilerin sınıfın neşe kaynağı olduğunu, dil ve konuşma güçlüğüne sahip olmaları ve zaman zaman problem davranışlar sergiledikleri için zorlansalar da DS’li çocukların tatlı tavırları ve tebessümleri sayesinde tüm zorlukları unutabildiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin bu görüşlerine yönelik bazı yanıtlar sunulmuştur:

“Öğrencim zaman zaman problem davranış sergilese de sınıfın gergin atmosferini bir çırpıda giderebiliyor. Yaptığı davranışlardan dolayı pişman olmuşçasına sınıfta şirinlikler yapıyor. Tüm sınıfın gözü onu arıyor. Gelmediği gün sınıftaki akranları daha düşük bir enerjiyle dersi dinliyor.”(Ö13)

“Öğrencimin özellikle istediği bir şeyi kabul etmem için tatlı tavırlarla yaklaşması oldukça keyif veriyor. Üstelik o hallerini yakaladığımda özellikle istediği şey her ne ise tam olarak ifade etmeye yönlendiriyorum. Bu sayede öğrencimin konuşma güçlüğünü gidermek için olumlu bir gelişim sağlamış oluyorum.” (Ö22)

Birkaç öğretmen ise içinde bulundukları durumun farklılık gösterdiğini bazen iyi giden bir ortamı bir davranışı ile tamamen değiştirebildiğini bu sebeple sınıfta hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda paylaşılan farklı görüş ve yorumlar aşağıdaki gibidir:

“Öğrencim problem davranış gösterdiğinde sınıf tam bir kaosa sürükleniyor. Bir şey isteyince elde edinceye kadar sorun çıkarıyor. Ama keyfi yerinde olduğunda hiç sorun çıkarmadığı gibi olumlu bir atmosfer de oluşturabiliyor. Keyifli olduğunda anlattıklarımı da dinliyor.”(Ö2)

“Konuşma güçlüğü nedeniyle kendini ifade edemediği durumlar oluyor. Zaman zaman arkadaşları onunla bu sebeple alay edebiliyor. Bu gibi durumlarda saldırgan davranış sergileyip öfkesini kontrol edemeyebiliyor. Ancak bu gibi durumlar olmadığında genellikle uyumlu davranış sergileyebiliyor.”(Ö9)

Tema 4: DS’li öğrenciye sahip olmanın öğretmenin kişisel yaşantısı üzerindeki etkileri

DS’li bir öğrenciye sahip oldukları için öğretmenlerin kişisel yaşamlarında etkilerinin nasıl olduğu ile ilgili konuda yaptıkları değerlendirmelerde öğretmenlerin çoğu DS’li öğrencilerin olumsuz bir yanlarının olmadığını, çoğunlukla olumlu etkilerinin olduğunu, sabırlı olmayı öğrettiklerini, diğer insanlarla empati kurabilmelerini sağladığını, yaşama sevinci olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin bu görüşlerine yönelik bazı yanıtlar aktarılmıştır:

“Olumsuz yönde pek etkisi yok. Çoğunlukla beni olumlu etkiliyor. Onlar sayesinde hayata daha farklı bakabiliyorum. İnsanları daha iyi anlayabiliyorum. Sahip olduğum şeyler için şükretmem gerektiğini anlayabiliyorum.” (Ö1)

“Bana sabırlı olmayı onlar öğretti. Onlar sayesinde hiçbir olumsuzluğu kafaya takmıyorum. Sürekli gülümsüyorum.” (Ö8)

Öğretmenlerin küçük bir kısmı ise sürekli bir hazırlık yapmaları gerektiğini, aileleriyle sürekli iletişimde olmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda paylaşılan farklı görüş ve yorumlar aşağıdaki gibidir:

“Öğrencim için sürekli bir hazırlık yapmam gerekiyor. Öğrencimin ailesiyle sık sık iletişimde olmamız güzel ama bir süre sonra çok yorucu oluyor. Öğrencimin ailesi sürekli ilgi bekliyor.” (Ö6)

“Kendime zaman ayıramıyorum. Her zaman öğrencilerim için hazırlık yapmam gerekiyor. Yarın onlara ne öğreteceğim sorusunu sormadan edemiyorum. Sürekli bir hazırlık gerekiyor.” (Ö12)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde alanyazın ve bulgulardan elde edilen verilere dayanarak tartışma, sonuç ve önerilere değinilecektir.

Tartışma

Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgularda, DS’li öğrencilere sahip öğretmenlerin tamamı, öğrencilerinde dil ve konuşma güçlüğüne bulundugunu; çocukların sesleri doğru üretmede zorlandıklarını, ses kısıklığı ya da boğukluk, ses ve heceleri atlama ya da karıştırarak söyleme, ses tekrarları yapma, son sesleri düşürme, hızlı ve düzensiz konuşma, kekemelik, sesin kesik çıkması ya da zayıf ses tonu kullanılması, az sözcük kullanma, az konuşma, işaret ya da tepkilerle iletişim kurma, sözcük ve cümle kurmada zorlanma, basit ve kısa cümle kullanma isteğinde olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin dil ve konuşma güçlüğü nedeniyle iletişim becerilerinin zayıf olduğunu bu nedenle derslere katılım gösterme, kendini ifade etme gibi durumlarda zorlandıkları ve bu durumlar akademik gelişimlerini daha da yavaşlattığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu bulguları desteklemektedir. Şahin (2022), DS’li çocukların pragmatik dil yetersizlikleri, tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha fazla olduğunu, iletişimi başlatma ve cevap vermede DS’li çocukların daha az sözel ifade kullandıkları, konuşmaya ses ve sözcüklerle katılma davranışını DS’li çocuklarda daha az görüldüğü, etkileşimli sohbetlere ilişkin değerlendirmelerde de DS’li çocukların konuşmayı üstlenme ve sürdürme durumlarının daha az olduğunu ifade etmektedir. Van Bysterveldt vd. (2019), DS’li öğrencilerinin iletişim ve dil gelişiminin daha fazla olması gerektiğini, DS’li öğrencilerinin konuşmalarının anlaşılmasının öğrenme ve eğitime katılıma engel oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Farquharson, (2015) ve Ateş (2020) tarafından yapılan çalışmalar da benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. DS’li çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre dil beceri düzeyleri düşük olduğu için sözel iletişimi daha az kullandıkları görülmektedir. DS’li çocukların konuşma sesine ilişkin yetersizliklerinin olması sebebiyle vurma, öfke ve itme gibi davranışlar gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler, DS'li öğrencilerinin dil ve konuşma güçlüklerine yönelik yeterliklerine ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde katılımcıların çoğu dil ve konuşma güçlüğü için özel bir eğitim almadıklarını, çoğunlukla kendi çabalarıyla bu yönde bilgi edindiklerini, bu konuda eğitim almak istediklerinde eğitim alabilecekleri bir yerin olup olmadığından emin olmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların büyük bir çoğunluğu öğrencilerinin konuşma sorunları olduğunu ve bu yüzden bazı alıştırmalar yaptırdığını, sözcüğü doğru biçimde kurabilmeleri için tekrarlar yaptıklarını, kendilerini ifade edebilmeleri için cümle kurmaya teşvik ettiklerini, mümkün olabildiğine öğretimi eğlenceli hale getirerek konuşma alıştırmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmalar, bu bulguları desteklemektedir. Van Bysterveldt vd. (2019), ebeveyn ve öğretmenlerle yapılan çalışmada öğretmenlerin bu çocukların okulda dil ve iletişimini desteklemedeki rolünün yetersiz kaldığını, alınan dil ve konuşma terapisi desteğinden memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Nitekim işitme engelli öğrencilere yönelik çalışmalarda da öğretmenlerin iletişim becerileri konusunda yeterli mesleki hazırlığa sahip olmadıkları ve bu alanda destek ihtiyacı yaşadıkları bildirilmektedir (Aslan-Bağcı & Sarı, 2024). Bu bulgular, özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin iletişim temelli yeterliklerinin geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

DS'li bir öğrenciye sahip oldukları için sınıf ortamında olumlu ya da olumsuz etkilerinin nasıl olduğu ile ilgili konuda yapılan değerlendirmelerde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu DS'li öğrencilerin sınıfın neşe kaynağı olduğunu, dil ve konuşma güçlüğüne sahip olmaları ve zaman zaman problem davranışlar sergiledikleri için zorlansalar da DS'li çocukların tatlı tavırları ve tebessümleri sayesinde tüm zorlukları unutabildiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise içinde bulundukları durumun farklılık gösterdiğini bazen iyi giden bir ortamı DS'li öğrenci bir davranışı ile tamamen değiştirebildiğini bu sebeple sınıfta hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmalar, bu bulguları desteklemektedir. Petty ve Sadler (1996), DS'li öğrencilerin normal okullara entegrasyonlarına yönelik çok boyutlu öğretmen görüşlerinde bu durumun DS'li çocukların dil ve konuşma gelişimi açısından ifade edici dilde, sözlü iletişimi başlatmada sosyal olarak zayıf yanlarını oluşturduğunu, dil ve konuşma konusunda desteğe ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Şahin (2022), Çocukların ilgilerini çeken ve onların dil kullanım düzeylerini etkileyen etkinliklere katılım konusunda normal gelişim gösteren çocuklar özellikle tekerleme, şaka ve kovalamaca gibi etkinliklerde kelime kullanımları artmaktadır. Farquharson, (2015) ve Ateş (2020) tarafından yapılan çalışmalar da benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. DS'li çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre dil beceri düzeyleri düşük olduğu için sözel iletişimi daha az kullandıkları görülmektedir. DS'li çocukların konuşma sesine ilişkin yetersizliklerinin olması sebebiyle vurma, öfke ve itme gibi davranışlar gösterdikleri tespit edilmiştir.

DS'li bir öğrenciye sahip oldukları için öğretmenlerin kişisel yaşamlarında etkilerinin nasıl olduğu ile ilgili konuda yaptıkları değerlendirmelerde öğretmenlerin çoğu DS'li öğrencilerin olumsuz bir yanlarının olmadığını, çoğunlukla olumlu etkilerinin olduğunu,

sabırlı olmayı öğrettiklerini, diğer insanlarla empati kurabilmelerini sağladığını, yaşama sevinci olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin küçük bir kısmı ise sürekli bir hazırlık yapmaları gerektiğini, öğrencilerinin aileleriyle sürekli iletişimde olmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmalar, bu bulguları desteklemektedir. Diğer özel gereksinimli gruplara kıyasla daha kolay anlaşılabilir ve uyum sağlayabilir çocuklar olarak kabul edilmektedirler (Çengelci, 2009). Çocukların bu etkileşime açık halleri, ebeveynlerin stres ve kaygı düzeylerini azaltmaya katkı sağlamakta ve daha olumlu bir aile dinamiği oluşturmaktadır (Çengelci, 2010; Hastings vd., 2005). DS'li çocukların en belirgin özellikleri arasında daha geç öğrenme durumları bulunmaktadır. Yürüme, konuşma, kendi kendine giyinme gibi beceriler bu çocuklarda normal gelişim gösteren çocuklara göre daha zor kazanılmaktadır (Aydın, 2014).

Sonuç

1. Öğretmenlerin DS'li öğrencilerde görülen dil ve konuşma güçlüklerine ilişkin bilgileri ve bu güçlüklerin öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkileri incelendiğinde elde edilen bulgular, DS'li öğrencilerin dil ve konuşma becerilerinde önemli zorluklar yaşadıklarını, bu durumun iletişim becerilerini ve dolayısıyla akademik katılımlarını olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin ses üretimi, sözcük dağarcığı, cümle kurma ve iletişim kurma gibi alanlarda zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır.

2. Öğretmenlerin DS'li öğrencilerin dil ve konuşma güçlüklerine yönelik yeterlikleri incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun bu alanda özel bir eğitim almadığı ve kendi çabalarıyla bilgi edindikleri görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin dil ve konuşma güçlüğünde destekleyici hizmetlere erişim konusunda yetersiz kaldıklarını göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerinin dil ve konuşma becerilerini geliştirmek için çeşitli yöntemler denemekte ancak bu süreçte daha fazla destek ve eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

3. DS'li öğrencilerin sınıf ortamındaki varlığı, öğretmenler üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler yaratmaktadır. Öğretmenler, DS'li öğrencilerin sınıfın neşe kaynağı olduğunu ve öğrencilerin sevecen tavırlarının zorlukları unutturduğunu belirtmişlerdir. Ancak, dil ve konuşma güçlükleri ve zaman zaman ortaya çıkan problem davranışlar, öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlanmalarına neden olmaktadır. Bu durum, DS'li öğrencilerin eğitim süreçlerinde daha bireyselleştirilmiş ve destekleyici yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

4. Öğretmenlerin DS'li öğrencilere sahip olmasının kişisel yaşamlarında olumsuz bir etkiye sahip olmadığını, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu için DS'li öğrencilerinin bulunmasının kendilerine sabır, empati ve yaşama sevinci aşıladığını belirtmiştir. Ancak, öğretmenlerin küçük bir kısmı sürekli hazırlık yapma ve ailelerle yoğun iletişim kurma gibi zorluklar yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu sonuçlar, DS'li öğrencilerin öğretmenler üzerinde hem duygusal olarak hem de mesleki anlamda bazı zorluklar içeren bir etki yarattığını ortaya koymaktadır.

Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Araştırma, DS'li öğrencilerin gelişim süreçlerini ve öğretmenlerin uygulamalarını uzun dönemde izleyen bir takip çalışması şeklinde genişletilebilir.
2. Öğretmenlerin psikolojik durumlarının öğrencilerin gelişimi ve kendi yaşantılarındaki genel atmosfer üzerindeki etkisi daha ayrıntılı incelenebilir.
3. DS'li çocukların eğitim süreçlerinin öğretmenlerin dayanıklılıkları üzerindeki etkisi araştırılabilir.
4. Araştırma, farklı özel gereksinim türlerine sahip öğrencilerde, öğretmen deneyimlerini karşılaştırarak farklı durumların etkisi incelenebilir.

Extended Abstract

Introduction

Down syndrome (DS) is one of the most common chromosomal anomalies in humans, occurring in approximately 1 in every 700 to 1,000 live births (Coppus, 2013). This genetic condition arises due to autosomal nondisjunction, resulting in three copies of the 21st chromosome instead of the usual two. It leads to various differences in individuals' physical, cognitive, and language development (Parker et al., 2010). The developmental characteristics of individuals with DS can vary depending on the type of the syndrome, gender, and age. It has been noted that there are certain differences between males and females with DS, particularly in terms of motor skills, intellectual levels, and social abilities. Girls with DS are reported to have higher motor skills and intellectual levels, while male individuals are described as more social and more active (Bilginer, 2002).

The developmental process of individuals with Down syndrome (DS) shows significant differences in cognitive, social, and motor domains; however, language and speech development is one of the most affected components of this process. These individuals typically begin speaking later than their peers and generally have limited vocabulary and use of grammatical structures (Berglund, Ericson & Johansson, 2001). Studies have shown that children with DS usually produce their first words between the ages of 1 and 6 and begin using short sentences around the age of 5 (Bilginer, 2002). In contrast, typically developing children can form two-word sentences between 15 and 18 months, while children with DS may reach this stage only by the age of 10 or later (Tezel, 2015). This study aims to evaluate the competencies of teachers who have students with Down syndrome (DS) regarding language and speech difficulties.

Method

A qualitative research method was employed in this study, and data were collected through semi-structured interviews with 22 teachers who have students with DS. During the interviews, demographic information related to the students, such as "age, gender, and level of difficulty" was gathered. Additionally, demographic details about the teachers, including "gender, seniority, type of institution, and field of expertise" were also collected.

Results

To assess the teachers' competencies, the study explored four key topics: (1) "Characteristics of language and speech difficulties in children with DS" (2) "Teacher competencies regarding language and speech difficulties in children with DS" (3) "The effects of having a student with DS on the classroom climate" and (4) "The impact of having a student with DS on the teacher's personal life."

Conclusion

Teachers emphasized that students with DS experience various language and speech difficulties, such as hoarseness or a muffled voice, skipping or mixing sounds and syllables, repeating sounds, omitting final sounds, speaking quickly and irregularly, stuttering, using a limited number of words, speaking infrequently, communicating through gestures or reactions, struggling to form words and sentences, and preferring simple and short sentences. Furthermore, the participating teachers stated that they had not received any formal training on language and speech difficulties and that they had mostly acquired knowledge on their own initiative. While they faced challenges due to the language and speech difficulties of students with DS, as well as their occasional problem behaviors, they expressed that the cheerful nature of these students helped them overcome these difficulties. Additionally, teachers reported that having students with DS did not negatively impact their personal lives; on the contrary, it taught them patience, enhanced their ability to empathize, and contributed to their overall joy for life.

KAYNAKÇA

- Abbeduto, L., Warren, S. F., & Conners, F. A. (2007). Language development in Down syndrome: From the prelinguistic period to the acquisition of literacy. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(3), 247–261. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20145>
- Acarlar, F. (2006). Down sendromlu çocuklar ve yetişkinlerde dil gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 1–13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000100

- Aslan Bağcı, Ö., Karaca, M. A., & Çelik, O. T. (2025). Teachers' perceptions of children with autism spectrum disorder: A comparison between special education and preschool teachers. *BMC Psychology*, 13, 252. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02580-9>
- Aslan Bağcı, Ö., & Sarı, H. (2024). *İşitme engelliler ve eğitimleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ateş, E. (2024). *Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen eğitim programının yeterliklerine etkisinin değerlendirilmesi*[Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Ateş, N. A. (2020). *5–7 yaş arasında konuşma sesi bozukluğu olan ve olmayan çocukların dil gelişimi ve bilişsel gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*[Yüksek lisans tezi, Medipol Üniversitesi].
- Aydın, B. (2014). Down sendromlu bireylerin dil kullanımının sesbilimsel incelemesi: Nörodilbilimsel değerlendirme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(3), 243–256.
- Bağcı, Ö. A., & Sarı, H. (2024). Evaluating the perspectives of teachers with hearing-impaired students on their professional competencies. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(1), 93–110. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1153895>
- Berglund, E., Eriksson, M., & Johansson, I. (2001). Parental reports of spoken language skills in children with Down syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(1), 179–191. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/015\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/015))
- Bilginer, H. (2002). Down sendromlu çocuklarda dil durumu. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 25–40.
- Bull, M. J. (2020). Down syndrome. *New England Journal of Medicine*, 382(24), 2344–2352. <https://doi.org/10.1056/NEJMra1706537>
- Chapman, R. S., Seung, H., Schwartz, S. E., & Kay-Raining Bird, E. (2000). Predicting language production in children and adolescents with Down syndrome: The role of comprehension. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(2), 340–350. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4302.340>
- Coppus, A. M. W. (2013). People with intellectual disability: What do we know about adulthood and life expectancy? *Developmental Disabilities Research Reviews*, 18(1), 6–16. <https://doi.org/10.1002/ddrr.1123>
- Çengelci, B. (2009). Otizm ve Down sendromlu çocuğa sahip annelerin kaygı, umutsuzluk ve tükenmişlik duygularının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(2), 1–23.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması*[Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi].

- Farquharson, K. (2015). After dismissal: Examining the language, literacy, and cognitive skills of children with remediated speech sound disorders. *Perspectives on School-Based Issues*, 16(2), 50–59. <https://doi.org/10.1044/sbi16.2.50>
- Gönen, A., Kılıç, K., & Koçak, F. (2024). Özel eğitim anaokullarında çalışmakta olan öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 969–990. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1345721>
- Hastings, R., Beck, A., & Hill, C. (2005). Positive contributions made by children with an intellectual disability in the family: Mothers' and fathers' perceptions. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9(2), 155–165. <https://doi.org/10.1177/1744629505049720>
- Kumin, L. (2006). Speech intelligibility and childhood verbal apraxia in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 10(1), 10–22. <https://doi.org/10.3104/reports.301>
- Kumin, L., & Bahr, D. C. (1999). Patterns of feeding, eating, and drinking in young children with Down syndrome with oral motor concerns. *Down Syndrome Quarterly*, 4(1), 1–8.
- Määttä, T., Kaski, M., Taanila, A., Keinänen-Kiukaanniemi, S., & Livanainen, M. (2006). Sensory impairments and health concerns related to the degree of intellectual disability in people with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 11(2), 78–83. <https://doi.org/10.3104/reports.317>
- Nalbant, S. (2011). *14 haftalık fiziksel aktivite programının Down sendromlu çocukların motor gelişimleri ve günlük yaşam aktiviteleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*[Doktora tezi, Akdeniz Üniversitesi].
- Parker, S. E., Mai, C. T., Canfield, M. A., Rickard, R., Wang, Y., Meyer, R. E., ... & Kirby, R. S. (2010). Updated national birth prevalence estimates for selected birth defects in the United States, 2004–2006. *Birth Defects Research Part A: Clinical and Molecular Teratology*, 88(12), 1008–1016. <https://doi.org/10.1002/bdra.20735>
- Petty, H., & Sadler, J. (1996). Down sendromlu çocukların ana akım okullara entegrasyonu: Öğretmenlerin bilgisi, ihtiyaçları, tutumları ve beklentileri. *Down Sendromu Araştırması ve Uygulaması*, 4(1), 15–24.
- Şahin, A. (2022). *1–4 yaş arasındaki tipik gelişim gösteren ve Down sendromlu çocukların pragmatik dil becerilerinin incelenmesi*[Yüksek lisans tezi, Kapadokya Üniversitesi].
- Tezel, D. (2015). *Erken çocuklukta günlük iletişim becerilerinin pragmatik profillerinin değerlendirilmesi*[Doktora tezi, Trakya Üniversitesi].
- Toker, M., Başgül, Ş. S., & Özaydın, L. (2019). Down sendromlu çocuğa sahip annelerin aile gereksinimlerinin belirlenmesi ve sosyal destek algılarına yönelik görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 651–676. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.515452>
- Oturaklı, B. (2023). *Sözel davranış yaklaşımının Down sendromlu çocukların tersine söz içi becerilerin edinimi üzerindeki etkisi*[Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].

- Van Borsel, J., & Tetnowski, J. A. (2007). Stuttering in genetic syndromes. *Journal of Fluency Disorders*, 32(4), 279–296. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2007.05.002>
- Van Bysterveldt, A., Westerveld, M., & Garvis, S. (2019). Ebeveynlerin ve öğretmen yardımcılarının Down sendromlu çocukların dil ve iletişim becerilerine ilişkin algıları ve beklentileri. *Konuşma, Dil ve İşitme Dergisi*, 22(3), 160–171. <https://doi.org/10.21597/jlsh.594841>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.