

# TÜRKÇE KONUŞAN İŞİTME ENGELLİ ÇOCUKLARIN AD DURUM EKLERİNİ KULLANIM BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Duygu Ekinci

## ÖZET

Bu çalışma ilköğretime devam eden işitme engelli çocukların yalın, belirtme, yönelme, bulunma ve uzaklaşma ad durum eklerinin kullanım durumlarının işiten çocuklardan farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi hedeflemiştir. Ayrıca işitme engelli çocukların ad durum eklerini kullanım becerilerin doğaçlama konuşma, yazma ve ipucu ile konuşma becerilerinde değerlendirilmesi ve yaş, sınıf, okul, işitme kaybının derecesi ve birbirleriyle olan ilişkilerinin gösterilmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmaya Ankara ilinde bulunan Yahya Özsoy İşitme Engelliler İlköğretim Okulu (YÖİÖ) ve Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler İlköğretim Okulu (KYİÖ) 'nda 3., 4. ve 5. sınıfına devam eden 21 kız ve 21 erkek olmak üzere toplam 42 işitme engelli öğrenci ile İbrahim Bitik İlköğretim Okulu (İBİÖ), 3., 4. ve 5. sınıfına devam eden 21 kız ve 21 erkek olmak üzere toplam 42 işiten çocuk katılmıştır. Örnekleme alınan her öğrenciye Türkçedeki hedef ad durum eklerinin kullanımına olanak sağlayacak biçimde hazırlanmış, her ek için beş resim olmak üzere toplamda 25 resimden oluşan set kullanılmıştır. Veriler her öğrenci ile bire bir görüşülerek toplanmış; çocukların konuşmaları video kamera aracılığı ile kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) 15.0 istatistik analiz programı ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, işitme engelli çocukların yalın, belirtme, yönelme, bulunma ve uzaklaşma ad durum eklerini kullanım becerilerinin işiten çocuklarda istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı saptanmıştır. İşitme engelli çocukların işiten akranları gibi ek kullanım becerileri geliştiremediği gözlenmiştir. Ayrıca, işitme engelli çocukların doğaçlama konuşma üretimleri, yazma becerileri ve ipucu ile konuşma becerileri arasındaki anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, üç farklı beceri alanında (doğaçlama konuşma üretimleri, yazma becerileri ve ipucu ile konuşma üretimleri) elde edilen değerlerin işitme engelli çocukların yaş, sınıf, okul ve işitme kaybının derecesi ile karşılaştırılması sonucunda, hedef değişkenler ile ad durum eklerinin kullanımı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırma sonuçları, işitme engellilerdeki dil gelişiminin sadece bu değişkenlerden kaynaklanmadığı göstermektedir. İşitme engelli çocuklarda dil gelişimi incelenirken, işitme kaybının tanılanma ve cihazlandırma yaşı, eğitime başlama yaşı, okul türü gibi birçok değişkenin ele alınması gerektiği düşünülmektedir. İleriki araştırmaların bu değişkenlerin yanında, ad durum eklerinin kullanımlarının okul yaşamının tüm aşamalarına uygulanması önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** işitme engelli, ad durum ekleri

## ÖNSÖZ

Dil ve konuşma sorunları özel eğitime gereksinimi olan birçok bireyde görülmektedir. Ülkemizde yeni gelişmekte olan dil ve konuşma bozuklukları alanı, özel eğitime gereksinimi olan tüm bireyleri içermesinden dolayı daha fazla önem taşımaktadır. Özellikle bireylerin sosyal, duygusal, bilişsel ve akademik gelişimlerinde konuşmaya dayalı sözel dil becerileri önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, bu alanda yapılacak araştırmalar ve sonucunda sunulan çözümler engelli bireylerin iletişim becerilerini arttırmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de gelişmekte olan dil ve konuşma terapistleği alanına katkı sağlaması amaçlanan bu çalışma sırasında bilgi ve birikimini esirgemeyerek çalışmama emeği geçen saygıdeğer danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. M. Cem Girgin hocama sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Türkiye’de dil ve konuşma terapistleği alanının gelişmesinde büyük katkı sağlayan, Anadolu Üniversitesinde Dil ve Konuşma Bozuklukları alanında yüksek lisans programın açılmasına öncülük ederek değerli bilgi, birikim ve deneyimlerini bizlere aktaran ve bizler için emek harcayan çok saygıdeğer hocalarım Sayın Prof. Dr. S. Seyhun Topbaş’a, Sayın Prof. Dr. Ahmet Konrot’a, Sayın Yrd. Doç. Dr. İlknur Maviş’e ve diğer tüm hocalarıma sonsuz teşekkürler ediyorum.

Araştırmada kullanılacak resimlerin çizimlerdeki yardımları için grafiker Sayın Nurten Şahin’e ve araştırmanın istatistikleri konusunda bilgilerini benimle paylaşan Sayın Öğretim Görevlisi Yavuz Akbulut’a ve arkadaşım Gökmen Yılmaz’a teşekkür ederim.

Verilerin toplanması aşamasında, iyi niyetleri ile birlikte tüm olanaklarını benimle paylaşan İbrahim Bitik İlköğretim Okulu ile Yahya Özsoy ve Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler İlköğretim Okulu yetkilileri, öğretmenleri ve öğrencilerine teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimim boyunca olduğu gibi, bu çalışmada da beni yalnız bırakmayarak değerli öneri, eleştiri ve cesaretlendirmesiyle bana danışmanlık yapan arkadaşım Betül Özsoy’a, yazdığım her satırı okuyup önerilerde bulunan arkadaşlarım Uzman DKT Elçin Tadıhan’a, Uzman DKT Özlem Akgün’e, Ar. Gör. Özlem Cangökçe’ye, kardeşim Hasan Ekinci’ye, araştırmanın biçiminin oluşturulmasında öneri, destek ve yardımları için sevgili ablam Kimya Mühendisi Seda Ekinci Göz’e, verilerin kaydının yapılabilmesi için video kameralarını benimle paylaşan Özge ve Özgür Obrukcu’ya çok teşekkür ederim.

Araştırmanın başından itibaren maddi ve manevi desteğini esirgemerek hep yanımda olan sevgili arkadaşım Ahmet Çallı’ya çok teşekkür ederim.

Yoğun çalışma zamanlarında işi yükümü hafifleten sevgili eniştem Turan Göz’e ve varlıkları ve neşeleri ile zorlu anlardan uzaklaşmamı sağlayan biricik yeğenlerim Deniz Bora ve Çağan’a çok teşekkür ederim.

Son olarak, yaşımın boyunca gereksinimim olan her türlü desteği ve olanağı sağlayan sevgili annem ve babama sonsuz teşekkür ediyorum.

Duygu EKİNCİ

## İÇİNDEKİLER

	SAYFA
ÖZGEÇMİŞ	i
ÖNSÖZ	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ	xii
SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
GİRİŞ ve AMAÇ	1
Önem	2
KAYNAK BİLGİSİ	4
DİL	4
Eklemeli Diller	4
Türkçenin Biçimbirim Özellikleri	5
Türkçede Ad Durum Ekleri	7
<i>Yalın (nominative) durum</i>	8
<i>Belirtme (accusative) durumu</i>	8
<i>Yönelme (dative) durumu</i>	8
<i>Bulunma (locative) durumu</i>	8
<i>Uzaklaşma (ablative) durumu</i>	9
<i>İlgi (genitive) durumu</i>	9
<i>Araç (instrumental) durumu</i>	9
<i>Eşitlik (equative) durumu</i>	9
<i>Yön (direktif) durumu</i>	9
Dil Edinimi ve Edinim Aşamaları	10
Biçimbirim Edinimi	13
Türkçede Ad Durum Eklerinin Edinimi	16
Okuma ve Yazma Gelişimi	18
DİL ve KONUŞMA BOZUKLUKLARI TANIMI ve SINIFLANDIRILMASI	18
İletişim Bozuklukları	19
<i>Konuşma bozuklukları</i>	19

<i>Sesletim (artikülasyon) bozukluğu</i>	19
<i>Akıcılık bozuklukları</i>	19
<i>Ses bozukluğu</i>	19
<b><i>Dil bozukluğu</i></b>	19
<i>Dilin biçimi</i>	19
<i>Dilin içeriği</i>	20
<i>Dilin kullanımı</i>	20
<b>İletişim Çeşitlilikleri</b>	20
<b><i>İletişim farklılığı/ağız (diyalekt)</i></b>	20
<b><i>Destekleyici/alternatif iletişim</i></b>	20
<b>İŞİTME ENGELİ</b>	20
<b>İşitme Engelli Çocuklarda Dil Edinimi ve Dil ve Konuşma Sorunları</b>	22
<b>İşitme Engelli Çocuklarda Okuma ve Yazma Becerisi Gelişimi</b>	25
<b>İşitme Engelli Çocukların Eğitimi</b>	27
<b>GEREÇLER ve YÖNTEM</b>	29
<b>Araştırmanın Deseni</b>	29
<b>Araştırmanın Grubu</b>	29
<b><i>Pilot uygulamanın çalışma grubu</i></b>	29
<b><i>Asıl uygulamanın çalışma grubu</i></b>	29
<b>Pilot Uygulamada Kullanılan Araç ve Gereçler</b>	30
<b><i>Öğrenci genel bilgi formu I</i></b>	30
<b><i>Öğrenci yanıt formu</i></b>	30
<b><i>Veri toplama materyali</i></b>	30
<b><i>Veri toplama işlemi</i></b>	30
<b>Asıl Çalışma Veri Toplama Materyalinin Geliştirilmesi</b>	30
<b><i>Pilot uygulamanın sonuçları</i></b>	31
<b>Asıl Çalışmada Kullanılan Araç ve Gereçler</b>	31
<b><i>Öğrenci genel bilgi formu II</i></b>	31
<b><i>Doğaçlama konuşma üretimi yanıt formu</i></b>	32
<b><i>Yazma ve ipucu ile konuşma üretimi formu</i></b>	32
<b><i>Veri toplama materyali</i></b>	32
<b><i>Veri toplama işlemi</i></b>	32
<b>Kullanılan Cihazlar</b>	32
<b>Verilerin İstatistiksel Analizi</b>	32

<b>BULGULAR ve TARTIŞMA</b>	<b>34</b>
<b>Asıl Çalışma Sonuçları</b>	<b>34</b>
<i>İşitme engelli çocuklar ile işiten çocukların doğaçlama üretimleri, yazma becerileri ve ipucuyla konuşma becerileri arasında fark var mıdır?</i>	<b>34</b>
<i>İşitme engelli çocukların doğaçlama üretimleri, yazma becerileri ve ipucu ile konuşma becerileri birbirleriyle farklılık göstermekte midir?</i>	<b>36</b>
<i>İşitme engelli çocukların doğaçlama konuşma üretimleri, yazma becerileri ve ipucu ile konuşma becerileri ile yaş arasında bir ilişki var mıdır?</i>	<b>38</b>
<i>İşitme engelli çocukların doğaçlama konuşma üretimleri, yazma becerileri ve ipucu ile konuşma becerileri okula göre farklılık gösteriyor mu?</i>	<b>39</b>
<i>İşitme engelli çocukların doğaçlama konuşma üretimleri, yazma becerileri ve ipucu ile konuşma becerileri sınıfa göre farklılık gösteriyor mu?</i>	<b>41</b>
<i>İşitme kaybının derecesi ile ad durum eklerinin kullanım becerileri arasında ilişki var mıdır?</i>	<b>43</b>
<i>İşitme engelli çocuklar doğaçlama üretim, yazma ve ipucuyla konuşma sırasında en çok hangi ad durum ekini kullanıyorlar?</i>	<b>43</b>
<b>SONUÇ ve ÖNERİLER</b>	<b>46</b>
<b>Uygulamaya İlişkin Öneriler</b>	<b>47</b>
<b>İleri Araştırmalara İlişkin Öneriler</b>	<b>48</b>
<b>Sınırlılıklar</b>	<b>49</b>
<b>KAYNAKLAR</b>	<b>50</b>
<b>EKLER</b>	<b>58</b>
<b>EK 1 Öğrenci Genel Bilgi Edinme Formu I</b>	<b>58</b>
<b>EK 2 Pilot Çalışma Yanıt Formu</b>	<b>59</b>
<b>EK 3 Pilot Çalışma Cümleleri</b>	<b>61</b>
<b>EK 4 Pilot Çalışma Resimleri</b>	<b>62</b>
<b>EK 5 Öğrenci Genel Bilgi Formu II</b>	<b>86</b>
<b>EK 6 Doğaçlama Üretimi Yanıt Formu</b>	<b>87</b>
<b>EK 7 Yazma ve İpucu ile Konuşma Üretimi Formu</b>	<b>88</b>
<b>EK 8 Asıl Çalışma Doğaçlama Üretim Resimleri</b>	<b>89</b>
<b>EK 9 Asıl Çalışma Yazma ve İpucu ile Konuşma Üretim Resimleri</b>	<b>103</b>
<b>EK 10 Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzin Dilekçesi</b>	<b>117</b>

## ÇİZELGELER DİZİNİ

ÇİZELGE NO ve ADI	SAYFA
<b>Çizelge 1</b> Pilot Çalışmadaki Ad Durum Eklerinin Doğru Kullanım Yüzdeleri	31
<b>Çizelge 2</b> İşiten ve İşitme Engelli Çocukların Doğaçlama Üretim, Yazma Becerisi ve İpucu ile Konuşma Becerisi Açısından Karşılaştırılması	35
<b>Çizelge 3</b> İşiten ve İşitme Engelli Çocukların Doğaçlama, Yazma ve İpucu ile Konuşma Değerlerinin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları	35
<b>Çizelge 4</b> İşiten ve İşitme Engelli Çocukların Doğaçlama, Yazma ve İpucu ile Konuşma Değerlerinin Mann Whitney U Testi ile Karşılaştırılması	36
<b>Çizelge 5</b> İşitme Engelli Çocukların Doğaçlama Üretim, Yazma Becerisi ve İpucu ile Konuşma Becerisinin Birbirleriyle Karşılaştırılması	37
<b>Çizelge 6</b> İşitme Engelli Çocukların Doğaçlama, Yazma ve İpucu ile Konuşma Değerlerinin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları	37
<b>Çizelge 7</b> İşitme Engelli Çocukların Doğaçlama, Yazma ve İpucu ile Konuşma Becerileri ile Yaş Arasındaki İlişki	38
<b>Çizelge 8</b> YÖİÖ ve KYİÖ'ya Devam Eden Çocukların Doğaçlama Üretim, Yazma Becerisi ve İpucu ile Konuşma Becerisi Açısından Karşılaştırılması	39
<b>Çizelge 9</b> YÖİÖ ve KYİÖ'ya Devam Eden Çocukların Doğaçlama, Yazma ve İpucu ile Konuşma Değerlerinin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları	40
<b>Çizelge 10</b> YÖİÖ ve KYİÖ'ya Devam Eden Çocukların Doğaçlama, Yazma ve İpucu ile Konuşma Değerlerinin Mann Whitney U Testi ile Karşılaştırılması	40
<b>Çizelge 11</b> İşitme Engelli Çocukların Doğaçlama, Yazma ve İpucu ile Konuşma Notlarının Sınıflara Göre Dağılımı	41
<b>Çizelge 12</b> İşitme Engelli Çocukların Doğaçlama, Yazma ve İpucu ile Konuşma Notlarının Sınıflara Göre Karşılaştırıldıkları Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	41

<b>Çizelge 13</b>	3, 4 ve 5. Sınıfa Devam Eden İşitme Engelli Çocukların Doğaçlama, Yazma ve İpucu ile Konuşma Notlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	42
<b>Çizelge 14</b>	İşitme Engelli Çocukların Doğaçlama, Yazma ve İpucu ile Konuşma Becerileri ile İşitme Kaybı Arasındaki İlişki	43
<b>Çizelge 15</b>	İşitme Engelli Çocukların Doğaçlama Üretimde En Çok Kullanılan Ekler	44
<b>Çizelge 16</b>	İşitme Engelli Çocukların Yazma Becerisinde En Çok Kullanılan Ekler	44
<b>Çizelge 17</b>	İşitme Engelli Çocukların İpucu ile Konuşma Üretimlerinde En Çok Kullanılan Ekler	44
<b>Çizelge 18</b>	İşiten Çocukların En Çok Kullandıkları Ekler	45

## SİMGE ve KISALTMALAR DİZİNİ

ANOVA	: Analysis of Variance
ASHA	: Amerikan Dil ve Konuşma Derneği
dB	: Decibel
df	: Serbestlik Derecesi
DİLKOM	: Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi
DKBUD	: Dil ve Konuşma Bozuklukları Uzmanları Derneği
DKT	: Dil ve Konuşma Terapisti
F	: F değeri
İBİÖÖ	: İbrahim Bitik İlköğretim Okulu
KYİÖÖ	: Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
LIDCOMBE	: Erken Dönem Kekemelik Programı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MLU	: Mean Length of Utterance
N	: Örnekleme Büyüklüğü
ODTÜ	: Ortadoğu Teknik Üniversitesi
OSU	: Ortalama Sözce Uzunluğu
p	: Anlamlılık Düzeyi
SB	: Sağlık Bakanlığı
SD	: Standart Sapma
t	: t değeri
U	: U değeri
$\bar{X}$	: Ortalama
YÖİÖÖ	: Yahya Özsoy İşitme Engelliler İlköğretim Okulu

## GİRİŞ ve AMAC

İnsanlar arasındaki bilgi, duygu ve düşünce alışverişi olarak tanımlanan iletişim, onların toplumsallaşmasını da sağlayan bir süreçtir. İnsanoğlu jest ve mimikleri iyi kullanan, gelişmiş refleks ve içgüdülerinin yanında dili de içine alan çok karmaşık davranışlarla iletişim kuran yegâne varlıktır. Dilin kullanımı bilişsel ve iletişimsel üstünlük göstergesi olarak, insanı öteki biyolojik türlerle karşılaştırılmasında başvurulacak önemli ayrıcalıklardan birisi olarak değerlendirilmektedir (İzbul, 1981).

İletişim, sözlü ya da sözlü olmayan dil kullanılarak bireyler arasındaki duyguların düşüncelerin ya da yaşantıların birbirine aktarılmasıdır. Dil, iletişim amacını gerçekleştirmek için evren hakkındaki düşünceleri simgeleyen, uzlaşmaya dayalı olarak kullanılan simgelerden oluşan bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Konrot, 2006). Kısaca dil, iletişim amacıyla oluşturulan semboller sistemidir (Kelman, 2001). Beden dili, bilgisayar dili, müzik dili, işaret dili gibi dilin birçok formu vardır. Konuşma ise dilin sözlü semboller halinde üretilmesidir (Konrot, 2006; Kelman, 2001).

Bireyler arası iletişimin temelini dil ve onun sözel boyutu olan konuşma oluşturmaktadır (Konrot ve Bergin, 1991). Çocuklar da yetişkinler gibi dili bir iletişim ve düşünme aracı olarak kullanırlar. Bunu yapabilmek için çocukların dile ait bir takım sembolleri/kodları öğrenmesi ve bu sembolleri belleğinde depolayarak gereken durumlarda kullanabilmesi gerekmektedir. Bu depolama sürecinin ilk aşaması depolanacak materyalin işitme kanalıyla alınmasıdır.

Dil ve konuşmanın gelişiminde duyu organları büyük önem taşımaktadır. İşitme duyusu da dil ve konuşma gelişiminde en önemli kanallardan biridir. İşiten çocuklar birçok farklı dil ortamlarında bulunarak, çevre uyaranlarını işitme yoluyla alabildikleri için kısa sürede anadillerinin dilbilgisel yapısı ile birlikte dil kurallarını kolayca edinmektedir (Akçamete, 1993). İşitme engeli ise çocuklarda dil ve konuşma gelişimini olumsuz etkilemektedir (Carney ve Moeller, 1998). Dil ediniminin kritik döneminde işitme kayıplı olan çocuklar çevresindeki dilsel bilgileri ve ipuçlarını alamamaktadır. İşitme engelli çocukların kendi ses üretimleri hakkında işitsel geri dönütün yetersiz olması, yetişkin dil modelini yeterli olarak işitememesi, yetişkinlerden yeterli sözel desteği alamaması sonucunda dil ve konuşma gelişimlerinin çeşitli derecelerde etkilendiği bilinmektedir (Akçamete, 1993).

İşitme engelli çocukların konuşmaya dayalı dilin kurallarını, işitme kanalındaki engellemeler sonucu işitme normal işiten yaşlılarına göre daha geç edindikleri ya da hiç edinemedikleri gözlenmektedir (Yoshinaga-Itano, 1994). Hatta işitme kanalının ve var olan işitme kalıntısının uygun kullanımı sağlanmadığı, uygun cihazlandırma ve uygun eğitim yapılmadığı takdirde dilin kurallarını normal işiten çocuklar gibi kendiliğinden edinemedektedirler. Klinik çalışmalarda işitme engelli çocukların konuşmaya dayalı iletişim sorunlarının sadece sesletim sorunlarından kaynaklanmadığı, aynı zamanda dilsel bir takım sorunların da iletişimi olumsuz yönde etkilediği gözlenmektedir. Konuşmaya dayalı iletişim kurarken; ekler birim olarak sözcüğün küçük bir parçası gibi görünse de, anlamı iletmede önemli rol oynamaktadır. Eklemeli dillerde sözcük uzunluğu, kullanılan eke göre değişmekte ve sözcük sonuna eklenen her ek, sözcüğe yeni bir anlam

kazandırmaktadır. Bu da işitme engelli çocukların Türkçe gibi eklemeli bir dili öğrenirken daha çok zorlanabileceklerini akla getirmiştir.

İletişimi ve dil edinimini ve kullanımını engelleyen pek çok etken bulunmaktadır. Bu etkenlerden bazıları, işitme engeli, zihin engeli, motor bozukluklar ve benzeri etkenlerdir. Bu etkilenme mekanizmaları bilinirse sorunun çözümüne ulaşmak daha kolay olacaktır. Bundan dolayı araştırmalar, bu etkenlerin dili nasıl etkilediğine odaklanmıştır. Buradan yola çıkarak alanda da sık karşılaşılan işitme engelli bireylerin dil örüntülerinin nasıl olduğu merak edilmiştir. Ayrıca, Türkçede işitme engelli çocukların ek kullanımına ilişkin araştırmalara rastlanamamıştır. Bu nedenle, işitme engelli çocukların konuştıkları dilde ek kullanımının ne düzeyde olduğu merak edilmiş ve olaya bilimsel olarak yaklaşım istenmiştir. İlk olarak işitme engelli çocukların ad durum eklerini kullanım becerilerinin işiten yaşlılarından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda yürütülen araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. İşitme Engelli çocuklar ile işiten çocukların doğaçlama (spontane) üretimleri, yazma becerileri ve ipucuyla konuşma becerilerinde ad durum eki kullanımları arasında fark var mıdır?
2. İşitme engelli çocukların doğaçlama üretimleri, yazma becerileri ve ipucu ile konuşma becerilerinde ad durum eki kullanımları birbirleriyle farklılık göstermekte midir?
3. İşitme engelli çocukların doğaçlama üretimleri, yazma becerileri ve ipucuyla konuşma becerilerinde ad durum eki kullanımları ile yaş arasında bir ilişki var mıdır?
4. İşitme engelli çocukların doğaçlama üretimleri, yazma becerileri ve ipucuyla konuşma becerilerinde ad durum eki kullanımları okula göre farklılık göstermekte midir?
5. İşitme engelli çocukların doğaçlama üretimleri, yazma becerileri ve ipucuyla konuşma becerilerinde ad durum eki kullanımları sınıfa göre farklılık göstermekte midir?
6. İşitme kaybının derecesi ile ad durum eklerini kullanımları arasında ilişki var mıdır?
7. İşitme engelli çocuklar doğaçlama üretimi, yazma ve ipucuyla konuşma üretimleri esnasında en çok hangi ad durum ekini doğru kullanmaktadır?

## **Önem**

Konuşmaya dayalı sözlü iletişimi sağlıklı bir biçimde gerçekleştirebilmek, o dilin yapılarının doğru kullanılmasına bağlıdır. Sözlü iletişimde duygu, düşünce, istek ve yargıların eksiksiz olarak başkalarına aktarılmasının kurulan cümlelerin dilbilgisel kurallara uygun olmasıyla doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir (Başal, 1999).

Doğuştan ya da dil edinim döneminde ortaya çıkan işitme kayıpları, çocukların dil gelişimlerini önemli ölçüde etkilemektedir. İşitme engeline bağlı olarak çocukların konuşulanları anlaması, konuşmayı, öğrenmesi de yavaş olacaktır.

Sesbilgisi, sözdizimi, biçimbilgisi, anlambilgisi ve kullanım boyutlarında da gecikmeler olacaktır. Ayrıca, okul döneminde çocukların okumayı ve yazmayı öğrenmeleri yavaş olacaktır ve çocukların akademik başarıları düşük olacaktır. Bu nedenle çocuğun dil düzeylerinin sistematik olarak ayrıntılı biçimde incelenmesi gerekmektedir (akt: Başal, 1999).

Yapılan bu araştırma işitme engelli çocuklarda dilin biçimbilgisel yönden incelenmesine yönelik olduğundan işitme engeline bağlı ortaya çıkabilecek sorunların betimlenmesi açısından önem taşımaktadır.

İşitme engelli bireylerin işiten toplumla etkin bir sözlü iletişim kurabilmesi eğitim yöntem ve programlarının geliştirilmesine bağlıdır. Dolayısıyla, işitme engelli çocukların ek kullanımlarının belirlenmesinin, yürütülecek eğitim programları ile dil ve konuşma terapilerinin etkililiğini artırma açısından gerekli ve önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, Türkiye’de yeni gelişmekte olan dil ve konuşma terapisi alanında önemli bir kaynak oluşturması açısından önemli bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı aynen ya da geliştirilerek dil ve konuşma terapilerinde kullanılabileceği öngörülmektedir.

Araştırma işitme engelli çocukların Türkçedeki ad durum eklerinin kullanımlarını ortaya koymayı amaçladığından, alanda çalışan uzmanlara, eğitimcilere, işitme engelli çocuklara ve onların ailelerine var olan durumu açıklayıcı nitelikte olacağı ve onlara yol göstereceğine inanılmaktadır.

## KAYNAK BİLGİSİ

### DİL

İnsanların iletişim kurmak amacı ile geliştirdikleri dil düşünme, öğrenme ve anlaşma aracıdır (Topbaş, 2003). Konrot (2003) dili evren hakkındaki düşünceleri simgeleyen; duygu ve düşüncelerimizi aktarmaya yarayan, uzlaşmaya dayalı kodlardan oluşan bir dizge olarak tanımlamıştır. Maviş (2006) ise dili, insanların birbirlerine düşüncelerini aktardıkları anlamlı iletileri içeren kod sistemi olarak tanımlamıştır. Dilbilimciler dili biçim (sesbilgisi, biçimbirim bilgisi ve sözdizimi) özellikleri; içerik (anlam) özellikleri ve dilin kullanım (işlevleri) olarak üç temel boyutta incelemişlerdir. Bu temel bileşenlerin de anlambilim, sesbilimi ve sesbilgisi, sözdizimbilim ve kullanımbilim (edimbilim) gibi kendi alt disiplinlerini doğurduğu belirtilmiştir (Topbaş, 1994, 1998, 2006a; Büyükkantarcıoğlu, 2000; Başal, 1999). Maviş (1999) dilin iletişim işlevinin gerçekleşebilmesi için dilin yapısının, kullanım biçimlerinin ve amaçlarının öğrenilmesinin gerekliliğini belirtmiştir. Bloom ve Lahey (1978) de dili, belli bir amaç veya kullanım için belirli bir bağlam içinde içerik ya da anlamın bir dilde biçim ile simgelenmesi olarak tanımlamıştır. Topbaş dilin bileşenlerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Dilin *içerik* bileşeni evren hakkında deneyimler sonucu oluşan düşüncelerin, soyutlamaların, kavramların belirli biçimlerle simgelenmesidir. Diğer bir deyişle, nesne, olay ve bunlar arasındaki ilişkileri simgeleyen sözcüklere, tümcelere, sözcüklere karşılık gelen *anlam bilgisini* içermektedir. **Kullanım**, dilin sosyal bağlamda belli bir amaca yönelik *işlevi* ve iletişim amacına uygun kullanımınıdır. **Biçim** bileşeni ise dilin yapısal düzenlenişini oluşturmada ve *sesbilgisi, biçimbirim bilgisi ve sözdizimi* olarak üç katmandan meydana gelmektedir. Sesbilgisi, bir dildeki konuşma seslerinin dizisel ve dizimsel ilişkisini belirleyen kuralları; *biçimbirim bilgisi*, sözcüklerdeki kök ve ekleri, bunların kurallı düzenleniş biçimleri ile türetilişlerindeki özellikleri; *sözdizimi* ya da tümcebilgisi ise, sözcüklerin kurallı bir biçimde sözce içinde diziliş kurallarını içerir.”

(Topbaş, 1994)

Bloom ve Lahey'e göre dili bilmek bu üç temel unsuru birbirleri ile aynı düzlem (birbirlerinin içine geçmiş bir biçimde) içinde edinmek, bir araya getirmek ve kaynaştırmaktır (akt: Topbaş, 1994; akt: Başal, 1999). Bu üç temel unsur dillere göre farklılaşmaktadır. Her dilin kendi dil yapısı o dilin edinilmesindeki farklılığı doğurur. Dolayısıyla dillerin yapısını bilmek o dilin “öğretimini” de kolaylaştırır. Özellikle işitme engeli gibi dilin edinimini zorlaştıran engeller söz konusu olduğunda dilin uygun olan öğretim yolunu belirlemek gerekir. Bu noktada dilin biçim bileşeni belirleyici bir unsur olmaktadır.

### Eklemeli Diller

Yeryüzündeki diller yapılarına ve kökenine göre çeşitli sınıflara ayrılmaktadır. Türkçe, yapı bakımından sondan eklemeli bir dildir (Timurtaş, 1997; Ege, 2006). Eklemeli dillerde gerek yeni kavramlara karşılık üretmek, gerek sözcükleri başka sözcüklere bağlamak amacıyla eklerden yararlanılmaktadır (Yanıkoglu ve Kholmatorov, 2003; Üstünova, 2004). Eklemeli dillerde kök ya da gövde halindeki

ad ya da eylemlere eklenen bağımlı biçimbirimler aracılığıyla hem yeni sözcükler, hem de ad ve eylem çekimleri oluşturulur (Timurtaş, 1997; Dressler, 2005; Ege, 2006). Böylece, çekim ve türetim sırasında sözcük kökleri değişmezken, değişmeyen kök sonuna pek çok ek getirilerek yeni anlamlar elde edilir. Eklemeli dillerin biçim yapıları incelendiğinde, bu dillerde kök içeren sözcüklerin ve eklemeli yapıların çok olduğu görülmektedir. Ancak, her bir bağımlı çekim ekinin sadece bir işlevi olduğu da bilinmektedir. Genelde bu tür dillerde, biçimbirim bilgisi daha anlamsal bir görev üstlenirken, söz dizimi daha az işlevseldir (Timurtaş, 1997; Üstünova, 2004). Dressler (2005), biçimbirim bilgisi açısından zengin olan dillerde (örn, üretken diller) biçimbirim bilgisinin görünürde oluşturduğu form anlamının ötesinde pek çok işlev yüklendiğini belirtmektedir. Örneğin, bu özelliğin Türkçede daha belirgin olduğunu, biçimbirim bilgisinin rolünün sözdiziminin rolünden daha fazla olduğunu belirtilmiştir. Bu dillerde çocukların biçimbirim bilgisinin dildeki rolünün öneminin farkına varılmasının kolay olacağı ve böylece biçimbirimsel açıdan fakir dillere oranla biçimbirim ediniminin daha hızlı olacağı belirtilmiştir. Bunun yanında, bu dillerde dilbilgisel anlam her bir bağımlı biçimbirim ile verilmektedir. Bir dilde dilbilgisel anlam biçimbirim bilgisi ile veriliyorsa, dilin sözcükleri diğer dillere göre daha uzundur ve pek çok biçimbirim içerir (Maviş, 1999). Türkçenin de dahil olduğu bazı dillerde dilbilgisel anlam oluşturmada özellikle çekim eklerinden çok yararlanıldığından biçimbirimler açısından oldukça gelişmiş ve zengin oldukları varsayılır (Maviş, 1999). Eklemeli diller ailesine mensup Türkçe ekler bakımından oldukça zengin bir dildir. Türkçede biçimleri aynı, işlevleri farklı ekler vardır ve her biri birden fazla işleve sahiptir. Türkçede kullanılan yaklaşık 120 tane son ek olduğu bilinmektedir (Yanıkoglu ve Kholmatov, 2003). Türkçedeki sözcüklerin sırası değiştirilebilirken, eklerin birbirlerine göre yerleri kesin olarak belirlenmiştir (Timurtaş, 1997; Ege ve ark., 1998; Üstünova, 2004; Ege, 2006). Ayrıca, Türkçedeki eklerin bir düşüncenin ifadesi olarak kurulan bir tümcede anlamı doğru olarak belirtebilmesi için gerektiği biçimlerde kullanılma zorunluluğu bulunmaktadır (Tüfekçioğlu, 1998). Ancak, Türkçenin biçimbirim sistemi çok açıktır. Sözcüğü oluşturan unsurlarda bir değişmezlik ve bağımsızlık vardır; bu da eklerin kolayca ayrılabilmesini sağlamaktadır (Timurtaş, 1997).

İngilizce gibi çekim eklerinin çok az olduğu dillerde biçimbirim bilgisinin ayrı olarak incelenmesine pek gereksinim duyulmamıştır. Ancak, Maviş'in (1999) de belirttiği gibi Türkçe, Japonca gibi karmaşık ve zengin sözcük yapısına sahip eklemeli dillerde ve çekim sistemleri çok olan dillerde (Arapça ve Yunanca gibi) biçimbirim bilgisi üzerine yapılacak araştırmaların dil yetersizliklerinin nedenlerinin anlaşılmasında ve sağaltımında yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, dil bütünüyle bir sistem olduğundan ve tüm düzeylerin birbiriyle yakından ilişkisi bulunduğundan, dilin her alanında yapılacak araştırmaların büyük önem taşıdığı belirtilmektedir (Maviş, 1999). Türkçenin eklemeli yapısı, eklerin değerini artırmakta, dil ediniminde ve öğretiminde dikkat çeken bir unsur durumuna gelmesine neden olmaktadır. Bu nedenle eklerin edinimi ve öğretimi yeterince önemsenmelidir.

### **Türkçenin Biçimbirim Özellikleri**

Vardar (2003) "*Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*"nde biçimbilimini, anlamlı dil birimlerini dilbilgisi ulamlarına, işlevsel sınıflara, bükün, türetme, birleştirme

açısından sundukları görünüme, aldıkları değişik biçimlere, bileşim özelliklerine göre inceleyen bilim dalı olarak tanımlamıştır. Biçimbilgisinin temelini oluşturan biçimbirimi dillerde anlam taşıyan en küçük birimler olarak tanımlanmaktadır (Konrot, 2006; Ege ve ark., 1998; Topbaş, 2006a). Biçimbirim bilgisi ise, sözcüklerdeki kök ve ekleri, bunların kurallı düzenleniş biçimleri ile türetilişlerindeki özellikleri, sözcüklerin yapılarını, tümce içinde sıralanışlarını ve türlerini (ad, önad, eylem gibi) inceleyen dilbilgisi dalıdır (Topbaş, 2003, 2006a; Özcan, 2003; Üstünova, 2004). Bu nedenle sözcükleri doğru biçimleri ile seçmesini gerektirir (Maviş, 1999). Dilbilgisel biçimbirimler, tümcenin anlam işlevli sözcüklerine ilave anlam yükleyen eklemeleri ifade eden sözcük ya da sözcük kısımları olarak tanımlanmaktadır (Maviş, 1999). Biçimbirimler bağımsız ve bağımlı biçimbirimler olarak ikiye ayrılırlar (Konrot, 2004; Tüfekçioğlu, 1998; Maviş, 1999; Topbaş, 2006a). Bağımsız biçimbirimler, kendi başlarına kullanılabilirler, bu biçimbirimler sözcüğün kendisidir ve tek başlarına ya da bağımlı biçimbirimlerin eklenmesi ile tümce/sözce oluşturabilirler.

Örneğin, “Ayşe elma al” cümlesinde her bir sözcük bağımsız bir biçimbirimdir ve tek başına bir anlam ifade eder.

Bağımlı biçimbirimler ise tek başına anlam taşımazlar ve tek başına sözce oluşturamazlar.

Örneğin, “Ayşe’nin elmasını arkadaşı aldı” cümlesindeki sözcükler biçimbirimler “Ayşe-n-in elma-s-ı-nı arkadaşı-ı al-dı” şeklindedir.

Bu tümcede -in eki aitlik ilişkisi, -i eki belirtme durumu, -di eki geçmiş zaman ilişkisi bildiren anlamlar yüklemektedir. Bu biçimbirimlerin dilbilgisel işlevleri vardır. Her dilde bağımlı ve bağımsız biçimbirimler birbirlerine eklenerek, değişik anlamlar taşıyan sözcükler oluştururlar (Konrot, 2004; Maviş, 1999, Topbaş, 2003, 2006a).

Türkçede her ek kendi ses özelliklerini taşımakta ve her ekte anlam, biçimi birebir karşılanmaktadır (Özcan, 2003). Türkçenin ekleri genellikle tek hecedir. Türkçede çekim ve yapım ekleri olarak iki ana bölümde incelenen ekler, anlam işlevli sözcüklere anlam katmaktadır (Maviş, 1999). Ayrıca, Tüfekçioğlu, (1998), bağımlı çekim eklerinden olan durum ekleri de tümcede ki sözcükler arasındaki dilbilgisel ilişkileri açıkça belirttiğinden, bu eklerin varlığı ya da yokluğu kullanan kişinin dilbilgisel gelişiminin de bir göstergesi olacağı düşüncesini ortaya koyduğunu belirtmektedir.

Dil birimlerinin görevsel ve anlamsal olmak üzere iki işlevi bulunmaktadır (Üstünova, 2004). Üstünova (2004), geleneksel dil bilgisinin daha çok biçime önem verdiğini, dil incelemelerinde sıklıkla eklerin biçimsel işlevleri üzerinde durulduğunu ve anlamsal işlevlerin pek ön plana çıkarılmadığını belirtmektedir. Sadece yapım eklerinde kısmen anlamsal işlevin vurgulandığı; oysa tüm eklerin, hem biçimsel hem anlamsal açıdan ele alınması gerektiği ve bulunduğu yerdeki iki işlevi de açıkça ortaya konması gerektiği belirtilmektedir ve ancak o zaman dilin mantığının kavranacağını, böylece daha etkili ve yetkin bir Türkçeye ulaşılacağını belirtmektedir.

Kökler ve ekler kendilerine özgü işlevleri ile birer biçimbirimdirler. Sözcükler, biçimbirimlerin kurallı birliktelikleri ile oluşurlar ve yine yapısal çözümlemelerle

biçimbirimsel bileşenlerine ayrıştırılabilirler (Büyükkantarcıoğlu, 2000). Ekler; sözlük anlamı olmayan, ama görev anlamları olan dil birimleridir. Üstünova (2004), eklerin anlamsız dil birimleri olarak görülmemesi gerektiğini; bunların sadece tek başlarına kullanıma çıkamayan bağımlı dil birimleri olduklarını belirtmektedir. Benzer biçimde Büyükkantarcıoğlu (2000) da ekin bulunduğu yere katkısını değerlendirmek gerektiğini vurgulamış; eklerin sözlük anlamı olmayan, ama görev anlamları olan dil birimleri olarak tanımlamıştır. Türkçede ekler yapım ve çekim (işletme) ekleri olarak iki ana gruba ayrılmaktadır. Yapım ekleri, addan ad, addan eylem, eylemden ad ve eylemden eylem yapan ekler olarak dört gruba ayrılır. Çekim ekleri de sözcük kök ya da gövdesine kişi, yön, zaman, soru, çoğul ve olumsuz kullanım gibi işlerlik kazandıran eklerdir (Maviş, 1999; Külekçi, 2000). Sözcük grupları arasında birlikteliği oluşturup, cümleye anlam veren bu ekler anlam örgüsünün oluşmasında temel bir rol üstlenmektedirler (Külekçi, 2000). Türkçede çekim ekleri, adalara gelen, eylemlere gelen ve hem adlara hem eylemlere gelen çekim ekleri olarak sınıflandırılabilir. Çekim ekleri sayı ve çokluk ekleri, cinslik ekleri, iyelik ekleri, soru ekleri ve ad durum ekleri olarak da sınıflandırılmaktadır.

### **Türkçede Ad Durum Ekleri**

Adlar, nesnelere karşılıklarıdır. Nesnelere, canlı cansız tüm varlıklar, kavramlar, özellikler, kişiler ve durumlardır. Diğer bir deyişle, nesnelere insan zihnindeki soyut ve somut varlıkların tümüdür. Bağımsız, öncül ve sözlüksel dil birimi özelliği gösteren adlar, dilde tek başına kullanıma çıkma hakkına sahiptir, ancak adların dilsel sistemde sürekli tek başına hareket etmeleri söz konusu olmadığından dil örgüsünü oluşturmak gerekmektedir (Üstünova, 2007). Bu nedenle daha geniş kavramları ifade etmek için diğer dil birimleriyle ilişki kurma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Üstünova (2007), bu noktada geleneksel dilbilgisinde *hal kategorisi* adı verilen durumun söz konusu olduğunu ve Chomsky'nin *Üretken Dönüşümlü Dilbilgisi* kuramına göre durum eklerinin, *Yönetme ve Bağlama Kuramının* alt kuramlarından biri olan Durum Kuramı içinde ele alındığını belirtmiştir. Durum Kuramı, adların hangi durumu yüklediklerini, sistem içinde hangi dil birimleriyle nasıl, niçin bağlantıya girdiklerini, yani durum yükleyicilerinin neler olabileceğini ve durum yüklemenin yapısal özelliklerini düzenleyen bir alt kuram olarak tanımlamaktadır (akt: Üstünova, 2007).

Adların, tümcedeki görevlerine göre girdikleri biçimlere adın durumları, bu değişmeyi sağlayan eklerle de *durum ekleri* denir. Ad durum ekleri adların başka adlarla, eylemlerle ya da ilgeçlerle ilgi kurmasını sağlayan ekler olarak tanımlanmaktadır (Maviş, 1999; Başal, 1999, Külekçi, 2000). Külekçi (2000), ad durum eklerinin adın kendi dışında bulunan sözcüklerle ilişkilerini ifade eden dilbilgisi grubu olduğunu ve adların cümledeki diğer sözcüklerle ilişkileri farklı olduğundan birçok ad durum eki bulunduğunu belirtmiştir. Ad durum ekleri adların anlamlarını yer, yön, kime ve nereye ait olduklarını belirtme yönünden tamamlamaktadırlar. Türkçede durum ekleri daima adların kendilerinden sonra gelen sözcüklerle olan ilişkisini göstermektedir. Külekçi (2000), asıl çekim ekleri olarak da adlandırılan ad durum eklerinin doğal dil işleme ve anlam çözümlemesinde (*semantic resolution*) çok önemli bir yer tuttuğunu belirtmektedir.

Ad durum ekleri bir adı adlara, edatlara ve özellikle eylemlere bağlarlar. Adları eylemlerle birleştirerek cümle yapısını meydana getirecek her türlü işlekliliği ad durum ekleri vermektedir. Ad durum ekleri Türkçede sözcükler arası ilişki ve adlara kattıkları anlamlar bakımından yalın (*nominative*), belirtme (*-i/accusative*), yönelme (*-e/dative*), bulunma (*-de/locative*), ayrılma (*-den/ablative*), ilgi (*-ki/genitive*), araç (*-le/instrumental*), eşitlik (*-ce/equative*) ve yön (*-re/directive*) ekleri olarak sınıflandırılmaktadır (Külekçi, 2000; Maviş, 1999; Başal, 1999; Kavcar ve ark., 1997).

### ***Yalın (nominative) durum***

Adların hiçbir durum eki almadan kullanılan biçimlerine *yalın durum* denir. Ad durumuna girip de durum eki almayan, yüzey yapıda bir ek taşımayan ada *yalın ad* denir. Türkçede yalın durum için herhangi bir ek yoktur. Ya da yalın durum, sıfır biçimbirimle (soyut biçimbirim) çekimlenmiştir de denebilir. Çekim ekleri içinde kapsamları, soru eki hariç, en geniş olanlar durum ekleridir.

### ***Belirtme (accusative) durumu***

Bu durum adın geçişli eylemlerle bağlantısını kurar. Bazen eksiz, çoğu zaman ekli olan belirtme durumu adı kendinden sonraki eyleme bağlar. Belirtme durum eki *-i*'dir. Ancak Türkçede birkaç ek dışında ekler ünlü uyumuna tabi olduğundan, sözcüğün son ünlüsüne göre *-ı, -u, -ü*'ye dönüşebilir. Fakat bazı zamirler için *-nı, -ni, -nu, -nü* biçiminde de olabilir. Belirtme durumu eylemin geçişli olduğu durumlarda eylemi tümleyerek cümlede nesne görevinde kullanılırlar, böylece nesne yerindeki adı belirtili hale getirir. Ancak nesne belirtisiz ise durum eki gerekmez.

Örneğin, Ayşe kitap okudu (belirtisiz ve eksiz)----- Ayşe kitabı okudu (belirtili nesne).

### ***Yönelme (dative) durumu***

Bu durum adın kendisine yönelme ifade eden eylemlere bağlanmak için girdiği haldir. Adı geçişsiz eylemler (okula gitmek) ve ilgeçlere (eve doğru) bağlar; eylemin ada doğru yaklaştığını belirtir. Ayrıca, eylemin yönünü, yöneldiği yeri, mekânı gösterir. Daima ekli halde bulunur ve adı eylemlere bağlar. Yönelme durum ekleri *-a, -e* dir. Yönelme durum eki tümcede dolaylı tümleç kurar. Yönelme durum ekleri bu anlamının dışında ayrıca, zaman, değer, yer ilgisi ve deyimler kurar.

Örneğin, Kedi ağac-a tırmanıyor.

### ***Bulunma (locative) durumu***

Bu durum adın kendisinde bulunma ifade eden eylemlerle ilişkisini sağlar. Eylemin gerçekleştiği yeri gösterir. Adları eylemlere bağlayan ve genellikle eylemin kendi içinde, üstünde oluştuğunu belirten durumdur. Ayrıca, sözcükler arasında zaman ve uzunluk ilgisi kurar. Daima eklidir. Bulunma durum ekleri *-de, -da, -te, -ta* dir. Bu ek bulunma anlamı dışında, zaman, süre, kesir ve pay kavramı verir ve nitelikler bildirir.

Örneğin, Çocuk araba-da oturuyor.

### ***Uzaklaşma (ablative) durumu***

Bu durum adın kendisinden uzaklaşma ifade eden eylemlerle ilişkisini sağlar. Eylemin gösterdiği hareketin addan uzaklaştığını, ayrıldığını belirtir. Ayrıca, adı eyleme neden, miktar, zaman, karşılık ve nitelik özellikleriyle bağlar. Her zaman için eklidir. Ayrılma durum ekleri -dan, -den, -tan, -ten dir.

Örneğin, Kedi duvar-dan atlıyor.

### ***İlgi (genitive) durumu***

Bu durum eki adın başka bir ad ile ilişkisi olduğunu gösterir. Adları adlara bağlayarak tamlama kurmaya yarar; “tamlayan eki” de denir. İlgi durumu alan isim kendisinden sonra gelen bir isme tabidir. İlgi durumu bazen eksiz, fakat çoğu zaman ekli ifade edilir. İsimlerin teklik ve çokluk şekilleri için bazen eksiz genitif hali kullanılırken, iyelik şekillerinin hemen hepsinde ilgi durumu ekle sağlanır.

Örneğin, “Bahçe (kapısı)”, “ağaçlar (altında)”, “elim-in (üstü)” bu durumları örneklemektedir.

Yalnız üçüncü şahıs iyelik durumunda bazen eksiz ilgi durumu olabilir (gözleri önünde), (yaprakları arasında) gibi.

### ***Araç (instrumental) durumu***

Bu durum adın eyleme bir araç olduğunu ifade eder ve ismi eyleme bağlar. Araç durum eki -n dir. Fakat zaman içerisinde işlekliliği gittikçe kaybolan bu ekin yerini ‘ile’ ilgeci almıştır. Hatta ‘ile’ ilgeci -le, -la şeklinde kelimelere eklenerek bu görevi üstlenebilir;

Örneğin, babam-la, araba-y-la, geçmiş-in-le gibi.

Bunun yanında -maksızın, -meksizin ekleri de klişeleşmiş araç ekleri olarak kullanılmaktadır.

Örneğin, ardına bak-maksızın gitti.

Eylemin ne ile nasıl, ne zaman yapıldığını ifade için kullanılır.

Örneğin, güz-ün, yaya-n, ansız-in gibi).

### ***Eşitlik (equative) durumu***

Bu durum adın eşitlik, benzerlik, gibilik durumlarını ifade etmek için kullanılır. Ekli olarak oluşan bu hal adı bir eyleme bağlar. Eşitlik durum ekleri -ca, -ce, -ça, -çe, -casına, -cesine, -çasına, -çesine, -cak, -cek, -çak, -çek -layın, -leyin’dir.

Örneğin, sabah-leyin, okuduk-ça, gelmiş-çesine gibi.

### ***Yön (direktif) durumu***

Bu durum adın yön gösteren halidir. Yine ad ile eylem arasında bir ilişkiyi ifade eder. Eski Türkçede -ra, -re ve -arı, -eri olan bu çekim eki günümüzde iyice kelimelere yerleşmiş ve artık klişeleşmiştir.

Örneğin, son-ra, dış-arı, iç-eri.

Külekçi (2000) ad durum eklerinin dokuz çeşit detaylı sınıflandırma içerisinde eklerin, kuvvetli benzerlikler ve farklılıklarla bir gruplaşma oluşturduğunu

belirtmektedir. Buna göre, araç, eşitlik ve yön durumları, dil içerisinde iyice klişeleşmiş olduklarını ve eklendikleri adları zarf pozisyonuna soktukları belirtilmektedir. Belirtme durumu adı çok sıkı bir biçimde eyleme bağlamakta ve eylemin nesnesini göstermektedir. Yönelme, bulunma ve ayrılma durumları anlam olarak yakın bir işlev görmektedirler. Her üçü de eylemin meydana geldiği yeri veya yönü belirtmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda Külekçi (2000), doğal dil işlemede eklerin cümlelerin anlam örgüsüne kattıkları işlevleri incelemek için durum ekleri kapsamında ilgi, belirtme ve bulunma-yönelme-ayrılma durumları olarak üç grup oluşturmak ve diğer durumları ise (araç, eşitlik ve yön) zarflar açısından ikinci derecede öncelikli incelemenin faydalı olacağını belirtmiştir.

Bu çalışmada ad durum eklerinden yalın, belirtme, yönelme, bulunma ve ayrılma durum ekleri incelenmiştir. İlköğretim döneminde ad durum ekleri kapsamında beş ek öğretildiğinden (Kavcar ve ark., 1997) ve işitme engelli çocukların dil edinimi işiten akranlarına göre daha geç olduğundan bu çalışmada bu beş ek araştırma konusu olarak seçilmiştir.

### **Dil Edinimi ve Edinim Aşamaları**

Araştırmacılar dili, insanların keyfi semboller üzerine uzlaşarak ortaya çıkardıkları bir sistemle birbirlerine evrenle ilgili anlamlı anlatılarını gerçekleştirdikleri, sosyal paylaşımlı bir dizge olarak tanımlamışlardır (Konrot, 2000, 2006; Topbaş, 1994, 2003; Maviş, 1999). Ayrıca, insanoğlunun dili nasıl edindiği konusunda birçok araştırma yapılmıştır. Dil edinim süreci incelenirken, çocuğun doğumundan itibaren dili anlama ve konuşma açısından geçirdiği özellikleri ve bunların sürelerini oluşturan gelişim aşamalarının saptanması hedeflenmiştir. Karmaşık ve kurallı kodlar sisteminden oluşan dilin edinimi de birbirini etkileyen birçok gelişimsel süreçlerden oluşan öğrenme süreci olarak ifade edilmektedir (Maviş, 2003). Topbaş (1994) ve Maviş (2003) dil edinim düzeyinin, genel gelişim sürecinin birbirini ne derece tamamladığı ile ilgili olduğunu ve dilin çok geniş bir gelişim sürecinin bir parçası olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmalar diller arasında dil edinim hızı açısından farklılıklar olduğunu gösterse de, edinim sürecinde bütün çocukların benzer aşamalardan geçtiğini göstermektedir (Chomsky, 1975; akt: Ekmekçi, 1991). Normal gelişim gösteren bütün çocukların dil edinim süreçleri aynı aşamaları takip etmekte ve basitten karmaşığa doğru bir yol izlemektedir (Topbaş, 1994; Yazıcı ve Can-Yaşar, 2006). Bütün çocukların dil edinim süreci ilk önce bireysel seslerle başlamakta, sırayla heceler, tek sözcüklü cümleler, iki sözcüklü cümleler, üç veya daha fazla sözcüklü cümleler ve karmaşık cümleler olarak gelişmektedir (akt: Yazıcı ve Can-Yaşar, 2006).

Anadilin ediniminde kritik dönem olduğu bilinmektedir. Brannon (1966), konuşma üretimi ve sözlü dil öğrenimi için kritik dönemin, yaşamın ilk sekiz yılı olduğunu ileri sürmüştür. Lenneberg ise, dil ediniminde kritik dönemin 2 yaşından ergenlik dönemine kadar olduğunu, bu dönemden sonra beyinin kendini yeniden organize etme yeteneğini kaybettiğini belirtmişlerdir (akt: Mayberry, 1998; Robinson, 1998; akt: http-6). Ancak sonraki araştırmalarda, dil ediniminde tek bir kritik dönemin etkili olmadığı, dilin farklı alanlarıyla ilgili birçok kritik dönemin olduğu belirtilmiştir (Ruben, 1997; Mayberry, 1998; Robinson, 1998; akt: Sharma ve ark., 2005). Ruben (1997); Ruben ve Schwartz (1999), sesbilgisel edinimin bir

yaş civarında olduğunu, bunu 15-16 ay takiben anlambilim gelişiminin 4 yaşa kadar olduğunu; sözdizimi gelişiminin ise 15-16 yaşlara kadar gelişimine devam ettiğini belirtmişlerdir. Ruben ve Schwartz (1999), dil edinimde kritik dönemin gebeliğin 6. ayında fetüsün işitmesinin gelişimiyle başladığını ifade etmişlerdir.

Bloom ve Lahey'e göre dil kullanımının gelişiminde üç kronolojik düzey yer almaktadır (akt: Başal, 1999). İlk düzey ağlama gibi refleksif özellikteki davranışlardan oluşmakta ve bu tepkiler bebeklerin temel biyolojik ve psikolojik gereksinimlerini gidermeyi amaçlamaktadır. Zamanla bu refleksif davranışlar aşamalı olarak istemli motor eylemlere dönüşmektedir. İkinci aşamada çocuklar, yaşadığı kültüre ilişkin sesler, jestler ve hareketler için sınırlı bir dağarcığı vardır. Ancak, bu dağarcığı farklı iletişimsel işlevleri kullanabilmek için bütünleştirme ve birleştirme becerisi kazanırlar. Üçüncü aşamada çocuklar aynı mesajı birçok biçimde ifade edebilir; neyi, ne zaman, nasıl söyleyeceklerini bilirler (akt: Başal, 1999).

Her dilin ayrı kuralları olmasına rağmen dil ediniminin evrensel özellikleri olduğu, bütün çocuklar dil ediniminde evrensel belli aşamalardan geçtiği ileri sürülmektedir (Chomsky, 1975; Fletcher ve ark., 1982; Cromer, 1991; Slobin, 1997; Başal, 1999; Maviş, 2003; Saaristo-Helin, ve ark., 2006; http-7). Konuşma dilinin gelişim evreleri şöyledir (akt: Topbaş, 2006c; akt: Cromer, 1991; http-7);

#### 1. Evre Söz Öncesi İletişim (0-12 ay)

- a. Sesleme (Fonasyon) Evresi (0-1 Ay) (*Phonation Stage*); refleksif seslendirmeler olarak da tanımlanan bu evrede çıkarılan sesler ağlama, hapşırma, öksürme, mızıldanma gibi doğal seslerden oluşur.
- b. Gıgıldama Evresi (2-3 Ay) (*Goo/cooing Stage*); bebekler mutluluk ifade eden seslendirmeler üretirler.
- c. Genişletme Evresi (4-6 Ay) (*Expansion Stage*); ses oyunları evresi olarak da bilinen bu evrede, bebek [baba], [dada], [mama] gibi hece yinelenmelerinden oluşan seslemeleri üretir. Bebeğin ses denemeleri, ünlü, yarı ünlü seslerle yüksek perdeli sıralamalar, tiz veya bas seslemeleri içerir.
- d. Düzenli Mırıldanma Evresi (7-9 Ay) (*Canonical Babbling*); babıldama olarak da tanımlanır. Bu evrede görülen [anana] [nananan] [bababab] [adada] gibi üretimlerin evrensel özellikler taşıdığı kabul edilmektedir. Bu evrede bebekler yetişkin benzeri zamanlama ile ünsüz-ünlü sırasında hecesel tekrarlar üretirler.
- e. Çeşitlendirilmiş Mırıldanma Evresi (10 Ay-1;0 Yaş) (*Variiegated Babbling*); sözcüğü evrenin sonlarına doğru ünsüz ve ünlüler ile ses dizinleri çeşitlenir, zenginleşir. Çocuklar farklı ezgi ve vurgu taşıyan uzun hece dizinleri üretebilir, yetişkinlerinkini andıran ses tonu kalıpları kullanabilirler. Hece uzunlukları, sesletim süreleri ve ünlü-ünsüz geçişleri yetişkininkine benzemeye başlar.

2. Evre Sözcük Öğrenme (12-24 ay); bu evre dil kullanımının başlangıcı olarak kabul edilir. Bu evrenin ilk 18 ayında çocuklar yaklaşık 50 sözcük

dağarcığına ulaşırlar. Sesbilgisi açısından ünsüzler, ünlüler, heceler ve vurgu ediniminin temelleri atılır.

3. Evre Kural Öğrenme (24 ay-5 yaş); bu evrede sesbilgisel gelişim en hızlı ilerlemeyi gösterir. Sözcük dağarcığı hızla genişler. Yetişkin sistemi ile bağıntısı kolaylıkla kurulabilen kurallı yapılar kullanılmaya başlar. Bu nedenle alan yazında *fonemik gelişim* evresi olarak da anılır. Gelişimin önemli bir ölçütü anlaşılabilirlik olup, ana dilin ünsüz sistemi kazanılır.
4. Evre Sesbilgisel Farkındalık ve Okur-Yazarlık (5;0 yaş-Ergenlik); 5 yaş civarı dilin bütün dilbilgisel yapısı, karmaşık soyut sesbilgisel, söz dizimsel ve pragmatik yapılar edinilmiştir (Topbaş, 2006c).

Ingram da dil edinimini dönemlerini aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır (akt: Başal, 1999; akt: Anderson, 2005; http-1);

- Dil Öncesi Dönem: 0-1;0 yaş
- Tek Sözcük Dönemi: 1;0-1;6 yaş
- İki Sözcük Dönemi: 1;6-2;0 yaş
- Kısa ve Basit Cümleler Dönemi: 2;0-2;6
- Karmaşık Sözcükler Dönemi: 2;6-6;0 yaş
- Okul Çağı Dönemi: 6;0-

Dil Öncesi Dönem, dil edinimi için hazırlık dönemi olarak kabul edilen ve bebeğin anlamsız sesler çıkardığı, anlamsız taklitler yaptığı ve ses oyunlarının gözlemlendiği dönemdir.

Tek sözcük dönemi, çocuğun çok az sayıda sesi ve bu seslerin özel anlamlarını kazandığı dönemdir. Çocuk sözcükleri sembol olarak algılamaya başlar.

İki Sözcük Dönemi, çocuğun dilbilgisel öğeleri kullanmadığı konuşmasına aynı zamanda telegrafik konuşma adı verilir. Bu dönemde çocuk her şeyin adının olduğunu farkına varır. Sözcük dağarcığında belirgin bir artış gözlenmektedir.

Basit ve Kısa Cümleler Döneminde dilbilgisel gelişim başlar, ek kullanımları görülür. Karmaşık cümlelerin bulunduğu beşinci dönemde dilbilgisel gelişim ileri düzeydedir ve karmaşık yapılar, neden ve zaman ilişkisine yönelik sorular yer alır.

Okul Çağı Döneminde dilbilgisel yapının bütün karmaşık yapıları edinilir. Okuma ve yazma becerisi gelişmeye başlar. Düşüncelerin farklı dilbilgisel yapılarla yeniden yapılandırıldığı görülür.

Her dilin kendine özgü yapısı ve kuralları olmasına rağmen dil ediniminin evrensel özellikleri olduğu, dil gelişiminin belli bir örüntüde ilerlediği bilinmektedir. Ancak, bebeklerin babıldama dönemlerin de bile ünlü ve ünsüz ses üretimleri dillere göre farklılık gösterdiği belirtilmiştir (Saaristo-Helin ve ark., 2006; akt: Nelson ve ark., 2002). Topbaş (1996) Türk çocuklarının sesbilgisel gelişim sürecinde gözlenen sesbilgisel işlemler ve yaşlara göre edinimini incelediği araştırmasında, Türk çocuklarının fonolojik duyarlılık gelişimlerinin, İngiliz çocuklarının gelişimi ile paralellik gösterdiğini; ancak Türk çocuklarının bu aşamaları, bireysel farklılıklar da göz önüne alınarak daha erken yaşlarda

geçebildiklerini göstermiştir. Nedenini ise, Türkçe sözcüklerdeki sesbirimlerin dizim kurallarının, dili kazanım sürecinde algısal ve üretimsel yönden sesbilgisel edinimi kolaylaştırmış olabileceği olarak açıklamıştır.

Dil ve konuşma ediniminde ve gelişiminde dinlemenin önemli bir rolü vardır. Girgin (Basımda-a) işitmeyi, çevreden gelen bir sesin algılanması ya da fark edilmesi olarak tanımlanabileceğini, dinlemenin ise işitmeye göre daha karmaşık bir olgu olduğunu belirtmiştir. Flexer dinlemeyi, konuşma seslerinin ve çevre seslerinin işitsel olarak algılanıp, ayırt edilerek bu seslerin anlamlandırılması ya da çevre ve konuşma seslerinin fark edilmesi, ayırt edilmesi, tanımlanması ve anlamlandırılması olarak tanımlamıştır (akt: Girgin, Basımda-a). Çocukların işitmesi kadar dinleme becerisindeki sorunlar da dil edinim aşamasında dil ve konuşma gelişimini, ileriki yaşlarda ise okuma ve yazma gelişimiyle birlikte akademik başarısını olumsuz etkilemektedir.

### **Biçimbirim Edinimi**

Çocukların dilleri geliştikçe, edinilen her yeni sözdizimsel ve biçimsel öğeler cümlenin uzunluğunu ve karmaşıklığını etkilemektedir (Ege ve ark., 1998). Biçimbirim edinim araştırmalarına Brown'ın (1973), üç çocukta 14 biçimbirimin ediniminin, on beş günde bir yaptığı ziyaretlerde, gözlemlere dayandırdığı uzunlamasına çalışmasıyla ve Villiers ve Villiers'in çalışmalarıyla başlanmıştır (akt: Başal, 1999; http-2; http-3; http-7). Alan yazına Brown Dönemleri olarak geçen bu araştırmada hedef biçimbirimlerindeki ortalama sözce uzunlukları (OSU/*Mean Length of Utterance-MLU*) hesaplanmıştır. OSU, sözcelerde belirli dilbilgisi yapılarıyla ifade edilen iki veya daha fazla sözcüklü dizimlerin ortalama uzunluğu olarak tanımlanmaktadır (Girgin, 2006a). OSU kronolojik yaşa göre dilbilgisel biçimbirim gelişimini daha iyi değerlendiren ve gösteren bir araçtır (Tüfekçioğlu, 1998; Ege ve ark., 1998; Balanson ve Dollaghan, 2002; Taelman ve ark., 2005). Ege (2006) bir çocuğun ortalama sözce uzunluğunu bilmenin, o çocuğun bir sözcede kaç biçimbirimi yan yana getirebilme kapasitesi olduğunu anlamak olduğunu belirtmiştir. Ege ve ark. (1998), eklemeli bir dil olan Türkçede OSU diğer dillerdeki gibi dil gelişimini değerlendirmede uygun bir araç olup olmadığını araştırdıkları çalışmalarında, Türkçede de OSU ile çocukların yaşları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Onlara göre yaş arttıkça OSU da düzenli olarak artmaktadır.

On dört biçimbirimin edinim sıralaması Brown'a göre şöyledir (Brown, 1973; akt: Mcenery ve Wilson, 2000; akt: Başal, 1999; akt: http- 4);

1. (-ing) Sürekli şimdiki zamanın yardımcı eylemsiz kullanımı
2. İlgeçler (*preposition 'in'*)
3. İlgeçler (*preposition 'on'*)
4. Çoğul eki (-s)
5. Düzensiz eylemlerin geçmiş zamanlarının kullanımı (*eat* → *ate*)
6. İyelik belirten ('s)
7. *Am, is, are, was, were* yardımcı eylemlerinin kısaltmasız biçimlerinin kullanımı

8. (*a, an, the*) tanımlıkları
9. Düzenli geçmiş zamanı belirten (*-ed*) kullanımı
10. Düzenli eylemlerin 3. tekil kişisine getirilen (*-s, -es, -ies*) kullanımı
11. Düzensiz eylemlerin 3. tekil kişisine getirilen (*is, has, does*) kullanımı
12. Kısaltılmayan yardımcı eklerin kullanımı
13. Sahiplik eki (*'s*) kullanımı (*It's my book*).

Brown (1973), on dört biçimbirim edinimin sırasının yetişkin dilindeki kullanım sıklığından ziyade, biçimbirimlerin anlamsal ve sözdizimsel karmaşıklıklarına göre olduğunu belirtmiştir. Viliers ve Viliers (1973), Brown'ın belirlediği on dört biçimbiriminin edinim sırasını belirleyen etkenlere baktığı çalışmalarında da, yetişkin konuşmasındaki biçimbirim sıklığı ile biçimbirim edinim sırası arasında bir ilişki bulmamıştır. Ancak, dilbilgisel ve anlamsal karmaşıklığın biçimbirim edinim sırasının belirlenmesinde önemli rol oynadığı belirtilmiştir. On dört biçimbirim edinim sırasından yola çıkılarak oluşturulan Brown Dönemleri şöyledir (Brown, 1973; akt: Başal, 1999; akt: Mcenery ve Wilson, 2000; Anderson, 2005; http-2; http-3; http-7);

- I. Dönem Tek Sözce Dönemi (*The Holophrastic Stage*) 12-24 Ay: Çocuktan beklenen OSU 1.5-2.0 dir. Dönemin başlarında çocuk tek sözcük düzeyinde konuşurken, birinci dönemin sonlarına doğru iki sözcük üretimi başlar. İngilizcede çocukların ilk sözcükleri ad ya da eylem olmakta sıfatlar ise daha geç edinilmektedir.
- II. Dönem Basit Birleştirme Dönemi (*The Joining Stage*) 24-36 Ay: Beklenen OSU 2.0-2.5 tir. Çocuğun iki ya da daha çok sözcüğü birleştirerek üretmeye başlaması ve bürünsel (*Prosody*) özelliklerin kullanılması ile bu dönem başlar. Nadiren basit dilbilgisel yapılarının (*me, her, in, on* gibi) kullanılmaya başlandığı görülür. İngilizcedeki şimdiki Zaman eki */-ing/*'nin ve çoğul eki */-s/* 'in kullanıldığı görülür.
- III. Dönem Karmaşık Birleştirme Dönemi (*The Combining Stage*) 36-42 Ay: Beklenen OSU 2.5-3.0 arasındadır. II. ve III. Dönem arasında belirgin bir farklılık vardır. Kimi çocuklar 2 yaşında üçüncü döneme geçerler. Bu dönemde soru kalıplar, evet/hayır soruları ve negatif yapılar ve iyelik ekleri kullanılmaya başlar.
- IV. Dönem Yeniden Biçimlendirme Dönemi (*The Recursive Stage*) 40-46 Ay: Beklenen OSU 3.0-3.7 arasındadır. Bu dönemde karmaşık cümleler ve dilbilgisi yapıları kullanılmaya başlar.
- V. Dönem Yetişkin Dili Düzeyine Erişme Dönemi (*Toward the Adult Language*) 42-52+: Beklenen OSU 3.7-4.5 arasındadır. Bütün dilbilgisel yapılarıdaki gelişmeler devam eder. Yeni dil yapıları kullanılır. Dil bütün işlevler ile birlikte kullanılır.

Stratton biçimbirim ediniminin yaşamın ikinci yılının sonlarına doğru başladığını, üç yaşından beş yaşına kadar iyice hızlandığını belirtmektedir (http-4). Bu dönemde çocukların dil kullanım becerilerinin giderek arttığı, dilbilgisel kuralların uygulanmaya başlanmasıyla tek sözcük döneminden iki sözcük

dönemine geçildiği belirtilmektedir. Genellikle başlarda dilbilgisel bir kuralın doğru kullanımı yavaşça artarken birkaç ay içinde hızla yükselişe geçmekte; sonra yeniden belli bir düzeyde kalmaktadır (http-4).

Dressler (2005) biçimbirim gelişiminin 3 aşamadan oluştuğunu belirtmiştir: (1) Biçimbirim Öncesi (*Premorphology*), (2) Biçimbirime Giriş (*Protomorphology*), (3) Biçimbirim Edinimi (*Morphology Proper*).

1. Biçimbirim Öncesi aşaması ezbere öğrenme aşamasıdır. Bu aşamada çocuğun ezbere öğrendiği sınırlı sayıdaki çekim eklerinin sözlü üretiminden ibarettir.
2. Biçimbirime Giriş aşamasında bir önceki aşamada öğrendiği formları genellemeye ve biçimbirimsel ilkeleri fark etmeye başlar.
3. Biçimbirim Edinimi bu aşamada çocuğun biçimbirim bilgisi yetişkin düzeyine ulaşır.

Brown (1973) ve Stratton biçimbirim edinim kurallarının dillere göre çok az farklılıklar gösterdiğini ancak belli bir örüntüde ilerleme eğiliminin olduğunu belirtmişlerdir (http-4). Ayrıca, edinim hızlarının çocuktan çocuğa ve diller arasında farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Örneğin, İngilizce (*me, him, iyelik eki 's*) eklerinin üretimi 2;6 yaş civarında görülürken (Galasso, 2004), Türkçede çekim eklerinin 1;8 yaş civarında görüldüğü belirtilmektedir (Aksu-Koç ve Slobin, 1985; Ekmekçi, 1987; Topbaş ve ark., 1996; Başal, 1999). Ancak, yan cümlecik (*relative clause*) ediniminin Türk çocuklarında İngiliz çocuklarına göre daha geç olduğu belirtilmiştir (Aksu-Koç ve Slobin, 1985; Slobin ve ark., 1989). Bir diğer farklılık da, altı durum çekimleri, üç şahıs çekimi ve çoğul ve tekil kullanımların farklı çekimleri olan Rusçada çocukların dilbilgisel biçimbirimleri edinimleri oldukça uzun zaman almakta; özellikle 2-5 yaşları arasında çok fazla sadeleştirme ve genelleme süreçleri uyguladıkları bilinmektedir (Slobin, 1997).

Ege (2006), Türkçe öğrenen çocuklarda iki sözcüklü yalın sözcükler görüldüğünü, ancak bu çocukların soneklerin hiç kullanılmadığı 2 sözcüklü dil edinim döneminden geçmediklerini belirtmiştir.

Sık kullanılan ve yetişkin dil düzeyinin hem yapısal, hem anlamsal olarak daha basit biçimbirimlerinin öncelikli olarak edinildiği vurgulanmış; bundan dolayı biçimbirim ediniminin, bilişsel gelişimin basit bir yansıması olduğu ileri sürülmüştür (Brown, 1973; Mcenery ve Wilson, 2000; http-4). Özcan (2003), biçimbirim edinim dönemlerinin Türkçe gibi eklemeli dillerde önemli olduğunu, biçimbirimlerin yerleri ile birlikte onlara karşılık gelen anlamlarının ve hangi işlevde kullanıldığının edinimin de önemli olduğunu vurgulamıştır.

Carlisle (2004), öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hikaye yazma becerilerinde karmaşık biçimbirimsel yapıların (çekim ve yapım ekleri gibi) kullanımını incelediği araştırmasında, hem öğrenme güçlüğü olan ve olmayan grup arasında hem de sınıflar arasında farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenme güçlüğü olan ikinci sınıf öğrencilerinin karmaşık biçimbirimsel yapıları en az kullandıkları, öğrenme güçlüğü olan ve olmayan üçüncü sınıf öğrencilerinin doğru biçimbirim kullanımlarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Carlisle (2004), ikinci ve üçüncü sınıfların yazım becerilerinde biçimbirimsel yapıların kullanılmasında belirgin ve anlamlı bir fark olduğunu, bu nedenle ikinci-üçüncü sınıfın çocuğun kendi bağımlı ve bağımsız

biçimbirimlerine ait dilsel bilgilerini yazı ile birleştireceği bir geçiş dönemi olabileceğini belirtmiştir. Benzer biçimde Walker ve Hauerwas (2006), sesbilgisel, biçimbirimsel ve yazma farkındalığının harfleme becerisinin (*spelling awareness*) gelişimine katkısının üçüncü sınıfta belirgin bir farklılık gösterdiğini ifade etmişlerdir.

Rubin ve ark. (1991), sözlü dildeki biçimbirimsel bilginin kullanımı ve biçimbirimlerin yazı dilinde gösterilmesiyle olan ilişkisini inceledikleri araştırmalarında öğrenme ve dil güçlüğü olan çocukların sözlü ve yazılı dilde biçimbirimlerin kullanımında hatalar yaptıklarını ortaya koymuşlardır. Eğer harflemede yapılan biçimbirimsel hatalar, derin yapıdaki biçimbirimsel bilgiden kaynaklanıyorsa, bu hataların sözlü dilde de görüleceği ileri sürülmüştür. Rubin ve Patterson (1991), kuralları ve yapıları içeren biçimbirimsel bilginin yazılı dilde biçimbirim kullanımıyla doğrudan ilişkili olduğunu ve biçimbirimsel bilginin tek başına dilin ortaya çıkmasının ya da olgunlaşmasının bir sonucu olmadığını ileri sürmüşlerdir.

Windsor ve ark. (2000), 7-12 yaşlarındaki okul çağı çocukların sözlü ve yazı dillerinde ad ve eylem biçimbirimlerinin kullanımlarını inceledikleri araştırmalarında, normal gelişen çocukların bu becerilerinde bir sorun olmadığını, 10-12 yaşlarında dil ve öğrenme güçlüğü olan çocuklarında biçimbirimleri yüksek oranda doğru kullandıkları tespit etmişlerdir. Ancak, bu çocukların özellikle düzenli geçmiş zaman ekini yazmada zorlandıkları, dil ve öğrenme güçlüğü olan çocukların ise geçmiş zaman ekinin yanında düzenli çoğul ekinin yazım dilinde kullanımında da zorluk çektikleri saptanmıştır (Windsor ve ark., 2000).

### **Türkçede Ad Durum Eklerinin Edinimi**

Türkçenin edinimi incelendiğinde eklerin kullanımının çok erken yaşlarda başladığı, bu nedenle diğer dillere göre farklılıkların olduğu görülmüştür. Türk çocukları motor, bilişsel ve sosyal gelişim aşamaları açısından yabancı çocuklarla karşılaştırılabilirken, dil gelişiminde Türkçenin yapısal farklılıkları nedeniyle karşılaştırılmasının doğru olmadığı belirtilmiştir (Başal, 1999).

Türk çocuklarının durum ekleri ile eylem eklerini akranlarına göre daha kolay ve daha hızlı edindikleri yapılan araştırmalarda bildirilmiştir (Aksu-Koç ve Slobin, 1985; Ekmekçi, 1987; Topbaş ve ark., 1996; akt: Başal, 1999; Küntay ve Slobin, 2002; akt: Özcan, 2003). Aksu-Koç ve Slobin (1985) Türkçenin edinimini inceledikleri araştırmalarında, Türk çocuklarının iyelik ve çoğul ekleri ile durum bildiren (belirtme, yönelme, bulunma, uzaklaşma, araç, ilgi gibi) ad çekim eklerini 24 ay, hatta daha öncesinden edindiklerini saptamışlardır. Bu eklerin 15 ay civarında, tek sözcüklü dil edinim aşamasında üretilmeye başlandığı belirtilmiştir (Aksu-Koç ve Slobin, 1985; Topbaş ve ark., 1996; akt: Başal, 1999; Özcan, 2003). Ketrez (Basımda) de olgu çalışması olarak yürüttüğü çalışmasında belirtme durumunun 15 ay civarında görüldüğünü belirtmiştir. Aynı zamanda, dil edinim döneminde çocukların yaptığı hataların sözdizimsel yetersizliklerden kaynaklanmadığı, çocukların dilbilgisel becerilerinin yetişkinlerin dilbilgisi örüntüsü gibi olduğu belirtilmiştir. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olmasından dolayı eklerin değişik birçok sözcüğün sonuna eklenip kullanılmasıyla eklerin ediniminin hızla geliştiği belirtilmektedir (akt: Başal, 1999).

Ekmekçi (1987), Türkçede çekim eklerinin rolünü incelediği araştırmasında çocukların çekim eklerini 15-18 aylıkken öncelikle tek sözcükle birlikte kullandıklarını, sonraları ise ekli sözcükleri bir araya getirip uzun cümleler kurmaya başladıklarını belirtmiştir. Aynı çalışmada Ekmekçi (1987), çocukların durum eklerinden yalın, belirtme ve yönelme eklerini 15. aydan itibaren kullandıklarını; ancak bulunma durum ekinin kullanımının 19. ayda başladığını belirtmiştir. Uzaklaşma durum ekinin asıl kullanımının 24. aydan sonra görüldüğü tespit edilmiştir. Çoğul eki (-ler)'in kullanımının erken ortaya çıkmadığı, iyelik eklerinden 1. Tekil (-Im)'ın kullanımının 18. ayda arttığı, 3. Tekil iyelik ekinin 21. ayda, 2. Tekil iyelik ekinin ise iki yaş civarında görüldüğü belirtilmiştir (Ekmekçi, 1987).

Türkçe öğrenen çocukların tek sözcüklerin üretiminin başlamasıyla birlikte, ad ve eylemlerle ekler kullanmaya başladıkları bilinmektedir. İsim eklerinden durum bildiren -i ve yön bildiren -e (15 ay) eklerinin en erken beliren ekler olduğu, bunları birer aylık aralarla yer eki -de, (16 ay), çıkma belirten -den (17 ay) ve araç belirten -le (18 ay) nin izlediği belirtilmektedir (Ege, 2006).

Güleryüz'ün normal gelişim gösteren 48-60 ay arasındaki çocukların dil yapılarını incelediği araştırmasında (akt: Başal, 1999) ve Başal'ın (1999) zihinsel engelli çocuklardaki ad çekim eklerinin kullanımını incelediği araştırmasında, cinsiyetler arası bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Ekmekçi'nin (1987) ve Sofu'nun (akt: Başal, 1999) normal gelişim gösteren 18-36 ay arasındaki çocukların dil yapılarını, Başal'ın (1999) zihin engelli çocuklarda ad çekim eklerini inceledikleri araştırmalarında, en erken edinilen ve en sık kullanılan ad çekim eklerinin belirtme ve yönelme durum ekleri olduğunu tespit etmişlerdir. Dönmez-Baykoç'a göre normal gelişim gösteren çocuklarda ad çekim eklerinin edinimi sırasıyla belirtme, yönelme, bulunma ve uzaklaşma olduğu ileri sürülmüştür (akt: Başal, 1999). Başal'ın (1999) aynı çalışmasında öğrencilerin engel durumuna göre ad çekim eklerinin kullanımlarında anlamlı farklılıklar olduğu, normal alt sınır ve eğitilebilir grubun ileri ve çok ileri derecede zihin engeli olan öğrencilere göre ad çekim eklerini kullanımlarının daha ileri düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, normal alt sınır ve eğitilebilir grubun belirtme ve yönelme durum eklerini diğer ad çekim eklerine göre daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Aynı çalışmada eğitim aldıkları süreye göre çocukların ad çekim eklerini kullanmalarında farklılaşmalar olduğu, eğitim yılı arttıkça ek kullanımının az da olsa arttığı; ancak zihin engelli çocuklarda engel düzeyinin, aile ve çevre ile etkileşimin, çevre ve eğitim ortamları gibi değişkenlerin eğitim süresine göre daha etkin bir rol oynadığı ileri sürülmektedir (Başal, 1999).

Peters (1997), Türkçedeki eklerin İngilizce, Fince, Rusça gibi birçok dile göre daha kolay edinildiğini söylemiştir. Özcan (2003) erken yaşlarda edinilen biçimbirimlerin, vurgu alan ekler, anlamları açık olan ekler ve biçimin anlamını birebir karşıladığı ekler olduğunu belirtmiştir. Küntay ve Slobin (2002), Türkçede eklerin ediniminde çocuğun yetişkinlerle girdiği etkileşimin ve yetişkinlerin çocuklara sağladığı dilsel girdinin önemli olduğunu, bunun üzerine daha ayrıntılı araştırma yapılması gerektiğini vurgulamışlardır.

## **Okuma ve Yazma Gelişimi**

Okuma; bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğelerle algılama ve kavrama sürecidir (Belet ve Yaşar, 2007). Bir başka deyişle, okuma yazılı sembollerden anlam çıkarma sürecidir. Gillespie (1999) yazmayı, bir hedefe yönelik problem çözme süreci olarak; Belet ve Yaşar (2007) ise, yazının bilginin toplanması, bilginin edinilmesi ve bilginin ifade edilmesi ile ilgili süreçlerin bütününden oluştuğunu belirtmektedir. Okuma yazmayı öğrenmek, bir şifreleme ve şifre çözme sisteminin edinilmesi ve bunun kullanılmasını içermektedir. Bunun için kişinin belli bir dil yetisi düzeyine ulaşması gerekir. Dolayısıyla, çocuğun okula başlamadan önce yeterli düzeyde dil becerisi edinmiş olması gerekmektedir.

Abece yazısını öğrenmede, görsel işlemlenin yanında, sesbirim-harf ilişkisi, biçimbirim bilgisi gibi birçok dilsel bilginin gerekli olduğu bilinen bir gerçektir (Leybaert, 2000; Golden-Meadow ve Mayberry, 2001). Bradley ve Bryant (1991), çocuğun okuma becerisini kazanmasında en etkili yöntemin, ses birimleri ve bu birimleri temsil eden yazılı semboller arasındaki ilişkiye dikkat çeken bir alıştırma çalışması olduğunu belirtmişlerdir. Öney ve Goldman (1984), farklı düzeylerde sesbirim-harf ilişkisine sahip olan dillerde okuma becerisinin kazanılmasını incelemek amacıyla Türk ve Amerikalı birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan iki farklı grup üzerinde sürdürdükleri araştırmalarının sonucunda, sesbirim-harf uyumunun birebir olduğu Türkçede çözümleme becerisinin, bu ilişkinin düzensiz ve karmaşık olduğu İngilizceyle karşılaştırıldığında daha çabuk kazanıldığını ortaya koymuşlardır. Türkçe gibi fonemik dillerde sesbirim ile o sesi temsil eden sembol (harf) arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bu dillerde ses ve harf arasında neredeyse bire bir eşleme vardır. Okuma yazma öğrenmeye başlayan normal işiten çocuklar her bir sese karşı bir harf geldiğini öğrendikleri zaman 3-4 ay içinde okuma ve yazmayı öğrenebilmektedirler (Girgin, 2000).

Nunes ve Bryant (2006); Nenagh (2006), çocukların okuma ve yazma deneyimlerinin artmasının onların biçimbirimsel bilgilerini etkileyeceğini, hatta bu ilişkinin iki yönlü olacağını belirtmişlerdir. Aksu-Koç ve ark. (2002) ise, okuma-yazma öğrenmede herhangi bir gecikmenin, sonraki okul yıllarında, bilginin planlanması, yapılandırılması ve değerlendirilmesi için gereken stratejik becerilerin gelişmesini, üslup bilincinin oluşmasını bilgi dağarcığının gelişmesini, kısaca okur-yazarlıkta ustalaşmayı engelleyeceğini belirtmişlerdir.

Oktay ve Kerem (2004), okul öncesi dönemde yer alan çocuklara sözcükleri hecelere, heceleri sesbirimlere ayırtmalarını, sesbirim benzeşimlerini saptamaları, harflerin adları ile bu harflere karşılık gelen sesbirimleri birleştirmeleri amacıyla uygulanan alıştırma çalışmalarının, bu çocukların gelecekteki okuma başarılarını kazanmalarında oldukça önemli bir rol oynadığını belirtmektedirler. İşiten çocuklar için bile okul öncesi dönemde okumaya hazırlık programları önerildiği düşünüldüğünde, işitme engeli çocukların eğitimlerinin olabildiğince erken yaşta başlaması ve çok yönlü eğitimin gerektiğini de göstermektedir.

## **DİL ve KONUŞMA BOZUKLUKLARI TANIMI ve SINIFLANDIRILMASI**

Bireylerarası iletişimin temeli dil ve konuşmaya dayanır. Bu nedenle kişinin dil ve konuşma alanındaki herhangi bir sorun da doğal olarak bireylerin iletişim becerilerini kısmi ya da tamamen engelleyebilmektedir. Hangi yaşta ve hangi nedenden olursa olsun, dil ve konuşma bozuklukları kişinin iletişimini aksattığı ya

da engellediği için daha genel bir terimle “İletişim Bozuklukları” olarak da ifade edilmektedir. İletişim bozuklukları terimi dil, konuşma ve işitmedeki sorunlardan kaynaklanan çok çeşitli problemleri içermektedir. Dil ve konuşma bozuklukları; konuşulanları anlama, kendini ifade etme ya da her iki alanda birden görülen problemleri ifade etmektedir (Konrot, 2000, 2003; Topbaş, 1994). Dil ve konuşma sorunları işitme, görme, bilişsel, motor gibi pek çok sorunlardan kaynaklanabildiği gibi, nedeni belli olan ve olmayan olgular olarak kendi başına ayrı bir engel grubu oluşturmaktadır (Topbaş, 1994). Dil ve konuşma bozuklukları farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır. Amerikan Dil ve Konuşma Derneği (ASHA) dil ve konuşma bozukluklarını İletişim Bozuklukları ve İletişim Çeşitlilikleri olarak iki ana başlıkta sınıflandırmıştır (akt: Konrot, 2006). ASHA’nın oluşturduğu sınıflandırma şöyledir (akt: Topbaş, 1994; akt: Konrot, 2006):

### **İletişim Bozuklukları**

Kavramları ya da sözel, sözel olmayan ve grafik-sembol sistemlerinin alınması, gönderilmesi, işlenmesi ve algılanması becerisinde ortaya çıkan aksaklıklardır. İletişim bozukluğu, işitme, dil ve/veya konuşma süreçlerinde gözlenebilir ve şiddet bakımından hafif düzeyden çok ağır düzeye uzanan bir durumdur.

#### ***Konuşma bozuklukları***

Konuşma seslerinin (sesbirimlerinin) sesletiminde, akıcılığında ve/veya konuşma sesinde (tonunda) bir aksaklık olması durumudur.

#### ***Sesletim (artikülasyon) bozukluğu***

Konuşma seslerinin (sesbirimlerinin) beklenenden farklı olarak sesletimidir; bir ses yerine başka ses kullanma, ses düşürme, ekleme ya da bozulmalar gözlenebilir ve bu nedenle konuşmanın anlaşılabilirliği olumsuz yönde etkilenebilir. Sesletim bozukluğunda dili öğrenmede değil sesleri üretmede bozukluk vardır.

#### ***Akıcılık bozuklukları***

Beklenenden farklı hız, ritim gözlenmesi ve ses, hece, sözcük ya da sözcük öbeği tekrarları biçiminde konuşma akışının kesintiye uğramasıdır. Bunlara aşırı gerginlik, çabalama davranışları ve ikincil davranışlar eşlik edebilir.

#### ***Ses bozukluğu***

Ses üretiminde bireyin yaşına ve cinsiyetine uygun olmayan anormallikler ve/veya ses kalitesinin yokluğu; perde (ton), şiddet, rezonans, ve/veya süre gibi özelliklerde ortaya çıkan anormalliklerdir.

#### ***Dil bozukluğu***

Konuşma, yazı ve/veya diğer sembol sistemlerinin algılanması ve/veya kullanılması boyutlarında gözlenen bozukluklardır. Bu bozukluk, (a) dilin biçimi, (b) dilin içeriği ve/veya (c) dilin iletişimdeki işlev alanlarının birisini ya da birkaçını kapsayabilir.

#### ***Dilin biçimi***

- i. Sesbilgisi, bir dilin ses sistemini ve içeriğe uygun biçimbirimler oluşturmak için sesbirimlerin düzenli birleşimlerini kapsayan dilbilimsel kuralları içerir.

- ii. Biçimbirim bilgisi, sözcüklerin yapısını bildiren dilbilimsel kuralları ve anlam taşıyan birimlerin birleşimi ile yapılan sözcük biçimlerini içerir.
- iii. Sözdizimi, tümceler oluşturmak için sözcüklerin belirli sıra ile bir araya gelmesinde dilbilgisel kuralları ve aralarındaki ilişkileri içerir.

#### *Dilin içeriği*

- i. Anlambilgisi, sözcüklerin, tümcelerin ve anlamlarına ilişkin içerik bilgisini temsil eden psikodilbilimsel sistemi içerir.

#### *Dilin kullanımı*

- i. Pragmatik devimsel, sesli ve/veya sözel olarak ifade edilebilen dilin iletişim içinde kullanımını içeren sosyodilbilimsel sistemi içerir (akt: Topbaş, 1994; akt: Konrot, 2006).

### **İletişim Çeşitlilikleri**

#### ***İletişim farklılığı/ağız (diyalekt)***

Bir sembol sisteminin, bir grup birey tarafından kullanılan ve bölgesel, sosyal, ya da kültürel/etnik etmenlere bağlı olarak belirlenmiş varyasyonudur. Bölgesel, sosyal, ya da kültürel/etnik etmenlere bağlı olarak belirlenmiş bir sembol sistemindeki çeşitlilikler, konuşma ya da dil bozukluğu olarak değerlendirilmemelidir (akt: Konrot, 2006).

#### ***Destekleyici/alternatif iletişim***

Dili ifade etmede ya da algılamada ağır derecede etkilenmiş bireylerin özürlerine ve yetersizlik durumlarına göre onların iletişim gereksinimlerini karşılamaya yönelik geçici ya da kalıcı çözümler üretme amacına yönelik destekleyici ve alternatif sistemlerdir. Destekleyici/alternatif iletişim sistemlerine jestlere dayalı, konuşmaya dayalı ve/veya yazılı alanlarda yetersizlikleri olan bireyler gereksinim duyabilirler.

Dil sorunları içinde bir alt küme olarak yer alan gecikmiş dil, kimi çocuklarda çeşitli nedenlere bağlı olarak dil ve konuşma edinim süreçleri “normal” olarak kabul edilen zamandan daha uzun sürmesi ve çocuğun yaşitlarından geri kalması olarak tanımlanmaktadır (Topbaş, 1994; Başal, 1999).

### **İŞİTME ENGELİ**

Konuşmaya dayalı dilin ediniminde işitme yetisi önemli rol oynamaktadır (akt: Girgin, Basımda-a). İşitme yetisinde ortaya çıkacak her hangi bir hasar da dil ve konuşma gelişimini olumsuz etkileyecektir. İnsanlarda görülen en yaygın aksamalardan biri de işitme kaybıdır. Tüfekçioğlu (1998) işitme engelini, bireyin işitme düzeneğinde oluşan bir sorun nedeniyle günlük yaşamında sözel dili işlevsel olarak kullanamaması olarak, Musselman (2000) ise, işitme kaybını seslerin fark edilebilmesi için kişinin daha yüksek şiddete gereksinim duyması olarak tanımlamaktadır.

İşitme kayıpları üç tip olarak sınıflandırılmaktadır (Isaacson ve Vora, 2003; Turan, 2006):

1. İletim tipi işitme kaybı (*conductive hearing disorder*), dış kulak yolu, kulak zarı ya da orta kulakta meydana gelen hasarlardan

kaynaklanmaktadır. Sesler dış ve orta kulak tarafından iç kulağa ve işitme sinirine normal şiddette iletilmemektedir. Özellikle orta kulak enfeksiyonu geçiren çocuklarda sık görülür. Medikal tedavi ya da operasyon ile sağaltılabilir. Çoğu kez sağaltım olmadan da kendiliğinden geçebilir.

2. Duyu-sinirsel tip işitme kaybı (*sensory-neural hearing disorder*), iç kulakta duyu/tüysü hücrelerinin ya da işitme sinirinin hasarlanmasından kaynaklanmaktadır. İleri ya da çok ileri derecede işitme kaybına neden olabilir. Bu tip işitme kaybı kalıcıdır. Genetik etkenlerden olabileceği gibi hastalık ya da kaza sonucu da oluşabilir. Duyu-sinirsel işitme kayıpları hafif, orta, ileri ve çok ileri derecede olabilir.
3. Karışık (Mikst) (*mixed type hearing disorder*), tip işitme kaybında hem orta hem iç kulaktan kaynaklanan iletim tip ve duyu-sinirsel tip işitme kaybının bir arada görülmesidir. İşitme kayıpları tek taraflı olabileceği gibi her iki kulağın etkilenmesi sonucu çift taraflı da olabilir (Turan, 2006).

İşitme kayıpları doğuştan (kongenital), ilerleyici (progresif) veya edinilmiş/sonradan olabilmektedir (Carney ve Moeller, 1998) Doğuştan ya da yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan işitme kayıpları birçok nedenden kaynaklanabilmektedir. Genetik etkenler, annenin gebelik sürecinde geçirdiği toksoplazma, herpes ya da sitomegalovirüs gibi kimi enfeksiyonlar, bu dönemde alınan ototoksik ilaçlar, ağır metallerle maruz kalma intrauterin (anne karnında) dönemdeki bebeğin işitmesine zarar verebilmektedir (Clark, 1994; Carney ve Moeller, 1998; Isaacson ve Vora, 2003). Doğumdan sonra ise, oksijensiz kalma, yaşamın ilk dönemlerinde geçirilen enfeksiyonlar, otitis media, sarılık, menenjit, kızamık, kabakulak gibi enfeksiyonlar işitme kaybına neden olabilmektedir. Ayrıca, aşırı yüksek sese maruz kalma da işitme kaybı neden olabilmektedir (Clark, 1994).

İşitme kaybının ve derecesinin belirlenmesini sağlayan birçok işitme testi bulunmaktadır. Çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine göre hangi işitme testlerinin kullanılacağı belirlenir. İlk olarak işitme kaybının olup olmadığını tespit etmek için tarama testleri kullanılır. İşitme kaybı olduğu anlaşıldıktan sonra ise ne tür ve hangi derecede işitme kaybı olduğunu anlamak için tanılama amaçlı işitme testleri kullanılır (Turan, 2006).

İşitme kaybı, normal işitme değerindeki sapma derecesine ve sözlü iletişimde yarattığı etkilere göre sınıflandırılmaktadır (Tüfekçioğlu, 2006). İşitme kayıplarının derecelendirilmesinde decibel (dB) birimi kullanılmaktadır. İşitme kaybı derecesi sınıflaması Amerikan ve İngiliz sistemine göre iki farklı biçimde sınıflandırılmıştır. Amerikan ve İngiliz sistemine göre işitme kaybı dereceleri şöyledir (akt: Carney ve Moeller, 1998; akt: Tüfekçioğlu, 2006; akt: Turan, 2006):

Amerikan sistemine göre işitme kaybı dereceleri:

- Normal işitme (-10 dB ile 15 dB arası)
- Hafif derecede işitme kaybı (16 dB ile 25 dB arası)
- Hafif-orta derecede işitme kaybı (26 dB ile 40 dB arası)
- Orta derecede işitme kaybı (41 dB ile 55 dB arası)

- Orta-ileri derecede işitme kaybı (56 dB ile 70 dB arası)
- İleri derecede işitme kaybı (71 dB ile 100 dB arası)
- Çok ileri derecede işitme kaybı (100 dB ve üstü).

İngiliz sistemine göre işitme kaybı dereceleri:

- Normal işitme (0 dB ile 20 dB arası)
- Hafif derecede işitme kaybı (21 dB ile 40 dB arası)
- Orta derecede işitme kaybı (41 dB ile 70 dB arası)
- İleri derecede işitme kaybı (71 dB ile 95 dB arası)
- Çok ileri derecede işitme kaybı (96 dB ve üstü)

Duyu-sinirsel tip işitme kaybının tedavisinde, birçok farklı tipteki işitme cihazları ile cihazlandırma ya da operasyon ile iç kulağa yerleştirilen ve işitme sinirini doğrudan uyaran elektrotlardan oluşan koklear implantlar kullanılmaktadır (O'Donoghue ve ark., 2000; Girgin, 2003).

### **İşitme Engelli Çocuklarda Dil Edinimi ve Dil ve Konuşma Sorunları**

İşitme kaybı konuşma ve dil ediniminden önce oluşmuşsa, çocuğun ana dilini ve konuşmasını öğrenmesi ciddi anlamda sekteye uğramaktadır (akt: Girgin, Basımda-a). İşitme engelli çocukların işitme kaybı derecesine göre değişik düzeylerde dil ve konuşma sorunları görülür (Bölükbaşı ve ark., 2006; Girgin, Basımda-b). Brannon (1966) 60 dB ve üzerinde duyu-sinirsel tip işitme kaybı olan çocukların anadillerini ve konuşmayı kendiliğinden edinemediklerini belirtmiştir. Benzer biçimde, Musselman (2000) da, ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı olan kişilerin (70 dB ve üzeri) işlevsel konuşmayı edinemediklerini, yaklaşık işitme engelli çocukların dörtte birinin uzun dönem eğitilmelerinden sonra, sözlü dili uygun biçimde kullanabildiklerini belirtmektedir. Ayrıca, işitme kaybının derecesi arttıkça, daha çok dil ve konuşma bilgisinin kaybolduğunu belirtmektedir. Girgin (1999) de, uygun işitme aygıtları ve eğitim ortamları sağlanamazsa işitme engelli çocukların işitme kaybı derecesini arttığı oranda konuşmaya ilişkin akustik bilgileri daha az algılayacaklarını belirtmiştir. Bunun sonucunda ise, işitme kaybı ortalaması 60 dB ve üzeri olan çocukların konuşma seslerini tam ya da hiç algılayamadıkları için anadillerini ve konuşmayı, işiten çocuklar gibi kendiliğinden edinmelerinin engelleneceğini belirtmiştir. Ayrıca Maviş (2006), işitme engelinin çocuklarda son ünsüz seslerin ve sözcük eklerinin eksik ya da hatalı algılanması sonucu eksik konuşmaya neden olacağını belirtmiştir.

İşitme engelli çocukların dil gelişim örüntüsü hem işiten çocuklardan hem de dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklardan farklılık göstermekte (Gregory, 2002; Ruder, 2004; Bow ve ark., 2004), bu çocukların dil gelişimleri daha yavaş seyretmektedir (Girgin, 2000, 2006b; Goldin-Meadow ve Mayberry, 2001). Araştırmalar bu çocukların dile ait bilgilerinin işiten akranları ile aynı olmadığını göstermiştir (Girgin, 2006b). Örneğin, işiten çocukların dil edinim aşamasında 6. ay civarında babıldamaya başladıkları bilinmektedir. Ancak Herman (2002), işitme engelli çocuklarda 9. ayda bile babıldama davranışlarının görülmediğini belirtmiştir. Benzer biçimde, ilk sözcük üretimi işiten çocuklarda bir yaş civarında

gözlenirken, işitme engelli çocuklarda ise genellikle daha geç üretildiği görülmektedir (Herman, 2002). Sözcük üretiminin geç olması ise, işitme kaybının derecesine ve cihazlandırma yaşı ve benzeri diğer etkenlere bağlı olarak değişebilmektedir. Leybaert (2000), dil gelişiminin temelinde ses, harf ya da kavram ile sesbilgisel bilgi arasında sistematik bir ilişki olduğunu, işitme engelli çocukların bu ilişkiyi kurmakta zorlandıklarını ve bunun sonucu bu çocukların kavram gelişimlerinde, biçimbirim ve söz dizimi edinimlerinde gecikmeler yaşandığını belirtmektedir.

Tüfekçioğlu (2006), işitme kaybının işitsel ve dilsel ipuçlarındaki sınırlılıklara, sınırlı şema bilgisi edinimine ve sınırlı etkileşimlere neden olduğunu ve çocuğun dil edinimini etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca, işitme kaybı derecesinin yanında çocuğun işitmezliği edindiği yaşı, işitme kaybının tanındığı ve cihazlandırıldığı yaşı, çocuğun bilişsel durumunun ve ek bir engelinin olup olmasının da dil edinimini etkilediğini belirtmektedir. Buhler ve ark. (http-5) da, koklear implantlı işitme engelli çocukların dil gelişimleri incelenirken onların kronolojik yaşlarından ziyade işitme yaşlarının (cihazlandırma ya da koklear implant takılma yaşlarının) dikkate alınması gerektiğini, ikisi arasındaki zaman aralığının kısa olmasının da sesbilgisel farkındalıklarının gelişimi konusunda istendik sonuçların olmasını sağlayacağını belirtmiştir. Ayrıca, bu çocukların sesletim ve sesbilgisi becerilerinin işiten yaş grubuna göre daha az karmaşık olduğunu belirtilmiştir. Ancak, bu çocukların da dile ait sesbilgisel bilgiyi işiten çocuklardan daha farklı deneyimlerle (konuşmayı okuma (*speechreading*) ya da dudak okuma (*lip reading*), parmak abecesi (*finger spelling*) ve okuma ve jest gibi destekleyici iletişim araçları yardımı ile) kazandıkları belirtilmektedir (Leybaert, 2000). Konuşmayı okuma, işitme engelli çocukların gelen sesçil bilgilerin görsel ve işitsel bilgilerin birleştirilmesi yolu ile algılayı anlamlandırabilmesidir. Ancak konuşmayı okuma ya da dudak okuma becerisi, kimi seslerin sesletim yeri, sesletim biçimi ve ötümlülük özellikleri gibi sesbilgisel karşıtlıkların görsel olarak algılanamamasından dolayı sesbirimlerini algılanmasını zorlaştırmaktadır (Leybaert, 1998). Robbins (1994) de, işitme engelli çocukların dil ediniminde görsel ipuçlarını daha çok kullandıklarını belirtmiştir.

İşitme engelli çocukların bazılarının da dil gelişimi işiten akranları gibi olabilmekte, bazıları da benzer örüntüleri işaret dili kullanarak sergilemekte iken; birçoğunda da dil ve konuşma gelişimi belirgin bir biçimde işiten akranlarında yavaş olmaktadır. İşitme engelli ve işiten bebeklerin ilk ses üretimleri yaklaşık 2 ay civarında olmaktadır. 8-30 haftalık iken bebekler gıgıldar ve ses oyunları oynarlar. Sonra ise babıldama dönemiyle birlikte hece tekrarları görülür. Bu aşama işiten bebeklerde 7-10 ay arasında olmakta; 50 haftalıktan sonra ise bu çocukların babıldamaları daha karmaşık bir örüntüde gerçekleşmektedir (Gregory, 2002). Gregory (2002), işitme engelli bebeklerde de yaşamın ilk aylarında seslemeler (*vocalisation*) görüldüğünü, ancak bu seslemelerin 6. aydan sonra işiten bebeklerin örüntüsünden farklılaştığını, hatta 2 yaşından sonra görülmediğini belirtmiştir. Bunun yanında, dil edinim süreci boyunca hem işiten hem işitme engelli çocukların sözcük dağarcığı gelişim hızı da birbirlerinden farklılık göstermektedir. Dil ediniminin ilk zamanlarında bu hız oldukça yavaşken, çocuğun sözcük dağarcığı 50 sözcüğü bulduğu zaman belirgin ve ani bir artış (*lexical spurt/ Sözcük fıskırması*) olmaktadır (Gregory, 2002).

Lederberg ve Everhart (2000) anne babası işiten, ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı olan ve dil edinim aşamasında 20 tane işiten çocuğu onar dakika boyunca annesiyle oynamaları esnasında gözlemlemiştir. Lederberg ve Everhart (2000), sözlü dil öncesi dönemde işiten ve işitme engelli çocukların iletişim yollarının aynı olduğunu, her iki grubun anneleriyle eşit sıklıkta iletişime geçtiklerini, işitme engelli çocukların iletişimde anneleriyle olan iletişimlerinde pasif olmadıklarını, iki grubunda seslerini kullanarak iletişim kurduklarını ve bu iki grubun dil öncesi dönemdeki iletişimlerinin birbirinden farklı olmadığını ileri sürmüştür. Ancak, 22 aylık işitme engelli çocukların hiç birinin tek sözcük aşamasından ileriye geçemediğini, yarısının ise hiç sözlü dil kullanmadığını tespit etmiştir. İşiten çocukların üçte ikisinin en az dokuz tek sözcüklü tümceler kurduklarını, bunlardan ikisinin de ikiden fazla sözcükle tümceler oluşturarak iletişim kurduklarını gözlemlemiştir. 36 aylıkken, işitme engelli çocukların üçte ikisinin hala tek sözcük döneminde olduğunu, işiten çocukların hepsinin ise ikiden fazla sözcükle tümceler kurduklarını belirtmiştir. Bu yaş döneminde (22-36 ay) her iki grubunda iletişimi başlattıkları, ancak işitme engelli grubun belli bir konu üzerine yoğunlaşma sürelerinin ve ilgili alanda soru sormalarının daha az olduğu belirtilmiştir (Lederberg ve Everhart, 2000).

Bow ve ark. (2004), işitme engelli çocuklarda İngilizcede ek kullanımında yaş ve büyümenin etkisinin az, koklear implant aracılığıyla alınan işitsel girdinin etkisinin daha çok olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, Garber'ın yaptığı araştırmada işitme engelli çocukların bağımlı biçimbirimleri üretme bakımından normal işiten çocuklardan daha geri olduğu belirtilmektedir (akt: Tüfekçioğlu, 1998). Brannon (1966) işitme engelli çocukların, tanımlıklar (*articles*), ilgeçler (*prepositions*) ve adılar gibi anlam işlevli sözcükleri (*function words*) kullanmadıklarını, konuşma ve yazmalarının telegrafik olduğunu vurgulamıştır. Bu çocukların işlevsel sözcükleri kullanmamalarının, onları konuşma esnasında görsel olarak yeteri kadar somutlaştırılmamasından kaynaklandığı belirtilmektedir (Brannon, 1966). Ayrıca, işitme kaybı olan çocukların özellikle eylem zamanları, cümlenin öğeleri gibi dilbilgisel kuralların ediniminde de işiten akranlarına göre gecikmeler olduğu tespit edilmiştir (Musselman, 2000).

Bow ve ark. (2004), çok ileri derecede işitme engeli olan çocuklarda, sesbilgisel ve biçimbirimsel eğitimlerin konuşmayı algılama ve dilbilgisi becerilerine etkisini inceledikleri araştırmalarında, her iki eğitimin çocukların biçimbirimsel yeterlilikleri ile konuşmayı algılama becerilerine olumlu katkısı olduğunu, ancak konuşma üretimine etkisi olmadığını belirtmişlerdir. Bow ve ark. (2004) yaptıkları araştırmada, işitme engelli çocukların sözcük sonuna eklenen tek bir ses halindeki biçimbiriminin, sözcük sonundaki ünsüz ile ünsüz öbeği oluşturdukları zaman ürettiklerini (*cats, pigs* gibi) belirtmişlerdir. Bu da, işitme engelli çocukların sözcük köküne eklenen ekleri ve biçimbirim sayısı fazla olan sözcükleri algılayamadıklarını ve işlemleyemediklerine işaret ediyor olabilir.

Türkçede işitme engelli çocukların konuşmaya dayalı dil gelişimi üzerine çok az araştırma yapılmıştır. Küntay ve Slobin (2002), Türkçede eklerin ediniminde çocuğun yetişkinlerle girdiği etkileşimin ve yetişkinlerin çocuklara sağladığı dilsel girdinin önemli olduğunu, bunun üzerine daha ayrıntılı araştırma yapılması gerektiğini vurgulamışlardır.

## İşitme Engelli Çocuklarda Okuma ve Yazma Becerisi Gelişimi

İşitme kaybı olan çocukların okuma ve yazma gelişimlerinin genellikle gecikmeli de olsa işiten akranlarıyla benzer olabileceği kabul görmüş bir fikirdir (Leybaert, 2000; Uzunel ve ark., 2005). Ancak Girgin (2006b), yapılan araştırmaların bu çocukların okuma ve yazmaya ilişkin beceri ve stratejilerinin normal işiten yaşlılarından ve birbirlerinden farklılıklar gösterdiğini belirtmektedir. Musselman (2000); Carney ve Moeller (1998), işitme engelli çocukların dil edinimlerinde görülen gecikmenin onların okuma ve yazma öğrenmelerini de sekteye uğrattığını belirtmişlerdir. Çok ileri derecede işitme engeli olan çocukların pek çoğunun okuma ve yazma becerilerinin çok sınırlı olduğu, ancak birçoğunun temel düzeyde okuma ve yazma becerisini geliştirebildiği belirtilmektedir (Rogne ve ark. 1994; Musselman, 2000). Ancak, Musselman ve Szanto (1998); Uzunel ve ark. (2005), işitme kaybı olan çocukların yazma ve okuduğunu anlama becerilerinin akranlarına göre geri olduğunu ve uygun eğitimler ile bu becerilerin geliştirebileceklerini ileri sürmüşlerdir. Ayrıca, bu çocukların okuma yazma öğrenimlerinde kendilerine daha aktif katılım olanağı sunulması gerekliliğini belirtmişlerdir.

Yazma becerisi kazanılırken, sesbilgisel form ile yazı formu arasındaki sistematik ilişki ancak sesbilgisel birim ile harf arasında düzenlilik varsa çıkarımda bulunulabileceği belirtilmiştir (Leybaert, 2000; Musselman, 2000). Her bir sesbirimine karşılık yazım sisteminde bir kod eşleminin olması sesbilgisel birim ile harf arasında düzenlilik olduğunu gösterir. Ancak, işitme engelli çocukların sesbilgisi ve yazı arasındaki bu ilişkiden çok az yarar sağladıkları ileri sürülmüştür. İşitme engelli çocukların düzenli sözcüklerdeki harfleme becerisinin düzensiz sözcüklerden daha iyi olduğu ama işiten çocuklardan daha düşük olduğu belirtilmiştir (Leybaert, 2000; Musselman, 2000). Ayrıca, işitme engelli çocukların harfleme becerisinde birçok hata yaptıkları ve bu hataların konuşmayı okuma simgesi ile örtüştüğü belirtilmiştir. Bunun da, işitme engelli çocukların yazı ile sesbilgisini eşleyememesinden dolayı değil, belli bir sözcüğe ait gerçek sesbilgisel simgelemeyi kurmakta zorluk çektiklerinden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Leybaert (2000), İşitme engelli çocukların ipucu ile konuşma aracılığı ile sesbilgisel birim ile harf arasındaki ilişkiyi daha kolay keşfedebileceğini ileri sürmüştür.

Yirminci yüzyılın başlarında Gates ve Chase'in 13;6-18;1 yaşları arasındaki işitme engelli çocukların harfleme becerisinin 2 ila 5 yıla kadar, okuma becerisinin de 6 ila 8 yıla kadar gecikebileceğini belirttiği bildirilmektedir (akt: Leybaert, 2000). Benzer biçimde, sözcük harfleme (*word spelling*) ve sözcük okuma (*word reading*) becerilerinin işitme engelli çocuklarda daha geç geliştiği belirtilmektedir. Ayrıca, işitme engelli bireylerin okuma düzeylerinin ortalama 4. sınıf düzeyinde olduğu, çok az bir kısmının 6. sınıf düzeyine erişebildiği belirtilmiştir (akt: Goldin-Meadow ve Mayberry, 2001; akt: Yoshinaga-Itano, 1994). Becker (http-6) ise, işitme engelli bireylerin okuma gelişiminin çok yavaş ilerlediğini, yetişkin bir işitme engelli bireyin 3. sınıf okuma becerisi düzeyini geçemediğini belirtmiştir. Holt da çoğu işitme engelli bireylerin okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerilerinin ortalama 8 ya da 9 yaşında belli bir düzeye eriştiğini belirtmektedir (akt: Nunes ve Bryant, 2006). İşitme kaybı olan ergen ve yetişkinlerin dil becerilerinin ise çok geciktiği, okuma yazma becerisinin yaşam

boyunca en fazla 4.-5. sınıf düzeyine erişebildiği belirtilmektedir (akt: Yoshinaga-Itano ve Downey, 1994; Musselman, 2000). Harris ve Beech (1998) de, yaşına uygun okuma becerisi geliştirebilen işitme engelli çocukların birer istisna olduklarını belirtmiştir. Ayrıca, Türk işitme engelli çocukların okuma hızları üzerine yaptığı çalışmada Girgin (Basımda-a), biçimbirimsel kodlama becerisi ve sesbilgisel farkındalığı olan Türk işitme engelli çocukların okuma becerisinin konuşma becerisinden daha iyi olma eğiliminde olduğunu ve bunun da Türkçenin yazıldığı gibi okunan bir dil (fonemik) olmasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Harris ve Beech (1998) de, biçimbirim ve harf arasında bire bir ilişki olan dillerde okuma becerisinin daha hızlı kazanıldığını belirtmektedir.

Musselman ve Szanto (1998), işitme engelli çocukların okuma ve yazma gelişimlerinin işiten yaşlıtlarına göre daha yavaş olduğunu, edinim hızının da ergenlik dönemiyle birlikte giderek yavaşladığını belirtmektedir.

İşitme engelli çocukların, işiten ama yazma güçlüğü olan çocukların yazma becerilerinin karşılaştırıldığı araştırmada işitme engelli çocukların yazma becerilerinin beklenildiği kadar kötü olmadığı belirtilmiştir (akt: Musselman ve Szanto, 1998). Aynı çalışmada işitme engelli çocukların yazım esnasında daha çok anlamsal (semantik) ve sözdizimsel hatalar yaptıkları, noktalama ve harfleme hatalarının daha az olduğu belirtilmiştir. İşitme engelli çocukların öğretmenleri tarafından “iyi” ve “zayıf” yazma becerisine sahip çocuklar olarak ayrılarak yazma becerilerinin değerlendirildiği bir başka çalışmada, iki grubun yazma becerisinde anlamsal (semanticis) açıdan birçok farklılıklar içerdiği, sözdizimsel açıdan çok az farklılıklar içerdiği; harfleme, noktalama ve anlaşılabilirlik açısından farklılık olmadığı tespit edilmiştir (akt: Musselman ve Szanto, 1998).

Yapılan araştırmaların işitme engelli çocukların dil gelişimlerinin yavaş olması nedeniyle okuduğunu anlamada işiten yaşlıtlarından geri kaldıklarını ancak bu geriliğin sadece dil gelişimlerinin yavaş olması sonucu değil onlarla birlikte yapılan etkinliklerin ve edindikleri deneyimlerin normal işiten yaşlıtlarından daha az olmasından kaynaklanabileceği belirtilmektedir (Girgin, 2006b).

Parasnis ve Whitaker (1992), işitme engelli çocukların sözel işleme becerilerine sesbilgisel ve biçimbirimsel benzerliklerin etkisini inceledikleri çalışmalarında, biçimbirimsel stratejilerin sözel işlemede öncelikli olarak kullanıldığını belirtmektedirler. Ayrıca, İngilizce okuma becerisinde ise sesbilgisel kodlamanın daha çok kullanıldığı, yazımsal kodlamayla okuma arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Ancak, işitme engelli çocukların okuma ve yazma becerisinin kazanımında işiten akranlarının aksine, görsel ya da ortografik kodlamaları daha çok kullandıkları belirtilmektedir (akt: Harris ve Beech, 1998). Brannon (1966), görsel ipuçlarının işitsel kanaldan daha çok kullanımı işitme engelli çocukların biçimbirim kullanımlarını ve sözdizim becerilerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Musselman (2000) da, işitme kaybı olan bireylerin yazı yazma için ortografik özellikleri kullanmalarının doğal bir telafi edici strateji olduğunu belirtmiştir. Bunun da işitme engelli bireylerin görsel işleme becerilerinin daha iyi olduğundan kaynaklandığı ileri sürülmüştür (Harris ve Beech, 1998; Musselman, 2000). Ancak, bu kişilerin yazım kodlamalarını daha iyi kullandıklarına dair bilimsel bulgular olmasına

rağmen, yazım kodlamasının sesbilgisel kodlamadan daha az etkili olduğu öngörülmektedir.

Yazma becerisi kazanılırken, sesbilgisel form ile yazı formu arasındaki sistematik ilişki, sesbilgisel birim ile harf arasında düzenlilik olduğu durumlarda çıkarımda bulunulabileceği belirtilmektedir (Leybaert, 2000; Goldin-Meadow ve Mayberry, 2001). Ancak, işitme engelli çocukların sesbilgisel edinimleri yeterli değilse bu ilişkiyi çıkarsamayabileceklerdir. Chalifoux okuyabilen işitme engelli bireylerin, parçadaki görsel bilgileri birleştirerek harfleri sesletimsel hareketlere dönüştürebildiklerini ve sesleri daha kolay üretebildiklerini belirtmektedir (akt: Musselman, 2000). Ayrıca Leybaert (2000), işitme engelli çocukların kendilerinin, konuşmayı okuma ve konuşma üretimi bilgilerinin görsel ve kinestetik ipuçlarını birleştirerek yazma becerilerini geliştirebileceklerini ileri sürmüştür.

İngilizce gibi ses-harf ilişkisinin bire bir olmadığı dillerde sesbilgisel kodlamanın çocukların dikkatini harflerin üzerine çektiğinden, okuma becerisinde önemli olabileceği ve böylece ortografik yapının öğrenilmesini kolaylaştırabileceği ileri sürülmüştür (Harris ve Beech, 1998; akt: Musselman, 2000). Ancak, biçimbirim-harf ilişkisinin bire bir olduğu dillerde yazma becerisinin öğrenilmesinde sesbilgisel kodlamanın daha az etkili olduğu ileri sürülmüştür (Harris ve Beech, 1998). Yazma öğrenimini etkileyen diğer bir etken de sözcüklerin dildeki kullanım sıklıklarıdır. Yüksek frekanslı sözcüklerin doğru üretimleri ve doğru yazılmaları düşük frekanslı sözcüklere oranla daha fazladır. Ayrıca, hece sonundaki ünsüz seslerin, görsel ipuçlarının daha az olmasından dolayı, hecelenmesi diğer seslere göre daha zor olmaktadır. Kısacası çocuğun sesbirim-harf eşleşmesini belirleyen en güçlü etken çocuğun sesbilgisel girdilerinden oluşan deneyimleri olduğu belirtilmiştir.

Tüfekçioğlu (2006), çok ileri derecede işitme engelli çocukların yazma becerilerini değerlendirdiği araştırmasında, yan cümle/cümlecik üretimlerinin, cümle ve kompozisyon uzunluğunun daha az olduğunu; karmaşık yapıların kullanılmadığını, birçok dilbilgisel hatanın yapıldığını (eklerin kullanılmaması, hatalı sözcük dizimi, hece ya da harf atma gibi) belirtmiştir. Benzer biçimde Yoshinaga-Itano (1994), işitme engelli çocuklarını yazılarında ilgeçleri, zarfları, adıları, sıfatları ve bağlaçları işiten akranlarına göre daha az kullandıklarını ifade etmiştir.

Girgin (2006b), işitme engelli çocukların yazma becerileri değerlendirilirken sadece sözcüğün başlangıcının değil, eklerle birlikte tüm sözcüğün dikkate alınması gerektiğini; çünkü her bir ekin ifadesinin ya da cümlenin anlamını değiştirebileceğini belirtmiştir. Ayrıca, Musellman ve Szanto (1998), yazma performansının tek başına bir beceri olmadığını, işitme kaybından farklı biçimde etkilenen birçok becerinin yansması olarak görülmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

### **İşitme Engelli Çocukların Eğitimi**

İşitme engelli çocukların iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik oluşturulmuş birçok iletişim yöntemi vardır. Bu yöntemlerden bazıları, tüm iletişim, işaret yöntemi, iki-dillilik ve işitsel-sözel yöntemdir (Bilir ve ark., 1992; Lynas, 2005; http-9).

Tüm iletişim, dil ediniminde kullanılmakta olan sözel, işitsel, yazılı ve işarete dayalı tüm iletişim yöntemlerin kullanılmasına dayanan eğitim yöntemidir (Tüfekçioğlu, 1998; Geers ve Brenner, 2004; Lynas, 2005). Temel düşünce görsel iletişim konuşma ve işitmenin yerine geçmeyecek, ancak onları destekleyecektir. Ancak, uygulamada işitsel kanalın yeterli düzeyde desteklenmemesi sonucunda görsel kanalın kullanımı ön plana çıkmaktadır. Bunun sonucunda ise, işitme engelli çocuklar görsel ipuçlarına daha çok dikkat etmekte ve işitsel ipuçları ikinci planda kalmaktadır. Bu nedenle, işitme engelli çocuklar dinleme becerilerini yeterli düzeyde edinemediği için konuşarak iletişim kurma becerisi olumsuz yönde etkilenebilecektir (Girgin, 2003).

İşaret dili yönteminde iletişim, beden devinimlerine dayanan görsel uyaranlara dayanmakta (Bilir ve ark., 1992) ve duygu ve düşünceler, nesnelere, belli bir dilin harfleri ya da konuşma sesleri, beden hareketlerinden oluşan ve görsel olarak algılanan işaretlere benzetilmeye çalışılarak sağlanmaktadır (http-9). İşaret dili, parmak abecesi, belgili (işaretli) konuşma gibi çeşitleri vardır (http-9).

İki-dillilik yaklaşımı işitme engelli çocukların doğal işaret dilini etkin bir biçimde kullanabilecek düzeyde edindikten sonra, konuşmaya dayalı sözel dilin okuma ve yazma boyutunu ikinci bir dil olarak öğrenmeleri düşüncesine dayanmaktadır (akt: Girgin, 2003; Lynas, 2005).

İşitsel-sözel yöntem, erken tanı, erken ve uygun cihazlandırma, işitme kalıntısının en iyi bir biçimde kullanılması ve uygun eğitim ortamları sağlanması şartıyla işitme engelli çocuklarında işiten akranları gibi sözlü dili edinebileceklerini savunmaktadır (akt: Tüfekçioğlu, 1998). Bu yöntemde çocuğun işitme kalıntısının en iyi biçimde kullanılabilir duruma gelmesini sağlamak amacıyla yapılan etkinlikleri içermektedir (Bilir ve ark., 1992). Böylece işitme engelli bireylerin işiten toplumla daha etkin ve akıcı iletişim kurabileceklerini varsayılır. Bu yöntemde işitme ve dinleme eğitimine, çocuğun gereksinimi varsa dudak okumaya ve konuşma öğretimine ağırlık verilmektedir. Sözel yöntem ile tüm iletişim yöntemi karşılaştıran birçok araştırma, konuşma üretimi, konuşma algılaması ve dil gelişim açısından sözel yöntemin tüm iletişim yöntemine göre daha üstün olduğu saptanmıştır (Tüfekçioğlu, 1998; Girgin, 2003, akt: Greers ve Brenner; 2004). Ayrıca Musselman (2000), işitme engelli çocukların işitsel-sözel yöntem ile var olan işitme kalıntısının iyileştiğini, dinleme becerisinin geliştiğini ve sözlü dil gelişimini desteklediğini belirtmektedir. Girgin (2006b) de, işitme engelli Türk çocuklarının okumayı anlama becerilerini incelediği araştırmasında, doğal işitsel sözel yöntemle eğitim gören çocukların sözdizimi, anlambilim, sesbirim-yazı eşleşmesi gibi dile ait ipucu sistemlerini kullanabildiklerini belirtmiştir.

## **GEREÇLER ve YÖNTEMLER**

### **Araştırmanın Deseni**

Araştırmada işitme engelliler ilköğretim 3., 4. ve 5. sınıfa devam eden işitme engelli çocuklar ile normal ilköğretime devam eden işiten yaşlıları olmak üzere, birbirinden bağımsız iki grup bulunmaktadır. Bu nedenle araştırma, bağımsız iki grup düzenine (*independent two group design*) göre desenlenmiştir (Özdamar, 2003).

İşitme engelli çocuklar ile işiten çocuklar arasında ad durum eklerini kullanım becerileri arasında farklılık olup olmadığının araştırıldığı bu çalışma karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. İşitme engelli çocukların doğaçlama konuşma üretimi, yazma becerisi ve ipucuyla konuşma üretimi sırasındaki ad durum eklerinin kullanımı ile yaş, sınıf, okul türü, işitme kaybı derecesi arasındaki ilişkiyi ve derecesini saptamak için ise, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 1991).

### **Araştırmanın Grubu**

#### ***Pilot uygulamanın çalışma grubu***

Pilot uygulama Milli Eğitim Bakanlığından (MEB) izin (Bakınız Ek 10) alınarak Ankara ili Kazan ilçesi İBİÖÖ'da 3. sınıfa (9 yaş) devam eden 17 kız 17 erkek olmak üzere toplam 34 öğrenciye uygulanmıştır. İBİÖÖ'da 2 tane olan 3. sınıfın bir şubesindeki bütün öğrenciler araştırmaya katılmıştır. Uygulanama yapılacak sınıf, sınıfların şube adları kâğıda yazılarak seçkisiz atama yöntemiyle belirlenmiştir. Çocukların herhangi bir mental ve işitme sorunu ve öğrenme güçlüğü olmadığı konusunda öğretmenlerinden alınan bilgilerin doğru olduğu varsayılmıştır.

#### ***Asıl uygulamanın çalışma grubu***

Asıl çalışma için MEB'den izin alınarak Ankara ili YÖİÖÖ ve KYİÖÖ, 3., 4. ve 5. sınıf öğrencileri katılımcı olarak uygulama dahil edilmiştir. YÖİEO'ya devam eden 3. sınıf öğrencileri toplam 7 kişi olduğundan, bu okuldaki 3. sınıfların hepsi araştırmaya katılmıştır. Diğer sınıflardaki öğrenci dağılımı bu sayı temel alınarak yapılmıştır. Her iki okuldan, 21 kız 21 erkek olmak üzere toplam 42 öğrenci araştırmaya katılmışlardır. Her iki okuldan gruplarda (sınıfta) 7 kız ve 7 erkek öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin kimlik ve gelişim bilgileri hem okul rehber öğretmenlerinden, sınıf öğretmenlerinden ve müdür yardımcılarında hem de öğrenci özel dosyalarından sağlanmıştır. Araştırmaya katılan çocukların işitme kayıpları 78 dB ile 117 dB arasında ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı arasında yer almaktadır. Ayrıca, İBİÖÖ'dan sınıf ve cinsiyetleri sayıları işitme engelli çocuklarla eşit (21 kız ve 21 erkek) işiten çocuk kontrol grubu seçkisiz belirlenerek araştırmaya katılmıştır. Kontrol grubuna dâhil olan işiten çocukların herhangi bir mental ve işitme sorunu ve öğrenme güçlüğü olmadığı konusunda öğretmenlerinden alınan bilgilerin doğru olduğu varsayılmıştır.

## **Pilot Uygulamada Kullanılan Araç ve Gereçler**

### ***Öğrenci genel bilgi formu I***

Araştırmaya katılan çocukların genel bilgilerini toplamaya yönelik Öğrenci Genel Bilgi Formu I (Bakınız Ek 1) oluşturulmuştur. Öğrenci Genel Bilgi Formunda öğrencinin adı ve soyadı, yaşı ve doğum tarihi, sınıf, okulu, uygulama tarihi gibi bilgiler yer almaktadır.

Öğrenci Genel Bilgi Formu I'deki bilgilerin bir kısmı öğrencinin kendisinden, eksik kalan kısımları öğretmenlerden, öğrencilerden ya da ailelerden alınan bilgilerden yararlanılarak doldurulmuştur

### ***Öğrenci yanıt formu***

Öğrencilerin verdikleri yanıtlar uygulamacı tarafından hazırlanan Öğrenci Yanıt Formuna (Bakınız Ek 2) kaydedilmiştir. Öğrenci Yanıt Formunda resimleri gösterilen her bir cümle yazılmıştır. Öğrencilerin verdiği yanıtlar ise cümlelerin yanındaki kutuya yazılmıştır.

### ***Veri toplama materyali***

Araştırma uygulaması için kullanılacak olan materyallerin belirlenmesini sağlamak amacıyla hazırlanan pilot uygulamada kullanılan materyal uygulamacı tarafından önce ad durum eklerinin üretimini sağlayacak cümleler (Bakınız Ek 3) olarak oluşturulmuştur. Cümleler seçilerken, sözdizimsel olarak basit ve resmedilebilir olması göz önünde bulundurulmuş ve işitme engelli çocukların dil düzeyleri dikkate alınmıştır. Hazırlanan cümlelerin dilbilimci öğretim görevlileri ile işitme engellilerle çalışan öğretim görevlileri tarafından hem normal işiten hem de işitme engelli çocuklara uygunluğu ve dilbilimsel açısından uygunluğu onaylanmıştır. Pilot çalışmada yalın, belirtme, yönelme, bulunma ve uzaklaşma durum eklerini içeren toplam 47 adet cümle hazırlanmıştır. Cümlelere ait resimler (Bakınız Ek 4) grafikere beyaz fon üzerine siyah çizim olarak A-5 kâğıda çizdirilmiştir. Resimler çizdirilirken, resimlerin tek bir anlam ifade etmesine özen gösterilmiştir. Ayrıca, resimlerin net ve anlaşılır olmasına ve ayrıntı içermemesine dikkat edilmiştir. Araştırmada ad durum eklerinden bulunma, ayrılma, yönelme, gösterme ekleri ve yalın hal araştırılmak üzere seçilmiştir. Her durum eki için oluşturulan resimlerin sırası seçkisiz atanarak sunum dosyasına tek tek konulmuştur.

### ***Veri toplama işlemi***

Öğrenciler sırayla seçkisiz olarak bire bir, boş bir odaya alınmış ve uygulamacıyla yan yana oturtulmuştur. Uygulamacı, öğrenciden gösterdiği resimlerde gördüklerini bir cümle ile söylemesini istemiştir. Öğrencilerin verdiği yanıtlar uygulamacı tarafından not alınmıştır.

Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmak için 3 adet örnek resim gösterilmiştir.

### **Asıl Çalışma Veri Toplama Materyalinin Geliştirilmesi**

Asıl çalışmada kullanılacak resim ve cümlelerin belirlemek amacıyla yürütülen pilot çalışma düzenlenmiştir. Pilot çalışma ile aratırmada kullanılacak resimlerin çocukların yaş ve dil düzeylerine uygun olup olmadığı sınanmıştır. Asıl çalışmada

kullanılacak resimleri belirlerken doğru kullanım yüzdesinin 90 ve üzeri ölçüt olarak belirlenmiştir.

### ***Pilot uygulamanın sonuçları***

Pilot çalışma verilerinin analizi yüzde hesaplamaları ile yapılmıştır. Pilot çalışma sonucunda elde edilen veriler Çizelge 1 de sunulmuştur.

**Çizelge 1. Pilot Çalışmadaki Ad Durum Eklerinin Doğru Kullanım Yüzdeleri**

	Yalın	Yüzde Doğru	Belirtme	Yüzde Doğru	Yönelme	Yüzde Doğru	Bulunma	Yüzde Doğru	Uzaklaşma	Yüzde Doğru
1	Yağmur	100.00	Burnunu	100.00	Okula	100.00	Üstünde	76.47	Merdivenden	100.00
2	Çiçek	17.65	Atı	91.18	Bisiklete	50.00	Altında	91.18	Merdivenden	100.00
3	Ütü	88.24	Çocuğu	94.12	Adama	73.53	Salıncakta	97.06	Pencereden	94.12
4	Süt	100.00	Yüzünü	94.12	Aynaya	100.00	Parkta	82.35	Kaydıraftan	91.18
5	Gitar	100.00	Saçını	100.00	Kediye	100.00	Koltukta	97.06	Otobüsten	100.00
6	Uçurtma	100.00	Elini	97.06	Otobüse	97.06	Sepette	97.06	Duvardan	67.65
7	Kitap	100.00	Kapıyı	70.59	Dağa	94.12	Koltukta sandalyede	97.06	Karşıdan	88.24
8	Örgü	97.06	Dişini	100.00	Ağaca	97.06	Yerde yataкта	97.06	Uçaktan	85.29
9	İp	100.00					Elinde saksıda	11.76	Fareden	58.82
10	Resim	100.00					Arabada	35.29	Çitten	70.59
11									Ağaçtan	96.07

\* Cümlelerin orijinal halleri Ek 3 de verilmiştir.

\*\* Koyu olarak belirtilenler %90 ve üzeri ölçütünü karşılayan değerlerdir.

Çizelgede öğrencilerin yanıtlardaki hedef ad durum eklerini doğru kullanım yüzdeleri yer almaktadır. Hedef ölçütü karşılayan cümlelerden, en yüksekten en düşüğe doğru yüzdesine sahip, her bir ad durum eki beş adet resim asıl araştırma cümleleri olarak belirlenmiştir. Asıl araştırma sonuçları olarak belirlenen cümleler Ek 8 de sunulmuştur.

### **Asıl Çalışmada Kullanılan Araç ve Gereçler**

#### ***Öğrenci genel bilgi formu II***

Araştırmaya katılan çocukların genel bilgilerini toplamaya yönelik Öğrenci Genel Bilgi Formu II (Bakınız Ek 5) oluşturulmuştur. Öğrenci Genel Bilgi Formu II’de öğrencinin adı ve soyadı, yaşı ve doğum tarihi, cinsiyeti, sınıf, okulu, uygulama tarihi, işitme kaybı derecesi (odyogramda iyi kulağın işitme derecesi) ve türü, işitme kaybının başladığı yaş, cihazlandırma yaşı, eğitime başlama yaşı, işitme cihazlarının kimin tarafından ne sıklıkla kontrol edildiği, eğitimine ara verilip verilmediğine dair sorular yer almaktadır. Ancak kimi sorulara ailelerden dahi doğru yanıtlar alınmadığından araştırma dışı bırakılmıştır.

Öğrenci Genel Bilgi Formu II’deki bilgilerin bir kısmı öğrencinin kendisinden, eksik kalan kısımları öğretmenlerden, öğrencilerden ya da ailelerden alınan bilgilerden yararlanılarak doldurulmuştur.

### ***Doğaçlama konuşma üretimi yanıt formu***

Öğrencilerin verdikleri yanıtlar uygulamacı tarafından hazırlanan Doğaçlama Konuşma Üretimi Yanıt Formuna (Bakınız Ek 6) kaydedilmiştir. Yanıt formuna, resimleri gösterilen her bir cümle yazılmıştır. Öğrencilerin verdiği yanıtlar ise cümlelerin yanındaki kutuya yazılmıştır

### ***Yazma ve ipucu ile konuşma üretimi formu***

Öğrencilerin yanıtlarını yazabilmeleri için hedef ad durum ekinin bulunduğu sözcüğün boş bırakılarak cümlenin özne ve yüklemine yazıldığı Yazma ve İpucu ile Konuşma Üretimi Formu (Bakınız Ek 7) hazırlanmıştır. Öğrenciden yanıtlarını boş olan yere yazması istenmiştir.

### ***Veri toplama materyali***

Pilot uygulama sonucunda, öğrencilerin %90 ve üzerinde beklenen yanıt verdikleri her ek için 5, toplamda 25 resim asıl uygulama için seçilmiştir. Asıl çalışma iki aşamalı olarak belirlenmiştir. İlk aşamada öğrenciye herhangi görsel ipucu vermeden, sadece sözlü olarak sorular yöneltilmiştir. Seçilen resimler (Bakınız Ek 8) numaralandırılarak sunum dosyasına konulmuştur. Sunum dosyasına koyma sırası seçkisiz olarak belirlenmiştir. Sunum dosyasına birer birer koyulan resimler, öğrencilere tek tek gösterilmiştir. Öğrencilerin yanıtları hazırlanan formlara kaydedilmiştir.

Asıl çalışmanın ikinci aşamasında, hedef ekin yanıtını almaya yönelik sorular (ne, neyi/kimi, neye, nerede, nereden) (Bakınız Ek 9) hazırlanmıştır. Sorular hem sözlü olarak hem yazılı olarak öğrenciye sunulmuştur. Sıralama yine seçkisiz olarak belirlenmiştir. Sorular resmin üstüne soru sözcüğü koyu ve 16 punto olacak biçimde yazılmış, öğrenciden beklenen yanıt ise resmin altına özne ve yüklemiyle yazılıp, hedef sözcük yeri boşluk bırakılmıştır.

### ***Veri toplama işlemi***

Öğrenciler YÖİÖÖ'da rehber öğretmenin odasına, KYİÖÖ'da boş oyun odasına bire bir alınmış, uygulamacıyla yan yana oturtulmuştur. Uygulamacı resimleri tek tek göstererek öğrencilerden resimde gördüğünü bir cümle ile söylemelerini istemiştir. Uygulamaya başlamadan önce, öğrencinin anlamasını sağlamak amacıyla örnek resimler gösterilmiştir. Öğrencilerin yanıtları uygulamacı tarafından not edilmiş, aynı zamanda görüntüleri video kamera ile alınmıştır.

Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere örnek uygulama sunulmuştur. Öğrencilerin yanıtları hazırlanan formlara kaydedilmiştir.

Asıl çalışma için toplanan verileri uygulamacı ile uzman dil ve konuşma terapisti tarafından değerlendirilmiş, birbirleriyle uyumlu sonuçlar elde edilmiştir.

### ***Kullanılan Cihazlar***

Asıl çalışmada Samsung-CCL860 NTSC Hi 8 marka video kamera kullanılmıştır.

### ***Verilerin İstatistiksel Analizi***

Pilot çalışmanın verilerinin analizi doğru yanıtların yüzdesi hesaplanarak yapılmıştır.

Asıl araştırma verilerinin istatistiksel analizlerinde SPSS 15.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*) istatistik analiz programı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılacak istatistiksel çözümlere karar verilirken Büyüköztürk (2002), Huck (2000)'in kaynaklarından yararlanılmıştır.

Araştırma sorularına aranan yanıtlarda araştırmanın birinci ve dördüncü sorusu için bağımsız örneklem t testi ve onun non-parametrik testi olan Man Whitney U testi, ikinci soru için bağımlı örneklem t testi ve onun nonparametrik testi Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi, üçüncü ve altıncı araştırma sorusu için Pearson Korelasyon Katsayısı, beşinci araştırma sorusu için bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ve onun nonparametrik testi Kruskal Wallis H Testi, araştırma sorusu için betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Araştırmada anlamlılık değeri olarak sosyal bilimlerde birçok araştırmada temel alınan 0.05 değeri benimsenmiştir. Ancak bazı araştırma sorularında aynı grupların birden fazla istatistiksel çözümlenme ve parametrik test ile irdelendiği durumlar vardır. Huck (2000) aynı çalışma içerisinde aynı gruplar üzerinde yapılan çok sayıda istatistiksel çözümlenmenin 1. tip hatayı (*Type I Error*) arttıracakını, bu nedenle 0.05 değerinin daha da aşağıya çekilerek çözümlenmelerin yorumlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu aşağıya çekme işlemi 0.05 olan anlamlılık değerinin yapılacak istatistiksel test sayısına bölünmesi ile gerçekleştirilmektedir. Bu sürece *Bonferroni* Uyarlaması adı verilmektedir. Aşağıda yapılan her test için belirlenen kritik anlamlılık düzeyi de verilmektedir. Birden fazla test gerektirmeyen durumlarda anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kullanılmaya devam edilecektir. Seçilen çözümlenmeleri özetlemek için verilen tablolar Büyüköztürk (2002)'den yararlanılarak hazırlanmıştır.

## **BULGULAR ve TARTIŞMA**

### **Asıl Çalışma Sonuçları**

Bu çalışma öncelikle, işitme engelli çocukların ad durum eklerinden yalın, belirtme, yönelme, bulunma, uzaklaşma eklerini kullanımlarının işiten akranlarına göre farklı olup olmadığını saptamayı hedeflemiştir. İkinci olarak, işitme engelli çocukların doğaçlama konuşma üretimleri, yazma becerileri ve ipucuyla konuşma üretimleri arasında fark olup olmadığını belirlemek, bu becerilerden hangi ad durum ekinin en çok kullanıldığını tespit etmek ve kullanılan ad durum eklerinin kullanımının yaş, sınıf, okul, işitme kaybı derecesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlanmıştır.

Doğuştan ya da dil edinim döneminde ortaya çıkan işitme engelinin, işitme kaybı derecesi arttıkça çocuklardaki işitsel girdinin hiç olmamasında ya da eksik olmasından dolayı konuşmaya dair akustik bilgilerin daha az algılanmasına neden olduğu ve bunun da işitme engelli çocukların dil ve konuşmayı işiten akranları gibi kendiliğinden edinemeyecekleri belirtilmektedir (Girgin, 1999). İşitme engeline bağlı olarak konuşma ses sinyallerinin tam algılanmaması, söylenenlerin (iletinin) doğru çözümlenmesini engelleyebilir. İşitme engelli çocukların Türkçe gibi biçimbirim bilgisi açısından zengin dillerde özellikle sözcük sonuna ulanan ve birden fazla olabilen eklerin edinimini ve öğrenimini de engelleyecektir. Bu nedenle, işitme engelli çocukların ekleri kullanma becerilerinin işiten yaşlılarına göre daha az olacağı öngörülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların analizleri sonucunda işitme engelli çocukların ad durum eklerini kullanım becerileri hakkında aşağıdaki bilgiler elde edilmiştir.

### ***İşitme engelli çocuklar ile işiten çocukların doğaçlama üretimleri, yazma becerileri ve ipucuyla konuşma üretimleri arasında fark var mıdır?***

Bu araştırma sorusunun cevaplanabilmesi için işitme engelli çocuklar ve işiten çocukların doğaçlama üretimleri, yazma becerileri ve ipucuyla konuşma üretimlerinin karşılaştırılacağı üç tane bağımsız örneklem için t testi uygulanmıştır. Bu testin uygulanabilmesi için karşılanması zorunlu olan en önemli koşullar normal dağılım ve eşit varyans koşuludur. Normal dağılım koşulu çarpıklık (*skewness*) ve basıklık (*kurtosis*) değerleri yorumlanarak incelenmiş, eşit varyans şartını incelemek için ise Levene Testi'nden yararlanılmıştır. Huck (2000)'de belirtildiği üzere bir veri setinde çarpıklık değerleri -1.0 ile +1.0 arasında olduğu zaman, basıklık değerleri ise -1.0 ile +2.0 arasında olduğu zaman normal dağılım şartının yerine getirildiği varsayılmıştır. Levene Testi'nde ise eşit varyans şartının tutturulup tutturulmadığını ölçmek amacıyla anlamlılık değeri 0.05 olarak belirlenmiştir.

Çizelge 2'de işiten ve işitme engelli çocukların doğaçlama üretimleri, yazma becerileri ve konuşma becerileri ile ilgili betimsel verilerin yanı sıra aralarında fark olup olmadığına yönelik yapılan t testlerinin sonuçları verilmiştir. Aynı grup 3 farklı sürekli değişken açısından incelendiği için 0.05 olan anlamlılık düzeyi Bonferroni Uyarlaması yapılarak 0.0167 olarak belirlenmiştir.

**Çizelge 2. İşiten ve İşitme Engelli Çocukların Doğaçlama Üretim, Yazma Becerisi ve İpucu ile Konuşma Becerisi Açısından Karşılaştırılması**

Doğaçlama	N	$\bar{X}$	SD	df	t	p
İ.Engelli	42	5.571	2.221	82	-47.469	<b>.001</b>
İşiten	42	23.952	1.168			
<b>Yazma</b>						
İ.Engelli	42	5.143	2.710	82	-27.281	<b>.001</b>
İşiten	42	23.190	3.322			
<b>İpucu ile konuşma</b>						
İ.Engelli	42	5.024	2.170	82	-44.832	<b>.001</b>
İşiten	42	24.262	1.740			

\* N= Örneklem Büyüklüğü,  $\bar{X}$  =Ortalama, SD= Standart Sapma, df= Serbestlik Derecesi, t= t değeri, p= Anlamlılık Düzeyi

Çizelgeden de anlaşılacağı üzere işitme engelli çocuklar ile işiten çocukların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bir başka deyişle işiten çocukların gerek doğaçlama üretim, gerek yazma becerisi gerekse ipucu ile konuşma becerisi açısından işitme engelli çocuklardan çok daha iyi durumda oldukları görülmektedir. Karşılaştırılan grupların örneklem büyüklüğü oldukça yüksek olduğu için (N= 42) birçok araştırmacı normal dağılım şartlarını böyle bir örnekleme arama ihtiyacı hissetmeyebilir. İstatistiksel olarak daha sağlıklı sonuçlara ulaşabilmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde problemliler değerlere rastlanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri aşağıdaki Çizelge 3’de verilmiştir.

**Çizelge 3. İşiten ve İşitme Engelli Çocukların Doğaçlama, Yazma ve İpucu ile Konuşma Değerlerinin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları**

	Doğaçlama		Yazma		İpucu ile konuşma	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
<b>İşiten</b>	-1.351*	2.284*	-2.434*	5.241*	-2.904*	8.504*
<b>İ. Engelli</b>	.433	.627	2.126*	7.328*	-0.092	-0.108

Çizelge 3’de yıldız (\*) ile işaretlenmiş olan çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılım yönünden problemliler değerlerdir. Verilerde yapılan dönüştürme işleminden sonra da verilerde normal dağılım yönünden bir düzelme olmamıştır. Her ne kadar yapılan t testlerinde eşit varyans şartı yönünden bir problem olmadığı Levene Testi ile gözlenmiş olsa da, normal dağılım şartının problemliler olması nedeniyle bağımsız örneklem t testinin non-parametrik eşdeğeri olan ilişkisiz ölçümler için Mann-Whitney U Testi’nin rapor edilmesinde yarar görülmüştür. Çizelge 4’de işiten ve işitme engelli çocukların doğaçlama, yazma ve ipucu ile konuşma yönünden karşılaştırıldıkları Mann-Whitney U Testlerinin sonuçları verilmiştir.

**Çizelge 4. İşiten ve İşitme Engelli Çocukların Doğaçlama, Yazma ve İpucu ile Konuşma Değerlerinin Mann Whitney U Testi ile Karşılaştırılması**

Değişken	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Doğaçlama	İ. Engelli	42	21.50	903	0.000	0.001
	İşiten	42	63.50	2667		
Yazma	İ. Engelli	42	21.64	909	6.000	0.001
	İşiten	42	63.36	2661		
İpucu ile konuşma	İ. Engelli	42	21.50	903	0.000	0.001
	İşiten	42	63.50	2667		

\* N= Örneklem Büyüklüğü, U= U değeri, p= anlamlılık düzeyi

Çizelgeden de anlaşılacağı üzere non-parametrik test sonuçları parametrik bir test olan t testi sonuçları ile benzerlik göstermiş ve işitme engelliler ile işiten çocuklar arasındaki anlamlı fark bu testler ile teyit edilmiştir.

Çalışma sırasında her sınıftan eşit sayıda işitme engelli ve işiten çocuk seçilmiş ancak işiten ve işitme engelli çocuklar arasında anlamlı bir yaş farkı görülmüştür. Şöyle ki işitme engelli çocukların yaş ortalaması 131 ay iken işiten çocukların yaş ortalaması 118 aydır ( $t_{82}= 3.965$ ;  $p<.001$ ). İşitme engelli çocukların yaşları anlamlı derecede ilerde olmasına rağmen incelenen beceriler yönünden başarı düzeyleri anlamlı derecede düşüktür.

Araştırma sonucunda beklenildiği üzere işitme engelli çocuklar ile işitme engelli çocukların ad durum eklerini üç farklı beceri alanında kullanımları açısından anlamlı derecede farklılık bulunmuştur. Bu fark Maviş (2006)'in de belirttiği gibi işitme kaybının işitme engelli çocuklarda son ünsüz sesleri ve sözcük eklerini işitsel olarak hiç alamamalarından ya da eksik almalarından dolayı farklı becerilerin üretimlerinde de eksikler ve hatalara neden olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, Tüfekçioğlu (2006) da işitme engelli çocukların yazma becerilerinde ek kullanmama ve sözdizimsel gibi yazım hatalarının olduğunu belirtmiştir. Brannon (1966) da işitme engelli çocukların, tanımlıklar, ilgeçler ve adılar gibi anlam işlevli sözcükleri (*function words*) kullanmadıklarını, konuşma ve yazmalarını telegrafik olduğunu vurgulamıştır. Yapılan bu çalışma, alan yazın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

***İşitme engelli çocukların doğaçlama üretimleri, yazma becerileri ve ipucu ile konuşma becerileri birbirleriyle farklılık göstermekte midir?***

Bu sorudan sonraki araştırma sorularında işitme engelli çocuklar üzerinde çözümlemeler yapılacaktır. SPSS 15.0 programında sadece işitme engelli çocuklar seçilmiş ve kalan analizler bu veri seti üzerinde gerçekleştirilmiştir. İşitme engelli çocukların doğaçlama üretimleri, yazma becerileri ve ipucu ile konuşma becerilerinin birbirleriyle farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla 3 adet ilişkili örneklem için t testi yapılması, Huck (2000) tarafından önerildiği üzere aynı grup üzerinde 3 sürekli değişken incelendiği için de anlamlılık düzeyinin 0.05'den 0.0167'ye düşürülmesi uygun bulunmuştur. Yapılan t testlerinin sonuçları aşağıda verilmiştir:

**Çizelge 5. İşitme Engelli Çocukların Doğaçlama Üretim, Yazma Becerisi ve İpucu ile Konuşma Becerisinin Birbirleriyle Karşılaştırılması**

	N	$\bar{X}$	SD	df	t	p
Doğaçlama	42	5.571	2.221	41	0.912	0.367
Yazma	42	5.143	2.710			
Yazma	42	5.143	2.710	41	0.356	0.724
İpucu	42	5.024	2.170			
Doğaçlama	42	5.571	2.221	41	1.990	0.053
İpucu	42	5.024	2.170			

\* N= Örneklem Büyüklüğü,  $\bar{X}$  =Ortalama, SD= Standart Sapma, df= Serbestlik Derecesi, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi

Çizelge 5'te görüleceği üzere işitme engelli çocukların doğaçlama üretim ve yazma becerisi puanları arasında, yazma becerisi ve ipucu ile konuşma becerisi puanları arasında, doğaçlama üretim ve ipucu ile konuşma becerisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bir başka deyişle bu üç beceri, çalışmaya katılan işitme engelli çocuklarda birbirinden anlamlı derecede farklı değildir. İlişkisiz örneklem için olan t-testinde olduğu gibi bu t-testinde de normal dağılım önemli bir şarttır. Her ne kadar örneklem büyüklüğü ideal görünse de (N=42) normal dağılım şartının gözden geçirilmesinde yarar vardır. Normal dağılım şartının incelenmesi için yine çarpıklık ve basıklık katsayılarından yararlanılmıştır:

**Çizelge 6. İşitme Engelli Çocukların Doğaçlama, Yazma ve İpucu ile Konuşma Değerlerinin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları**

Doğaçlama		Yazma		İpucu ile konuşma	
Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
0.433	0.627	2.126*	7.328*	-0.092	-0.108

Çizelge 6'da verilen yıldızlı değerlerden anlaşılacağı üzere yazma becerisi notları gerek çarpıklık gerekse basıklık yönünden problemlili görünmektedir. Bu bağlamda ilişkili örneklem için t-testinin non-parametrik eşdeğeri olan ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nin sonuçlarının da rapor edilmesinde yarar görülmüştür. Yine üç test yapıldığı için standart anlamlılık düzeyi olan 0.05 değeri üçe bölünmüş ve kritik anlamlılık değeri .0167 olarak belirlenmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan işitme engelli çocukların doğaçlama üretim ile yazma becerileri arasında (z= 2,125; p= .034), doğaçlama üretim ile ipucu ile konuşma becerileri arasında (z= 2,008; p= .045) ve son olarak yazma becerileri ile ipucu ile konuşma becerileri arasında (z= -,285 p= ,775) anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Eğer Bonferroni Uyarlaması yapılmamış olsaydı doğaçlama üretimin yazma ve ipucu ile konuşmadan anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilirdi.

Araştırma öncesinde işitme engelli çocukların görsel ve yazılı ipuçlarını daha çok kullanacakları için yazma becerilerinin hem doğaçlama, hem de ipucuyla konuşma üretimlerinden daha iyi olacağı varsayılmıştı. Ancak, araştırma sonuçları

bu varsayımı doğrulamamıştır. Bu çalışmada yazma ve ipucu ile konuşma becerisi değerlendirilirken resimler üzerine hedef ad durum ekini almaya yönelik soru, resmin altına ise hedef ekin boş bırakıldığı cümle yazılmıştır. Bu nedenle, çocukların soru cümlesindeki (ne, neyi, neye, nerede ve nereden) ekten görsel/yazılı ve işitsel ipucu alacağı ve bunu yazma ve ipucu ile konuşma becerine yansıtacağı beklenmekte idi. Haris ve Beech (1998) de işitme engelli çocukların okuma ve yazma gelişimlerinde görsel ve ortografik ipuçlarını işiten akranlarına göre daha çok kullandıklarını aktarmıştır. Ancak, araştırma sonucunda, bu çocukların dil alanlarında görsel/yazılı ve sözlü dilsel ipuçlarından yararlan(a)madıkları düşünülmektedir. Goldin-Meadow ve Mayberry (2001) de, ileri derecede işitme kayıplı çocukların yazı örüntüsünün temelini oluşturan sesbilgisel örüntüleri bilseler bile, bu yetinin onların daha iyi okuma ve yazmasını sağlayamayabileceğini ileri sürmüşlerdir. Araştırmanın sonucu, Musselman (2000); Rogne ve ark.'ın (1994), işitme engelli çocukların okuma ve yazma becerilerinin dil edinimindeki gecikmeden dolayı sekteye uğradığı ve işitme engelli çocukların okuma ve yazma becerisinin işiten akranlarından geri olduğu düşüncesiyle benzerlik göstermektedir.

***İşitme engelli çocukların doğaçlama konuşma üretimleri, yazma becerileri ve ipucu ile konuşma becerileri ile yaş arasında bir ilişki var mıdır?***

Bu araştırma sorusunu yanıtlayabilmek için en yaygın basit korelasyon türü olan Pearson Korelasyon Katsayısından yararlanılacaktır. Tek bir korelasyon tablosu aracılığıyla bu beceriler ile yaş arasındaki ilişkiyi özetlemek mümkündür:

**Çizelge 7. İşitme Engelli Çocukların Doğaçlama, Yazma ve İpucu ile Konuşma Becerileri ile Yaş Arasındaki İlişki**

	Doğaçlama	Yazma	İpucu
Yaş	-0.016	0.036	-0.081
Doğaçlama		0.249	.670***
Yazma			.626***

\*\*\* Korelasyon (r) .001 düzeyinde anlamlıdır

Çizelge 7'de anlamlı korelasyon değerleri kalın yazı karakteri ile verilmiş ve katsayıların yanına yıldız konmuştur. Görüldüğü üzere yaş ile incelenen beceriler arasında anlamlı bir ilişki yoktur. İpucu ile konuşma ve doğaçlama arasında ( $r = .670$ ;  $p < .001$ ), ayrıca yazma ile ipucu ile konuşma arasında ( $r = .626$ ;  $p < .001$ ) pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda işitme engelli çocukların doğaçlama üretimleri, yazma becerileri ve ipucu ile konuşma becerilerinin yaş ilerledikçe performansında artacağı öngörülmekte idi. Ancak, araştırma sonuçları beceriler ile yaş arasında anlamlı bir fark göstermemiştir. Bow ve ark. (2004), İngiltere'de işitme engelli çocukların ek halindeki biçimbirimleri kullanmalarında yaşın ve büyümenin etkisinin çok az olduğunu, belirtmiştir. Araştırma sonuçları bu bulgu ileri benzerlik göstermektedir. Ayrıca, Başal (1999) da zihinsel engelli çocuklarda ad durum ekleri ile takvim yaşı arasındaki ilişkiye baktığı çalışmasında, ad durum eklerinin kullanımları ile yaş arasında bir ilişki olmadığını tespit etmiştir.

Çocuklara sunulan sağlıklı ve anlaşılır işitsel girdinin zenginliği, bu çocuklardaki ek kullanım becerilerini arttıracakı düşünölmektedir.

Ancak, Becker (http-4) ve Holt (akt: Nunes ve Bryant, 2006), işitme engelli çocukların 9-10 yaşlarında okuma ve yazma becerilerinin belli bir platoya eriştiğı bulgusunun doğruluğı varsayırsa, bu çocukların eğitimlerinde okul öncesi eğitimin ve ilköğretim birinci basamağın öneminin yeniden vurgulanması gerekliliğı düşünölmektedir.

Leybeart (2000) işitme engelli 13-18 yaş arasındaki işitme engelli çocukların okuma, yazma ve harfleme becerilerinin değerlendirildiğı araştırmada, bu çocukların beceri gelişimlerinin 2 ila 8 yıla kadar gecikmelerin gözlenebileceğini aktarmıştır. Bu nedenle, araştırma, ilköğretimin 6., 7., ve 8. sınıfları ile lise düzeyindeki işitme engelli çocukların bu becerilerinin değerlendirilmesi önerilmektedir.

### ***İşitme engelli çocukların doğaçlama konuşma üretimleri, yazma becerileri ve ipucu ile konuşma becerileri okula göre farklılık gösteriyor mu?***

İşitme engelli çocukların doğaçlama, yazma ve ipucu ile konuşma becerilerinin gittikleri okula göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla üç tane bağımsız-örneklem için t-testi uygulanmıştır. İlk araştırma sorusunda olduğu gibi testin uygulanabilmesi için normal dağılım ve eşit varyans şartları dikkate alınmıştır. Normal dağılım şartı çarpıklık ve basıklık değerleri yorumlanarak incelenmiş, eşit varyans şartını incelemek için ise Levene Testi'nden yararlanılmıştır.

Çizelge 8'de YÖİÖÖ'ya ve KYİÖÖ'ya devam eden işitme engelli çocukların doğaçlama üretimleri, yazma becerileri ve konuşma becerileri ile ilgili betimsel verilerin yanı sıra aralarında fark olup olmadığına yönelik yapılan t testinin sonuçları verilmiştir. Aynı öğrenci grubu 3 farklı sürekli değişken açısından incelendiğı için 0.05 olan anlamlılık düzeyi Bonferroni Uyarlaması yapılarak 0.0167 olarak belirlenmiştir.

### **Çizelge 8. YÖİÖÖ ve KYİÖÖ'ya Devam Eden Çocukların Doğaçlama Üretim, Yazma Becerisi ve İpucu ile Konuşma Becerisi Açısından Karşılaştırılması**

<b>Doğaçlama</b>	N	$\bar{X}$	SD	df	t	p
Y. Özsoy	21	5.667	1.426	40	.275	.785
K. Yurtbilir	21	5.476	2.840			
<b>Yazma</b>						
Y. Özsoy	21	4.714	1.007	40	-1.025	.311
K. Yurtbilir	21	5.571	3.696			
<b>İpucu ile konuşma</b>						
Y. Özsoy	21	4.905	1.044	40	-.352	.727
K. Yurtbilir	21	5.143	2.920			

\* N= Örneklem Büyüklüğü,  $\bar{X}$ =Ortalama, SD= Standart Sapma, df= Serbestlik Derecesi, t= t değeri, p= anlamlılık düzeyi

Çizelge 8'de göröleceğı üzere YÖİÖÖ'ya devam eden çocuklar ile KYİÖÖ'ya devam eden çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Karşılaştırılan grupların örneklem büyüklüğü (N= 21) normal dağılım ve eşit varyans şartları bakımından problemlili olabilir. İstatistiksel olarak daha sağlıklı sonuçlara ulaşabilmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde problemlili değerlere rastlanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri aşağıdaki Çizelgede verilmiştir.

**Çizelge 9. YÖİÖ ve KYİÖ'ya Devam Eden Çocukların Doğaçlama, Yazma ve İpucu ile Konuşma Değerlerinin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları**

Okul	Doğaçlama		Yazma		İpucu ile konuşma	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Y. Özsoy	-.601	.960	-.331	-.822	.206	.492
K. Yurtbilir	.607	-.234	1.460*	2.834*	-.209	-1.269*

Yıldız (\*) ile işaretlenmiş olan çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılım yönünden problemlili değerlerdir. Verilerde yapılan dönüştürme işleminden sonra da verilerde normal dağılım yönünden bir düzelme olmamıştır. Problemlili çarpıklık ve basıklık değerlerine paralel olarak Levene Testi sonuçları da yapılan her bir karşılaştırma için problemlili değerler ortaya koymuştur. Şöyleki Levene Testi, doğaçlama puanlarında 0.011 düzeyinde (F= 7,141), yazma puanlarında 0.014 düzeyinde (F= 6,656) ve ipucu ile konuşma puanlarında 0.001 düzeyinde (F= 26,951) anlamlılık göstermiştir. Gerek eşit varyans, gerekse normal dağılım koşullarının karşılanamaması nedeniyle bağımsız örneklem t testinin non-parametrik eşdeğeri olan ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U Testinin rapor edilmesinde de yarar vardır. Çizelge 10'da YÖİÖ'ya devam eden çocuklar ile KYİÖ'ya devam eden çocukların doğaçlama, yazma ve ipucu ile konuşma yönünden karşılaştırıldıkları Mann Whitney U Testlerinin sonuçları verilmiştir.

**Çizelge 10. YÖİÖ ve KYİÖ'ya Devam Eden Çocukların Doğaçlama, Yazma ve İpucu ile Konuşma Değerlerinin Mann Whitney U Testi ile Karşılaştırılması**

Değişken	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Doğaçlama	Y. Özsoy	21	23.19	487	185	.365
	K. Yurtbilir	21	19.81	416		
Yazma	Y. Özsoy	21	20.07	421.50	190.5	.440
	K. Yurtbilir	21	22.93	481.50		
İpucu ile konuşma	Y. Özsoy	21	19.93	418.50	187.5	.399
	K. Yurtbilir	21	23.07	484.50		

\* N= Örneklem Büyüklüğü, U= U değeri, p= anlamlılık düzeyi

Çizelge 10'da da görüleceği üzere non-parametrik test sonuçları t testi sonuçları ile benzerlik göstermiştir. Bir başka deyişle YÖİÖ'ya devam eden çocuklar ile KYİÖ'ya devam eden çocuklar arasında doğaçlama, yazma ve ipucu ile konuşma bakımından anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir.

Ancak, uygulama esnasında iki okul arasında farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. YÖİÖ'ya devam eden öğrenciler kendi aralarındaki iletişimlerinde ve uygulamacıyla olan iletişimlerinde işaret yöntemini daha çok kullandıkları, KYİÖ'daki öğrencilerin ise belirgin olarak konuşma eğilimleri olduğu, KYİÖ'ya giden öğrencilerin öznel olarak konuşma anlaşılabilirliklerinin daha iyi olduğu görülmüştür. Ayrıca, KYİÖ'ya giden öğrencilerin performanslarında

işitsel anlama ve algılama hızları ile yanıtlama hızlarının daha iyi olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçlarında KYİÖÖ'ya giden öğrencilerin başarılarının daha iyi olacağı öngörülmekte idi ancak, araştırma bulguları bu varsayımı doğrulamamıştır. İleriki araştırmalarda yapılan karşılaştırmalara işleme ve yanıtlama sürelerinin de katılması önerilmektedir. Ayrıca, istatistiksel olarak anlamlı bulunmasa da uygulama esnasında KYİÖÖ'ya giden öğrencilerin ek kullanımlarının diğer okula göre da çok olduğu gözlemlenmiştir. İki okulun üst sınıflarında ek kullanım becerilerinin incelenmesi önerilmektedir.

***İşitme engelli çocukların doğaçlama konuşma üretimleri, yazma becerileri ve ipucu ile konuşma becerileri sınıfa göre farklılık gösteriyor mu?***

İşitme Engelli çocukların doğaçlama, yazma ve ipucu ile konuşma becerileri bakımından buldukları sınıflara göre farklılık gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. İşitme engelli çocukların incelenen değişkenler açısından durumlarının özetlendiği betimsel veriler Çizelge 11'de verilmiştir:

**Çizelge 11. İşitme Engelli Çocukların Doğaçlama, Yazma ve İpucu ile Konuşma Notlarının Sınıflara Göre Dağılımı**

Sınıf	N	Doğaçlama		Yazma		İpucu ile Konuşma	
		$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD
3. sınıf	14	5.357	2.499	4.571	1.785	5.071	2.586
4. sınıf	14	5.500	1.912	4.643	1.393	4.500	1.557
5. sınıf	14	5.857	2.349	6.214	4.023	5.500	2.279

\* N= Örneklem Büyüklüğü,  $\bar{X}$ =Ortalama, SD= Standart Sapma

Toplam 3 sürekli değişken üzerinde 3 ayrı tek yönlü ANOVA yapılacağı için 0.05 olan anlamlılık düzeyi Bonferroni Uyarlaması ile .0167'ye düşürülmüştür. 3, 4 ve 5. sınıfların ilgili beceriler açısından karşılaştırıldıkları ANOVA değerleri Çizelge 12'de özetlenmiştir:

**Çizelge 12. İşitme Engelli Çocukların Doğaçlama, Yazma ve İpucu ile Konuşma Notlarının Sınıflara Göre Karşılaştırıldıkları Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Beceri Alanları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Doğaçlama	Gruplararası	1.857	2	0.929	0.181	0.835
	Gruplarıçi	200.429	39	5.139		
	Toplam	202.286	41			
Yazma	Gruplararası	24.143	2	12.071	1.700	0.196
	Gruplarıçi	277.000	39	7.103		
	Toplam	301.143	41			
İpucu ile konuşma	Gruplararası	7.048	2	3.524	0.739	0.484
	Gruplarıçi	185.929	39	4.767		
	Toplam	192.976	41			

\* df= Serbestlik Derecesi, F= F değeri, p= anlamlılık düzeyi

Çizelge 12’de verilen ANOVA özetlerinden de anlaşılacağı üzere 3, 4 ve 5. sınıfa devam eden işitme engelli çocuklar, doğaçlama, yazma ve ipucu ile konuşma notları dikkate alındığında birbirlerinden anlamlı derecede farklı bir başarı göstermemişlerdir. Gruplar arası eşit varyans şartı Levene Testi aracılığıyla incelendiğinde sadece yazma notlarının problemlili olduğu gözlemlenmiştir (F= 3,594; p>.037). Ayrıca Çizelge 13’de de görüleceği üzere bazı çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılım için gerekli olan sınırların üzerindedir:

**Çizelge 13. 3., 4. ve 5. Sınıfa Devam Eden İşitme Engelli Çocukların Doğaçlama, Yazma ve İpucu ile Konuşma Notlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri**

Sınıf	Doğaçlama		Yazma		İpucu ile Konuşma	
	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
3. sınıf	0.732	0.582	-1.225*	2.194*	-0.278	-0.941
4. sınıf	-0.925	1.135	-1.440*	2.586*	-0.999	1.138
5. sınıf	0.906	1.202	1.646*	2.006*	0.000	0.375

Çizelgeden de anlaşılacağı üzere yazma notları çarpıklık ve basıklık yönünden problemlili olup normal dağılım şartını karşılayamamaktadır. Gerek normal dağılım, gerekse eşit varyans yönünden karşılaşılan problemler nedeniyle ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizinin non-parametrik eşdeğeri olan ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H Testi’nin rapor edilmesinde yarar vardır. Yine üç test yapıldığı için anlamlılık düzeyi .0167 olarak belirlenmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan 3., 4. ve 5. sınıftaki işitme engelli çocukların doğaçlama üretim ( $\chi^2= ,496$ ; p=.780), yazma becerisi ( $\chi^2=,543$ ; p=.762) ve ipucu ile konuşma becerileri açısından ( $\chi^2= 1,538$ ; p=.463) anlamlı bir farklılık göstermediklerini teyit etmiştir.

Sınıf düzeyi ilerledikçe kullanılan dilin ve dilsel yapıların karmaşıklığı da artmaktadır. Bu nedenle çocukların eğitim yaşı ilerledikçe çocukların dilsel becerileri ile birlikte ad durum eklerini kullanımlarının artması beklenmekteydi. Ancak araştırma sonucu bunu doğrulamamış, çocukların ek kullanım becerileri sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir.

Ayrıca, uygulama esnasında, KYİÖO’ya giden 5. sınıf öğrencilerin belirtme ve yönelme eklerini diğer gruplara göre daha sık kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu durum, eklerin kullanımının eğitim süresinden çok çocukların engel düzeyine, aile ve çevre ile etkileşimine, eğitim ortamına, işitme engeli tanılama ve cihazlandırma yaşı gibi farklı birçok etkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

MEB İlköğretim müfredatına göre Türkçe öğretiminde hedef kazanımlarının öğretiminde söz varlığının geliştirme bölümünde “ekleri kullanarak kelime üretir” (s. 4) amacı çerçevesinde ad durum eklerinin öğretimine ilköğretim üçüncü sınıftan itibaren başlanmaktadır (http-10). Bu nedenle, özellikle 5. sınıfa giden çocukların ek kullanım becerilerinin incelenin tüm alanlardaki performanslarının daha iyi olması öngörülmüştür. Ancak, araştırma sonuçları bize sınıflar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Sınıf düzeyleri arasında da fark çıkması dil öğreniminde, başka değişkenlerin de etkili olabileceğini göstermektedir.

### ***İşitme kaybının derecesi ile ad durum eklerinin kullanım becerileri arasında ilişki var mıdır?***

Bu araştırma sorusunu yanıtlayabilmek için üçüncü araştırma sorusunda yararlanılan ve en yaygın basit korelasyon türü olan Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılacaktır. Tek bir korelasyon tablosu ile ek kullanım becerileri ve işitme kaybı arasındaki ilişkileri özetlemek mümkündür:

**Çizelge 14. İşitme Engelli Çocukların Doğaçlama, Yazma ve İpucu ile Konuşma Becerileri ile İşitme Kaybı Arasındaki İlişki**

	<b>Doğaçlama</b>	<b>Yazma</b>	<b>İpucu ile Konuşma</b>
<b>İşitme kaybı</b>	-0.123	0.138	0.197
<b>Doğaçlama</b>		0.249	<b>.670***</b>
<b>Yazma</b>			<b>.626***</b>

**\*\*\* Korelasyon (r) .001 düzeyinde anlamlıdır**

Anlamlı korelasyon katsayıları kalın yazı karakteri ile verilmiş ve katsayıların yanına yıldız konmuştur. Görüldüğü üzere işitme kaybı derecesi ile incelenen beceriler arasında anlamlı bir ilişki yoktur. İpucu ile doğaçlama konuşma üretimi ve yazma ile ipucu ile konuşma üretimi arasındaki pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı olan ilişkilerden daha önce üçüncü araştırma sorusunda bahsedilmiştir.

Musselman (2000)'a göre işitme kaybının derecesi artıkça (70 dB) çocuğun dil ve konuşma gelişiminin ve bilgisinin kaybolmaktadır. Brannon (1966) da 60 dB üzerindeki işitme kayıplarında, işitme kaybı derecesi artıkça işitme engelli çocukların anadillerini kendiliğinden edinemediklerini belirtmiştir. Buradan yola çıkarak bu araştırmanın sonucunda, işitme kaybı derecesi artıkça çocukların doğaçlama konuşma üretimleri, yazma becerileri ve ipucu ile konuşma becerilerin ad durum eklerini kullanma becerilerin daha az olması beklenmekteydi. Ancak, araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre, beklendiğinin aksine işitme kaybının artması ile ad durum eklerini kullanım becerisi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçlar, işitme engelli çocuklardaki dilsel gelişimin sadece işitme kaybı derecesi ile doğrudan bir ilişki olmadığını, birçok etkenin dil gelişimini etkilediğini göstermektedir.

### ***İşitme engelli çocuklar doğaçlama üretim, yazma ve ipucuyla konuşma sırasında en çok hangi ad durum ekini kullanıyorlar?***

İşitme engelli çocukların doğaçlama üretim, yazma ve ipucuyla konuşma sırasında en çok kullandıkları ad durum eklerini görebilmek amacıyla her bir ekin kullanımı ile ilgili betimsel istatistikler SPSS 15.0'de hesaplanmış ve en çok kullanılan en az kullanılan doğru sıralanmıştır. Söz konusu betimsel istatistikler Çizelge 15, 16 ve 17'de özetlenmektedir.

**Çizelge 15. İşitme Engelli Çocukların Doğaçlama Üretimde En Çok Kullanılan Ekler**

Ad durum Eki	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SD
Yalın	42	1	5	3.548	1.234
Yönelme	42	0	3	0.905	0.850
Belirtme	42	0	3	0.738	0.734
Bulunma	42	0	2	0.190	0.455
Uzaklaşma	42	0	1	0.024	0.154

\* N= Örneklem Büyüklüğü,  $\bar{X}$ =Ortalama, SD= Standart Sapma, Çizelge 16. İşitme Engelli Çocukların Yazma Becerisinde En Çok Kullanılan Ekler

Ad durum Eki	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SD
Yalın	42	0	5	3.810	1.348
Yönelme	42	0	4	0.619	0.882
Belirtme	42	0	4	0.405	0.857
Bulunma	42	0	2	0.119	0.395
Uzaklaşma	42	0	2	0.095	0.431

\* N= Örneklem Büyüklüğü,  $\bar{X}$ =Ortalama, SD= Standart Sapma

**Çizelge 17. İşitme Engelli Çocukların İpucu ile Konuşma Üretimlerinde En Çok Kullanılan Ekler**

Ad durum eki	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SD
Yalın	42	0	5	4.071	1.404
Yönelme	42	0	3	0.524	0.671
Belirtme	42	0	2	0.310	0.563
Bulunma	42	0	1	0.119	0.328
Uzaklaşma	42	0	0	0.000	0.000

\* N= Örneklem Büyüklüğü,  $\bar{X}$ =Ortalama, SD= Standart Sapma

Çizelge 15, 16 ve 17’de de görüleceği üzere işitme engelli çocukların gerek doğaçlama üretimi, gerek yazma gerekse ipucu ile konuşma üretiminde en çok kullanılan ad durum eki yalın durumu olup, daha sonra sırasıyla yönelme, belirtme, bulunma ve uzaklaşma ad durumları gelmektedir. İşitme engelli çocukların ek kullanım becerilerinin zayıf olması ve yalın durumu en çok kullanmaları beklenen bir sonuçtu. Bu çocukların, ek almış sözcükleri bile yalın durumda kullandıkları görülmektedir. Bundan dolayı, yalın durumun en çok kullanan ad durum olması da doğal bir sonuçtur. Belirtme ve yönelme durum eklerinin, bulunma ve uzaklaşma durum eklerine göre çok kullanılmasının bir nedeni, belirtme ve yönelme durum eklerinin bir sesbiriminden, diğerlerinin ise birden fazla sesbiriminden oluşmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ekmekçi (1987); Ege (2006) de işiten çocukların dil edinim döneminde, belirtme ve yönelme ad durum eklerini en erken edindiklerini ve bu ekleri en sık

kullandıklarını belirtmiştir. Bilir, Köni ve Metin de orta derecede zihinsel engelli çocukların en sık belirtme ve yönelme durum eklerini kullandıkları belirtilmiştir (akt: Başal, 1999). Başal (1999) da zihinsel engelli çocukların en sık kullandıkları eklerin belirtme ve yönelme durum ekleri olduğunu belirtmiştir. Araştırma bulgusu bu çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Birinci araştırma sorusunda değinildiği üzere işiten çocukların işitme engelli çocuklara göre bu ad durum eklerini kullanmada çok daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Üstelik bu başarılı olma durumu gerek doğaçlama üretimde gerek yazmada gerekse ipucu ile konuşmada kendini göstermiştir. İşiten çocuklarda en çok kullanılan ad durum ekleri Çizelge 18’de özetlenmiştir.

**Çizelge 18. İşiten Çocukların En Çok Kullandıkları Ekler**

Beceri Alanları	Ad durum eki	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SD
Doğaçlama	Yalın	42	5	5	5.000	0.000
	Belirtme	42	3	5	4.762	0.532
	Yönelme	42	5	5	5.000	0.000
	Bulunma	42	0	5	4.214	1.071
	Uzaklaşma	42	5	5	5.000	0.000
Yazma	Yalın	42	4	5	4.952	0.216
	Belirtme	42	4	5	4.929	0.261
	Yönelme	42	1	5	4.571	1.016
	Bulunma	42	0	5	4.405	1.149
	Uzaklaşma	42	0	5	4.333	1.223
İpucu konuşma ile	Yalın	42	5	5	5.000	0.000
	Belirtme	42	4	5	4.929	0.261
	Yönelme	42	3	5	4.857	0.472
	Bulunma	42	2	5	4.667	0.721
	Uzaklaşma	42	3	5	4.786	0.520

\* N= Örneklem Büyüklüğü,  $\bar{X}$ =Ortalama, SD= Standart Sapma

Çizelge 18’den de anlaşılacağı üzere işiten çocukların aldıkları en kötü puan, işitme engelli çocukların aldıkları en yüksek puandan daha yüksektir. Bu bulgu birinci araştırma sorusunda yapılan t testi sonucu ile paralellik göstermektedir. Doğaçlamada yalın, yönelme ve uzaklaşma ad durum eklerinden tam not alınmıştır. Bulunma ad durum ekindeki puanların diğer ekler göre biraz daha düşük olmasının kullanılan resimlerden olabileceği unutulmamalıdır. Çünkü resimlendirmekte (resimlendirilebilecek uygun cümle) de en çok zorlanılan ad durum eki bulunma ad durum eki olmuştur. Ayrıca, bulunma durum ekinin olduğu resimlerde nesne kullanmadan da anlamlı cümle kurulabilmektedir. Örneğin, “Çocuk yatak-ta yatıyor” cümlesinde “yatakta” sözcüğünü kullanmadan da resimdeki anlam karşılanmaktadır. Bu nedenle, bulunma ad durumundaki puanların düşüklüğü dilsel sorunlardan değil, resimlendirmeden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Yazma ve ipucu ile konuşma incelendiğinde en çok kullanılan ek sıralamasının işitme engellilerden biraz farklı olduğu göze çarpacaktır. Şöyle ki işitme engelli çocuklar yalın halinden sonra en çok yönelme ad durum ekinde başarılı olurken,

işiten çocukların yalın ad durumundan sonra en başarılı olunan ekin belirtme ad durum eki olduğu tespit edilmiştir.

Ege (2006) Türkçede ad durum eklerinin edinimi üzerine yapılan çalışmalarda ad durum eklerinin edinim sırasının belirtme ve yönelme (15 ay), bulunma (16 ay) ve uzaklaşma (17 ay) ad durum eki olduğunu belirtmektedir. Araştırma sonucunda işiten ve işitme engelli çocukların ad durum ek kullanım sıralaması, bu eklerin edinim sıralaması ile paralellik göstermektedir. Bu sonuç bize önce edinilen eklerin daha doğru kullanılabildiğini gösterebileceğini düşündürmektedir. Ancak, işitme engelli çocukların yönelme ekini, işiten çocukların ise belirtme durum ekini yalın durumundan sonra en çok kullanılan ek olmasının nedenini araştırılması önerilmektedir.

Araştırmadaki cümlelerin Türkçedeki kullanım sıklıklarının, ad durum eklerinin kullanımını etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada, öncelikli olarak resmedilebilir ve işitme engelli çocukların düzeylerine uygun sözcüklerin seçilmesi hedeflendiğinden sözcüklerin kullanım sıklıkları dikkate alınmamıştır. Örneğin, “Çocuk elini yıkıyor” cümlesindeki “el” sözcüğünün yazılı Türkçede kullanım sıklığı 2395; “Çocuklar okula gidiyor” cümlesindeki “okul” sözcüğünün yazılı Türkçede kullanım sıklığı 565; “Adam koltukta uyuyor” cümlesindeki “koltuk” sözcüğünün yazılı Türkçede kullanım sıklığı 126 ve “Çocuk merdivenden düşüyor” cümlesindeki “merdiven” sözcüğünün yazılı Türkçede kullanım sıklığı 144 olarak belirtilmiştir (Göz, 2003). İleriki araştırmalarda, seçilen cümle ve sözcüklerin Türkçedeki kullanım sıklıklarının da dikkate alınarak yapılması işitme engelli çocukların ek kullanım becerileri hakkında daha geçerli bir sonuç vereceği düşünülmektedir.

Ayrıca bu araştırmanın sonucu bize, işitme engelliler ilköğretim okuluna giden çocukların dil gelişim düzeylerinin beklenenden düşük olduğunu göstermektedir. Okulda işitme engelli çocuklara dil öğretilirken dil gelişimine etki edebilecek tüm etkenlerin göz önünde bulundurulması gerekliliği düşünülmektedir. Ayrıca, işitme kaybının tanılanma ve cihazlandırma yaşı, eğitime başlama yaşı, eğitimin sürekliliği, anne babanın eğitim düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, ailede yaşayan işitme engelli sayısı, anne babanın işitme engelli olup olmadığı, evde kullanılan iletişim yöntemi, çocuğun hangi okula gittiği (işitme engelli ya da kaynaştırma), işitme cihazların kontrolü ve sürekli kullanımı, okulda kullanılan eğitim yöntemi, okul ve sınıf ortamları, işitme cihazı ya da koklear implant kullanımı gibi birçok etken işitme engelli çocukların dil becerilerini olumlu ya da olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle, araştırma bulgularının daha sağlıklı yorumlanabilmesi ve genellenmenin yapılabilmesi için bütün değişkenlerin bilinmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Harris ve Beech (1998) de işitme engelli çocukların okuma becerilerinin gelişimlerinin değerlendirilmesinde, evde ve okulda kullanılan dilin, anne-babanın işitme düzeyinin, ne tür eğitim programının verildiği ve çocukların hangi okula gittiklerini gibi etkenlerin değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu nedenle, ileriki araştırmaların bu değişkenler göz önüne alınarak desenlenmesi önerilmektedir.

## **SONUÇ ve ÖNERİLER**

Bu bölümde araştırmanın sonucu ve bu sonuca bağlı olarak uygulama ve ileriki araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Ankara ilinde 2006-2007 eğitim ve öğretim yılında YÖİÖ ve KYİÖ, 3., 4. ve 5. sınıfına devam eden 42 işitme engelli öğrencinin yalın, belirtme, yönelme, bulunma ve uzaklaşma ad durum eklerini kullanımları saptamak ve bu çocukların yazma ve konuşma becerileri arasında ilişkiyi saptamak amacıyla yürütülen bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Araştırma sonucunda işitme engelli çocukların ad durum eklerini kullanım becerilerin işiten yakınlarından anlamlı derecede farklılık gösterdiği, işiten akranları gibi ekleri kullanamadıkları göstermektedirler.
2. İşitme engelli çocukların yalın, belirtme, yönelme, bulunma ve uzaklaşma ad durum eklerini kullanımları, yaşa, sınıfa, okula ve işitme kaybı derecesine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda bütün değişkenlere göre bu ad durum eklerini kullanımının anlamlı olarak farklılık göstermediği saptanmıştır.
3. Ayrıca, işitme engelli çocukların doğaçlama üretimleri, yazma becerileri ve yazma esnasında hem yazılı hem sözlü olarak sunulan soru cümlesine yönelik verilen yanıtlarla oluşan ipucu ile üretim becerilerindeki ad durum eki kullanımları karşılaştırılmıştır. Yazma ve ipucu ile üretimlerindeki doğru ad durum eki kullanımının doğaçlama üretimlerinden daha fazla olması beklenirken bu üç beceri arasında da anlamlı farklılıklar saptanamamıştır.
4. İşitme engelli çocukların doğaçlama üretimleri, yazma ve ipucu ile konuşma becerileri esnasında en çok kullanılan durumun yalın ad durumu, sonra belirtme ve yönelme ad durumları olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonuçları bize işitme engelli çocukların eğitimlerinde kimi aksaklıklar olduğunu göstermektedir. Bu aksaklıkların tespit edilmesi ve işitme engellilerin eğitim sistem ve yönteminin yeniden değerlendirilmesi gerektiği önerilmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

### **Uygulamaya İlişkin Öneriler**

1. Araştırmada, öğrencilere dair kimi bilgilere ulaşılamamıştır (işitme kaybının başladığı yaş, cihazlandırma yaşı, eğitime başlama yaşı gibi). Bu değişkenlerin işitme engelli çocukların ek kullanımları etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle öğrenci kayıtlarının daha düzenli tutulması önerilmektedir.
2. Özellikle Türkçenin biçimbirim yapısından dolayı sözcük uzunluğunun artması, sona eklenen her ek ile anlamın değişmesi işitme engelli çocukların dil öğreniminde işini zorlaştıracağı düşünülmektedir. Bu çocukların ek kullanım becerilerinde görülen zayıflık, eklerin öğretiminin önemini göstermektedir. İşitme engelli çocukların ek kullanım becerilerin artırılması onların hem dilsel yetisini iyileştireceği hem de konuşma üretimini ve anlaşılabilirliğin artırılmasına neden olacağı düşünülmektedir.
3. İşitme engelli çocukların dil ve konuşma becerileri değerlendirilirken ek kullanım becerilerini de kapsayacak ölçüm araçlarının kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

4. İşitme engelli çocuklarda yürütülecek dil ve konuşma terapilerinde sadece sesletim çalışmalarının değil, biçimbirim çalışmalarında terapi programlarına dahil edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.
5. İşitme engelli çocukların ad durum eklerinin kullanımlarını sağlamak amacıyla terapi etkinlikleri düzenlenebilir ve etkinlikler ön ve son değerlendirmelerle ad durum eklerinin öğretilmesine yönelik etkinliklerin saptanması amaçlanabilir.
6. Dil ediniminde dinlemenin önemi yadsınamaz. Biçimbirim ediniminde ve öğretiminde de dinleme becerisini arttırmaya yönelik çalışmaların, biçimbirim kullanımının iyileştirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, işitme engelli çocukların gerek terapilerinde gerekse akademik eğitimlerinde çalışma ortamlarının dinlemeyi kolaylaştıracak bir biçimde düzenlenmesi ve kullandıkları işitme araç ve gereçlerinin onların işitme kalıntılarına uygun ve tam verimli çalışmasının sağlanması gerektiği düşünülmektedir.

### **İleri Araştırmalara İlişkin Öneriler**

1. Yapılan araştırmada Ankara ilinde bulunan iki tane işitme engelliler ilköğretim okulundan toplam 42 öğrenci ile noral ilköğretim okuluna giden 42 işiten çocuk yer almıştır. Araştırmanın genellenebilmesi için daha geniş bir örneklemin (farklı iller ve farklı okullar) seçilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.
2. Araştırmada ad durum eklerinden 5 tanesi incelenmiştir. Diğer ad durum ve çekim eklerinin kullanımının incelenmesi işitme engelli çocukların ek kullanım becerileri hakkında daha kapsamlı bilgi vereceği düşünülmektedir.
3. Bu araştırma sadece işitme engelliler ilköğretim okuluna giden çocuklar üzerinde yapılmıştır. Kaynaştırma grubuna devam eden işitme engelli çocukların da farklı bir grup oluşturarak karşılaştırılması, eğitim ortamının etkisinin ortaya çıkarılmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir.
4. Bu araştırmaya sadece işitme engelliler ilköğretim okulunda 3., 4. ve 5. sınıfa devam işitme engelli öğrencileri katılmıştır. Diğer sınıf düzeyleri ile okul öncesi dönemde doğaçlama konuşma üretimindeki ek kullanım becerilerinin değerlendirilmesi önerilmektedir.
5. Ad durum eklerinin farklı beceri alanlarında ve ilişkilerde, her birinin ayrı olarak incelenmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir.
6. İşitme engelli çocukların performanslarının farklı dil ortamları ile farklı dil alanlarının değerlendirilmesi önerilir.
7. İşitme engelli çocukların ek kullanım becerilerinin onların konuşma anlaşılabilirliğine etkisine bakılması önerilmektedir.
8. Ayrıca, işitme engelli çocukların konuşma becerilerindeki yetersizlikler sadece sesletimsel sorunlardan kaynaklanmadığı görülmüştür. Dilsel sorunlar işitme engelli çocukların akademik alanda yaşadığı birçok

sorunun temelini oluşturduğu düşünölmektedir. Bu nedenle dilin diğer alanlarında da araştırmalar yürütölməsi önerilmektedir.

### **Sınırlılıklar**

Yapılan araştırma sadece Ankara ilinde iki tane işitme engelliler okulu ile sınırlı kalmıştır. Uygulamaya 42 tane ilköğretim 3., 4. ve 5. sınıfına devam eden işitme engelli çocuklar katılmıştır. Ayrıca, uygulama sadece işitme engelliler okulunda yürütölmüştür.

## KAYNAKLAR

- Akçamete, G., İşitme engellilerde dil ve konuşma, *Özel Eğitim Dergisi*, 1 (3), 2-9 (1993).
- Aksu-Koç, A., Slobin, D. I., Acquisition of Turkish, In: *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, D. I. Slobin (Ed.), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, London, 1, 839-878 (1985).
- Aksu-Koç, A., Erguvanlı-Eser, E., Berkman, S., Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimi: Hizmete Duyulan İhtiyaçların Saptanması ve Çocuğun Dil Yetisi Düzeyinin Değerlendirilmesi Araştırma Raporu, Yayınlanmamış 1. Taslak. AÇEV, Türkiye (2002).
- Anderson, D., Child language: Language variation, *Psycholinguistics*, 2, 1-9 (2005).
- Anisfeld, M., *Language Development from Birth to Three*, Lawrence Erlbaum Associates, London, 203-215, 1984.
- Aydın, Ö., Türkçede belirtme durumu ekinin öğretimi üzerine bir gözlem, *Dil Dergisi*, 52, 5-17 (1997).
- Balason, D. V., Dollaghan, C. A., Grammatical morpheme production in 4-year-old children, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 961-969 (2002).
- Başal, M., Zihinsel Engelli Çocukların Türkçedeki Ad Çekim Eklerinin Kullanımları, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye (1999).
- Belet, Ş. D., Yaşar, Ş., Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yaman becerileri ile Türkçe derlerine ilişkin tutumlarına etkisi, *Journal of Theory and Practice in Education*, 3 (1), 69-86 (2007).
- Bilir, Ş., Bal, S., Erturan, N., İleri derecede işitme özrü olan 4-5 yaş grubu çocukların dil gelişimi eğitimlerinde dudaktan okuma ve ‘cued speech’ tekniklerinin karşılaştırılması, *Özel Eğitim Dergisi*, 1 (2), 13-21 (1992).
- Bloom, L., Lahey, M., *Language Development and Language Disorders*. John Wiley & Sons. Inc., New York, 235-261, (1978).
- Bow, C. P., Blamey, P. J., Paatsch, L. E., Sarant, J. Z., The effects of phonological and morphological training on speech perception scores and grammatical judgements in deaf and hard-of-hearing children, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9 (3), 305-314 (2004).
- Bölükbaşı, R., Okur, N., Güneş, Y., Sennaroğlu, G., Aile eğitim rehberi: Dil ve konuşma özürlüler, Aile Eğitim Serisi 4, Yayın no: 28, Ankara, 2006.
- Bradley, L. and Bryant, P., Phonological skills before and after learning to read, In: *Phonological Processes in Literacy*, S. A. Brady, D. P. Shankweiler (Eds), Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers, 37-45, (1991).
- Brannon, J. B., The speech production and spoken language of the deaf, *Language and Speech*, 9, 127-135 (1966).

- Brown, R., *A First Language: the early stages*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, Cambridge, R. N. and R. Grieve, 395-403 (1973).
- Büyükkantarçioğlu, N., Türkçe sözcük biçimlenmesinde düzlemler ve türetmeler, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 81-94 (2000).
- Büyüköztürk, Ş., *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 54-59, 2002.
- Carlisle, J. F., An explanatory study of morphological errors in children's written story, *Reading and Writing*, 8 (1), 61-72 (2004).
- Carney, A. E., Moeller, M. P., Treatment efficacy: Hearing loss in children, *J Speech Lang Hear Res*, 41 (1), 61-84 (1998).
- Chomsky, N. A., *Theory of Competence*, Readings for Applied Linguistics: Language and Language Learning, J.P.B. Allen ve S. Pit Corder (Ed), Oxford University Press, London, 212-230, 1975.
- Clark, D. A., Neonates and infants at risk for hearing and speech-language disorders, *Hearing Impairment and Language Disorders*, K. G. Butler (Ed.), An Aspen Publication, Gaithersburg, Maryland, 3-14 (1994).
- Cromer, R. F., Language acquisition, language disorder and cognitive development, In: *Language Development and Disorders*, W. Yule, M. Rutter (Eds.), Mac Keith Press, London, 223-231 (1991).
- Dressler, W. U., Morphological Typology and First Language Acquisition: Some Mutual Challenges. *Morphology and Linguistic Typology. On-line Proceedings of the Fourth Mediterranean Morphology Meeting*, University of Bologna, Italy, 2005.
- Ege, P., Sözdizimsel ve biçimbirimsel gelişim, *Dil ve Kavram Gelişimi*, S. Topbaş (Ed.), Kök Yayıncılık, Ankara, 91-105 (2006).
- Ege, P., Acarlar, F., Güteryüz, F., Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözcük uzunluğu ilişkisi, *Türk Psikoloji Dergisi*, 13 (41), 19-31 (1998).
- Ekmekçi, F. Ö., Factors governing the acquisition of semantic and syntactic relations, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 5, (1991).
- Ekmekçi, F. Ö., Türkçe ediniminde çekim eklerinin rolü, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Adana, 1, 1, (1987).
- Fletcher, P., Garman, M., Smith, N. V., Language acquisition: Studies in first language development, *Language*, 58 (2), 470-474 (1982).
- Frank, M., Development of a first language, *LDA Learning Center*, 3, (3), 1-4 (2003).
- Galasso, J., The acquisition of inflection and the dual mechanism model: a case study, *Proceedings of the Child Language Research Forum*, 98-106 (2004) (Stanford).
- Geers, A. E., Brenner, C., Educational intervention and outcomes of early cochlear implantation, *International Congress Series*, 1273, 405-408 (2004).

Gillespie, M. K., Using Research on Writing, Focus on Basic Connecting Research and Practice, 3 (D), 10-14 (1999).

Girgin, M. C., Speech rates of Turkish prelingually hearing-impaired children, International Journal of Special Education, (Basımda-a).

Girgin, M. C., İşitme Engelli Çocukların Eğitimine Giriş, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu Yayınları, No: 1531, 81-113, 2003.

Girgin, M. C., Türkçe Konuşan Doğal İşitsel Sözel Yöntemle Eğitim Gören İşitme Engelli Kız Çocukların Konuşma Anlaşılabilirliği ile Süre ve Perde Özellikleri İlişkisi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, No:1167, 23-29, 1999.

Girgin, M. C., Dil ve konuşma bozuklukları olan çocukların değerlendirilmesi. İşitme, Konuşma ve Görme Sorunu olan Çocukların Eğitimi, U. Tüfekçioğlu (Ed.), Anadolu Üniversitesi Yayını (1514), Eskişehir, 201-218 (2006a).

Girgin, M. C., İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi, Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi, (Basımda-b)

Girgin, Ü., Do Phonetic Languages Help Hearing-Impaired Children with Reading Comprehension, International Special Education Congress, University of Manchester, Manchester, July 2000.

Girgin, Ü., Evaluation of Turkish hearing impaired student's reading comprehension with miscue analysis inventory, International Journal of Special Education, 21 (3), 68-84 (2006b).

Girgin, Ü., İşitme engelli çocuklarda bireyselleştirilmiş okuma eğitimi, The Turkish Online Journal of Educational Thecnology, 4 (3), 19 (2005).

Golden-Meadow, S., Mayberry, R. I., How do profoundly deaf children learn to read, Learning Disabilities Research and Practice, 16 (4), 222-229 (2001).

Göz, İ., Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, Yayın no: 823, 2003.

Gregory, S., Language and communication development in deaf and hearing babies from birth to two years, Education Guidelines Project, Royal National Institute for Deaf People, London, 98-112 (2002).

Harris, M., Beech, J. R., Implicit phonological awareness and early reading development in prelingually deaf children, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 3 (3), 205-216 (1998).

Herman, R., Characteristic Developmental Patterns of Language and Communication in Hearing and Deaf Babies 0-2, Educational Guidelines Project, Royal National Institute for Deaf People, London 65-71 (2002).

**http-1** Language acquisition II, <http://www.ocw.mit.edu/NR/ronlyres/Linguistics-and-Philosophy/24-900Spring-2005/44E07AC0-972A-49EE-95D101D6BBF1CB12> (22.03.2007).

**http-2** Brown's stages, <http://www-speech-language-therapy.com/BrownsStages.htm> (07.05.2007).

**http-3** Language Acquisition in Children: Modern English Grammar <http://papyr.com/hypertextbooks/grammar/cl.htm> (11.05.2007).

**http-4** Acquisition/development of morphology: specific aspects of noun- and verb- phrases, <http://www-hoboes.com/html/FireBlade/Politics/Texas/Morphological%20Development.html> (12.05.2007).

**http-5** An analysis of phonological process use in young children with cochlear implants, [http://-convention.asha.org/2006/handouts/855\\_0169Buhler\\_Helen\\_089016\\_103106105851.ppt](http://-convention.asha.org/2006/handouts/855_0169Buhler_Helen_089016_103106105851.ppt) (25.05.2007).

**http-6** Classifier predicate acquisition by a deaf child with delayed linguistic input, <http://www-unc.edu/~mbecker.pdf/lecnotes/ling115/deaf04.pdf>. (06.06.2007).

**http-7** Stages of languages development, <http://-www.asu.edu/clas/shs/ingramd/shs465/stages.pdf> (15.06.2007).

**http-8** İşitme engelli çocuklar sadece işitmesi yönünden mi farklıdır?, <http://-orgm.meb.gov.tr/yayinlar/isitmeengelliler/02Bolum.htm> (07.08.2007)

**http-9** İşitme engellilerin eğitiminde hangi iletişim yöntemleri kullanılır?, <http://-orgm.meb.gov.tr/yayinlar/isitmeengelliler/03Bolum.htm> (07.08.2007)

**http-10** Türkçe Sunumu: Kazanımların Genel Dağılımları, [http://-ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d\\_op=viewdownload&cid=48](http://-ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=48) (07.08.2007).

Huck, S. W., Reading statistics and research, New York: Addison Wesley Longman, 122-145, 2000.

Isaacson, J. E., Vora, N. M., Differential diagnosis and treatment of hearing loss, American Family Physician, 68 (6), 1125-1132 (2003).

İzbul, Y., Dilin evrenceleri ve konuşmaya dayalı iletişim evrimi, H.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 38-56 (1981).

Karasar, N. Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler, 4. Basımda, Ankara, 75-79, 1991.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S., Türkçe Öğretimi, Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin, Engin Yayınları, Ankara, 73-75, 1997

Kelman, C. A., Egocentric language in deaf children, American Annals of the Deaf, 146 (3), 276-279 (2001).

Ketrez, N., A case-study on the accusative case in Turkish. Proceedings of WECOL-2004, University of Southern California, Los Angeles, Basımda.

Konrot, A., İletişim, dil ve konuşma bozuklukları, In: Dil ve Kavram Gelişimi, S. Topbaş (Ed.), Kök Yayıncılık, Ankara, 190-211 (2006).

Konrot, A., İşitme ve Konuşmanın Akustiği ve Ses Bilimi, Yayınlanmamış Ders Notları (2004).

Konrot, A., Okul öncesi dönemde dil ve konuşma sorunları, In: Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi, S.Topbaş (Ed.), Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları, Eskişehir, 211-222 (2003).

- Konrot, A., Sözel dil ve konuşma sorunları, In: Temel kavramlar Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi, S. Topbaş (Ed.), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 93-102 (2000).
- Konrot, A., Bergin, L., Konuşma sorunlu çocuklar ve eğitimleri, MEB: 1. Özel Eğitim Konseyi Ön Raporu, Ankara (1991).
- Külekçi, M. O., Analysis of Noun Structure in Turkish Language and Main Affixes used in noun (I), Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye (2000).
- Küntay, A., Slobin, D. I., Putting interaction back into child language, Examples from Turkish. *Psychology of Language and Communication*, 6, 5-14 (2002).
- Lederberg, A. R., Everhart, V. S., Conversation between deaf children and their hearing mothers: Pragmatic and dialogic characteristics. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (4), 303-322 (2000).
- Leybaert, J., Phonological representation in deaf children: The importance of early linguistic experience, *Scandinavian Journal of Psychology*, 39, 169-173 (1998).
- Leybaert, J., Phonology acquired through the eyes and spelling in deaf children, *Journal of Experimental Psychology*, 75, 291-318 (2000).
- Lynas, W., Controversies in the education of deaf children, *Current Pediatrics*, 15, 200-206 (2005).
- Maviş, İ., Çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları ve öğrenmeye etkileri, In: İşitme, Konuşma ve Görme Sorunu olan Çocukların Eğitimi, U. Tüfekçioğlu (Ed.), Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir, Yayın no:1514,183-200 (2006).
- Maviş, İ., Dil gelişiminin bilişsel temelleri II, In: Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi, S. Topbaş (Ed.), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 61-74 (2003).
- Maviş, İ., Söz Yitimli İki Olguda Türkçe Biçimbirim Kullanımının Betimlenmesi ve Kendiliğinden İyileşmenin İzlenmesi: Örnek Olay Çalışması, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye (1999).
- Mayberry, R. I., The critical period for language acquisition and the deaf child's language comprehension: A psycholinguistic approach, *Bulletin d'Audiophonologie, Annales Scientifiques de L'Université de Franche-Comté*, 15, 349-358 (1998).
- McEnery, T., Wilson, A., Language teaching: Corpus based help for teaching grammar, *Journada de Corpus Linguistics*, 6, 65-77 (2000).
- Musselman, C., How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (1), 9-11 (Winter, 2000).
- Musselman, C., Szanto, G., The written language of deaf adolescents: Patterns of performance, *J. of Deaf Studies and Deaf Education*, 3 (3), 245-257 (1998).
- Nelson, K., Aksu-Koç, A., Mahvah, C. J., Children's language: Interactional contributions to language development, *Applied Psycholinguistics*, 23, 149-162 (2002).

- Nenagh, K., Children's spelling of base, inflected, and derived words: Links with morphological awareness, *Reading and Writing*, 19 (7), 737-765 (2006).
- Nunes, T., Bryant, P., Morphemes and literacy: A starting point, In: *Improving Literacy by Teaching Morphemes*, T., Nunes, P., Bryant, U., Pretzlik, J., Hurry (Eds.), Routledge: Taylor and Francis Group, London and Newyork, 3-35 (2006).
- O'Donoghue, G. M., Nikolopoulos, T. P., Archbold, S. M., Determinants of speech perception in children after cochlear implantation, *The Lancet*, 356 (5), 466-468, (2000).
- Oktay, A., Kerem, E. A., Okul Öncesi Dönem (5-6 Yaş) Çocuklarına Yönelik Okumaya Hazırlık Programı, Eğitimde İyi Örnekler Konferansı Bildirisi, Sabancı Üniversitesi, İstanbul (2004).
- Öney, B., Goldman, S., Decoding and comprehension skills in Turkish and English, *Journal of Educational Psychology*, 76, 557-568 (1984).
- Özcan, H., Biçimbirim ve sözdizimi gelişimi, In: *Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi*, S. Topbaş (Ed), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 113-124 (2003).
- Özdamar, K., Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Kaan Kitabevi, Eskişehir, 75, 2003.
- Özpolat, A., Helvacı, E., Duran, E., Sütçü, M. A., Karasu, M., Çoban, O., Ercan, O., Karakayış, Ö., Düzgün, S., Ulutaş, S., İnal, S., Arıdil, Ş., İlköğretim 1-5 Programları Tanıtım El Kitabı, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara, 30, 2005.
- Parasnis, I., Whitaker, H., Do profoundly deaf signers use phonological coding in reading? Evidence from rhyme judgments, Paper presented at the 1992 American Educational Research Association, Annual Meeting, San Francisco, CA, (April, 1992).
- Peters A. M., Language typology, prosody, and the acquisition of grammatical morphemes, In: *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition: Expanding the Contexts*, D. I. Slobin (Ed.), Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London (5), 135-198 (1997).
- Robbins, A. M., Facilitating language comprehension in young hearing-impaired children, In: *Hearing Impairment and Language Disorders*. K. G. Butler (Ed.), An Aspen Publication, Gaithersburg, Maryland, USA, 57-69 (1994).
- Robinson, K., Implication of development plasticity for the language acquisition of deaf children with cochlear implants, *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 46, 71-80 (1998).
- Rogne, S. O., Lilleeng, M. K., Von Tetzchner, S., Reading instruction for a deaf dyslectic child, *ISAAC Conference Book and Proceedings*, 383-384 (1994).
- Ruben, R. J., A time frame of critical/sensitive periods of language development, *Acta Oto-Laryngologica*, 117, (2), 202-205 (1997).

- Ruben, R. J., Schwartz, R., Necessity versus sufficiency: The role of input in language acquisition, *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 47, 137-140 (1999).
- Rubin, H., Patterson, P. A., Kantor, M., Morphological development and writing ability in children and adults, *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 22, 228-235 (1991).
- Ruder, C. C., Grammatical morpheme development in young cochlear implant users, *International Congress Series*, 1273, 320-323 (2004).
- Saaristo-Helin, K., Savinainen-Makkonen, T., Kunnari, S., The phonological mean length of utterance: Metodological challenges from a crosslinguistic perspective, *Journal of Child Language*, 33, 179-190 (2006).
- Sharma, A., Dorman, M. F., Kral, A., The influence of a sensitive period on central auditory development in children with unilateral and bilateral cochlear implants, *Hearing Research*, 203, 134-143 (2005).
- Slobin D. I., Zimmer, K., Gilson, E. H., Studies in Turkish linguistics, *Journal of the American Oriental Society*, 109 (1), 137-138 (1989).
- Slobin, D. I., The universal, the typological, and the particular in acquisition, In: *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition: Expanding the Contexts*. D. I. Slobin (Ed.), Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London (5), 1-40 (1997).
- Taelman, H., Durieux, G., Gillis, S., Notes on Ingram's whole-word measures for phonological development, *J. Child Language*, 32, 391-405 (2005).
- Timurtaş, F. K., Türkiye Türkçesinin ana hatları, *Makaleler: Dil ve Edebiyat İncelemeleri*. M. Özkan (Ed.), TDK Yayınları, Ankara, Yayın no: 693, 242-276 (1997).
- Topbaş, S., Dil ve Konuşma Sorunlu Çocukların Sesbilgisel Çözümleme Yöntemi ile Değerlendirilmesi ve Konuşma Örüntülerindeki Sesbilgisel Özelliklerin Betimlenmesi, *Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye (1994)*.
- Topbaş, S., Dil, anadili ve Türkçe öğretimi, In: *İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı Türkçe Öğretimi*, S. Topbaş (Ed), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 3-27 (1998).
- Topbaş, S., Dilin bileşenleri, In: *Dil ve Kavram Gelişimi*, S. Topbaş (Ed.), Kök Yayıncılık, Ankara, 21-30 (2006a).
- Topbaş, S., İletişim, dil, konuşma: Temel Kavramlar, In: *Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi*. S. Topbaş (Ed). Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 2-22 (2003).
- Topbaş, S., Konuşma dilinin evrim sürecinde iletişim-dil-konuşma bağıntısı, In: *Dil ve Kavram Gelişimi*, S. Topbaş (Ed.), Kök Yayıncılık, Ankara, 7-20 (2006b).
- Topbaş, S., Sesbilgisel gelişim, In: *Dil ve Kavram Gelişimi*, S. Topbaş (Ed.), Kök Yayıncılık, Ankara, 61-90 (2006c).
- Topbaş, S., Sesbilgisi Açısından Dil Edinim Süreci, *Dilbilim Araştırmaları*, Bizim Büro Basımevi, Ankara, 295-310, 1996.

Topbaşı, S., Maviş, İ., Başal, M., Acquisition of bound morphemes: Nominal case morphology in Turkish, In: VIII. Uluslararası Türk Dilbilimi Konferansı Bildirileri, K. İmer, E. Uzun (Eds.), Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara (1996).

Turan, Z., Çocuklarda işitme sorunlarının değerlendirilmesi, In: İşitme, Konuşma ve Görme Sorunu olan Çocukların Eğitimi, U. Tüfekçioğlu (Ed.), Anadolu Üniversitesi Yayını (1514), Eskişehir, 47-74 (2006).

Tüfekçioğlu, U., Farklı Eğitim Ortamlarındaki İşitme Engelli Öğrencilerin Konuşma Dillerinin İncelenmesi, Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Vakfı Yayınları, Eskişehir, Yayın no:141, 76-366, 1998.

Tüfekçioğlu, U., İşitme kaybının işitme fonksiyonu üzerindeki etkileri, In: İşitme, Konuşma ve Görme Sorunu olan Çocukların Eğitimi, U. Tüfekçioğlu (Ed.), Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir, Yayın no:1514, 1-45 (2006).

Uzuner, Y., İçten, G., Girgin, Ü., Beral, A., Kırcaali-İftar, G., An examination of impacts of text related question of three Turkish youths with hearing loss, International Journal of Special Education, 20 (2), 111-121 (2005).

Üstünova, K., Eklerin öğretimi üzerine bir iki söz, Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6 (1), 173-182 (2004).

Üstünova, K., Yalın durum karmaşası, Türkoloji Araştırmaları, 2 (2), 736-748 (2007).

Vardar, B., Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, Türkçe Sözlükler, Multilingual Yabancı Dil Yayınları, İstanbul, 2003.

Villiers, J. G., Villiers, P. A., Development of the use of word order in comprehension, Journal of Psycholinguistic Research, 2 (4), 331-341, 1973.

Walker, J., Hauerwas, L., Development of phonological, morphological, and orthographic knowledge in young spellers: The case study of inflected verbs, Reading and Writing, 19 (8), 829-843 (2006).

Windsor, J., Scott, C. M., Street, C. K., Verb and noun morphology in the spoken and written language of children with language learning disabilities, Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 43, 1322-1336 (2000).

Yanıkoğlu, B., Kholmatov, A., Turkish handwritten text recognition: A Case of agglutinative languages, Proceedings of SPIE, San Jose, USA, 28-42 (2003, January).

Yazıcı, Z., Can-Yaşar, M., Erken çocukluk döneminde dil kazanımı, Mesleki Eğitim Dergisi, 8 (15), 126-138 (2006).

Yoshinaga-Itano, C., Beyond the sentence level: What's in a hearing-impaired child's story?, In: Hearing Impairment and Language Disorders, K. G. Butler (Ed.), An Aspen Publication, Gaithersburg, Maryland, 144-156 (1994).

Yoshinaga-Itano, C., Downey, D. M., A hearing impaired child's acquisition of schemata: something's missing, In: Hearing Impairment and Language Disorders, K. G. Butler (Ed.), An Aspen Publication, Gaithersburg, Maryland, 85-107 (1994).

**EKLER**

**EK 1**

**Öğrenci Genel Bilgi Edinme Formu I**

<b>Öğrenci Genel Bilgi Edinme Formu I</b>	
<b>Adı Soyadı:</b>	
<b>Görüşme Tarihi:</b>	
<b>Doğum Tarihi:</b>	
<b>Yaşı:</b>	
<b>Cinsiyeti:</b>	
<b>Sınıfı:</b>	
<b>Okulu:</b>	
<b>Engeli var mı:</b>	

**EK 2****Pilot Çalışma Yanıt Formu****Pilot Çalışma Yanıt Formu**

Adı Soyadı

Tarih

Yaşı

Sıra	Cümleler	Açıklamalar	D/ Y
1	Yağmur yağıyor		
2	Çiçek Topluyor		
3	Ütü yapıyor		
4	Süt içiyor		
5	Gitar çalıyor		
6	Uçurtma uçuruyor		
7	Kitap okuyor		
8	Örgü örüyor		
9	İp atlıyor		
10	Resim yapıyor		
11	Burnunu Siliyor		
12	Atı seviyor		
13	Çocuğu öpüyor		
14	Yüzünü yıkıyor		
15	Saçını tarıyor		
16	Elini yıkıyor		
17	Kapıyı çalıyor		
18	Dişini fırçalıyor		
19	Okula gidiyor		
20	Bisiklete biniyor		
21	Adama kitap veriyor		
22	Aynaya bakıyor		
23	Kediye mama veriyor		
24	Otobüse biniyor		
25	Dağa tırmanıyor		
26	Ağaca çıkıyor		
27	Zile basıyor		

28	Kedi televizyonun üstünde uyuyor		
29	Kedi masanın altında		
30	Salıncakta sallanıyor		
31	Parkta oynuyorlar		
32	Adam koltukta uyuyor		
33	Kedi sepette uyuyor		
34	Koltukta vs sandalyede oturuyor		
35	Yerde vs yatakta yatıyor		
36	Saksıda çiçek vs elinde çiçek var		
37	Arabada oturuyor/bekliyor		
38	Merdivenden iniyor		
39	Pencereden bakıyor		
40	Merdivenden düşüyor		
41	Kaydıraftan kayıyor		
42	Otobüsten iniyor		
43	Duvarдан atlıyor		
44	Karşıdan karşıya geçiyor		
45	Uçaktan atlıyor		
46	Fareden korkuyor		
47	Çitten atlıyor		
48	Ağaçtan düşüyor		

### EK 3

#### Pilot Çalışma Cümleleri

#### Pilot Çalışma Cümleleri

<b>Adın Yalın Durumu</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Yağmur yağıyor</li><li>2. Kız çiçek kokluyor</li><li>3. Kız ütü yapıyor</li><li>4. Çocuk süt içiyor</li><li>5. Çocuk gitar çalıyor</li><li>6. Çocuk uçurtma uçuruyor</li><li>7. Çocuk kitap okuyor</li><li>8. Kız örgü örüyor</li><li>9. Kız ip atlıyor</li><li>10. Adam resim yapıyor</li></ol>	<b>Adın Belirtme Durumu</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Çocuk burnunu siliyor</li><li>2. Çocuk atı seviyor</li><li>3. Anne çocuğunu öpüyor</li><li>4. Kız yüzünü yıkıyor</li><li>5. Kız saçını tarıyor</li><li>6. Kız elini yıkıyor</li><li>7. Çocuk kapıyı çalıyor</li><li>8. Çocuk dişini fırçalıyor</li></ol>
<b>Adın Yönelme Durumu</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Çocuklar okula gidiyor</li><li>2. Çocuk bisiklete biniyor</li><li>3. Çocuk adama kitap veriyor</li><li>4. Kız aynaya bakıyor</li><li>5. Çocuk kediye mama veriyor</li><li>6. Bayan otobüse biniyor</li><li>7. Çocuk dağa tırmanıyor</li><li>8. Çocuk ağaca tırmanıyor/çıkıyor</li></ol>	<b>Adın Bulunma Durumu</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Kedi televizyonun üstünde uyuyor</li><li>2. Kedi masanın altında duruyor</li><li>3. Çocuk arabada oturuyor.</li><li>4. Çocuk salıncakta sallanıyor.</li><li>5. Çocuklar durakta bekliyor</li><li>6. Çocuklar parkta oynuyor</li><li>7. Çocuğun biri yerde diğeri yatakta yatıyor.</li><li>8. Kedi sepette uyuyor</li><li>9. Adamın biri sandalyede biri koltukta oturuyor</li><li>10. Kızın elinde çiçek var, saksıda çiçek var.</li></ol>
<b>Adın Uzaklaşma Durumu</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Çocuk merdivenden iniyor</li><li>2. Çocuk merdivenden düşüyor</li><li>3. Kız pencereden bakıyor</li><li>4. Çocuk kaydırdan kayıyor</li><li>5. Bayan otobüsten iniyor</li><li>6. Çocuk duvardan atlıyor</li><li>7. Çocuk çitten atlıyor</li><li>8. Çocuk karşıdan karşıya geçiyor</li><li>9. Adam uçaktan atlıyor</li><li>10. Kadın fareden korkmuş</li><li>11. Çocuk ağaçtan düşüyor</li></ol>	

**EK 5****Öğrenci Genel Bilgi Formu II**

<b>Öğrenci Genel Bilgi Edinme Formu II</b>
Adı Soyadı:
Görüşme Tarihi:
Doğum Tarihi:
Yaşı:
Cinsiyeti:
Sınıfı:
Okulu:
İşitme Kaybının Başladığı Yaş:
İşitme Kaybının Tanılandığı Yaş:
İşitme Kaybının Türü:
İşitme Kaybının Derecesi:
Cihazlanma Yaşı:
Cihaz Kontrol Sıklığı:
Cihazı Kim Kontrol Ediyor:
Eğitime Başlama Yaşı:
Başka Eğitim Alıyor mu: (özel eğitimi terapi vs)
Eğitime Hiç Ara Verdi Mi; Sürekli mi :
Konuşmaya Ne Zaman Başladı:
Okulda En Çok Hangi Yolla İletişim Kuruyorlar:
İşitme KaybınaEşlik Eden Başka Sorunu Var mı:
Odyogram Değeri (İyi Kulak):

**EK 6****Doğaçlama Konuşma Üretimi Yanıt Formu****Doğaçlama Konuşma Üretimi Yanıt Formu**

Sıra:

Adı Soyadı:

Görüşme Tarihi:

Yaşı:

Sıra	Cümleler	D/Y	Açıklamalar
1	Kız pencereden bakıyor.		
2	Çocuk kitap okuyor.		
3	Biri yerde, diğeri yatakta yatıyor.		
4	Çocuk atı seviyor.		
5	Kız salıncakta sallanıyor.		
6	Kız ip atlıyor.		
7	Çocuk ağaca tırmanıyor.		
8	Kız aynaya bakıyor.		
9	Çocuk süt içiyor.		
10	Çocuk kediye mama veriyor.		
11	Çocuk ağaçtan düşüyor.		
12	Kız elini yıkıyor.		
13	Kız saçını tarıyor.		
14	Bayan otobüse biniyor.		
15	Çocuk uçurtma uçuruyor.		
16	Çocuk dişini fırçalıyor.		
17	Biri sandalyede, biri koltukta oturuyor.		
18	Adam resim yapıyor.		
19	Çocuklar okula gidiyorlar.		
20	Çocuk merdivenden iniyor.		
21	Kız burnunu siliyor.		
22	Kedi sepette uyuyor.		
23	Çocuk merdivenden düşüyor.		
24	Adam koltukta uyuyor.		
25	Bayan otobüsten iniyor.		

**EK 7****Yazma ve İpucu ile Konuşma Üretimi Formu****Yazma ve İpucu ile Konuşma Üretimi Formu**

Adı Soyadı:

Görüşme tarihi:

Yaşı:

Sıra:

Sıra	YAZMA	İPUCU İLE KONUŞMA
Örnek:	Çocuk ... <i>bisiklete</i> ....	Biniyor
1	Kız .....	atlıyor.
2	Çocuk .....	uçuruyor.
3	Bayan .....	biniyor.
4	Kız .....	yıkıyor.
5	Çocuk .....	düşüyor.
6	Çocuk .....	içiyor.
7	Kız .....	sallanıyor.
8	Bayan .....	iniyor.
9	Kedi .....	uyuyor.
10	Çocuk .....	okuyor.
11	Adam .....	Yapıyor.
12	Çocuk .....	seviyor.
13	Adamın biri .....	oturuyor.
	Diğeri .....	oturuyor.
14	Kız .....	bakıyor
15	Adam .....	uyuyor.
16	Kız .....	bakıyor.
17	Kız .....	tarıyor.
18	Çocuklar .....	gidiyorlar.
19	Çocuk .....	düşüyor.
20	Çocuk .....	tırmanıyor.
21	Çocuk .....	fırçalıyor.
22	Çocuğun biri .....	yatıyor.
	Diğeri .....	yatıyor.
23	Çocuk .....	mama veriyor.
24	Çocuk .....	iniyor.
25	Kız .....	siliyor.

EK 10

Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzin Dilekçesi

T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311-1354/4949  
Konu : Araştırma İzni

24/11/2006

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 13.11.2006 tarih ve B.30.2.ANA.0.70.00.01-500-875/11668 sayılı yazı.

Üniversiteniz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dil ve Konuşma Terapistliği Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Duygu EKİNCİ'nin "Türkçe Konuşan İşitme Engelli Çocuklarda Ad Durum Ekleri Kullanımının İncelenmesi" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak materyallerin Ankara İli Yahya Özsoy İşitme Engelliler İlköğretim Okulu, Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler İlköğretim Okulu ve İbrahim Bitik İşitme Engelliler İlköğretim Okulunda uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (14 sayfadan oluşan) materyallerin belirtiler ilköğretim okullarında uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Cevdet CENGİZ  
Bakan a.  
Müsteşar Yardımcısı

EKLER :  
EK-1: Materyal Örneği (1 Adet-14 Sayfa)

A Sağlık Bil. Ens.  
- Yayı. İst. Md. Dr.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü
Evrak Kayıt Servisi
K. TARİHİ: 30 Kasım 2006
K. NO: 16875

EGİTİM  
%100  
DESTEK

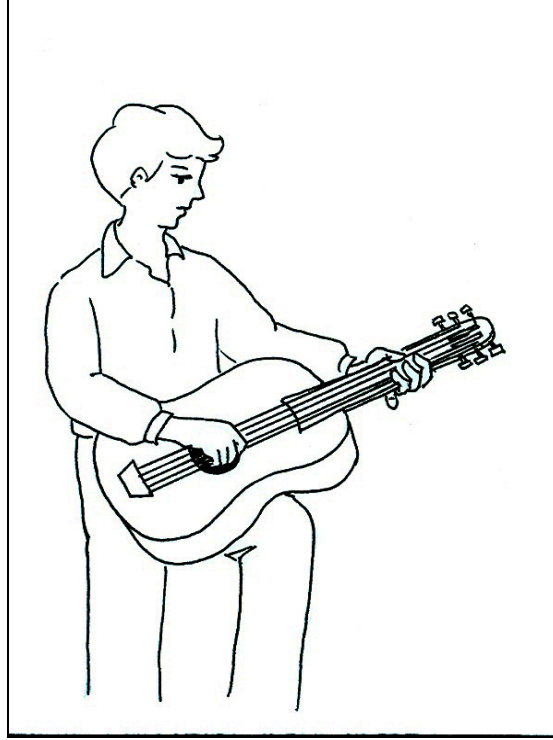
DANISMA  
444 0 632  
HATLI

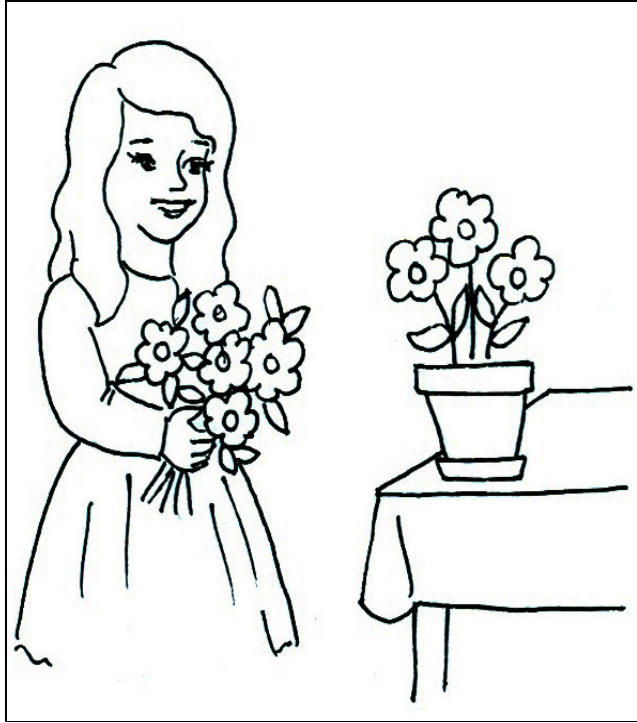
G.M.K. Bulvarı No: 109  
06570 Maltepe / ANKARA  
Bilgi-İrtibat: T.Zahid ARVAS

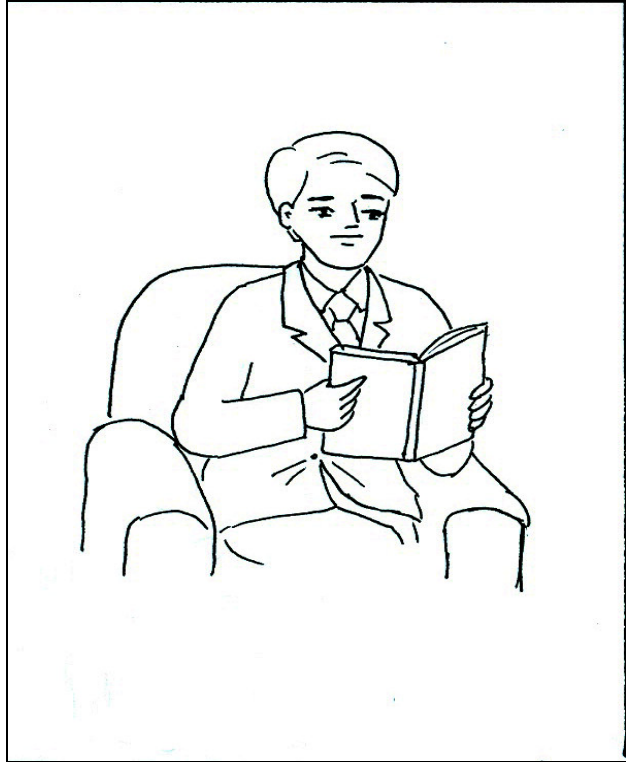
Tel : (0312) 230 36 44  
Faks : (0312) 231 62 05  
e-posta: earged@meb.gov.tr

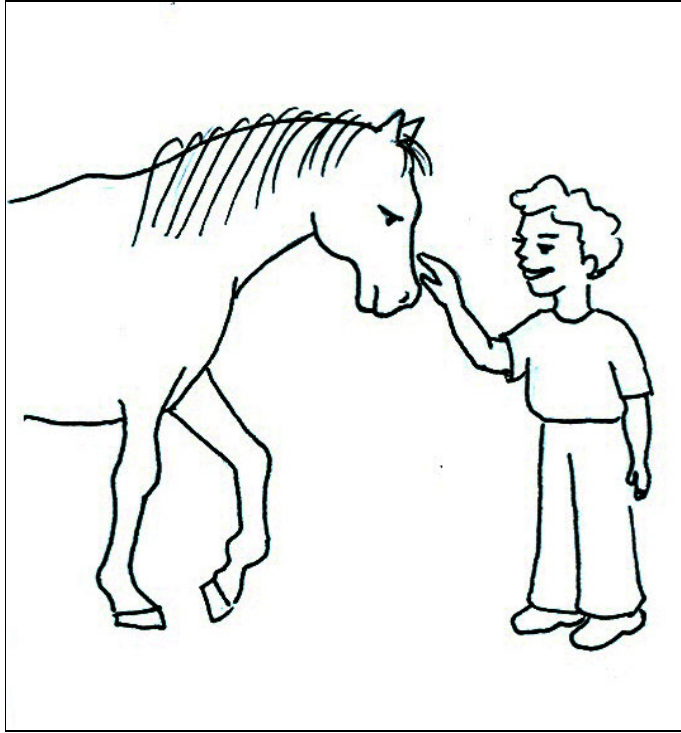
EK 8

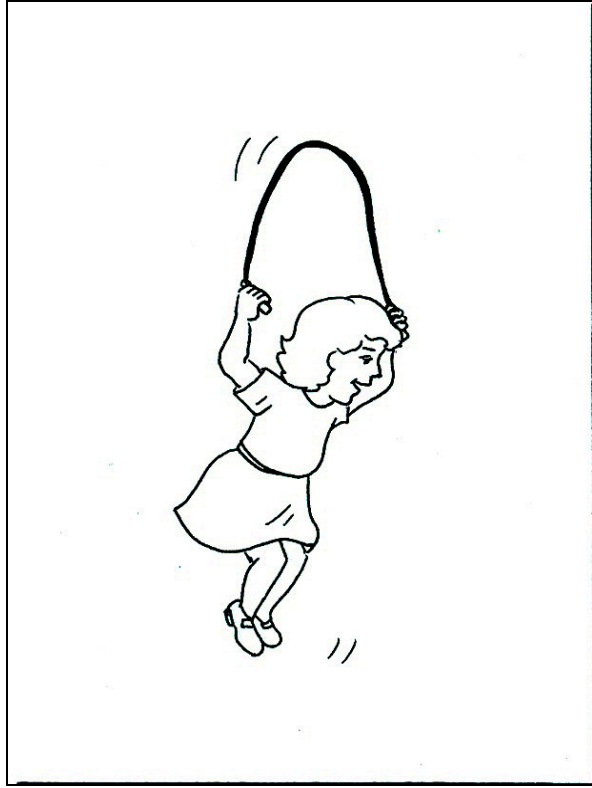
Asıl Çalışma Doğaçlama Üretim Resimleri

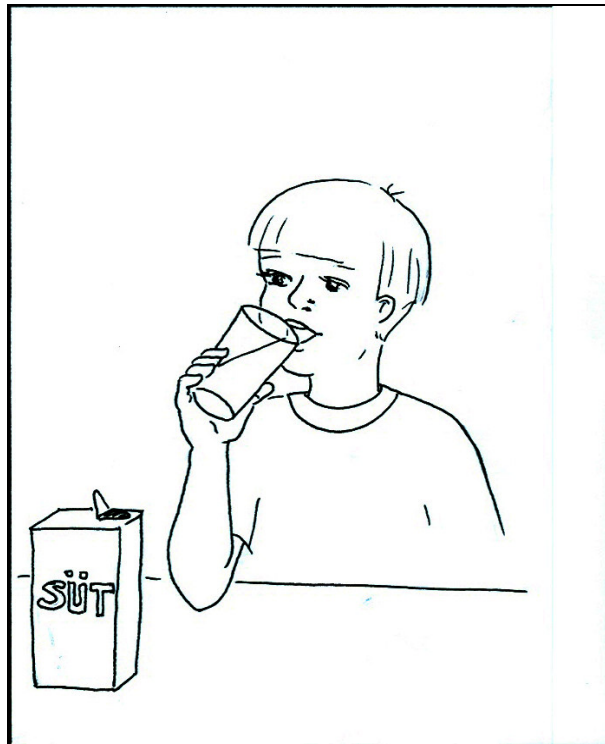




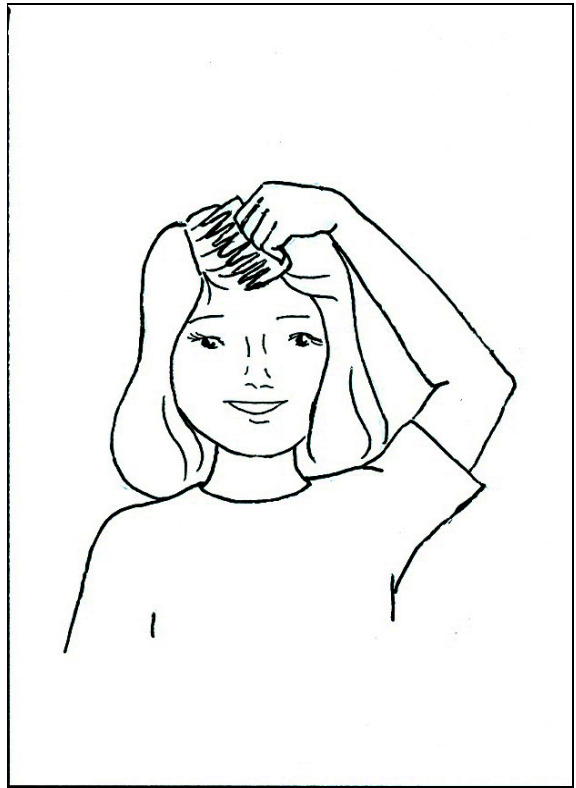
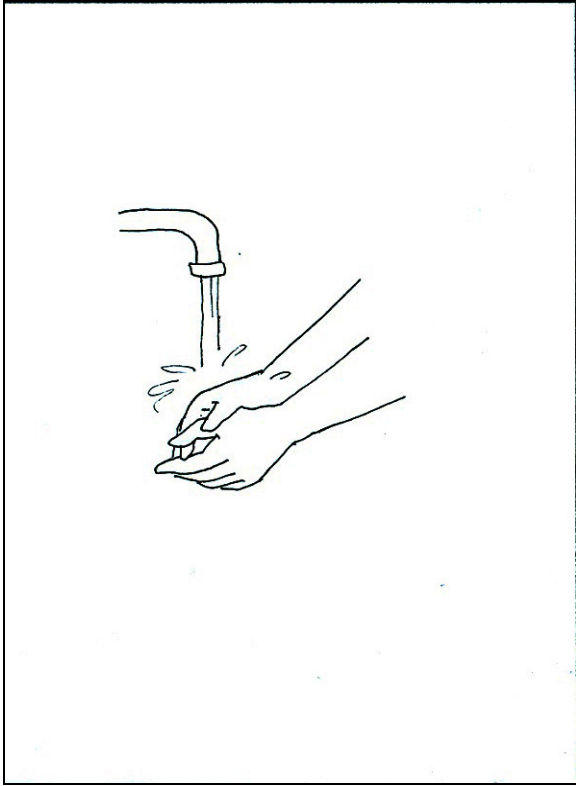


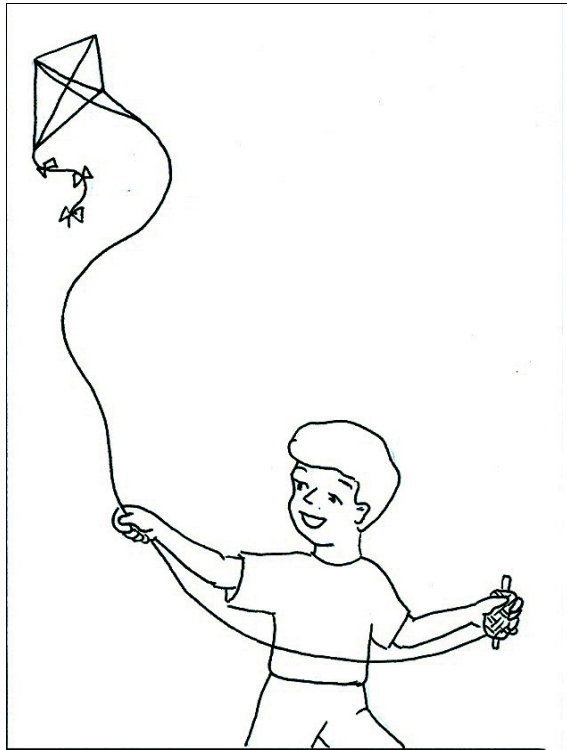
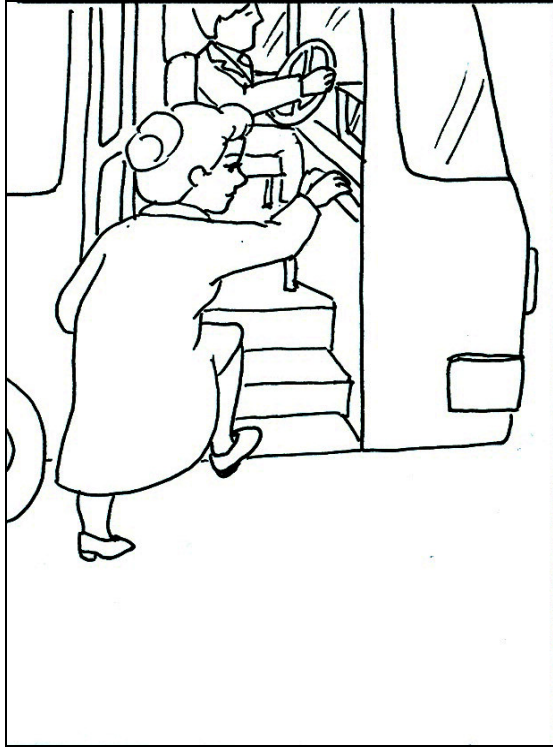


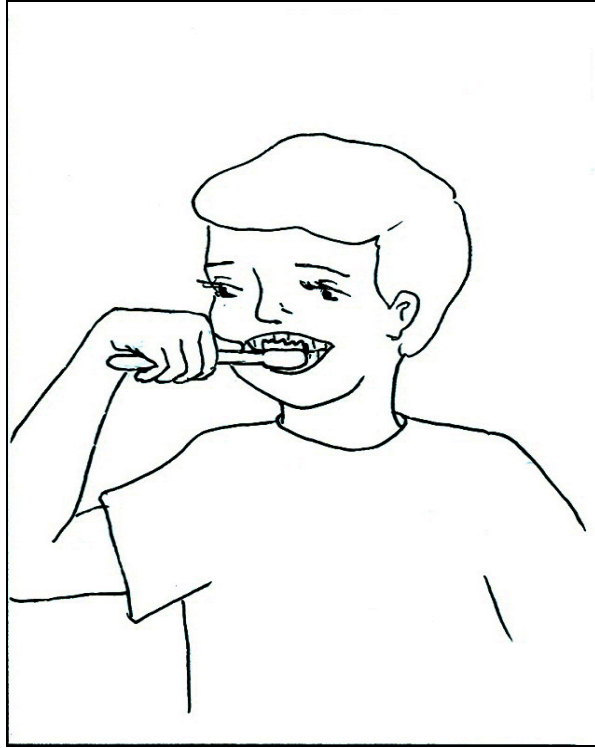


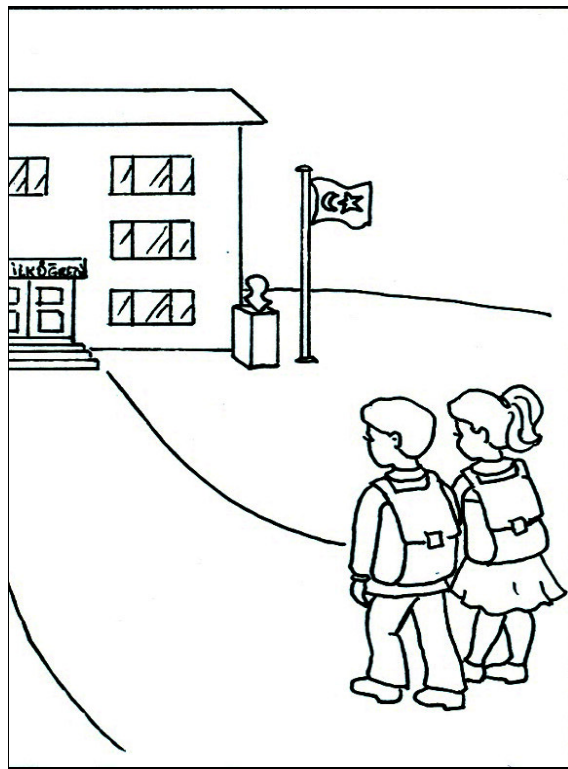




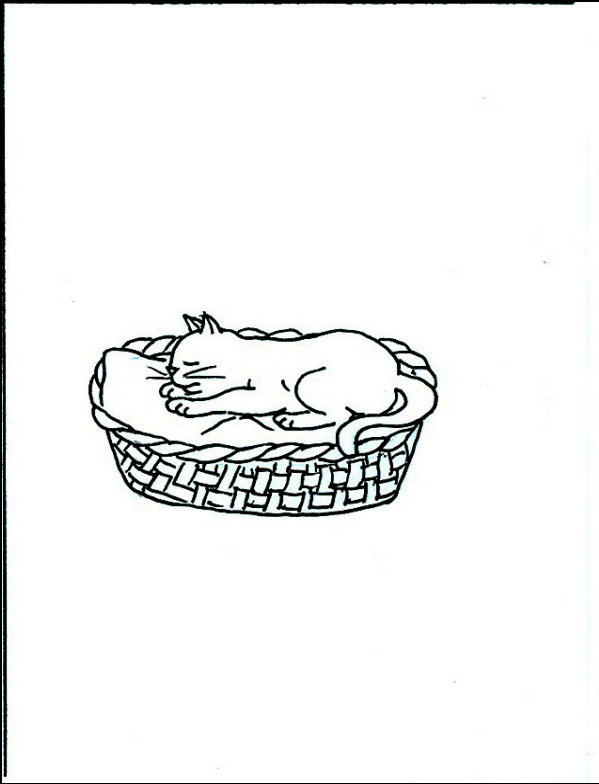


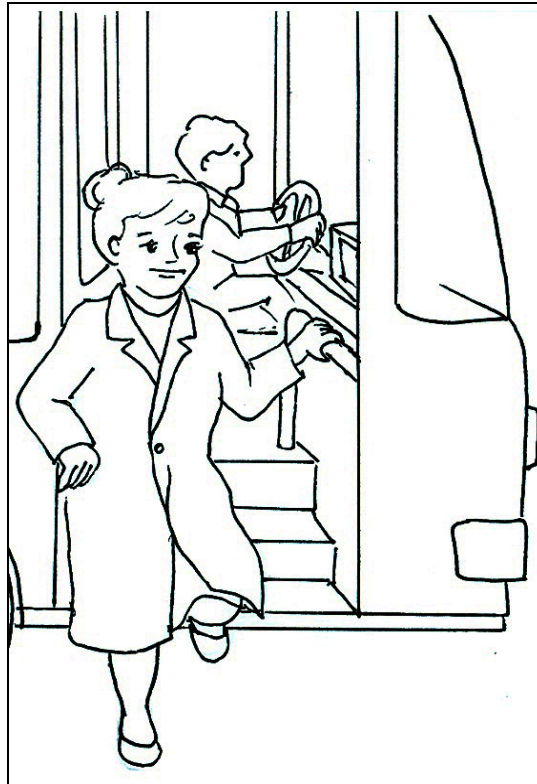
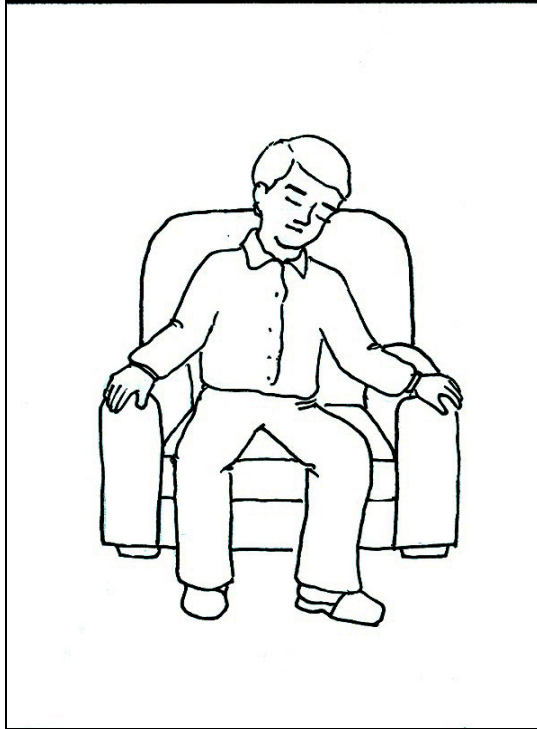








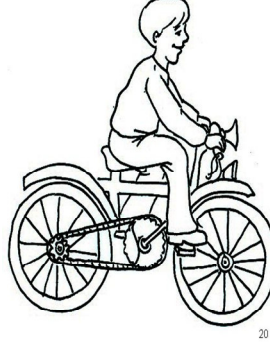




**EK 9**

**Asıl Çalışma Yazma ve İpucu ile Konuşma Üretim Resimleri**

Örnek1: Çocuk neye biniyor?



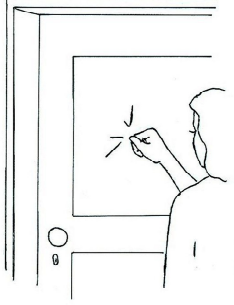
Çocuk bisiklete biniyor.

Örnek 2: Çocuk nereden kayıyor?



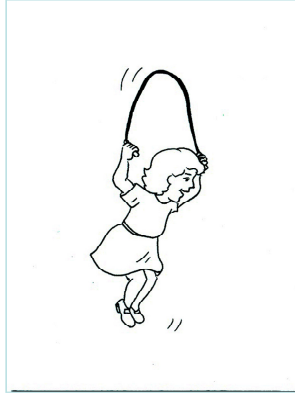
Çocuk kaydıraktan kayıyor.

Örnek 3: Kız neyi çalıyor?



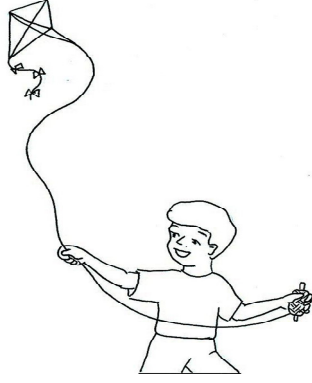
Kız kapıyı çalıyor.

Kız ne atlıyor?



Kız \_\_\_\_\_ atlıyor.

Çocuk ne uçuruyor?



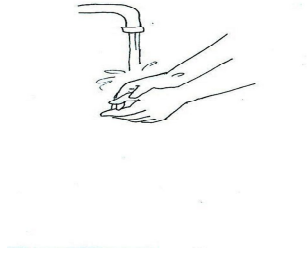
Çocuk \_\_\_\_\_ uçuruyor.

Bayan neye biniyor?



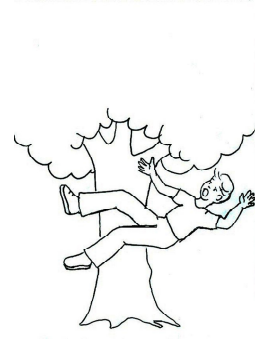
Bayan \_\_\_\_\_ biniyor.

Kız neresini yıkıyor?



Kız \_\_\_\_\_ yıkıyor.

Çocuk nereden düşüyor?



Çocuk \_\_\_\_\_ düşüyor.

Çocuk ne içiyor?



Çocuk \_\_\_\_\_ içiyor.

Kız nerede sallanıyor?



Kız \_\_\_\_\_ sallanıyor.

Bayan **nereden** iniyor?



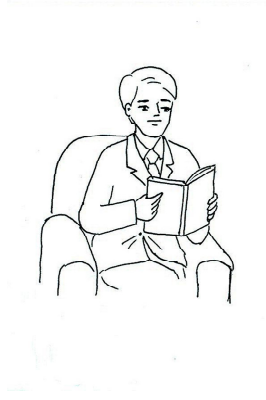
Bayan \_\_\_\_\_ iniyor.

Kedi **nerede** uyuyor?



Kedi \_\_\_\_\_ uyuyor.

Adam ne okuyor?



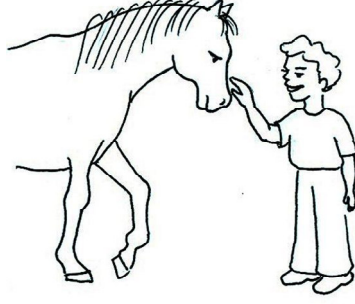
Adam \_\_\_\_\_ okuyor.

Adam ne yapıyor?



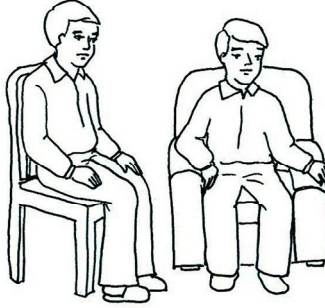
Adam \_\_\_\_\_ yapıyor.

Çocuk neyi/kimi seviyor?



Çocuk \_\_\_\_\_ seviyor.

Adam nerede oturuyor?



Adamın biri \_\_\_\_\_ oturuyor.

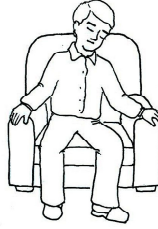
Diğeri \_\_\_\_\_ oturuyor

Kız nereden bakıyor?



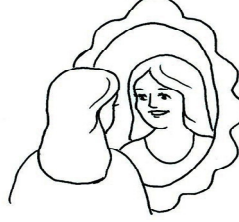
Kız \_\_\_\_\_ bakıyor.

Adam nerede uyuyor?



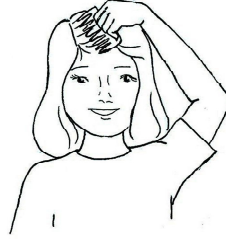
Adam \_\_\_\_\_ uyuyor.

Kız neye bakıyor?



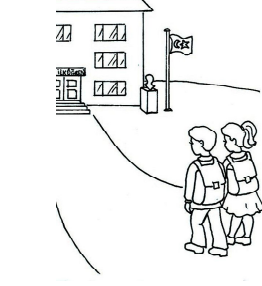
Kız \_\_\_\_\_ bakıyor.

Kız neresini tarıyor?



Kız \_\_\_\_\_ tarıyor.

Çocuklar nereye gidiyor?



Çocuklar \_\_\_\_\_ gidiyor.

Çocuk nereden düşüyor?



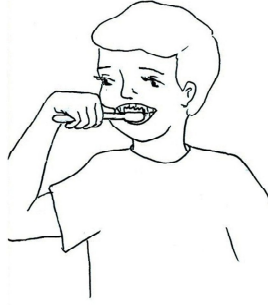
Çocuk \_\_\_\_\_ düşüyor.

Çocuk nereye tırmanıyor?



Çocuk \_\_\_\_\_ tırmanıyor.

Çocuk neresini fırçalıyor?



Çocuk \_\_\_\_\_ fırçalıyor.

Çocuk **nerede** yatıyor?



Çocuğun biri \_\_\_\_\_ yatıyor.  
Diğer çocuk \_\_\_\_\_ yatıyor.

Çocuk **kime** mama veriyor?



Çocuk \_\_\_\_\_ mama veriyor.

Çocuk nereden iniyor?



Çocuk \_\_\_\_\_ iniyor.

Kız neresini siliyor?



Kız \_\_\_\_\_ siliyor.

EK 4

Pilot Çalışma Resimleri

Pilot Çalışma Resimleri

