

**DİL VE KONUŞMA SORUNLU
ÇOCUKLARIN SESBİLGİSEL
ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ İLE
DEĞERLENDİRİLMESİ VE KONUŞMA
ÖRÜNTÜLERİNDEKİ SESBİLGİSEL
ÖZELLİKLERİN BETİMLENMESİ**

**(Doktora Tezi)
Seyhun TOPBAŞ**

Eskişehir, Haziran 1994



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

DİL VE KONUŞMA SORUNLU ÇOCUKLARIN
SESBİLGİSEL ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ
VE KONUŞMA ÖRÜNTÜLERİNDEKİ
SESBİLGİSEL ÖZELLİKLERİN BETİMLENMESİ

(Doktora Tezi)

Seyhun TOPBAŞ /

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Eskişehir, Haziran 1994

ÖZET

Bu araştırma, dil ve konuşma sorunlu çocukları sesbilgisel yaklaşıma dayalı eğitsel bir yöntem ile değerlendirmek ve bu çocukların konuşma örüntülerindeki sesbilgisel özellikleri betimlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma durum saptamaya yönelik bir tekil tarama modeline göre desenlenmiştir. Tarama modelleri içerisinde vaka incelemeye dayalı tek-denek desenlemesi "sağaltım öncesi değerlendirme" amacı ile kullanılmış ve konuşma dili verilerinin değerlendirilmesinde kesit alma yaklaşımına an'sal tarama tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın deneklerini Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'ne dil ve konuşma sorunu nedeniyle sağaltım için başvurup işitme, zihin, görme, dudak-damak yarıklığı gibi yapısal bir özürü ya da işlevsel bir engeli bulunmayan 0-11 yaş arasında 10 çocuk oluşturmaktadır.

Araştırma sürecinin gerçekleştirilebilmesi için sesbilgisel çözümleme yöntemine dayalı Türkçe Sesbilgisel Değerlendirme Takımı (TSDT) geliştirilmiştir. TSDT iki aşamadan meydana gelmektedir. İlki konuşma dili verilerinin toplanması, ikincisi ise verilerin değerlendirilmesidir. Konuşma dili verilerinin toplanması aşaması geliştirilen resim-kompozisyon takımı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Resim-kompozisyon takımı ile toplanan verilerin değerlendirilmesi ise sesçil çözümleme, ses dağarcığı çözümlemesi,

karşıtlık çözümlemesi, sesbirimdizgesel çözümleme, sesbilgisel işlem çözümlemesi ve gelişimsel değerlendirme aşamalarından oluşmuştur.

Araştırmanın başlıca bulguları şunlardır:

Araştırmaya alınan dil ve konuşma sorunlu çocukların ses dağarcıklarının sınırlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya alınan dil ve konuşma sorunlu çocukların ses dağarcığında bulunan seslerin anlam farklılığı yaratmada karşıtsal kullanılıp kullanılmadığı değerlendirilmiş ve yapılan analizlerde çocukların söyleyişlerinde yetişkin sistemine göre oldukça sınırlı bir sesbirim dağarcığı gözlenmiştir.

Araştırmaya alınan dil ve konuşma sorunlu çocukların konuşmada kullandıkları hece yapılarının nasıl bir özellik gösterdiği değerlendirilmiş ve tüm çocuklarda da tek, iki ve üç heceli yapıların kullanımda olduğu, fakat sözcüklerin hece yapılarının değişime uğradığı görülmüştür.

Araştırmaya alınan dil ve konuşma sorunlu çocukların sesbilgisi sistemlerinin nasıl bir özellik gösterdiği değerlendirilmiştir. Bu aşamada çocukların sesbilgisi sisteminde hangi sintagmatik ve paradigmatic sesbilgisel işlemlerin ortaya çıktığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda çocukların gelişimsel düzeyi değerlendirilmiştir.

Araştırmaya alınan dil ve konuşma sorunlu çocuklarda gözlenen sesbilgisel işlemlerin çoğu normal çocuklarda gözlenen sesbilgisel işlemlerdir, ancak bu işlemler gecikmeli olarak ortaya çıkmaktadır. Gelişimsel değerlendirme dağınık bir gelişme göstermektedir. Bazı çocuklarda normal çocuklarda gözlenmeyen gırtlak-durak sesi ekleme,

gırtlak- sürtünmeliye dntrme ve herhangi bir sesi gırtlak-durak sesiyle değitirme işlemleri gibi olağan dışı, özgül pek çok işlemin değişken etkileşimi gözlenmiştir. Sesbilgisel işlemlerin çocukların ilerlemiş yaına rağmen hala baskılanmamı olması nedeniyle karıtlık ilevinin kaybolması, çocukların konumalarındaki syleyi örüntülerinde iletiimsel yeterliliği olumsuz etkilemekte ve anlaılabilirlik düzeyini azalmaktadır.

ABSTRACT

This research aims to assess and describe the phonological patterns of speech and language disordered children.

The research is based on a case study in which single subject methodology was chosen to determine the analysis and assessment procedures used in investigating children's speech and language disorders. Ten subjects who were diagnosed and referred to Anadolu University, Faculty of Education, Speech and Language Unit for therapy as having articulation disorders, unintelligible speech or speech delay at some other clinics were included in the study. For the purpose of the study, a phonological assessment procedure, "Turkish Phonological Assessment Kit (TSDT)" was devised for Turkish children based on certain phonological methodology, specifically PACS (Phonological Assessment of Child Speech, Grunwell, 1985). TSDT covers both the data collection and assessment phases. Data collection was based on spontaneous speech sample elicited using picture compositions. Picture compositions comprise a set of 22 composite themes developed to provide a representative sample of Turkish pronunciation patterns. The assessment process comprised five phonological analysis phases: The Phonetic Inventory, Contrastive Assessment, Phonotactic Analysis, Phonological Process Analysis and Developmental Assessment. To reveal phonemes and their variations, phonetic transcription is employed in deciphering children's utterances by using IPA symbols and diacritics revised to 1989.

The results of the research are as follows:

The phonetic inventory revealed restrictions in almost all of the subjects. Fricatives, affricates and the flap are almost lacking in the children's speech.

The contrastive assesement revealed variability for target phonemes across all word positions in all of the subjects.

The phonotactic analysis is carried out in monosyllabic, disyllabic, trisyllabic and multisyllabic words. The results of this analysis showed that almost all of the subjects were able to produce target phonotactic patterns in terms of syllable length. However, there is a tendency to delete one of the target adjacent consonants in -C+C- structures. Generally the nasals, liquids and the flap were subject to deletion. The dominant patterns were CVC; CV+CV; CV+CVC; CV+CV+CV.

The phonological process analysis covered both the syntagmatic and paradigmatic processes. Although the analysis revealed that most of the phonological processes observed were those that appear in normally developing children's speech patterns, the subjects of this research were delayed in development. However, there were also cases who appeared to realise idiosyncratic and unusual phonological process such as glottal insertion, glottal realizations, systematic sound preference as stated in the literature. There seemed a chronological mismatch and uneven development among the subjects of the study. Due to the delayed supression of the phonological processes and lack of contrastivity, the communicative adequacy was influenced and caused unintelligibility.

ÖNSÖZ

Ülkemizde özel eğitimin hemen her dalında olduğu kadar dil ve konuşma sorunları alanında da değerlendirme boyutundan eğitim boyutuna kadar pek çok konuda yeni yaklaşımlara gerek duyulmaktadır. Özellikle bireylerin sosyal, bilişsel ve akademik gelişim sürecinde sözel iletişimin oynadığı rolün önemi düşünüldüğünde, dil ve konuşma sorunlarının da bireyin yaşantısında ne denli önemli sonuçlar doğuracağı kestirilebilir.

İletişim sorunlarının giderilmesi kuşkusuz eğitim ve sağaltım programlarının etkili bir biçimde uygulanabilmesine bağlıdır. Bu ise ancak sağlıklı bir değerlendirme ile mümkün olabilmektedir. Bu görüşler doğrultusunda Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nün gerek Zihin Engelliler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı gerekse İşitme Engelliler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda pek çok çalışma yürütülmektedir. Dil ve konuşma sorunlu çocukların eğitim öncesinde sesbilgisel yaklaşıma dayalı olarak değerlendirilmeleri ve konuşma dillerinin betimlenmesine örnek oluşturması amacıyla yapılan bu çalışma da, bu kurum içindeki uygulamalı çalışmalar sırasında gerçekleştirilmiştir. Bu süreç içerisinde gerek uygulamacı olarak gerekse danışmanım olarak tüm destek ve değerli zamanı ile çalışmama emeği geçen Sayın Prof. Dr. Ahmet Konrot'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmamın tamamlanması aşamasında eleştiri ve katkıları ile destek veren Sayın Prof. Dr. Süleyman Eripek'e teşekkür borçluyum.

Araştırmada yer alan dil ve konuşma sorunlu çocukların konuşma dillerinin kasetlerden dinlenerek sesçil yazıya dökümü sırasında benden yardımlarını esirgemeyerek değerli zamanını haftalarca benimle birlikte harcayan sevgili arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Handan Kopkallı-Yavuz'a teşekkürlerim sonsuzdur.

Çalışmamın yazımı sırasındaki katkılarından dolayı kardeşim Ceyhun Baydar'a, Yrd. Doç Dr. Nuray Uzkesici'ye, raporu okuyup düzeltmeleri ile katkıda bulunan Doç. Dr. Güneş Berberoğlu, Doç. Dr. Zülal Balpınar, Yrd. Doç Dr. İlknur Keçik, Yrd. Doç Dr. Hülya Özcan, Öğr. Grv. Işıl Açıkalın, Öğr. Grv. Aynur Boyer ve Öğr. Grv. Seval Çakır'a, basımı sırasındaki emekleri için Yrd. Doç. Dr. Halil Türker'e de teşekkür ediyorum.

Araştırmada yer alan çocuklara, ailelerine ve verilerin toplanması sırasında katkıda bulunan Özel Eğitim Bölümünde görevli arkadaşlarıma ve evde, evdeki çalışma ortamının oluşmasını sağlayan Seniye ve Semra Yazar'a da teşekkür ederim.

Tüm çalışmam boyunca bana gösterdikleri sabır ve anlayış için biricik kızım Oya'ya ve değerli eşim Seyhan'a ise sonsuz teşekkür borçluyum.

Seyhun TOPBAş

Eskişehir, Haziran 1994

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	vi
ŞEMALAR LİSTESİ	xiii
GRAFİKLER LİSTESİ	xiv
TABLolar LİSTESİ	xvi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1. İLETİŞİM, DİL, KONUŞMA İLİŞKİSİ BAĞLAMINDA.....	
ÇOCUKLARDA SESBİLGİSİ SORUNLARI.....	2
1.1.1. İletişim-Dil-Konuşma Bağlantısı.....	3
1.1.2. Dilin Bileşenleri	9
1.1.3. Sesbilimi, Sesbilgisi ve Sesbilgisel Çözümleme ile İlgili	
Kavramlar	11
1.1.3.1. Sesbilimi	11
1.1.3.2. Sesbilgisi	13
1.1.3.3. Sesbilgisel Çözümleme.....	14
1.1.3.4. Sesçil ve Sesbilgisel Düzlemlerin Ayrımı	18
1.1.4. Çocuklarda Sesbilgisel Edinim	22
1.1.4.1. Doğal Sesbilgisi Kuramına Göre Sesbilgisel Edinim	32
1.1.4.2. Çocuklarda Sesbilgisel Edinim Stratejileri:	
Sesbilgisel İşlemler	36
1.1.4.3. Türkiye'de Sesbilgisel Edinim Araştırmaları.....	43
1.1.5. Dil ve Konuşma Sorunlu Çocuklarda Sesçil ve Sesbilgisel	
Sorunlar	47
1.1.5.1. Dil ve Konuşma Sorunlarının Tanım ve	
Sınıflandırılması	47

1.1.5.1.1. Tarihçe	47
1.1.5.1.2. Tanım ve Sınıflandırmada Durum	50
1.1.5.2. Sesçil ve Sesbilgisel Sorunlar	
Tanım ve Sınıflandırmada Durum	59
1.1.5.2.1. Sesçil Sorunlar	66
1.1.5.2.2. Sesbilgisel Sorunlar	68
1.1.5.2.3. Sesbilgisel Sorunların Dilin Diğer Bileşenleri	
ile Birlikte Görüldüğü Durumlara	
İlişkin Araştırmalar	75
1.1.5.2.3.1. Sesbilgisi ve Sözdizimi	77
1.1.5.2.3.2. Sesbilgisi ve Anlambilim	82
1.1.5.2.3.3. Sesbilgisi ve Kullanımbilim	84
1.1.5.3. Dil ve Konuşma Sorunlu Çocuklarda	
Sesbilgisel Sorunların Niteliği ve İlgili Araştırmalar	85
1.1.5.3.1. Konuşma Dilinde Anlaşılabilirlik	87
1.1.5.3.2. Sesbilgisel Sorunlarda İşlemler	
ve Kümelendirme	90
1.1.6. Sesbilgisel Yaklaşım Dayalı Değerlendirme	101
1.1.6.1. Konuşma Dilinin Sesbilgisel İşlem Çözümlemesi	
ile Değerlendirilmesi	105
1.1.6.2. Sesletim Testlerinin Değerlendirmedeki Yararları	
ve Sınırlılıkları	109
1.1.7. Türkiye'de Dil ve Konuşma Sorunlu Çocuklarda Sesçil	
ve Sesbilgisel Sorunların Değerlendirilmesinde Durum	118
1.1.7.1. Tanım ve Sınıflandırmada Durum	119
1.1.7.2. Değerlendirmede Durum	123
1.2. PROBLEM	126
1.3. AMAÇ	130
1.4. ÖNEM	132
1.5. SAYILTI LAR	132
1.6. SINIRLILIKLAR	133
1.7. TANIMLAR	134

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

..... 143

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ 143

2.1.1. Araştırmada Kullanılan Sesbilgisel Çözümleme Yöntemi 144

2.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ..... 145

2.2.1. Çalışma Evreni 145

2.2.2. Örneklem Seçimi ve Tanımlanması..... 145

2.2.3. Çocuk Özelliklerine İlişkin Diğer Bilgiler..... 146

2.3. VERİ TABANI 147

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI, DEĞERLENDİRİLMESİ VE

BU SÜREÇTE KULLANILAN ARAÇ TSDT-

TÜRKÇE SESBİLGİSİ DEĞ ERLENDİRME TAKIMI..... 147

2.4.1. Veri Toplama Aşaması..... 148

2.4.1.1. TSDT: Resim-Kompozisyon Takımı 148

2.4.1.2. Veri Toplama Süreci..... 149

2.4.1.3. Verilerin Toplanması Sırasında

Kullanılan Kayıt Cihazı..... 150

2.4.2. Verilerin Değerlendirilmesi 151

2.4.2.1. Sesçil Çözümleme..... 151

2.4.2.1.1. Sesçil Yazım İşlemi 151

2.4.2.2. Ses Dağarcığı Çözümlemesi 159

2.4.2.2.1. Sesbirim Üretimi Ön

Değerlendirme 161

2.4.2.3. Karşıtlık Çözümlemesi 163

2.4.2.3.1. Karşıtsal Sesbirimlerin Çözümü 163

2.4.2.4. Sesbirimdizgesel Çözümleme..... 167

2.4.2.5. Sesbilgisel İşlem Çözümlemesi..... 171

2.4.2.5.1. Sintagmatik Basitleştirme

İşlemleri 171

2.4.2.5.2. Paradigmatik Basitleştirme

İşlemleri 173

2.4.2.5 3. Sesbilgisel Sorunlarda Düzey Belirleme için Benimsenen Ölçüt.....	175
2.4.2.6. Gelişimsel Değerlendirme.....	177

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM 179

3.1. DİL VE KONUŞMA SORUNLU ÇOCUKLARIN KONUŞMA DİLİ VERİLERİNE İLİŞKİN GENEL DEĞERLENDİRME 179

3.2. DİL VE KONUŞMA SORUNLU ÇOCUKLARIN SES DAĞARCIKLARININ ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM 180

3.2.1. Sesletim Yeri, Biçimi ve Ötümlülüğüne Göre Çocukların Söyleyiş Sisteminde Var Olan Konuşma Sesleri ve Sözcük Yapısındaki Konumlarına Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular ve Yorum 181

3.2.2. Üretilen Seslerin Dört Hece Konumunda Türkçe'nin Sözcük/hece Yapısına Göre Doğru Gerçekleştirilme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum 187

3.3. DİL VE KONUŞMA SORUNLU ÇOCUKLARIN SESBİRİM DAĞARCIKLARININ ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM 203

3.3.1. Çocukların Ses Dağarcığında Bulunan Seslerden Hangilerinin Karşıtlık İşlevi İçinde Kullanılabildiğine İlişkin Bulgular ve Yorum 203

3.4. DİL VE KONUŞMA SORUNLU ÇOCUKLARIN KONUŞMADA KULLANDIKLARI HECE YAPILARININ ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM..... 215

3.4.1. Çocukların Kullandıkları Tek, İki, Üç ve Çok Heceli Yapıların Kullanımının Hedef Yapıya Göre Değerlendirilmesi ve Çocukların Kullandıkları Belirgin Hece Yapılarına İlişkin Bulgular ve Yorum 215

3.5. DİL VE KONUŞMA SORUNLU ÇOCUKLARIN SESBİLGİSİ SİSTEMİNİN ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	222
3.5.1. Dil ve Konuşma Sorunlu Çocukların Sesbilgisi Sisteminde Kullanılan Paradigmatik ve Sintagmatik İşlemler ve Bu Sesbilgisel İşlemlerin Kullanılma Sıklıklarına İlişkin Bulgular ve Yorum	222
3.5.2. Dil ve Konuşma Sorunlu Çocukların Sesbilgisel Gelişim Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum	248
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
SONUÇ VE ÖNERİLER	254
4.1. SONUÇ	254
4.2. ÖNERİLER	263
4.3.1. Değerlendirme ve Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	263
4.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	265
KAYNAKÇA	266
EKLER	290

ŞEMALAR LİSTESİ

ŞEMA NO		SAYFA NO
ŞEMA 1	SESBİLİMSEL VE SESBİLGİSEL DÜZLEMLER.....	21
ŞEMA 2	DİL KULLANIMINDA SESBİLGİSEL BİLEŞEN ve DİLİN DİĞER BİLEŞENLERİ.....	76

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik		Sayfa
No		No
1	Ayşe'de Üretilen Seslerin Dört Hece Konumunda Türkçe'nin Hece Yapısına Göre Doğru Gerçekleştirilme Düzeyi.....	188
2	Ali'de Üretilen Seslerin Dört Hece Konumunda Türkçe'nin Hece Yapısına Göre Doğru Gerçekleştirilme Düzeyi.....	190
3	Fatma'da Üretilen Seslerin Dört Hece Konumunda Türkçe'nin Hece Yapısına Göre Doğru Gerçekleştirilme Düzeyi.....	191
4	Gül'de Üretilen Seslerin Dört Hece Konumunda Türkçe'nin Hece Yapısına Göre Doğru Gerçekleştirilme Düzeyi.....	193
5	Kerem'de Üretilen Seslerin Dört Hece Konumunda Türkçe'nin Hece Yapısına Göre Doğru Gerçekleştirilme Düzeyi.....	194
6	Emel'de Üretilen Seslerin Dört Hece Konumunda Türkçe'nin Hece Yapısına Göre Doğru Gerçekleştirilme Düzeyi.....	196

7	Murat'da Üretilen Seslerin Dört Hece Konumunda Türkçe'nin Hece Yapısına Göre Doğru Gerçekleştirilme Düzeyi.....	197
8	Mehmet'de Üretilen Seslerin Dört Hece Konumunda Türkçe'nin Hece Yapısına Göre Doğru Gerçekleştirilme Düzeyi.....	199
9	Hakkı'da Üretilen Seslerin Dört Hece Konumunda Türkçe'nin Hece Yapısına Göre Doğru Gerçekleştirilme Düzeyi.....	200
10	Emine'de Üretilen Seslerin Dört Hece Konumunda Türkçe'nin Hece Yapısına Göre Doğru Gerçekleştirilme Düzeyi.....	202

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo No		Sayfa No
1	SESBİLGİSEL EDİNİMDE GENEL STRATEJİLER.....	40
2	SESBİLGİSEL EDİNİMDE TÜRKÇE'DE VE İNGİLİZCE'DE GÖZLENEN SESBİLGİSEL İŞLEMLER.....	41
3	TÜRK ÇOCUKLARINDA ÜNSÜZ EDİNİMİ VE SESBİLGİSEL İŞLEMLERİN GELİŞİM AŞAMALARI.....	46
4	DİL SORUNLARININ SINIFLANDIRILMASI.....	55
5	DİLBİLİMSEL VE KLİNİK İKİ YÖNLÜ SINIFLAMA.....	56
6	SESBİLGİSEL İŞLEM ÇÖZÜMLEMESİNE DAYALI EĞİTSEL DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ.....	103
7	ARAŞTIRMAYA KATILAN DENEKLER, YAŞLARI VE BAŞVURU NEDENLERİ.....	146
8	ULUSLARARASI SESÇİL ABECE(1989).....	153
9	KONUŞMA DİLİ VERİLERİ KAYIT FORMU TABLOSU.....	155
10	ARAŞTIRMAYA KATILAN DENEKLER, YAŞLARI VE BAŞVURU NEDENLERİ.....	160
11	SESİRİM ÜRETİMİ DEĞERLENDİRME TABLOSU.....	162
12	KARŞITLIK ÇÖZÜMLEMESİ DEĞERLENDİRME TABLOSU.....	166
13a	SESİRİMDİZGESEL ÇÖZÜMLEME KARŞITSAL DEĞERLENDİRME Ia.....	169
13b	SESİRİMDİZGESEL ÇÖZÜMLEME KARŞITSAL DEĞERLENDİRME Ib.....	170
14	SESBİLGİSEL İŞLEM ÇÖZÜMLEMESİ DEĞERLENDİRME TABLOSU: SİNTAGMATİK BASİTLEŞTİRME İŞLEMLERİ.....	172

15	SESBİLGİSEL İŞLEM ÇÖZÜMLEMESİ DEĞERLENDİRME TABLOSU: PARADİGMATİK BASİTLEŞTİRME İŞLEMLERİ.....	174
16	GELİŞİMSEL DEĞERLENDİRME TABLOSU	178
17	ON DENEĞİN KONUŞMA DİLİ VERİLERİNİN GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ.....	180
18	DİL VE KONUŞMA SORUNLU ON ÇOCUĞUN SES DAĞARCIKLARI.....	182
19	AYŞE'NİN KARŞITSAL KULLANDIĞI SESLER, KULLANILDIĞI HEDEF SESBİRİMLER VE DÖRT HECE KONUMUNA DAĞILIMLARI.....	204
20	ALİ'NİN KARŞITSAL KULLANDIĞI SESLER, KULLANILDIĞI HEDEF SESBİRİMLER VE DÖRT HECE KONUMUNA DAĞILIMLARI.....	205
21	FATMA'NIN KARŞITSAL KULLANDIĞI SESLER, KULLANILDIĞI HEDEF SESBİRİMLER VE DÖRT HECE KONUMUNA DAĞILIMLARI.....	207
22	GÜL'ÜN KARŞITSAL KULLANDIĞI SESLER, KULLANILDIĞI HEDEF SESBİRİMLER VE DÖRT HECE KONUMUNA DAĞILIMLARI.....	208
23	KEREM'İN KARŞITSAL KULLANDIĞI SESLER, KULLANILDIĞI HEDEF SESBİRİMLER VE DÖRT HECE KONUMUNA DAĞILIMLARI.....	209
24	EMEL'İN KARŞITSAL KULLANDIĞI SESLER, KULLANILDIĞI HEDEF SESBİRİMLER VE DÖRT HECE KONUMUNA DAĞILIMLARI.....	210
25	MURAT'IN KARŞITSAL KULLANDIĞI SESLER, KULLANILDIĞI HEDEF SESBİRİMLER VE DÖRT HECE KONUMUNA DAĞILIMLARI.....	211
26	MEHMET'İN KARŞITSAL KULLANDIĞI SESLER, KULLANILDIĞI HEDEF SESBİRİMLER VE DÖRT HECE KONUMUNA DAĞILIMLARI.....	212
27	HAKKI'NIN KARŞITSAL KULLANDIĞI SESLER, KULLANILDIĞI HEDEF SESBİRİMLER VE DÖRT HECE KONUMUNA DAĞILIMLARI.....	213
28	EMİNE'NİN KARŞITSAL KULLANDIĞI SESLER, KULLANILDIĞI HEDEF SESBİRİMLER VE DÖRT HECE KONUMUNA DAĞILIMLARI.....	214
29	FARKLI SESBİRİMDİZGESEL YAPILARIN KULLANIM YÜZDELERİ ve SIK KULLANILAN YAPILAR.....	216

30	AYŞE'DE GÖZLENEN SESBİLGİSEL İŞLEMLER, ÖLÇÜTE GÖRE GERÇEKLEŞME SIKLIKLARI VE YÜZDELERİ.....	223
31	ALİ'DE GÖZLENEN SESBİLGİSEL İŞLEMLER, ÖLÇÜTE GÖRE GERÇEKLEŞME SIKLIKLARI VE YÜZDELERİ.....	227
32	FATMA'DA GÖZLENEN SESBİLGİSEL İŞLEMLER, ÖLÇÜTE GÖRE GERÇEKLEŞME SIKLIKLARI VE YÜZDELERİ.....	230
33	GÜL'DE GÖZLENEN SESBİLGİSEL İŞLEMLER, ÖLÇÜTE GÖRE GERÇEKLEŞME SIKLIKLARI VE YÜZDELERİ.....	234
34	KEREM'DE GÖZLENEN SESBİLGİSEL İŞLEMLER, ÖLÇÜTE GÖRE GERÇEKLEŞME SIKLIKLARI VE YÜZDELERİ.....	237
35	EMEL'DE GÖZLENEN SESBİLGİSEL İŞLEMLER, ÖLÇÜTE GÖRE GERÇEKLEŞME SIKLIKLARI VE YÜZDELERİ.....	238
36	MURAT'DA GÖZLENEN SESBİLGİSEL İŞLEMLER, ÖLÇÜTE GÖRE GERÇEKLEŞME SIKLIKLARI VE YÜZDELERİ.....	239
37	MEHMET'TE GÖZLENEN SESBİLGİSEL İŞLEMLER, ÖLÇÜTE GÖRE GERÇEKLEŞME SIKLIKLARI VE YÜZDELERİ.....	241
38	HAKKI'DA GÖZLENEN SESBİLGİSEL İŞLEMLER, ÖLÇÜTE GÖRE GERÇEKLEŞME SIKLIKLARI VE YÜZDELERİ.....	243
39	EMİNE'DE GÖZLENEN SESBİLGİSEL İŞLEMLER, ÖLÇÜTE GÖRE GERÇEKLEŞME SIKLIKLARI VE YÜZDELERİ.....	245
40	DİL VE KONUŞMA SORUNLU ÇOCUKLARDA GÖZLENEN SESBİLGİSEL İŞLEMLER: GELİŞİMSEL DEĞERLENDİRME.....	249
41	DİL VE KONUŞMA SORUNLU ON ÇOCUKTA HEDEF SÖZCÜK UZUNLUKLARINA GÖRE HECE YAPILARININ GERÇEKLEŞTİRİLME SIKLIKLARI	316

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Türkiye'de dil ve konuşma sorunları alanında, konuşma dilinin sesbilimsel betimlemesi ile sesbilgisel betimlemesi arasındaki ilişki ve ayrım uzun yıllardır yeterli anlaşılamamıştır. Bu da, çocuklarda sesbilgisi edinimi ve gelişimi ile dil ve konuşma sorunlarının niteliklerinin sıklıkla eksik yorumlanmasına, değerlendirme ve eğitimde yanlış uygulamalara neden olabilmektedir. Bu ilişki ve ayrımın bilinmesi, normal dil gelişiminin olduğu kadar konuşma dili güçlüklerinin kuramsal temeline ve eğitim önlemlerinin alınmasına yönelik önemli sezdirimleri bulunmaktadır. Diğer taraftan, Türkiye'de dil ve konuşma sorunları alanında sesbilgisel yaklaşıma dayalı bir yöntemle yapılmış pilot bir çalışma dışında herhangi bir araştırma da bulunmamaktadır. Bu gerekçelerden yola çıkılarak yapılan bu araştırmanın problemine ve amaçlarına temel oluşturabilmesi bakımından bazı konuların önceden açıklanması gerekmiştir. Bu nedenle bu bölümde iletişim, dil, konuşma bağıntısı; sesbilimi ve sesbilgisi disiplini ile ilgili kavramlar; sesbilgisel edinim, sesçil ve sesbilgisel sorunlar, sesbilgisel sorunların niteliği ve sesbilgisel yaklaşıma dayalı değerlendirme süreci ile ilgili açıklamalar, yorumlamalar ve çalışmalara yer verilmiştir.

1.1. İLETİŞİM, DİL, KONUŞMA İLİŞKİSİ BAĞLAMINDA ÇOCUKLARDA SESBİLGİSİ SORUNLARI

Yüzyıllar boyu insan, kendini evrendeki yaratıklardan ayıran yegane davranışın hangisi olduğunu araştırmış; insan iletişimini diğer iletişim sistemlerinden daha üstün kılan özelliklerin ne olduğunu tartışmıştır. Bilimadamları bu davranışın '*konuşma yoluyla dili kullanabilme*' olduğunu artık şüphe götürmez bir gerçek olarak kabul etmektedirler (de Villiers ve de Villiers, 1978 s.2).

Dil, herşeyden önce insanların iletişimde bulunmak amacı ile geliştirdikleri bir anlaşma aracıdır. Başka deyişle, dilin birinci işlevi iletişimseldir. Bu işlevi yerine getirmede dil, insanların duygu, istek, deneyim, düşünce v.b. yaşantılarını birbirlerine aktarabilmelerini; dış dünyayı yorumlayarak kendi dünyalarına getirebilmelerini sağlayan; "bu zaman ve bu yerden, o zaman ve o yer hakkında düşünerek bu düşünüyansıtılabilmelerine" (Gerard, 1986 s.3), insanın "kendi kendini keşfetmesine" (Wells, 1983 s.85) olanak veren bir araç olma özelliği taşımaktadır. Vardar (1982) dilin bu işlevini açıklarken şöyle demektedir:

"İnsanın dış dünyayla ve öbür bireylerle ilişkilerini yansıtan ve biçimlendiren, düşünceyle birlikte tüm ruhsal ve toplumsal kişiliğini oluşturan dil, gerçeklik ya da nesneler üstünde etki aracı olduğu gibi, kimi yönleriyle de başkalarını etkileme, yönlendirme, yöneltme aracıdır da...Nesnel gerçekliğin öznel biçimde algılanış ve anlatılışını sağlayan bir çerçeve, bir tür düşünsel yapı sunar. Yansıtıcı olduğu kadar, yaratıcıdır da...." (s.13).

Bu açıdan bakıldığında dili kullanabilmek, toplumsallaşmak için olduğu kadar insanın öz-benliğinin ve bilişsel gelişiminin en üst düzeyine ulaşabilmesi için de gerekli bir önkoşul olarak düşünülmektedir (Bruner, 1983 s.24). Wells'in anlatımıyla "dil dünyaya açılan pencerenin anahtarıdır" (Wells,1983 s.87).

İnsan dil yetisini niçin ve nasıl kazanmaktadır ? Bilimadamlarını çocuk dili araştırmalarına yöneltten bu sorunun gizemi, yapılan araştırmaların sonucunda artık pek çok şey bilinmesine rağmen, henüz güncelliğini korumaktadır. Dil, kendini de aşan çeşitli amaçlara ulaşılabilmesi için, sosyal grubunun üyelerini paylaştıkları anlamları bir biçimde inşa etmeye zorlamış, zorunlu kılmıştır. İnsanoğlunu bir *kod* kullanma zorunluluğuna itmiş olan bu temel neden iletişim amacıdır ve çocuk anadilini iletişimde bulunmak için öğrenmektedir. Bu amaçla bir kod kullanma gereksinimi duyan çocuk, söyleşiler içine bizzat katılarak giderek kodun öğelerini tanır, düzenlenişini kavrar ve kullanmayı öğrenir (Wells ve Gutfreund, 1987 s.90). Böylelikle çocukların dili niçin edindiği ve öğrendiği üzerinde artık tartışmaya gereksinim duyulmamaktadır. Günümüzün ilgisi çocukların bu becerileri nasıl kazandığı, edinimin ve gelişimin seyri ve bu edinim sırasında güçlüklerle karşılaşan çocuklar üzerinde odaklanmıştır. Genel olarak bilinen, çoğu çocukların bu becerileri doğal koşullarda çok fazla zorlanmadan kazandıklarıdır. Konuyla ilgili araştırmacılar değişik bakış açılarından bu gelişime ilişkin yanıt aramışlar, çeşitli kuramlar ve modeller geliştirmişlerdir. Bu yoğun ilginin sonucunda, çocuklar arasında hatırı sayılır bireysel farklılıkların da olduğu, pek çok çocuğun ise bu doğal gelişim sürecine ayak uyduramayıp dil ve konuşmayı edinmede güçlük gösterdiği ortaya çıkmıştır. (Lenneberg, 1964; Jakobson, 1968; Stampe, 1969; Chomsky, 1975; 1980; Halliday, 1975; Ferguson, 1978; Locke, 1983; Bruner, 1983; Clark ve Clark, 1983; Ingram, 1981; 1988c).

1.1.1. İletişim-Dil-Konuşma Bağıntısı

İletişim, en geniş anlamıyla sözel olan ve olmayan boyutları ile insanlar arasındaki her türlü etkileşim, mesaj alışverişidir. Toplumsal yaşam boyunca insanoğlu kendi iç dünyasını olduğu kadar dış dünyaya ilişkin gerçekliği paylaşma, başkalarına aktarma gereği duymuştur. Mesaj alış-verişi, belirlenen amaca yönelik olarak değişik biçimlerde gerçekleşebilir. Bilgi, duygu, düşünce, haber alış-verişinden söz edilebilir.

İstek belirtmek, sevgi göstermek, başkalarını etkilemek gibi günlük yaşantımızın pek çok anında bu alış-veriştten söz edilebilir. Söz konusu amaçlara ulaşabilmede bireyler değişik yollara da başvurabilirler. Bu, karşılıklı konuşma olabileceği gibi yazı, resim, müzik aracılığıyla da gerçekleştirilebilmektedir. Bireylerin kasıtlı ya da kasıtsız , hiç konuşmadan ya da konuştuğu sırada yaptığı hareketlerden çeşitli anlamlar çıkartılabilmektedir. Sesin tonu, şiddeti ile mesaj gönderilebilmektedir. Jest, mimik, bakış, el kol hareketleri gibi devinim yolu; bir öğretmenin öğrencisinin başını okşaması, annenin çocuğunu öpmesi gibi dokunma yolu ile de mesaj alış-verişi sağlanabilmektedir. Bunun yanı sıra, anne-bebek arasındaki erken iletişimde olduğu kadar (Bullock, 1980 s.39), görmeyen bireylerin dokunma yoluyla iletişimde bu duyurunun algılama ve çözümlemedeki rolü bilim adamlarını çok yönlü araştırmalara yöneltmiştir (Fraiberg, 1980 s.164). Kısaca, pek çok tanımını yapabileceğimiz ya da türlerini sınıflandırabileceğimiz bu alış-verişte kullanılan araçların niteliği ve niceliği "insan duyularının sınırlarının uzandığı yere kadar çeşitli olabilmektedir" (Bullock, 1980: akt: Tüfekçioğlu, 1989 s.53). Bu anlamda insanlar, mesajları göndermek ve almak için görme, dokunma, işitme, gibi duyulardan yararlanmaktadırlar.

Bireylerarası iletişimde temel amaç, seçilmiş bir noktada düzenlenen mesajı aynen veya ona yaklaşık olarak alıcı bireyin zihninde meydana gelmesini sağlamaktır (Konrot, 1984 s.9). Bu, ilk bakışta basit gibi gözükse de aslında karmaşık pek çok işlemi gerektiren bir süreçtir. Öyle ise öncelikle bu alışverişi sağlayacak bir araç gerekmektedir. Bu, öyle bir araç olmalıdır ki kullananlar tarafından aynı şekilde paylaşılsın ve aynı anlamları çağırıştırabilecek türde algılsın, çözümlensin. Mesajı düşünce, bilgi, haber, bildiri gibi bir anlamlar bütünü olarak düşündüğümüzde bunların yerine geçecek, temsil edecek somut bir biçim olmalıdır. Bunun için de çeşitli semboller ve işaretlerin kullanımı ve bunlar arasındaki ilişkilerin uzlaşım sal bir biçimde belirli ve sınırlı kurallarla örgütlenmesi, düzenlenmesi gereği vardır. Bu gereğin yerine

getirilmesinde araç olan kod, herhangi bir şeyin (nesne, olay, ilişki v.b) bir başka şeyle temsil edilmesi, kodlama da herhangi bir şeyin bir başka biçime dönüştürülmesidir. Dil de bir temsil aracıdır. Bireylerarası iletişimde mesajın yerine geçebilecek temel bir araç olma özelliği taşıyan *dil* aynı zamanda bir kodlar sistemi olarak düşünülebilir. Dolayısıyla kod, herhangi bir dilin *biçim* unsurunu oluşturur (Bloom ve Lahey, 1978 s.4). Bloom ve Lahey bir iletişim aracı olarak dilin tanımını şöyle ifade etmişlerdir:

"Dil, iletişimi gerçekleştirmek amacı ile evren hakkındaki düşüncelerin üzerinde anlaşmaya varılmış nedensiz göstergelerle dizgelendiği bir koddur" (s.4-5)

Bu anlamda bir dilin mutlaka *sözel* olması gerekmez. Diğer bir anlatımla, iletişimin sözel boyutu ile ifade edilmek istenen şey kullanılan kodun sözcüklerden meydana gelmesidir (Lyons, 1987a s.58; 1987b s.67). Sözel olmayan iletişim ise, insanlar veya hayvanlar arasında kullanılan ancak sözcüklerden oluşmayan sistemleri ya da mesaj-iletme davranışlarını içermektedir. Jest, mimik gibi yukarıda verilen örnekler de sözel olmayan iletişimin bir boyutu olarak çoğu zaman dile eşlik ederler.

Bireylerarası iletişimin gerçekleşmesi için diğer koşul kodun bir yoldan hedef birime aktarılmasıdır. Ancak zihinler arasında bu aktarımı sağlayacak doğrudan bir bağ yoktur. O halde bu öyle bir kod olmalıdır ki, insan duyuları tarafından alınıp algılanabilmeli ve bir yoldan alıcı birime aktarılabilecek özellikler taşıyabilmelidir. Bu yol daha önce sözü edilen konuşma gibi işitsel ya da devinim, yazı gibi görsel kanaldan olabilmektedir.

"Tüm bilinen insan toplumları, işitsel-sözel iletişim kanalını algılama ve ifade için kullanıp, iletişim için geliştirdikleri sembol sistemlerine *konuşma dilini* temel almışlardır (Quigley ve Kretschmer, 1982; Sanders, 1982: akt. Tüfekçioğlu, 1989

s.52)". Diğer bir deyişle, çoğu insan toplumları mesajları kulak kanalı ile alıp algılanabilecek işitsel bir biçimle kodlamaktadırlar. Bunun için de alt ve üst solunum yolundan yararlanmaktadırlar (Dingwall, 1989 s.285; de Villiers ve de Villiers, 1978 s.173). Kabaca *konuşma* olarak tanımlayabileceğimiz bu eylem, "*sözel dilin sese dönüştürülmüş biçimidir*" (Konrot, 1991 s.30). Konuya iletişimin sözel boyutundan yola çıkarak yaklaşan Searle (1988), sözel iletişimi sözeylemlerin alınması, üretimi ve yorumu olarak tanımlamaktadır. Sözeylem ise, dinleyenin tutum, davranış ve eylemleri üzerinde bir değişiklik yaratma ya da etkileme amacıyla *konuşma* biçiminde gerçekleşen bir *eylemdir*. Kısaca, fiziksel, psikolojik ve nöro-fizyolojik bir süreç olarak tanımlanan konuşma eylemi, insanda işitme ve ses yolu kullanılarak konuşma işlevinde görev alan bazı organlar yardımıyla düşüncelerin sesli sembollere dönüştürülmesi olayıdır. Merkezi ve çevresel sinir sistemi işlevinin rol oynadığı bu süreç, duyuşsal gelişim, motor gelişim, psiko-motor olgunlaşma, zihin ve dil gelişimine koşut olarak gelişir. Bunun yanısıra, sosyal bir çevrenin varlığı, ve bu çevrenin sağladığı işitsel-sözel girdi gerekmektedir.

Özetle denilebilir ki, iletişimin gerçekleşmesi sürecinde öncelikle "*kaynak birim tarafından mesajın tasarlanması, düzenlenmesi ve hedef birimin çözümleyip algılayabileceği bir biçime dönüştürülmesi diğer bir deyişle, kodlanması ve bir yoldan hedef birime aktarılması*" (Konrot, 1991 s.31) gerekmektedir. Bu ise merkezi sinir sisteminin görevidir. Daha teknik bir ifade ile, sinirsel ve fizyolojik boyutları da olan bu süreçte beyin, kullanılacak iletim ortamı ve yöntemine göre gerekli uyarıları gerekli organlara gönderecek ve iletimini sağlayacaktır. Hedef birimin ise öncelikle bu biçimi algılamaya hazırlıklı olması, uygun yeti ve becerileri taşıması; alması, algılaması ve çözümlemesi gerekir. Hedef birim, kaynak birim konumuna geçtiği zaman ise bu süreçler yinelenmektedir (Konrot, 1986 s.170). Konu bu açılardan irdelendiğinde, iletişimin gerçekleşme koşulları:

- * bir ucunda iletişimi amaçlayan kaynak birey,
- * diğerk ucunda iletişimde bulunmak için belirlenen hedef birey;
- * bu bireylerin kendi yeteneklerinin getirdiği koşullar;
- * iletişimin yer aldığı ortam;
- * bu ortamda kendiliğinden var olan koşullar,
- * bu koşulların çevresel ya da zamansal değişimi;
- * iletişimde kullanılan araç ve yol,
- * bu araç ve yolun etkililiği ve işlevselliği gibi pek çok değişkenle bağımlıdır.

Bu değişkenlerden herhangi birinin herhangi bir nedenle ve herhangi bir boyutta aksaması ya da engellenmesi ile sonuçları aksaklığın türüne ve kaynağına bağlı olarak farklılık gösterebilen iletişim aksaklıkları meydana gelebilmektedir. Söz gelimi, iletişimde bulunanların aynı kanal ya da yolu kullanmamaları iletişimi aksatabilir. Örneğin, gözleri görmeyen bir bireyle sözel dil aracılığıyla ve konuşma yoluyla iletişimde bulunulabilir. Fakat aynı bireyle görsel yolla iletişim kurmaya çalışmak anlamsızdır. Bunun gibi, işitme sorunu olan bir bireyin (eğer gereken önlem ve eğitimi almamışsa) gelen sesel uyarıları alıp zmlayemeyeceği için, işiten bireylerin çoklukla tercih ettikleri konuşmaya dayalı sözel iletişiminin engellenmesi olağandır. Benzer şekilde, mesajın iletilebilmesi ve çözümlenebilmesi için iletişim ortamının uygun koşulları taşınması da önemlidir. Karanlık bir ortamda görsel işaretlerle iletişim mümkün olamayacak; çok gürültülü bir ortamda alçak sesle konuşmak ise iletişimi aksatabilecektir. Telefonla konuşurken telefon hattının kesilmesi bile iletişimi engelleyeci bir etkidir. Bu rnekler kuşkusuz çoğaltılabilir. Ancak, iletişimin engellendiği her durum özel bir eğitim gerektirir mi ?

İletişim amacıyla aynı araç ve yol kullanılıyor olsa bile, kaynağa ve hedef bireye bağlı bazı durumlarda üretilen mesajların dönüştüğü biçimin özellikleri yukarıdaki

örneklerden çok daha farklı aksaklıklar ortaya çıkartabilmektedir. Gerek kaynak bireyin gerekse hedef bireyin mesajı çözümleme ve üretim için gerekli yetenek ve becerilere sahip olmamaları buna yalnızca bir örnek olarak gösterilebilir. Örneğin, hedef birey gelen sesel uyarıları alma, çözümleme, algılama yeteneklerine sahip olmalıdır. Bunun için, *"işitme düzeneğinin işlevi yerinde olmalı; çözümleme için kodun öğelerini ayrıştırabilmeli, sınıflandırabilmeli, belirli bir düzende ve ileride kullanmak üzere saklayabilmeli ve mesajın içeriğini anlamlandırabilmelidir "* (Konrot, 1991 s.33). Konuya kaynak birey açısından sözel dili sese dönüştürme, yani "konuşma dilinin" aktarılması boyutunda yaklaşıldığında ise bu durum, bireylerin mesajı üretebilmesi için gerekli yeteneğe sahip olup olmadıklarından başlayarak;

- * üretim için gerekli olan dil bileşenlerinin kazanılıp kazanılmamış olduğuna;
- * üretimin dil dizgesine uygun biçimde ve düzende olup olmadığına;
- * üretimin tasarımılanan içeriğe uygun olup olmadığına;
- * bu üretimin bağlama uygun olup olmadığına;
- * üretimin dilin sesbilgisi sistemine uygun olup olmadığına;
- * üretimin dilin sesbilgisi sistemine uygun olarak planlanıp planlanmadığına;
- ve buna uygun devinimlerin yapılıp yapılmadığına;
- * üretimin dinleyici tarafından anlaşılıp anlaşılmadığına ilişkin pek çok boyutta çeşitlilik gösterebilmektedir.

Yukarıda anahatları ile özetlenen durumların her birisi birbiri ile bağdaşık olmakla birlikte, kendi içerisinde de pek çok değişkenler barındırması bakımından ayrı araştırma konuları oluşturulabilmektedir. Bu, araştırmacının sorunları hangi amaçla inceleme konusu yapacağı ile ilişkilidir. Şu halde dil ve konuşma sorunlu çocukların konuşma dilleri, sesçil ve sesbilgisel yönden irdelenebilir, değerlendirilebilir. Ancak bu irdeleme ve değerlendirme yapılırken amaçların farklılığının yöntem farklılığını da beraberinde

getirdiği unutulmamalıdır. Herhangi bir sorunun farkına varılması ya da tarama yoluyla belirlenebilmesi için kullanılacak yöntemlerin, ayırıcı tanı koyma ve eğitim amaçları saptama için kullanılacak tanılama yöntemlerine göre farklılık göstermesi gerekir. Bu görüşten hareketle desenlenecek bir yöntem ile sorunların eğitsel gereksinim ve öncelikler açısından değerlendirilmesi ve tanınması, sağaltımın etkililiğinin ve çocuktaki gelişimin sürekli gözlenebilmesine olanak sağlayacaktır. Ingram (1976) bu gereksinmeyi şöyle ortaya koymuştur:

"Dil sorunu olan çocuklarla karşılaşıldığında, o çocukların dil sistemlerinin tüm özelliklerini en ince ayrıntısına kadar betimleyici değerlendirme yöntemlerine gereksinim vardır ." (s.1)

Bu ise araştırmacının dili nasıl tanımladığı, dil gelişimine ilişkin kuramlardan hangisini benimsediği ve soruna nasıl yaklaştığı ile bağlıdır. O halde, bu amaca ulaşabilmek için öncelikle dili oluşturan özelliklerin neler olduğunu bilmek yol gösterici olabilir.

1.1.2. Dilin Bileşenleri

Geleneksel olarak dilbilimde dilin anlam, sesbilgisi, sözdizimi ve kullanım olarak kademeli tanımlanabilen dört bileşenden oluştuğu kabul edilmiştir. Buna dayalı olarak, anlambilim, sesbilimi ve sesbilgisi, sözdizimbilim ve kullanımbilim olarak her bileşen kendi alt disiplinini doğurmuştur.

Bloom ve Lahey (1978) dilin tanımından yola çıkarak dili oluşturan bileşenleri şöyle dile getirmişlerdir: *" Dil, belli bir amaç ya da kullanım için belirli bir bağlam içinde içerik ya da anlamın bir dilsel (linguistic) biçim ile kodlanması veya simgelenmesidir" (s.11)*. Bu tanımdaki anahtar sözcükler içerik, biçim ve kullanımdır. Daha açık bir

anlatımla, dilin bilimsel incelenmesinde araştırmacıların çıkış noktası "Dili oluşturan nedir ?" sorusu olmuştur. Bu sorunun yanıtını verirken tüm dilbilimsel kuramlar sesbilgisi, biçimbirimbilgisi ve sözdizimi gibi dilin *biçimsel* (yapısal) özellikleri; dilin *anlam* özellikleri ve dilin *işlevleri* arasında bir ayrımı öngörmüştür (Crystal, 1987a s.49).

Biçim bileşeni dilin yapısal düzenlenişini oluşturan üç katmandan meydana gelmektedir: *sesbilgisi*, bir dildeki konuşma seslerinin paradigmatik ve sentagmatik ilişkisini belirleyen kurallar dizgesinin bilgisi; *biçimbirimbilgisi*, sözcüklerdeki kök ve ekleri, bunların kurallı düzenleniş biçimleri ile türetilişlerindeki özelliklerin bilgisi; *sözdizimi* ya da tümcebilgisi, sözcüklerin kurallı bir biçimde sözce içinde dizilişini içeren bilgidir. **İçerik**, evren hakkında deneyimler sonucu oluşan düşüncelerin, soyutlamaların, kavramların belirli biçimlerle simgelenmesidir. Diğer bir deyişle, nesne, olay ve bunlar arasındaki ilişkileri simgeleyen sözcüklere, tümcelere, sözcelere karşılık gelen anlam bilgisini içermektedir. Dilin **kullanımı** ise, dilin sosyal bağlamda belli bir amaca yönelik işlevi ve iletişim amacına uygun kullanımıdır. Bloom ve Lahey'e (1978) göre "bir dili bilmek zaman içinde bu üç bileşenin kaynaştırılması ile mümkün olabilmektedir. Bu bilginin temelini ya da dayanağını ise konuşma ve anlama davranışlarının gelişimi oluşturmaktadır" (s. 22). Bu anlamda dil içerik, biçim ve kullanım bakımından ayrı ayrı ele alınıp inceleme konusu olabilir. Nitekim, bu yaklaşımdan yola çıkarak, çocuklarda sözel dil edinimi birçok araştırmaya konu olmuş; çocukların dili nasıl, niçin, ne kadar ve ne zaman kazandıkları hakkında pek çok bilginin öğrenilmesi sağlanmıştır. Dilin ya da dil ediniminin bu bakış açısından araştırılması, özellikle dil ve konuşma sorunları araştırmaları için daha da bir önem taşımaktadır. Çünkü bir kısım çocuk vardır ki sözel dilin sesli ya da yazılı biçimini kullanabilmede güçlük çekerler. Diğer taraftan bir kısım çocuk da vardır ki, dilin biçimine ilişkin bilgileri edinmede ve kullanmada ilerlemiş gözükse de, bu bilgi içerik bakımından

yoksundur ya da bu bilgiyi gerçek iletişim durumlarında kullanabilme yetenekleri sınırlıdır (Crystal, 1987a s.49). Şu halde, dil edinim sürecinde bir çocuk bu bileşenlerden herhangi biri ve/veya birkaçında sorunlarla karşımıza çıkabilecektir. Bloom ve Lahey'e göre "*Dilin içeriği için evren hakkında bilgi edinmek ve dilin içeriğini simgeleyen biçim için dilsel kodu edinmenin yanısıra değişik türlerde dil kullanımını gerektiren değişik koşulları tanımayı da öğrenmek gerekmektedir*" (Akt: Konrot, 1991 s.34). Bu görüşten hareketle bu çocukların, sorun olduğu varsayılan bileşenler bakımından detaylı olarak değerlendirilip, en uygun sağıltım gereksinimlerinin planlanması gerekecektir. Çünkü, insanın konuşma ve anlama davranışlarını belirleyen, yönlendiren ve biçimlendiren bu bilginin kaynaşması koşulu ile yetişkin düzeyindeki dil yeterliliği oluşabilmektedir (Bloom ve Lahey, 1978 s.23).

Bu açıdan bakıldığında dilin biçim bileşeninin konuşma boyutuna indirgenmesi aktarıcı sistemin özellikleri bakımından bir ayrım yapılabilmesine de olanak verebilmektedir. Bu ayrımı betimleme ile günümüzde *sesbilimi ve sesbilgisi* ilgilenmektedir (Crystal, 1987a s.46). Böylelikle, çocuklarda dilin yapısı ya da biçim unsurunun kazanılmasına ilişkin durum ve kimi çocukların sözel iletişim sorunları, sesbilimi ve sesbilgisi açısından incelenip, betimlenebilmektedir. Nitekim, dili oluşturan bileşenlerden üzerinde belki de en çok çalışılan sesbilgisi bileşeni olmuştur.

1.1.3. Sesbilimi, Sesbilgisi ve Sesbilgisel Çözümleme ile İlgili Kavramlar

1.1.3.1. Sesbilimi

Konuşmanın evrensel bir insan olgusu yönü ile ilgilenen *sesbilimi*, yeryüzündeki dillerde kullanılan konuşma seslerini doğal özellikleriyle inceleyen bir bilim dalıdır. İnsanın sesleme düzeneğinin çıkarabildiği ve kulağının algılayabildiği değişik konuşma

sesleri temel ilgi alanıdır. Normal koşullarda tüm insanlar benzer konuşma düzeneğine sahip olarak dünyaya gelirler. Dolayısıyla tüm insanlardaki ses dağarcığının aynı olması beklenebilir. Nitekim, tüm insanların böyle bir dağarcığa sahip olma potansiyeli vardır. Fakat bu dağarcıktan seçilerek kullanılan sesler kültürden kültüre, dilden dile değişkenlik gösterir. Sesbilimi, diller üzeri bir yaklaşımla tüm dillerde insanların kullandıkları konuşma seslerinin neler olduğu, nasıl oluştuğu, kümелendiği, değişik bağlamlara ve durumlara göre nasıl değişim gösterdiği, söylenen herhangi bir sözcenin anlamını aktarmada konuşma seslerinin hangi unsurları ve özelliklerinin gerekli olduğuna ilişkin sorulara yanıt arar (Konrot,1984 s.122). Bildirişim açısından taşıdıkları özellikleri ya da işlevlerini göz önünde bulundurmadan sesleri, akustik özellikleri, oluşturulmaları, aktarılmaları ve algılanmaları bakımından betimler (Vardar, 1980). Konuşma seslerini fiziksel evrendeki ölçülebilir yansız olgular olarak ele alır ve bunları üreten ve aktaran insanların fizyolojik, anatomik, nörolojik ve psikolojik özelliklerini inceler (Lass, 1985 s.1). Şu halde sesbiliminin birincil uğraşı insanların konuşurken ve konuşmayı dinlerken hangi ve ne tür davranışlar gösterdiklerini ortaya çıkarmaktır. Bunu yaparken farklı dillerdeki sınırlamaların, sözcelerin sesçil biçimi üzerindeki etkilerini gözlemsel ve deneysel incelemelerle araştırır. Sesbilimi, bu amaçlara ulaşabilmek için insan dilinin konuşma boyutunu, söyleyiş sesbilimi, işitim sesbilimi, akustik sesbilimi gibi alt alanlarda disiplinlerarası bir yaklaşımla çeşitli açılardan incelemektedir.

Bir sesbilimci, konuşmayı sesçil olarak çözümlerken örneğin, [s] sesinin insanlar tarafından nasıl üretildiğini, bu sesin üretiliş biçimlerini, bu sesin fiziksel dayanağını, akustik özelliklerini ve algılanışını betimleyebilir. Bu sesin üretimini; soluk alıp vermede solugun yönü; ses tellerinin titreşimi; sesin çıkarımı sırasında yumuşak damağın durumu; dil kütesinin yüksekliği gibi daha çeşitli açılardan inceleyebilir. Aynı sesi elektronik aygıt ve aletler yardımıyla, akustik ve algısal açıdan da inceleyebilir. Şu halde, konuşma sesleri sesletim yeri, biçimi, sırası, zamanlaması; perde, tını, süre, kalite gibi niceliksel ve

niteliksel özellikler bakımından betimlenebilir. Konuşma seslerinin incelenebilmesi ve kayıt edilebilmesi için çoğu kez dilbilimcilerin dinleme yolu ile yetinmek zorunda kalmaları sözkonusudur. Özellikle teknolojik gelişmeler öncesi dönemlerde başvurulmuş bu yöntemden bugün de sıkça yararlanılmaktadır. Dinlemeye dayalı tanımlamaların elden geldiğince daha yansız (öznel) ve pratik olması için Uluslararası Sesbilimi Birliği insanların konuşmada kullandıkları sesleri söyleyiş sesbilimi açısından (seslerin çıkartıldığı yer, biçim ve ötümlülük değişkenliklerine göre) betimlemiş ve her bir betimlemeyi göstermek üzere bir semboller listesi oluşturmuştur. Sesbilimciler insanların kullandığı konuşma seslerini sınıflandırırken ve bunu yazıya dökerken 'Uluslararası Sesçil Yazım' olarak tanımlanan bu abecedden yararlanmaktadırlar (Bkz. İkinci Bölüm, Tablo 7).

1.1.3.2. Sesbilgisi

Sesbilgisi, genel anlamıyla dilbilimin bir alt alanı olarak konuşma seslerini dillerde bildirilişindeki işlevleri açısından inceleyen bilim dalıdır (Crystal, 1981). Sesbilimin aksine, konuşma seslerinin nesnel niteliği ile ilgilenmez. Biçimsel özelliklerin çok ötesine giderek karşılıklı anlaşmada seslerin anlam aktarma işlevleri ile ilgilenir (Martinet, 1960). Konuşma seslerinin dilsel öğeler olarak herhangi bir dildeki dağılımı, sınırlılıkları, işlevleri, davranışları ve düzenlenişleri ile ilgilenerek, kullanımlarına ilişkin kuralların neler olduğunu betimler (Konrot, 1984 s.122). Sesbilgisi bu amaca ulaşabilmede dilin sözdizimi, biçimbirimbilgisi, anlambilim ve kullanimbilim alanları ile koşut çalışır (Hawkins, 1985; Lass, 1985). Dar anlamıyla ise sesbilgisi, konuşmanın bilişsel düzeyde tasarımı olan örgütlenişi ile ilgilenir. Dilsel mesajların sesçil öğeler bütünü olarak aktarılmadan önce gerçekleşen psikolojik süreçler ve bunların gerçekliğine ilişkin sorulara yanıt arar. Konuya bu açıdan bakıldığında sesbilgisi, kişinin konuşmak istediği dil sistemi içinde seslerin anlamları değiştirebilme özellikleri ve bu anlamların

sözce içindeki dizgelenişine ilişkin kurallar hakkındaki bilgisi ile ilgilenir (Kretschmer ve Kretschmer, 1982; Grunwell, 1989).

Sesbilgisinin, bir dilde anlam aktarma işlevi üstlenen *parçasal sesbirimler*, bu sesbirimlerin birleşmesi ile oluşabilen *heceler*, sesbirimlerin hece ve sözcüklerdeki diziliş kurallarına ilişkin *sesbirimdizgesi* ve vurgu, ezgi gibi anlam aktarma işlevleri bulunan *parçaüstü (bürünsel) birimler* olarak tanımlanan dört bileşeni bulunmaktadır. Dolayısıyla sesbilgisi, tüm uğraşı alanları içinde sesbilimi ile bağdaşık çalışır, onun bulgu ve verilerinden verilerinden yararlanır. Başka deyişle, iki alanı (sesbilimi ve sesbilgisi) birbirinden keskin bir hat ile ayırmak mümkün değildir. Söz gelimi, bir dildeki konuşma seslerinin diğer bir deyişle, parçasal birimlerin işlevlerini, o seslerin sesletim ve/veya akustik özelliklerine gönderimde bulunmadan incelemek pek olası değildir. Benzer şekilde seslerin kendileri anlamsız olduğundan bir dildeki konuşma sesleri de bir boşluk içinde, dilsel işlevlerine gönderimde bulunulmadan incelenemez (Lass, 1985 s.1).

1.1.3.3. Sesbilgisel Çözümleme

Sesbilgisel çözümleme, konuşmada kullanılan ses birimlerinin dilin 'anlam veya mesaj aktarma' işlevlerine dayalı örgütlenmesini betimler. Sesbilgisel bir çözümleme ile sesler örneğin, Türkçe'deki dağılımları, bulunabilecekleri bağlamlar ve sınırlılıkları; bu seslerin birleşmesindeki kurallar açısından betimlenebilir. Herhangi bir dilbilimsel çözümlemeye olduğu gibi, sesbilgisel çözümlemenin çatısı iki temel kavram üzerine kuruludur. *Sistem* ve *yapı* olarak tanımlanan bu iki kavram basit bir anlatımla şöyle açıklanabilir (Grunwell, 1987 s.12).

Sesbilgisinde, anlamların iletimi için gerekli temel taşlar olarak somut fiziksel sesçil birimlerin belirli işlevlerinden söz edilir. Bu işlevleri üstlenen birimlere *sesbirimi*

denir. Sesbirimi, bir dilde kendi başına anlamı olmadığı halde anlam aktarma ve anlam değiştirme işlevi üstlenen en küçük birimdir. Sesbirimlerin fiziksel bir gerçekliği yoktur, ancak *ayırıcı özellikli karşıtlıklar* bakımından var olan soyutlamalardır. Yani her sesbirim farklı anlamlarda farklı sözcükler yaratmaya hizmet eden en küçük dilsel birim demektir. Bir sesbiriminin diğer seslere göre ayırıcı bir özelliği vardır. Diğer bir deyişle, sesler ancak yanyana geldiklerinde, birbirleriyle ilişkiye, etkileşime girdiklerinde anlam kazanırlar. Farklı anlamlar oluşturabilmek için farklı seslerin olması gerekir. Fakat sonsuz sayıda da ses yoktur. Her dilde sınırlı ses dağarcığı ile sonsuz sayıda anlam üretilebilmektedir. Bu ise, seslerin birbirlerinin yerine kullanılıp, yer değiştirerek sözcüklerde anlam değiştirme özelliğine sahip bir ilişki içinde olduklarını göstermektedir. Bu ilişki *sistem* olarak tanımlanır. Herbir sesbiriminin bir sistem içerisinde karşıtlık işlevi bulunmaktadır. Söz konusu yer değiştirebilirlik ya da karşıtlık bağıntısı ise paradigmatiktir. Örneğin, Türkçe'de '*tek ayrımlı sözcük öbekleri*' kullanarak, yani her seferinde yalnızca bir birimin değişmesiyle oluşan çekim dizgesinde (paradigma) bu bağıntıyı gösterebiliriz.

pil

bil

dil

kil

sil v.b.

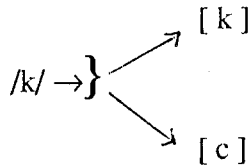
Örneklerden de görülebileceği gibi, altı çizili her bir birim diğerinin yerine kullanıldığında sözcüklerin anlamları değişmektedir. O halde, /p/, /b/, /d/, /k/, /s/ v.b. her bir birim Türkçe'de bir sesbirimdir. Karşıtlık işlevi için en temel ilke *koşut dağılım* ilkesidir. Yani, parçasal birimlerin bir sistem içerisinde aynı yerde ortaya çıkabilmeleri ve anlam değiştirebilmeleridir. Bu durumda yukarıda örneklerdeki gibi /pil/ ve /bil/

sözcüklerinde [p] ve [b] birbirinin yerine kullanılamazlar. Kullanıldıklarında anlam değişir. Dolayısıyla her bir birimin bulunduğu yerde diğeri bulunmaz. Bu nedenle [p] ve [b] sesleri Türkçe dizimde koştur dağılıma uygunluk gösterdikleri için birer sesbirimdir. Sesbirimlerin bulunmasında bir başka önemli ölçüt ise *bütünleyici dağılım* ilkesidir. Örneğin, Türkçe'de /kaz/ ve /kez/ sözcüklerini ele aldığımızda / k / 'nın iki değişkesinden söz edebiliriz:

$$/kaz/ \rightarrow [k\Delta z]$$

$$/kez/ \rightarrow [cez]$$

Bu örnekte ünlülerin etkisi ile durak sesi farklı yerlerde üretilmektedir. { kaz } birinci ses [k] bir yumuşak damak durak sesi iken, { cez } sözcüğündeki birinci ses [c] bir sert damak durak sesidir. Yani dil bu iki ses için farklı yerlerde kapantı oluşturmaktadır. / kaz / sözcüğünün [kΔz] ya da [cΔz] olarak söylenmesi durumunda anlamda bir değişiklik olmamaktadır. Aynı şekilde / kez / sözcüğünün [cez] ya da [kez] olarak söylenmesi de anlamı etkilememektedir. [kΔz] ve [cez] sözcüklerinde anlam değiştiren öge [Δ] ve [e] ünlüleridir. [k] ve [c] ise / k / sesbiriminin değişkenleridir. Bu durum şöyle ifade edilir:



/ kaz / ve / kez / sözcüklerinde hangi değişkenin kullanılacağını ünlüler belirlemektedir. Bu nedenle de aynı sesbiriminin değişkenleri olmalarına karşın, birbirlerinin yerine kullanılamazlar. İşte bu şekilde bir ya da daha fazla sesçil benzerliği olan ses parçalarının farklı bağlamda birbirlerinin yerine kullanılamamaları onların

bütünleyici dağılım içinde olduklarını gösterir. Bu durumda sesbirim değişkeleri bağlam-koşulludur ve varlıkları önceden kestirilebilir.

Sesbirimler değişik konuşmacılar tarafından ağız farklılığı, genizsi konuşma gibi nedenlerle ya da bulundukları bağlamın etkisiyle farklı sesletilebilirler. Örneğin, Türkçe'de /kız/ sözcüğü içinde / k / nın ağız farklılığı nedeniyle farklı sesletimlerinden söz edebiliriz.

[kwz]
 / kız /-----> [gwz]
 [xwz]
 [k]
 /k/ -----> [g]
 [x]

Aşağıdaki örneklerde olduğu gibi bazı sesbirimlerin bulundukları bağlamın etkisiyle de farklı sesletimlerinden söz edebiliriz.

/kaş/ -----> [k^hΔ]
 /kat/ -----> [k^ʔΔt]
 /kova/ -----> [k^ωovΔ]
 [k^h]
 /k/ -----> [k^ʔ]
 [k^ω]

O halde, [k], [g] ve [x] ya da [k^h], [k^ʔ] ve [k^ω] aynı kümenin elemanlarıdır ve ait oldukları *sesbiriminin değişkeleri* olarak anılırlar. Bu farklılıklar sözcükte anlam değişikliğine neden olmamaktadır ancak kestirilebilir biçimde dağılım göstermezler. Yani

bu sesbirimler özgür dağılım içerisinde olabilirler. Özetlemek gerekirse, sesbirim değışkeleri sesçil benzerlikleri bulunan ve aynı kümenin elemanları olup anlam değıştirmeyen birimlerdir. Bu değışkeler bütünleyici dağılım içerisinde olduklarında hangi değışkenin nerede kullanılacağı kestirilebilir. Değışkelerin özgür dağılım içerisinde olmaları halinde ise dağılımlarının kestirimi mümkün değildir.

Sesbilgisel örgütlemenin diğerk boyutu ise, bu sesbirimlerin yanyana gelerek birleşmeleri, dizilişler daha büyük birimler oluşturabilmede dağılımları ve düzenlenişlerini içermektedir. Bu *yapısal* düzenlenişin betimlenmesi sesbirimler arasında *sentagmatik* ilişkiyi gösterir. Örneğin, Türkçe'de / kay / sözcüğünü oluşturmak için / k / sesbirimi / a / ve / y / ile bu sırada yanyana dizilebilir. Ancak dizimsel ilişki belli kurallar çerçevesinde gerçekleşebilmektedir. Kurallar ise, dilden dile değışir. Diller aynı sesleri içerebilirler fakat bu sesleri anlam ayırıcı özellikleri yönünden farklı dağılım içerisinde kullanırlar. Başka deyişle her dilin kendine özgü bir sesbirimi dağırcığı vardır. Bu dağırcığın hece ve sözcüklerdeki dizimsel ilişkisi her dilde farklıdır ve dizilişlere ilişkin sesbirim-dizgesel olasılıklar ya da sınırlamalar söz konusudur. Yukarıdaki örneğe göre, Türkçe'de / k / ile / y / yer değıştirerek / yak / gibi bir sözcük oluşturabilir. Ancak / ayk / ya da / kya / dizimi söz konusu olamaz çünkü Türkçe'de bu olasılıklara ilişkin kurallar ve sınırlamalar bulunmaktadır. Fakat bu birleşimlere diğerk başka bir dilde rastlamak olasıdır. *Sesbirim dizgesel* çözümleme, bir dildeki parçasal birimlerin hecelerde 'olabilirlik ve aykırılık' ölçütü içindeki birleşimlerini; sözcüğün ölçü birimi olan 'hece yapısını' dikkate alır (Lass, 1985 s.6-10; Grunwell, 1987a s.20-25).

1.1.3.4. Sesçil ve Sesbilgisel Düzlemlerin Ayrımı

Sesbilim ve sesbilgisinin birer disiplin olarak uğraşı alanlarının yukarıda kısaca özetlenmesinden anlaşılacağı gibi, konuşma dili üretimini de iki ayrı düzlemde ele alarak irdelenmek mümkündür.

Tatham (1984a) çeşitli kodlama ve çözümleme sistemlerinin bazıları zorunlu bazıları isteğe bağlı olmak üzere genel özellikler içerebileceğini, ancak insanlar tarafından yapılan ses aracılığı ile kodlama ve çözümleme işleminin daha ayrıcalıklı özellikleri olduğunu ileri sürmektedir. Bu açıdan yola çıkan Tatham, sesbilimi ve sesbilgisini birbiriyle son derece bağdaşık fakat iki ayrı düzlemde ele almıştır.

Tatham'a (1984a) göre *"sesbilimi, düşüncenin belirli sesler olarak kodlanmasının son evreleri için mekanik sesleme ve sesletme aygıtını kullanma ile ilgilidir. Bu nedenle de belirli seslerin akustik özelliklerini, sesletimsel özelliklerini ve seslerin gerçekleşmesinde sesleme düzeneğinin görev ve kontrolünü tanımlar"* (s.43). Şu halde, sesbilimi konuşmanın sesletim boyutu ile doğrudan ilintilidir. Sesbilgisi ise, bu mekanik sesleme düzeneğine giden dizgesel örgütlenme düzlemi ile ilgilidir. Tatham şöyle demektedir:

"...Sesbilgisini tümüyle zihinle ilgili olarak düşünebiliriz: Oldukça zorunlu, gerekli ve aşırı hızda seyreden elektriksel işlem gibi...Ne var ki, bu sanıldığı kadar basit bir olay değildir. Sesletim sınırlamaları veya herhangi bir sorun ya da engellenmeler karşısında sesbilgisi düzlemi, bu engellenmeleri aşarak yeni bir alternatif ortaya çıkarabilmektedir. Bu anlamda sesletim sınırlamalarının sesbilgisi üzerinde etki baskıladığından söz edilebilir. Bu da sesbilgisi düzleminin ne kadar aktif bir bilgi işlemci olduğunu göstermektedir " (Tatham, 1984a s.44).

Tatham'ın ifadesinden bu iki alanın bağdaşık olmakla birlikte birbirinden bağımsız hareket edebildikleri, sesbilgisinin daha soyut düzlemde iş gördüğü anlamı çıkmaktadır.

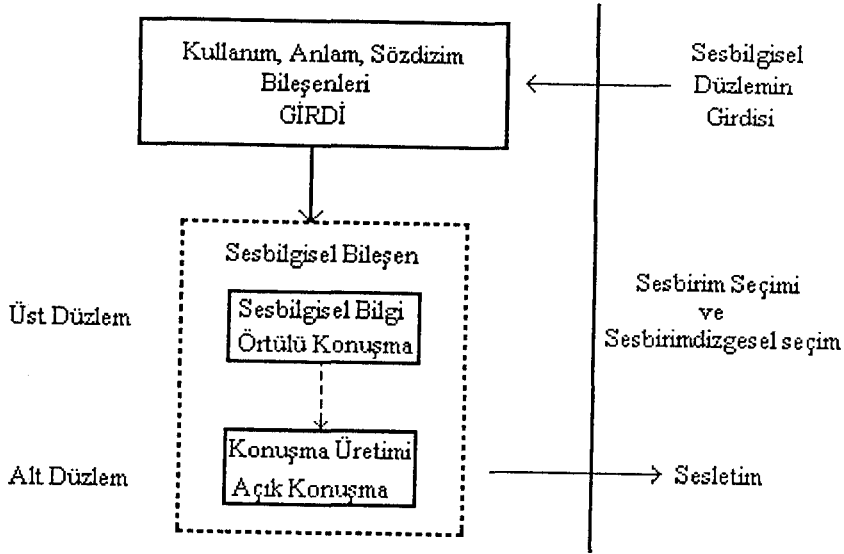
Konuyu biraz daha detaylandıran Foster, Riley ve Parker (1985 s.295) sesbilgisi kuramlarının uygulamalı alanlara uyarlanmasında dört temsili düzlemi dikkate aldığını belirtmişlerdir: Sistematik sesbilgisi düzlemi (systematic phonemic level), özerk

sesbilgisi düzlemi (autonomous /taxonomic phonemic level), sistematik sesçil düzlem (systematic phonetic level), fiziksel sesletim düzlemi (physical phonetic level). Bu düzlemlerden ilk üçü ayırıcı özellikler ve sesbilgisel kurallar ile tanımlanabilen ses olaylarını içermektedir ve konuşanın psikolojik - zihinsel sistemi ile ilişkilendirilir. Bir başka deyişle, konuşucunun bu konuşma seslerini dilsel öğeler olarak zihinde temsil etme, saklama ve dil dizgesi içinde sesbilgisi kurallarına göre örgütlenme ile ilişkili düzlemlerdir. Dolayısıyla bu düzlemler akustik sinyallerin özellikleri ya da konuşma üretimi yani parametreleri ile eşbiçimli (isomorphic) değildir. Buna karşılık dördüncü düzlem yani fiziksel sesletim düzlemi, fiziksel konuşma üretimi ve/veya akustik sinyallerin fiziksel ya da fizyolojik özelliklerini içermektedir (s.295). Bu açıdan bakıldığında, sesbilimi fiziksel sesletim-üretim boyutunu içeren sistemi, sesbilgisi ise fiziksel üretim sisteminin kurallar dizisi halinde girdisini içeren bilişsel sembolleştirme sistemi (psikolojik olgular) olarak, iki bağdaşık fakat ayrı bileşenleri tanımlayıcı terimler olarak yorumlanmaktadır.

Edwards ve Shrieberg (1983) yukarıdaki görüşlerle uyumlu olarak, psikolojik ve fiziksel düzlemlere karşılık gelen iki düzlemi daha basit bir anlatımla Şema 1'de görüldüğü şekilde açıklamışlardır:

Şema 1 'e göre *açık konuşma* *dışavurumlu konuşma* olarak da ifade edilen 'alt düzlem' duyduğumuz ve ürettiğimiz konuşma seslerini içermektedir. 'Üst düzlem' ise, herhangi bir dili konuşan bireyde o dilin sesbilgisi sistemi bilgisine dayalı olarak seslerin ardısıra örgütlenmesini (tasarımını), saklanmasını temsil etmektedir. O halde, üst düzlemde yer alan *örtülü konuşma*, açık konuşmaya rehberlik eden bilgidir.

ŞEMA 1
SESBİLİMSEL VE SESBİLGİSEL DÜZLEMLER



Edwards ve Shrieberg (1983 s.5)

Aşağıdaki örnekleri yüksek sesle okuyarak şemaya açıklık getirilebilir.

a- sesbilgisi

b- isiglibses

Her iki sözcüğü de okurken duyulan ve çıkarılan ses açık konuşmadır. Ancak a'sıkkındaki sözcüğü okurken zorlanılmamasına rağmen, b'sıkkındakini okurken biraz zorluk çekilebilmekte ya da en azından okuma süresi birkaç saniye daha fazla sürebilmektedir. Bunun nedeni, örtülü düzlemde daha çok bilgi işlemlemeye gerek duyulmuştur. Çünkü, Türkçe'ye göre sözcüğün anlamsız ve saçma olduğu, sesbilgisi kurallarına uygunluk taşımadığı bellidir ve örtülü düzlem muhtemelen bu dizgeyi tanımamıştır. Bu anlamda konuşma sürecinin dilin diğer bileşenleri ile bağımlılığı da ortaya çıkmaktadır. Sesbilgisi de, konuşma üretimine dayanak oluşturan bu örtülü

düzlemdeki işlemlemeyi betimleme uğraşısı içindedir. Örtülü düzlem sesbilgisinde temel kavramlar olarak yukarıda açıklanan iki bileşenden meydana gelmektedir: Her dil sisteminin sesbilgisi temelini oluşturan bir dizi anlam aktaran ses birimleri ve sözcükleri oluşturmada bu seslerin dizilişine ilişkin kurallar (Edwards ve Shrieberg, 1983 s.6).

Sesbirimler, ancak sesçil düzlemde konuşma seslerinin akustik ve sesletimsel özelliklerine bürünürler. Bu nedenle de soyuturlar ve sınırlamalardan etkilenmezler. Dönüşüm kuralları, soyut düzlem ile sesletim düzlemi arasında işlev görür ve iki düzlemin ayırıcı özelliğinin aynı olması gerekmez. Sesletim olasılıklarını her zaman dikkate alması gerekmeyen sesbilgisel düzlemde aşamalandırma yapılabilir. Lass'ın ifadesiyle bu, dilin çift-sesletim özellikli olduğunun en iyi göstergesidir (Lass, 1985 s.2). Bir düzlemde sesçil parçalar ve bunların belli kurallarla ve diğer anlamı olmayan özellikleri ile 'anlamsız ' elemanlar bulunmaktadır. Diğer taraftan da, anlamsız elemanların görev yüklenerek anlamlı birleşimleri görülmektedir. Fakat anlamlı ile anlamsız arasındaki bağıntı tamamiyle keyfidir. Mantıksal ya da gözlemsel sınırlılıklara dayanmayan nedensiz bir ilişki söz konusudur. Köpeğe köpek denilişi ile çocuğa çocuk denilişi arasında bir neden yoktur. İşte bu, sesbilgisine özerklik getirmekte ve anlambilim, biçimbirim, sözdizimi ve kullanımbilimden bir dereceye kadar bağımsız bir çalışma alanı olabilmektedir. Başka deyişle, dil bir bakıma ses-anlam dizelerinin örtüşmesidir. Bu örtüşmeyi dizgesel olarak belirten ise biçimdir, dilbilgisidir (Lass, 1985 s.2).

1.1.4. Çocuklarda Sesbilgisel Edinim

Normal çocuk dili araştırmalarının, dil ve konuşma sorunlu çocuklardaki sorunların kaynağı ve niteliğine ilişkin bilgilerin açıklığa kavuşturulması, önleme, tanılama ve eğitim programlarının hazırlanmasına katkıda bulunduğu gibi, bu amaçlara hizmet edecek ölçütlerin belirlenmesine de yol gösterici olduğu çeşitli araştırmacılar

tarafından pek çok kez dile getirilmiştir (Ingram, 1976; 1978; Edwards ve Shriberg, 1983; Crystal, 1987b;).

"Geçerli ve güvenilir bir tanılama ve sağaltım için dayanak, ...benzer terimlerle çerçevelenmiş bir çatı kurmaktır. Bu tür bir araştırmanın amacı da halen normal gelişimde kullanılan çağdaş araştırma yöntemlerine dayalı olmalıdır" (Grunwell, 1991 s. 62).

Genel gelişim süreci içerisinde, dil ediniminin evrenselliği ve normal koşullarda tüm çocukların içinde bulundukları toplumun temel iletişim sistemi olan anadilini öğrenme güdüsü ve yeteneği ile dünyaya geldikleri tartışmasız kabul edilmektedir. Ne dil ne de konuşma eskiden varsayıldığı gibi öğretilen bir davranış değil kendiliğinden kazanılan ve okul yıllarında üst-dil becerileri olarak geliştirilen bir davranıştır. Aileler çocuklarına bilinen öğrenme modellerine göre dil öğretmezler. Aileler, çocukların kendi yaratıcı öğrenme stratejileri ile dil kurallarını çıkartarak dili anlama ve üretmede ustalaşmaları için uygun modeller olarak oradadırlar (Menyuk, 1971; Bloom ve Lahey, 1978; de Villiers ve de Villiers, 1978; Streng, Kretchmer ve Kretchmer, 1978; Ingram, 1992). Dilbilimciler, psikodilbilimciler, çocuk gelişimcileri v.b. bugün dil girdisine sürekli maruz kalan çocukların çevrelerinde konuşulan dilin biçimlerini ve konuşmayı kendiliklerinden ve deneme sına yoluyla keşfettikleri üzerinde görüş birliği içindedirler (Menn, 1980).

Konuşma dilinin iletişimsel işlevinin yerine getirilebilmesinde en önemli faktörlerden birisinin, bir konuşmacının mesajı doğal bir ortamda, her hangi bir söyleşi içinde düzgülü ve akıcı bir biçimde aktarabilmesi olduğu savunulmaktadır. Araştırmacılar bu eylemi gerçekleştirebilme sürecini ve bu süreçte yer alan unsurları normal bir konuşmacıda olması gereken yeterlilikler bakımından irdelenmişlerdir (Kent, 1976; Oller 1980; Strange ve Broen, 1980; Straight, 1980; Locke, 1980, 1988b; Velleman, 1988; Crystal, 1987a; Cromer, 1987; Hoffman, Schuckers ve Daniloff, 1989). Bu unsurlar kabaca beş düzeyde özetlenebilir:

1. Biyolojik yeterlilik: Sesleme ve sesletim için gerekli temel yapıdır. Bu yapı, sesleme düzeneği, sesletim görevini yerine getiren organlar ile kontrollü hareketler için gerekli duyuşal (işitsel, dokunsal, kinestetik, proprioceptive) ve motor işlevi içeren merkezi ve çevresel sinir sistemi olarak tanımlanır.

2. Duyusal-motor kaynaşma: Değişik sesçil bağlamlardaki fiziksel hareketlerin ardışık dizimini içeren motor planlama ve öğrenme yetenekleri.

3. İşitsel-algısal kaynaşma: Akustik sesçil ipuçlarını ve sesbirimsel farklılıkları algılama, konuşma seslerini kategorize etme, saklama yetenekleri.

4. Bilişsel-dilsel yeterlilik: Sözel dilin anlam, sesbilgisi, sözdizimi ve kullanım (içerik, biçim, kullanım) bileşenlerinin anlama ve ifade için kaynaştırılmasında gereken üst düzey kortikal işlevlere ilişkin yetenekler,

5. Yukarıdaki yeteneklerin gelişimi için sosyal bir çevrenin varlığı ve bu çevrenin sağladığı işitsel-sözel girdi.

Bu kısa bilgilerden konuşma dili üretiminin karmaşık yetenek ve becerilerin kaynaşık gelişimine dayalı bir süreç olduğu kolaylıkla anlaşılabilir. Anadilinde belli konuşma sesi dizelerini duyan bir çocuk doğuştan gelen dili edinebilme yeteneğini kullanarak belli bir süre sonra anadilinin özel ve kişisel bir dil bilgisini edinmekte ve bu bilgiyi kullanarak sözceler üretebilmektedir. Çeşitli disiplinler bu süreçlerin bebeklikten yetişkinliğe, hatta yaşam sonuna kadar nasıl geliştiği, olgunlaştığı konusunda pek çok bilgi sağlamışlardır.

Yenidoğan bir bebeğin yaşamsal varlığının sürdürülebilmesinde asli olarak görevlendirilen yapısal yeterlilik aynı zamanda konuşma dili üretimi için de gizil bir yetenek oluşturmaktadır. Diğer bir deyişle, konuşma yeteneği için gerekli olan bazı organların, örneğin yutak, gırtlak, dil, dişler, çene, burun v.b. gibi öncelikli görevleri yutma, nefes alma, çiğneme v.b olup, ikincil görevleri konuşmaya yardımcı olmaktır.

Yenidoğan bebekler konuşma seslerini ayırtetme ve kategorik olarak algılamada başarılı iseler de aynı durumun konuşma seslerinin üretimi için geçerli olmadığı ifade edilmektedir. Çünkü sesleme düzeneğinin yetişkin gibi gelişmesi ve olgunlaşması aşamalı bir zaman içinde okul çağlarına hatta erişkinliğe kadar sürmektedir (Grunwell, 1989 s.304).

Grunwell (1989), konuşma dilinin anlam, sözdizim ve kullanım bileşenlerine kıyasla sesbilgisi gelişiminin daha kompleks bir yetenek ve daha özgün bir beceriklilik gerektirdiğini ileri sürmektedir. Bu yeteneğin özü sesbilgisinin iki bağdaşık fakat ayrılabilir (ayrı incelenebilir) boyutuna dayandırılmıştır (s.304):

- a) sesletim :oral-motor becerilerde olgunlaşma ve ustalaşma
- b) sesbilgisi : anadilin ses sistemine ilişkin bilişsel bilginin örgütlenmesi

Bunun nedeni şöyle ifade edilebilir: Sözel dil yazı, devinsel işaretler gibi diğer semboller aracılığı ile de ifade edilebilmektedir. Konuşma eylemini çeşitli nedenlerle kazanamayan çocuklara bu yollarla sözel dil öğretilmektedir. Fakat konuşma yolu ile ifade de sesletim becerilerinin gelişimi sırasında, işitme -sesletim ilişkisi (anlam ile konuşma sesleri arasındaki ilişki ve bu konuşma seslerinin sesletimi arasındaki ilişki) de kazanılmaktadır. Bunlardan ilki için çocuğun sözcükleri meydana getiren ses örüntüleri hakkında bilgi saklamayı, ikincisi için ise farklı ses örüntüleri çıkarabilmenin temel koşulu olarak sesletimde yer alan organların hareket örüntüleri hakkındaki bilgileri saklamayı öğrenmesi gerekmektedir.

Bu öğrenme süreci Bloom ve Lahey, 1978; Gierut ve Dinnsen, 1986; Gierut, Elbert ve Dinnsen, 1987; Grunwell, 1989 gibi araştırmacıların görüşlerine dayalı olarak daha açık bir anlatımla şöyle yorumlanabilir: Sesbilgisel bilgi, bir bireyin anadilinin ses

sistemine ilişkin gizil bilgisi (kompetans) ve bu bilgiyi kullanması (performans) bilgisinden oluşur. Ses ile anlamı birleştiren kurallar ve bu kurallar ile birlikte bir birey tarafından kazanılan ve zihninde sözlükçe olarak saklanıp gerektiğinde kullanılan; her dilin kendine özgü özelliklerine ilişkin bilgidir.

Örneğin, Türkçe'de [t], [o], [p] sesleri tek tek ele alındığında kendi başlarına bir anlam taşımadıkları görülür. Ancak bu sesler, [top] olarak birleştiğinde { top } biçimbirimi olarak anlam kazanmakta ve zihinde o nesnenin yerine geçerek bu sesel sinyallerle saklanmaktadır. Biçimbirimlerin bu birleşiminde seslerin dizilişleri ve düzenlenişleri dillere özgü ve keyfi özellik taşır. Örneğin, aynı nesne İngilizce'de { ball } biçimbirimi ile temsil edilmekte ve [bɑł] sesletim biçimi ile ifade edilmektedir. Bu nesnenin Türkçe'de üç parçasal birimden meydana gelerek ünsüz-ünlü-ünsüz olarak sıralanması ve her iki ünsüzün de ötümsüz patlamalı seslerden seçilmesi için belirli bir neden yoktur. Ancak bu türden bilgiler her dilde o dili konuşan kişiler tarafından bu biçimde öğrenilmek zorundadır. Bu bilgi bir konuşucunun zihninde simgelenerek saklanmakta ve biçimbirimlere ilişkin sözlükçeyi ve bu biçimbirimlerin temel sesbilgisel tasarımını oluşturmaktadır. Dolayısıyla sesbilgisel bilgi, ses ile anlamı birleştiren kuralları da içermektedir.

Sesbilgisel bilgi, her hangi bir bireyin performansını da içermektedir. Bu yönü, konuşmacının sesçil ve sesbirimsel dağarcığını, bu dağarcığın o kişiye göre söz konusu dil sistemindeki dağılım özelliklerini, diğer bir deyişle hedef biçimbirimlerde ve/veya sözcüklerde her konumda kullanılıp kullanılmadığına ya da nasıl kullanıldığına ilişkin bilgisidir. O halde sesbilgisel bilgi, bir konuşmacının hedef ses sisteminin kestirilebilen yönleri ile (sesbilgisel kurallar) kestirilemeyen yönleri (biçimbirimlerin sözlüksel simgelenişi) hakkındaki bilgisi ve bu bilgi dağarcığının kullanımını göstermektedir. Diğer bir deyişle, konuşmacı mesajını içerik, biçim ve kullanım özelliklerine göre planladıktan

sonra bu sözceleri başkalarının çözümleyip yorumlayabileceği işitsel sıralamalar halinde aktarmak durumundadır (Kretchmer ve Kretchmer, 1982 s.39) Bu amaca erişmek için konuşan birey, sözcelerin uygun üretimi ve anlaşılabilirliği için aynı zamanda sesletim programını kontrol etmek zorundadır (a.g.y.s.10). Bu açıdan bakıldığında, çocukların konuşma dili üretimlerine ilişkin verilerin analizinde kestirilebilen özelliklerden yararlanarak çocuğun sistemi hakkında bilgi edinilebilir.

Kısaca genel gelişim süreci ve sesbilgisi edinimi sırasında, çocuğun üstesinden gelmesi gerektiği iki önemli sürecin yer aldığı söylenebilir:

Birincisi, anadilin anlam ayırıcı özellikli sesbirimlerini ve bunların anlam aktarma (karşıtlık) işlevlerini ayırtedebilme ve üretebilme sürecidir. Bu süreçte algısal olarak, çocuğun karşıtlık işlevi içinde bulunan parçasal birimleri ve parçalarüstü birimleri akustik parametrelerine göre ayırıştırması, kümeleyebilmesi gerekmektedir. Üretimsel olarak ise çocuk, söz zinciri içinde sesbilgisel karşıtlıkları gerçekleştirebilmek için gerekli sesletim parametrelerini otomatik olarak kontrol edebilmeyi öğrenmek durumundadır.

Bu süreç ile bağdaşık olarak çocuğun aynı zamanda üstesinden gelmesi gerektiği ikinci sorun, edinmekte olduğu sesbilgisel karşıtlıkları dilinin kurallarına göre örgütleyebilme ve kullanabilmedir. Başka deyişle çocuk, dilinin dizisel ve dizimsel yapısını oluşturan sesbirim dizge bilgisini de edinmek ve iletişimsel amaçlara uygun kullanmak durumundadır (Strange ve Broen, 1980 s.119).

Bu öğrenmenin ne zaman başladığı ve bu süreçte ustalaşmanın ne kadar sürdüğü araştırmacıların yoğun ilgisine neden olmuştur. Dil öncesi dönem adı da verilen çocukların birinci yılındaki sesel çıktıları ile ikinci yılındaki ilk sözcükleri arasında bir gelişimsel süreklilik olduğu genel kanı olarak dikkat çekmektedir. 12. aydan sonra

çocukların seslemelerinin giderek bürünsel ve parçasal ayrımlar bakımından yetişkin konuşma diline benzerlik gösterdiği kabul edilmektedir. Bloom ve Lahey (1978 s.87), bebeklerin sesleme (vokalizasyon) davranışlarını dilin biçimine ilişkin bilgilerinin bir kanıtı olarak göstermekte ve bu davranışların ancak ikinci yılda iletişimsel amaçlara uygun olarak dilin içerik ve kullanımı ile bütünleştiğini ileri sürmektedirler. Ferguson'a göre (1978) başlangıçta üretim ve algılama sistemleri birbirinden bağımsızdır ve zaman içinde bütünleşirler.

Sesbilgisel edinim birçok dilde çeşitli yönleriyle ve değişik açılardan inceleme konusu olmuştur. Bu incelemelerin sonuçları çocuk dil gelişiminin çeşitli boyutlarında ve gelişimde genel bir evrensellik olduğu izlenimini vermiştir (Jakobson, 1968; Ferguson, 1978; Fey ve Gandour, 1980; Locke, 1983; 1988a; Pye, Ihgram ve List, 1987; Stark, 1988; Menyuk, Menn ve Silber, 1988; Yavaş ve Lambrecht, 1989; Ingram, 1992; Mowrer ve Burger, 1991).

Belirli seslerin belli anlamlara karşılık gelmesi, belirli seslerle belli anlamlar yaratabilme aşamalı olarak gelişmektedir. Önceleri ses-anlam ilişkisi kurulur. 6. ay ile 8.ay ve 11. inci aylar arasında [ədədə], [ənənə] (Stark, 1981 s.28); [nənə], [ʌdʌdə] (Stark, 1988 s.160) gibi yinelemeli babıldama biçimleri gözlenebilir. Tekrarlanan biçimler *anlamsız* sözcelere (jargon) dönüşür. Bu erken evrelerdeki edinimin evrensel özellikler taşıdığı pek çok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir. Bu evrelerdeki yinelemelerin hedef dil ile benzerlik gösteriyor olsa bile çocuk tarafından anlamlı üretilen sözceler olamayacağı çünkü, bilişsel ve anatomik olgunluğun buna henüz elvermediği belirtilmekte, ancak dile özgü bu benzerliğin ileriki evrelerde anlama ve ifadeyi kolaylaştırmada bir etken olabileceği ileri sürülmektedir (Edwards ve Shriberg, 1983; Stark, 1988; Menyuk, Menn ve Silber, 1988; Ingram, 1981, 1991; Vihman, 1993). Sonraları bu biçimlerin daha tutarlı olaak ortaya çıktığı gözlenir.

Çocuğun seslemeleri önceleri yetişkin diline benzerlik göstermediği için yetişkinler pek bir 'ayrım' farkedemezler fakat çocuklar kendilerine özgü ses dizilerini hep aynı bağlam ve durumda üretirler. 9. ay ile 11. inci aylarda ortaya çıkan bu çevresel ve deneyime dayalı gönderimi olan '*tutarlı sesçil biçimler*' (phonetically consistent forms) *ön-sözcükler* olarak (protowords) anılmaktadır (Stark, 1988 s.5). Çocukta yaklaşık 11. ay ile 18. inci aylar arasında gözlenebilen *ilk gerçek sözcük* ise çoğunlukla, konuşan çocuktan ziyade dinleyicinin yorumuna göre değişmektedir. Grunwell'e göre (1989) çoğunlukla aileler tarafından ilk sözcük kabul edilen sözcük araştırmacıya, dilbilimciye göre gerçek anlamda bir sözcük değildir. Bu evrelerde sesbilgisel bakış açısından, her sözcüğün bireysel bir varlığı bulunmaktadır ve bu sözcüklerin söylenişlerinde hatırısayılır çeşitlilik göze çarpmaktadır. Yaklaşık 2;0 yaşında tamamlanan bu dönemde dil edinimi hızla ilerler. Sesbilgisel örüntüler belli sözcüklere bağımlı olmaktan çıkar ve söyleyiş örüntüleri daha sistematik ve düzenli biçimler olarak sıralanır. Kestirilebilir özellikler taşıyan bu düzenli görünüm çocukların hedef yetişkin söyleyişine ulaşma çabası içinde olduklarını göstermektedir. Öyle ki çocukların söyleyişi ile hedeflenen yetişkin söyleyişi arasında bağıntı kurulabilir. Bu bağıntı yetişkin örüntülerinin basitleştirilmesine ilişkin stratejiler olarak öne sürülmüştür. Böylece sesbilgisel karşıtlıkların gelişimi ayırdedilebilir. Birçok dilde genel anlamda benzeri örüntülerden söz edilmektedir. Bu da, doğuştan bilişsel öğrenme yeteneği ve olgunlaşmamış fakat olgunlaşma sürecinde olan sesletim düzeneği üzerindeki motor sınırlamaların gelişimde önemli olduğunu göstermektedir. Karşıtsal ses sistemi genellikle 4:0 - 4:5 yaşlarında kazanılır. Ancak yine de bazı anatomik ve fizyolojik sistemlerin etkisi ile sesçil farklılıklar, ses tonu, perde v.b. parçalarıüstü ayrımların gelişimi 7:0 - 8:0 yaşına kadar devam edebilir. İlkokul yıllarında ise üst-sesbilgisel (metaphonological) ve sosyo-sesbilgisel beceriler kazanılır. 7:0 ile 11:0 olarak tanımlanan bu yaşlarda çocuklar, sözel dil aracılığıyla dillerinin ses sitemine ve yapısına ilişkin bilgiyi, bu bilgiyle sosyal

durum ve o durumdaki rollere ilişkin söyleyiş stilleri yaratma becerilerini öğrenirler (Grunwell, 1989).

Gelişmenin belirli evrelerde ve belirli nitelikteki evrenselliğinin yanı sıra, bireysel farklılıklar ve dillere özgü faktörler, sesbilgisi ediniminin kişisel ve dile özel yönünü göstermektedir. Sesbilgisel çözümlemeye dayalı diller arası araştırmalar, bu özelliklerin ilk gerçek 50 sözcüğün kazanılması ile kendini göstermeye başladığını ortaya koymaktadır (Ingram, 1991, 1988c; Goad ve Ingram, 1987; Ferguson, 1975; Macken, 1988; Yavaş ve Lamprecht, 1989).

Goad ve Ingram (1987), bireysel farklılıkları irdelerken üç değişkenle bağımlılığa dikkat çekmişlerdir: Performans farklılıkları, çevresel farklılıklar, dilsel farklılıklar. *Performans farklılıkları* ile çocuklar arasında farklı öğrenme stilleri getiren genetik farklılıkların etkilerinden söz edilmektedir. Buna göre, bir çocuk diğerine kıyasla ilk 50 sözcüğü daha hızlı edinebilir; diğer bir çocuk belli sesleme örüntülerini seçip kullanmakta ya da göz ardı etmekte ısrarlı olabilir veya başka bir çocuk çeşitli engeller nedeniyle bu edinimi gerçekleştiremeyebilir. *Çevresel farklılıklar*, çocukların maruz kaldığı işitsel girdi farklılıklarına dayalıdır. Buna göre, belirli bir ses birimi bir çocuk tarafından diğerine göre daha sık duyulabilir. Bu da o sesin edinimini kolaylaştıracaktır. Bir dilde belirli seslerin diğer bir dile göre daha sık kullanımı o seslerin o dilde daha erken edinileceği varsayımını ortaya çıkarabilir (Velten, 1943 akt: Ingram, 1992 1988c; Macken, 1980). *Dilsel farklılıklar*, herhangi bir dil yapısının edinimini etkileyen dile-özgü sınırlılıklardır. Bazı dillerdeki sesbirimidizgesel yapılar sesbilgisel bilgi ve sesletim güçlüğüne dayalı olarak değişkenlik gösterebilmektedir.

Sesbilgisi ediniminde bu sistemin "nasıl" ve "ne zaman" edinildiği sorusuna ilişkin arayışlara en önemli kuramsal bilgi dilbilim alanından gelmiştir. Dilin evrimine, dil

ile ilgili çeşitli kuramsal iddialara dayanak oluşturmak amacıyla başlayan çalışmalar dil edinimine, dil ve konuşma sorunlarına olan ilgiyi arttırmıştır. Tüm bu alanların karşılıklı birbirine sağlayacağı katkıların kavranması sonucunda , uygulamalı çalışmalar ön plana çıkmıştır.

Edwards ve Shriberg'in aktardığına göre (1983) sesbilgisi edinimi çalışmaları, 20. yüzyılda Roman Jakobson'un "Çocuk dili, Afazi ve Sesbilgisel Evrensellik " adlı kitabının İngilizceye çevrilmesi ile hız kazanmıştır. Ayırıcı Özellik Kuramı (Jakobson (1968), Üretici Sesbilgisi Kuramı (Chomsky ve Halle, 1968) ve Doğal Sesbilgisi (Stampe, 1969; 1972; 1979) gibi bir çok kuram geliştirilmiştir. Bu kuramlar çocuk dilini açıklamada kullanıldığı gibi, çocuk dili verileri dayanak alınarak dillerin sesbilgisel özelliklerini açıklamada da kuramlar geliştirilmiş ve önemli olguların anlaşılmasına ışık tuttuğu savunulmuştur. Örneğin, Smith (1973 s.206) kendi çocuğu Amahl'ın sesbilgisi edinimini incelerken, İngilizce'nin sesbilgisi sisteminin kurallı düzenlenişine dayalı kuramsal yargılara varmıştır. Ferguson (1975) sesbilgisi ediniminin genel sesbilgisi çalışmalarının süreklilik taşıyan bir dayanağı olarak görülmesini ileri sürmüştür (Edwards ve Shribergs, 1983 s.124).

Uzun yıllar süren araştırmalar sonucunda çeşitli dillerde sesbilgisel edinime ilişkin kabaca normatif ölçütler bulunmuş ise de bu ölçütler, yakın zamana kadar çocukların sesbilgisini nasıl edindiklerine ilişkin yeterli yanıtları verememiştir. 1970'li yıllara değin sesbilgisel edinim üzerine araştırmalar sesbirimleri ya da konuşma seslerini bağlamdan bağımsız birimler olarak incelemişlerdir. Bu araştırmalarda sesletim testleri ile konuşma seslerinin üretimi üzerine kabaca normlar elde edilmiştir (Templin, 1957; Poole, 1934). Benzer biçimde algılama ve üretim arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda da işitsel kapasite ile konuşma seslerinin tek tek edinimi incelenmiştir (Winitz, 1969; Powers, 1957). Bu çalışmalarda genellikle Jakobson'un (1952) çalışmalarından esinlenilmiştir.

3:0 - 8:0 yaşları arası çocuklar ele alınmış ve konuşma sesi üretiminin yaş ile korelasyonları çıkarılarak, bazı seslerin diğerlerine göre daha önce edinildiği ve hemen tümünün 8:0 yaşında doğru üretildiği ileri sürülmüştür. Bu seslerin sesletim yeri, sesletim biçimi, ötümlülüğü gibi özelliklerine göre belirli yaşlarda gelişimsel olarak kümelenendirilebilmeleri, seslerin ayırıcı özelliklerinin edinilmesinde evrensel (Menyuk, 1968; 1972) bir sıra düzen olduğu hipotezini doğrular nitelikteki araştırmaları güçlendirmiştir (akt:Bloom ve Lahey, 1978 s.101).

Özetle, çocukların bir sesi belli bir zamanda öğrendikleri ya da tek tek ayırıcı özellikler esasına göre öğrendikleri varsayımının aksine, son yıllardaki araştırmacılar çocukların sesbilgisi sistemini belli stratejiler veya kurallara göre öğrendiklerini kabul etmektedirler. Bu görüşlere göre, sesbilgisel edinimde sesbirim veya konuşma seslerinin edinimi tek bir birim olarak ayrı ayrı analiz edilmemekte, analiz birimlerini sözcükler ya da seslerin ortaya çıktığı biçimbirimler oluşturmaktadır. Diğer bir deyişle sesbilgisel edinim bağlam ile bağımlı olarak incelenmektedir. Bu yaklaşımlar Stampe'in Doğal Sesbilgisi kuramı ile gelişmiştir (Stampe, 1979).

1.1.4.1. Doğal Sesbilgisi Kuramına Göre Sesbilgisel Edinim

Stampe (1969; 1979) çocuklardaki sesbilgisel gelişimi doğal sesbilgisi kuramı çerçevesinde açıklamaya çalışmaktadır. Kuramın temel ilkeleri aşağıdaki gibidir (akt: Lancaster ve Pope, 1989 s. 3):

a) Tüm insanlar konuşma dili yetisindeki temel süreçleri ve bu süreçlerdeki sınırlamaların tümünü ifade edici bir örgütlenme yeteneği ile dünyaya gelirler. Bu sistem içinde yer alan süreçler evrensel, doğal ve sesbilgisel stratejiler/işlemler olarak terimlendirilen özellikler taşır. Bu terimler şöyle açıklanmaktadır:

Evrensellik: Tüm çocuklarda sesbilgisel gelişim yaklaşık aynı yaş diliminde başlar ve benzer nitelikte ilerler.

Doğallık: Bazı parçasal ses birimleri ve ses kümeleri diğer ses kümelerine göre nitelik bakımından daha "doğaldır". Diğer bir deyişle, bazı sesler gerek sesletim gerekse algısal açıdan tüm insanlarca üretilebilir ve birçok dilde bulunur. Dolayısıyla bu sesler çocuklar tarafından daha erken edinirler.

Sesbilgisel işlemler: Bir sesbilgisel işlem bir ses sınıfındaki sesleri ya da dizini etkileyen herhangi bir sistematik ses değişimidir.

"Sesbilgisel işlem, insanın konuşma yeteneğinin sınırlamalarını bir potansiyel karşılığı diğer bir karşıtlık birimi içinde erime, kaybolma, değişme biçiminde zorlayıcı bir süreçtir (Stampe, 1969)." (akt:Lancaster ve Pope, 1989 s 3). Bir başka tanımda da".... çocuğun konuşma üretiminde belirli güçlük sergileyen ses ya da ses dizinleri yerine güçlük dereceleri daha az (fakat sesletim yeri, biçimi bakımından benzer) ses ya da ses dizeleri ile değiştirme için uygulanan zihinsel bir süreç" olarak ifade edilmiştir (akt:Grunwell, 1985 s.53).

b) Çocuklarda da yetişkin ses sistemine eşdeğer temel zihinsel simgelemeler başka deyişle, derin yapı tasarımları (underlying representations) bulunmaktadır.

Derin yapı tasarımı ile Stampe, çocukların zihninde yetişkin sesbilgisi sistemine karşılık gelebilen sözcüklerin derin yapısı ile mükemmel bir algısal sesbilgisel sistemleri olduğuna inanmış ve sesbilgisel edinimi sesletim olgunluğuna dayandırmıştır (s.4).

c) Söz konusu işlemler bebeklikten itibaren çeşitli biçimlerde ortaya çıkabilir fakat yetişkin sisteminin sesbirimsel karşıtlıkları kazanılıncaya değin zaman içinde giderek baskılanır, düzgülenir ve sınırlanır.

Baskılama: Herhangi bir işlem, yeni bir karşıtlık ortaya çıkınca çocuğun sisteminde kaybolmaya başlar. Örneğin, 'duraklaştırma' işlemi çocuğun [pij] olarak

söylediği / fil / sözcüğünü [fi] olarak söylemeye başlamasıyla, diğer bir deyişle, / f / sesi [p] yerine [f] hedef sesletim biçimi olarak çıkarılmaya başlanmasıyla duraklaştırma işlemi baskılanmaya başlamış olarak kabul edilir.

Düzgülenme: Erken yaşlarda ilk başlangıçta işlemler olabildiğince değişken ve gelişigüzel bir biçimde gözlenebilir. Sonraları giderek daha sistematikleşir. Genizsileştirme ile ötümlüleşme v.b. işlemlerin aynı anda gelişigüzel ortaya çıkması erken değişken kullanıma örnek olarak verilebilir. Önceleri kestirilebilirliği güç olan işlemler daha sonraları kuralların da edinilmesiyle birlikte sistematikleşir.

Sınırlandırma: İşlemler belirli yerlerde ve daha sınırlı sayıdaki parçalara uygulanır. Bu sınırlılık giderek aşama aşama baskılanır. Örneğin, duraklaştırma işleminin yalnızca sözcük başındaki sürtünmelilere uygulanması gibi.

Doğal sesbilgisi kuramına getirilen en temel eleştirilerden biri Jakobson gibi, Stampe'in de sesbilgisel gelişimde çocuğa pasif bir rol vermesidir. Çünkü çocuk sesletim becerilerini fiziksel olgunlaşmaya bağlı olarak geliştirdikçe, doğuştan gizil yeteneklerle gelen işleme süreçleri yerini temel yetişkin sesbilgisi sistemine bırakmaktadır.

Doğal sesbilgisi kuramının ilk uygulayıcılardan biri olan Menn (1971) sesbirimlerin bulundukları bağlama göre farklı sesletilebildiklerine dikkat çekerek, sesleri hece ve sözcüklerdeki bulunuş durumları ve sesbilgisel işlemlerle betimlemeye çalışmış ancak, çocuğun yetişkin dilini aynen model alan biri olarak görülemeyeceğini savunmuştur. Waterson (1970), Barton (1976) da çocuğun algısal kapasitesinin başlangıçta aynen yetişkininki gibi olmadığını savunmuşlardır.

Ingram (1981), Stoel-Gammon (1983; 1985) ve Grunwell (1985) gibi bir kısım araştırmacı da sesbilgisel işlemlerin derin yapıdaki psikolojik gerçekliğini belirleyici verilerin henüz yeterli olmadığını savunmuşlardır.

Stampe'in kuramının en ilgi çeken yönü "sesbilgisel işlemler" terimi ile sunduğu "stratejiler" olmuştur. Stampe, çocukların sesletim güçlüklerinin üstesinden gelebilmeleri amacıyla bir tür sesbilgisel basitleştirme stratejisi uyguladıklarını ileri sürmüştür. O'na göre, eğer bir ses biriminin sesletimi "zor" ise çocuk, yerine daha "doğal" olanı gerçekleştirmektedir. Ancak hedef sesbirimin bazı özellikleri her zaman korunmaktadır. Diğer bir deyişle, hedefe "benzerlik" taşımaktadır. Örneğin, bir sürtünmeli sesin sesletimi durak seslerine göre daha zordur. Bu durumda sesletim biçimi bakımından daha kolay olan durak sesleri tercih edilebilir. Ancak, sürtünmelilerin ötümlülük ve sesletim yeri özellikleri korunarak, durak sesleri tercih edilecektir. Pek çok araştırmacı (Vihman, 1976; Ingram, 1981; Schwartz ve Leonard, 1981; Vihman ve Diğerleri, 1980b; Stoel-Gammon, 1985; Vihman ve Diğerleri, (basımda)) sesbilgisinin nasıl edinildiğini "açıklamada" yeterli görmeseler de, bu işlemleri çocuğun örüntülerini sistematik ve düzenli biçimde "betimleyici" bulmuşlar ve çalışmalarını bu yönde yoğunlaştırmışlar; bir kısım araştırmacı da üretici sesbilgisi kuramından yararlanarak sesbilgisel işlemlerin temel tasarımlar ile ilişkisi üzerinde araştırma yapmışlardır (Gierut, Elbert ve Dinnsen, 1985; Leonard, 1985).

Bu araştırmalar sonucunda günümüz öğrenme kuramları öğrenmenin farklı yönleri olduğunu, bazıları aktif bazıları pasif farklı düzeneklerin birleşimini içerdiğini kabul etmektedirler. Ferguson ve Farewell (1975); Ferguson (1978); Macken ve Ferguson (1978); Ingram (1981); Schwartz ve Leonard (1981), Edwards ve Shriberg (1983), Stoel-Gammon (1983), Leonard (1985), Menyuk, Menn ve Silber (1988); Vihman (1980a; 1993); gibi araştırmacılar sesbilgisel edinimde çocuğun aktif bir rol üstlendiğini söylemektedirler. Bu bilişsel gelişim kuramcılarına göre, çocuklar sesbilgisi sürecinde hipotezler üreten, belirli biçimleri seçip, diğerlerini gözardı eden, kendilerine göre strateji uygulayarak yeni biçimler ve örüntüler ortaya çıkaran yaratıcı varlıklardır. Böylece bu araştırmacılar çocuklar arasında, daha önceki araştırmacıların önemli ölçüde gözardı ettiği bireysel ayrılıkları vurgulamışlardır. Stampe'in kuramında yer alan

gözardı ettiği bireysel ayrılıkları vurgulamışlardır. Stampe'in kuramında yer alan sesbilgisel işlemler temelde işte bu stratejilerdir. Ingram (1976), bu stratejilerin işlemlenmesi ile çocuğun edinim sürecinde genellemelere ulaştığı ve dilin kurallarını kendiliğinden çıkardığını söylemektedir. Yine, Kiparsky ve Menn (1977) çocukların dillerinin kurallarını keşfetmek için bu stratejileri kullandıklarını vurgulamışlardır. Bu araştırmacılar aynı zamanda sesbilgisel edinimde belirli bir düzende evrensellik olduğuna inanmakta, ancak bu evrensel süreçlerin bireysel stratejiler ve dillere özgü özellikler ile birlikte kaynaşık ilerlediğini savunmaktadırlar (Goad ve Ingram, 1987).

1.1.4.2. Çocuklarda Sesbilgisel Edinim Stratejileri: Sesbilgisel İşlemler

Sesbilgisel edinim stratejileri yetişkin ve çocuk söyleyiş örüntüsü arasındaki ilişkiyi betimleyici işlemlerdir. Terim, kuramsal olarak çocukların konuşma dili örüntülerinde "basitleştirme" olarak adlandırılan strateji eğilimine çerçeve niteliğinde bir açıklamadır.

Sesbilgisel edinim stratejilerinin uygulanmasında çocuklar arasında hatırı sayılır bireysel ayrılıklar bulunmakla birlikte, genel olarak belli yaşlarda hangi sesbilgisel işlemlerin kullanıldığı, ne zaman baskılandığına ilişkin diğer dillerde, özellikle İngilizce'de pek çok araştırma sonucuna dayalı olarak bir profil çıkarılmıştır. Bu stratejilerin kullanılmasında çocukların belli sesbilgisel biçimleri seçip bazılarını gözardı ettikleri ve kendilerine göre bir sistem yaratmakta oldukları kabul edilmektedir. Alandaki çalışmalar birçok dilde normal çocuklar arasında çeşitli sesleri/sesbirimleri edinim yaşları ile bunların ediniliş sırası ve sesbilgisel işlemlere ilişkin gelişimsel profiller (algılama ve üretim) çıkarmışlar, sesbilgisel gelişimin niteliğini ayrıntılı betimlemeye ve açıklamaya çalışmışlardır (Lenneberg, 1964; Stampe, 1969; Smith, 1973; Kent 1976; Oller, 1980; Grunwell, 1981; Schwartz ve Leonard, 1981; Locke, 1983; Ingram,

1981,1988b, 1991; Vihman ve Carpenter, 1984; Lieberman, 1984; Stoel-Gammon ve Dunn, 1985; Vihman ve Greenlee, 1987; Stark, 1988; Dyson, 1988; Roug, Landberg ve Lundberg, 1989; Smit ve Diğerleri, 1990; Mowrer ve Burger, 1991; Nelson ve Bauer, 1991 ve daha birçokları).

Bu çalışmalarda sesbilgisel işlemler yönünden genel anlamda evrensellik görülmekle birlikte, hatırısayılır bireysel ayrılıklar ve dillere özgü farklılıklar olduğu dikkat çekicidir (Menyuk ve Looney, 1972; Menn 1975; Macken 1980; Vihman, 1987; 1993 ; Ingram, 1974; 1988a; 1988b; 1991). Bu farklılıklar gelişimin sıra, hız ve aşamalarını etkileyebilmektedir. Özellikle erken sesbilgisi edinimi sırasında önemli farklılıklar bulunmuştur (Ingram, erken sesbilgisi dönemi olarak ilk 50 sözcük edinimini kabul etmektedir. Bu da yaklaşık 1;8 -2.0 üst yaş sınırıdır.). Eş ikizler üzerinde yapılan çalışmalarda bile birinin edindiği seslerin diğer ikizde edinilmediği görülmektedir (Leonard, Newhoff ve Mesalam, 1980). Bu dönemden sonra basitleştirme işlemleri daha düzenli bir biçimde işlev görmektedir.

Waterson (1971)'a göre çocuklar duydukları sözcüklerdeki seslerin belirli algısal özelliklerini kavrarlar; dilsel algılama temel beceridir ve anadilin ses sistemine ilişkin bilgiyi bilinçsiz edinirler. Ancak bunda, çocuğun kendi üretimi, üretim sisteminin sınırlılıkları (Ingram, 1989); vurgu, ezgi gibi bürünsel özelliklerin de etkili olduğu (Waterson, 1971; Crystal, 1981; 1987b; Chiat, 1989) bilinmektedir.

Diğer taraftan, çocukların üretimleri bir sesbirimin bulunduğu sözcenin karmaşıklığı ile bağıntılı olarak da değişkenlik gösterebilmektedir. Tek heceli sözcüklerin üretiminin her zaman daha kolay olduğu öne sürülmüştür (Ingram, 1977; 1988). Uzun ya da çok heceli sözcüklerdeki sesbirimlerin ediniminde ise üç faktör önemli gözükmemektedir: tanışık sözcükler; sesbirimlerin hedef dildeki kullanım sıklığı ve hedef sesbirimin sözcük

içindeki konumları. Çocukların aşına oldukları, rutin olarak duyulan tanışık sözcüklerdeki sesbirimleri daha kolay edindikleri savunulmuştur (Strange ve Broen, 1980; Ingram, 1992). Belirli sesbirimlerin anadildeki kullanılma sıklığının da o sesbirimin edinimini kolaylaştırdığı ve sesbilgisel işlemlerin daha erken baskılanabildiği ileri sürülmüştür (Macken ve Barton, 1980; Goad ve Ingram, 1987; Macken 1988; Topbaş, 1988; 1991). Sesbirimlerin sözcük içindeki diziminin de sesletimi etkileyebildiği (bir ünsüzün bulunduğu konumdan sonra gelen ünsüzün sesletim yeri o ünsüzün sesletimini etkileyebilmektedir) ve çocukların bu sözcükleri zor bularak özellikle üretimde gözardı ettikleri ya da daha çok işleme gerektirdiği belirtilmiştir (Strange ve Broen, 1980 s. 118). Tüm bu işleme stratejilerinin çocukların belli anlamları ifade edebilmek için sesbilgisel karşıtlıkları sağlayabilmek amacıyla uygulandığı bildirilmektedir (Grunwell, 1989).

Kısaca, belirli sesletim örüntülerine, belirli ses sınıflarına ya da belirli seslem yapısına göre; sözcüklerin seçimi ve bu sözcüklerin çevredeki kullanım sıklığına göre çocukların bireysel eğilimlerinin farklı olduğu, dolayısıyla çocuklarda işleme stratejilerinin farklı olabildiği ortaya konmuştur.

Bu bireysel farklılıklara rağmen, normal çocuklardaki farklılıkların belirli bir sınırın ötesinde izlenmediği de görülmektedir (Leonard, 1985). Temelde sesbilgisel üretim üzerinde belirli bilişsel, duyuşal-motor ve dilsel sınırlamalar ya da engellenmeler olduğu; bu sınırlamaların da gelişimin belli bir noktasındaki çocuğun zihinsel hipotezlerine, üretim ve algılama yeteneklerine bağlı bulunduğu ileri sürülmüştür (Kent, 1976; Panagos ve Prelock, 1982; Nelson ve Bauer, 1991). Diğer bir deyişle, bilişsel ve duyuşalmotor olgunlaşmada beceriklilik, sesçil ve sesbilgisel gelişime koşt olarak gelişmektedir. Dolayısıyla erken sesbilgisi gelişiminde değişkenlik ve sınırlamaların olması olağan görülmekte, ancak 4 ya da 5 yaşlarında ya da okul çağına gelmiş

çocuklarda olağan dışı bir durum olarak en erken önlemin alınması gerektiği ifade edilmektedir.

Kısaca denilebilir ki, sesbilgisel gelişimde kişinin konuşmak istediği dil dizgesi içinde seslerin anlamları değiştirebilme özellikleri, düzenlenişleri ve işlevleri hakkındaki bilgisi söz konusudur. Bu, zaman içinde gelişen örtük bir bilgidir ve alma, algılama, çözümleme ve üretme süreçleri ile bağımlıdır. Çocuklar genellikle dillerinin sesbilgisi sistemini, işleyişini iletişim ortamlarında doğal olarak fazla zorlanmadan kazanırlar. Söz konusu süreçte ustalaşma zaman içinde aşamalı olarak gelişmektedir. Edinim süresi 4:0 ya da 5:0 yaşları gibi sesbilgisel işlemlerin baskılanmasıyla sona eren kısa bir zaman dilimi ise de, yetişkin dilinin sesçil kullanımına erişme 6:0 ya da 7:0 yaşlarına kadar sürebilmektedir. İlgili alanyazında yer alan sesbilgisel işlem stratejileri Tablo 1 ve Tablo 2 de tanımlanmıştır. Tablo 1 çeşitli araştırmacıların çalışmaları ile ortaya çıkarılan genel stratejilerin bir gösterimini sunmaktadır. Tablo 2'de ise bu stratejilerin sesbilgisel işlemler adı altında çeşitli türleri ve tanımlamaları İngilizce ve Türkçe'den örneklerle gösterilmiştir.

TABLO 1
SESBİLGİSEL EDİNİMDE GENEL STRATEJİLER

STRATEJİLER	YAZARLAR
Seçme / Kaçınma	Drachman, 1973a; Greenlee, 1974; Ferguson ve Farwell, 1975; Ferguson, 1975a; 1978a, 1979b; Ingram, 1975; Menn, 1976a, 1976b; Vihman, 1976, 1981; Farwell, 1977; Kiparsky ve Menn; Schwartz ve Leonard, 1982.
Eşseslilikten Kaçınma	Drachman, 1973b; Ingram, 1975.
Eşsesli Sözcük Kullanımı	Menn, 1978; Vihman, 1979, 1981, Locke, 1979b, Smith ve Brunette, 1981.
Sınırlı Çıktı Örüntüleri	Braine, 1971; Ferguson, 1979a, 1979b; Menn, 1976a, 1978; Priestly 1977; Waterson, 1970, 1971a.
Mutlak Konum Sınırlılıkları	Branigan, 1976; Farwell, 1977; Macken, 1977; Menn, 1978.
Göreceli Konum Sınırlılıkları	Ingram, 1974a; Vihman, 1976; Menn, 1978.
Benzeşim / Uyum	Drachman, 1973a; Menn, 1975; Vihman, 1978.
Yinleme	Drachman, 1973a; Moskowitz, 1973; Ingram, 1974b; Ferguson, 1978a, 1979a, 1979b; Schwartz, Leonard, Wilcox ve Folger, 1980; Fee ve Ingram, 1982.
Ses Aktarımı / Göçrim	Vihman, 1976; Drachman, 1973a; Greenlee, 1974; Menn, 1978.
Seçeneksiz Ünsüz/Hece İndirgeme	Menn, 1972; Smith, 1973; Ferguson, 1978a; , 1979a; Vihman, 1981.
Ünlü Uzaması	Drachman, 1973b; Ingram, 1975.
Heccesli Sürtünmeliler	Farwell, 1977.
Yeğlenen Sesler	Menn, 1971; Farwell, 1977; Ferguson, 1978a; Ingram, 1979.
Kural Sıralama	Kiparsky ve Menn, 1977.
Kaynaşma	Menn, 1976a; Vihman, 1981.

Farwell, 1977. "Some Strategies in the Early Production of Fricatives." Papers & Reports on Child Language Development, Stanford University, s. 12, 97-104; Hoşgör, 1991 s. 30.

TABLO 2
SESBİLGİSEL EDİNİMDE TÜRKÇE'DE VE İNGİLİZCE'DE GÖZLENEN SESBİLGİSEL İŞLEMLER

<i>Sesbilgisel İşlemler</i>	<i>Tanım</i>	<i>İngilizce ve Türkçe Örnekler</i>
- Vurgusuz hece yitimi * Hece yitimi	Çok heceli sözcüklerde vurgusuz bir veya iki hecenin düşürülmesi	potato ['teɪ,tə] ayakkabı, [bʌppʰɪ]
Tek heceli sözcük yeğleme	Çok heceli sözcüklerin tek heceli kullanımı	banana ['bæ] üflüyor [ʃʊ]
- Yinleme a. Tam b. Kısmi	a. Çok heceli sözcüklerin bir heccesinin yinelenmesi b. Yalnızca bir ünlü veya ünsüzün sürekli yinelenmesi	bottle ['bɒ,'bɒ] davul [dʌmdʌm] bottle ['bɒ,bə]
- Ünsüz öbeği daralması (indirgeme) - Ünsüz öbeği düşmesi	Hedef bir ünsüz öbeğinde bir veya iki ünsüzün yitirilmesi; tüm öbeğin düşmesi	spoon [pʊn] milk ['mɪk] türk [tyɛ]
Son ünsüz düşmesi	Sözcük sonu ünsüzlerinin yitimi. Açık hece ile sonuçlanan bu işlem genellikle sesbilgisel edinimin erken evrelerinde görülmektedir.	ball ['bɔ] milk ['mɪ] var [vɜ:] gel [dɛ]
Vokalleşme / Ünlüleştirme	Hece ağırlıklı ünsüzlerin / heccesal ünsüzlerin etkilenerek ünlüleşmesi. İngilizce'de genellikle /l/ nin ünlü olarak gerçekleştiği gözlenmiştir.	bottle ['bɒ,tʌ]

Benzeşim ve Uyum İşlemleri

- Benzeşim / Ünsüz Uyumu - Yumuşak-damak benzeşimi - Dudaksıl benzeşim * Genizsi benzeşim - Dışyuvasil benzeşim - Daralmalılının benzeşmesi	Bir ünsüzün aynı sözcük içindeki bir başka ünsüz sesin etkisiyle birbirine benzemesi örn. yumuşak damak sesinin etkisiyle başka bir ünsüzün yumuşak-damak sesine dönüşmesi. Genellikle dışyuvasil sesler etkilenmektedir.	portakal [pɔgɒkɒl] dog ['gɒg] table ['beɪ,bɪ] elma [ɛmmɪ] foot ['sʊt] yellow ['i,e,lɔv]
Ünlü ve ünsüz benzeşmesi a. benzeşim yerine göre b. ötümlülük benzeşimi	Bağlam-duyarlı ötümlüleşme: Bir ünsüzün sesletim yerinin komşu ünlünün özelliğini veya ünsüzün ötümlü özelliğine benzemesi. Bazı araştırmacılar bu işlemi dizisel işlemler olarak incelemektedir.	middle ['mi,gʊ]

TABLO 2 (devam)

Dizimsel Basitleştirme İşlemleri

Sesletim Yerinde Değişiklikler

• Önleştirme a. Yumuşak damak seslerinin önleştirilmesi b. Dişyuvasillaşma	Hedef yumuşak damak; damaksıl-dişyuvasil sürtünmeli ya da durak-sürtünmelilerin dişyuvasil ünsüzler olarak çıkarılması	car [ˈtɑ] kapı [ˈtɑpɪ] shoe [ˈsu]
* Artlaşma a. Dişyuvasillarin artlaşması b. Damaksillaşma	Ön ünsüzler, özellikle dişyuvasillarin yumuşak-damak sesine ya da damak seslerine dönüşmesi	tar [ˈkɑ] 4f [ˈkɛ] sue [ˈsu] saç [ˈʃɑ]
Dişyuvasillaşma	Diş ardı ve dudaksıl ünsüzlerin dişyuvasil olarak gerçekleşmesi. İngilizce'de /θ/ ve /ð/ seslerinin [s] ve [z] olarak gerçekleşmesi	thumb [ˈbʌm]
Dudaksillaşma	Dudaksıl olmayan bir ünsüzün dudaksıl olarak gerçekleşmesi. İngilizce'de /θ/ nin [f] ya da /ð/ [v] olarak gerçekleşmesi.	thumb [ˈfʌm]

Sesletim Biçiminde Değişiklikler

• Duraklaştırma	Sürtünmelilerin durak ya da patlamalı-durak sesleri olarak gerçekleşmesi	sea [ˈi:] lie [ˈdaɪ] su [ˈdʊ]
• Kayma a. Daralmalı - akıcıların kayması b. Sürtünmelilerin kayması	/l, r/ seslerinin, sürtünmelilerin [w, j] gibi kayan sesler olarak gerçekleşmesi	lie [ˈwaɪ] four [ˈwɔ] ver [ˈvɛj]
• Bağlam-duyarlı ötümlüleşme ve ötümsüzleşme	Normal gelişimde ötümlüleşme ünlü öncesi konumlarda, ötümsüzleşme ünlü sonrası konumlarda gerçekleşmektedir.	tug [ˈdʌk] pasta [ˈbʌt.tɑ] kız [ˈkɪz]
Durak Sürtünmelileştirme	Sürtünmeli bir ünsüzün durak - sürtünmeli olarak gerçekleşmesi	shoe [ˈtʃu] saç [ˈtʃɑ] su [ˈtʃu]
Genizsiliğin kaybolması	Genizsilerin duraklaştırılması	moon [ˈbʊd] muz [ˈbʊʒ]
Gırtlaksı Gerçekleşme	Bir ünsüzün gırtlak-durak sesi olarak gerçekleşmesi	but [ˈbʌt] atki [ˈʌt.kɪ]

Diğer Sık Gözlenmeyen Basitleştirme İşlemleri

t' leştirme (Tetizim)	[t] sesinin pek çok diğer ünsüz yerine kullanılması	four [ˈtɔ]
** Ekleme	Sözcük içinde bir konuma ünlü eklemesi. Nadiren ünsüzler eklenir.	black [ˈbɒl.æk] fork [ˈfɔrk]
Kaynaşma	Ünsüz öbekleri ya da bitişik ünsüzlerin tek bir ünsüz olarak gerçekleşmesi	snow [ˈsɒ.fəʊ] kamyon [ˈkɑ.ɪ.jɒn]
* Ses ve Hece Aktarımı	İki sesin konumlarının yer değiştirmesi	elephant [ˈe.fə.ˈlɑnt] araba [ˈɑ.bɑ.ɪ]
Göçerim	Bir sesin sözcük içinde başka bir yere göçmesi	snake [ˈneɪk]
Sesletim Tercihi Sistemik Ses Tercihi Nötrleşme	Bir sınıf sesin bir ses ile yer değiştirmesi	thin [ˈtɪn] fin [ˈfɪn] sin [ˈsɪn]

- İlgili alanyazında ve Türkçe'de normal gelişimde gözlenen sesbilgisel işlemler
 - * İlgili alanyazındakiler yanısıra Türkçe'de de gözlenen diğer işlemler
 - * Türkçe'de nadiren rastlanan normal işlemler (Topbaş, 1988, 1991; Hoşgör, 1991)

1.1.4.3. Türkiye'de Sesbilgisel Edinim Araştırmaları

Türkiye'de çocuklarda sesbilgisel edinimi inceleyen pek az çalışma bulunmaktadır. Başkan (198) ve Ekmekçi (1979) kendi çocuklarının sınırlı yaş diliminde dil gelişimine ilişkin uzun süreli yaptıkları araştırmada sesbilgisi gelişimine genel anlamda değinmişler, ancak sesbilgisel çözümlemeye dayalı detaylı bir edinim değerlendirmesi yapmamışlardır.

Topbaş (1988), 1;3 ile 2;11 yaşları arasında 20 Türk çocuğunda / k / , / t / , / tʃ / seslerinin edinimini incelemiştir. Doğal ev ortamında konuşma dili verilerinden bir kesit alınarak yapılan bu çalışmada, Türk dilindeki bu seslerin sözcüklerde kullanım sıklığının sesbilgisel edinimi etkileyip etkilemediği araştırılmış ve veriler sesbilgisel işlemler yönünden analiz edilmiştir. Araştırmada Türkçe'deki seslerin kullanım sıklığı ile birlikte, Türk diline özgü bazı özelliklerin sesbirimlerin edinimini etkileyebileceği ve Türk çocuklarına sesbilgisel gelişimde bir avantaj sağlayabileceği tartışılmıştır. Araştırma sonucunda / k / sesinin erken yaşta edinilmesine ilişkin bulgu bu sesin kullanım sıklığına dayalı olduğu biçiminde değerlendirilmiş ve bazı sesbilgisel işlemlerin Türk dilinin özelliklerine dayalı olarak daha erken yaşlarda baskılanabileceği gösterilmiştir.

Kündük (1990), gelişimsel sesletim testi hazırlanabilmesi amacıyla 2;5 ile 5 yaşları arasında 59 normal gelişim gösteren ve 5 konuşma sorunlu Türk çocuğunda kesit alma yöntemi ile seslerin belirli yaşlarda kazanılıp kazanılmadığına ilişkin bir pilot araştırma yapmıştır. Çalışmada ünsüzlerin çeşitli konumlarda yer aldığı 72 sözcük (değişik hece yapılarında) kullanılmıştır. Sözcükler resim, oyuncak isimlendirme ve taklit yoluyla söylettirilmiştir. Araştırmada / k , t , d , m / sesbirimlerinin diğerlerinden

daha erken kazanılmış olduğu, Türk dilinin bazı özelliklerinin sesbirimlerin edinimini kolaylaştırabileceği görüşü desteklenmiştir.

Topbaş (1991) 1:0 ve 3:0 yaşları arasında 22 çocukta sesbirimlerin edinimini ve sesbilgisel işlemlerin gelişimsel profilini çıkarmak amacıyla bir pilot çalışma yapmıştır. Bu çocuklardan ikisi uzun süreli (biri 1 yıl diğeri 2 yıl) izlenmişlerdir. Çalışmada Türk çocuklarının sesbilgisel gelişim aşamaları ilgili kaynaklarda yer alan İngiliz çocuklarının gelişimine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Genel anlamda sesbirimlerin edinimi ve sesbilgisel işlemler arasında evrensel bir benzerlik görülmüş, ancak niteliklerinin farklılıklar taşıdığı ortaya çıkmıştır. Türk çocuklarının bu aşamaları bireysel farklılıklar da gözönüne alınarak daha erken yaşlarda geçebildiği, başka deyişle sesbilgisel işlemlerin baskılanması sürecinin diğer dillerde gözlenenden daha erken bir dönemde gerçekleşebileceği varsayımı ortaya çıkarılmıştır. Bunda etken olarak Türk dilinin daha önceki araştırmalarda da gözleendiği gibi, sesbirimsel dizgesinin, sözcüklerde seslerin dizim kurallarının; hece sınırlarında durak ve kavşakların belirgin özelliklerinin algısal ve üretimsel yönden sesbilgisel edinimi kolaylaştırabileceği varsayımı düşünülmüş ancak uzun süreli ve daha çok sayıda çocukla araştırma yapılması gereği üzerinde durulmuştur. Bu araştırma sonucunda sesbilgisel gelişime ilişkin ortaya çıkan profil Tablo 3 'de gösterilmiştir. Tabloda 1:0-3:0 yaşları beş yaş dönemine ayrılmıştır. Tablonun sol tarafında her yaş döneminde edinilmesi beklenen sesler belirtilmektedir. Diğer bir deyişle o yaş dönemine ilişkin ses dağarcığı gösterilmektedir. Tablonun sağ tarafında ise yine her yaş döneminde gözlenebilmesi olası sesbilgisel işlemler, ortaya çıktığı ya da baskılandığı evreler gösterilmektedir. Yaş ilerledikçe sesbilgisel işlemlerdeki değişkenlik azalmakta ve baskılanmaktadır.

Hoşgör (1991) ise, 2:0 ve 3:0 yaşları arasında 14 çocukta bitişik-ünsüzlerin edinilmesinde vurgunun etkisini yine kesit alma yöntemiyle araştırmış, bu ünsüzlerin ediniminde gözlenen sesbilgisel işlemleri ortaya çıkarmıştır. Hoşgör çalışmasında resim

ve oyuncak isimlendirme yöntemiyle tek, iki ve üç heceli 23 sözcükte vurgunun ve hece uzunluğunun bitişik-ünsüzlerin edinimini etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda bu ünsüzlerin ediniminde vurgu ve sözcük uzunluğu bitişik-ünsüzlerin ediniminde etkili bir faktör olarak bulunmamış ancak çocukların üç heceli sözcüklerinde daha fazla sesbilgisel işlem kullanıldığı gözlenmiştir. Yalnızca bitişik ünsüzlerin ediniminde incelenen işlemler tüm grupta hata sayısına göre şu sırayla yer almıştır: akıcıların düşürülmesi, damaksıllaşma, ötümlüleşme, benzeşim, önleştirme, akıcıların kayması, duraklaştırma, genizsilerin düşürülmesi, durak sürtünmeliye dönüşme, durak seslerinin düşürülmesi, ekleme. Bunun yanısıra, araştırmacı Topbaş'ın (1991) araştırmasında sözü edilen Türk dilinin bazı özelliklerinin sesbilgisel edinimde avantaj sağlayabileceğine dikkat çekmiştir.

Kesit alınarak yapılan bu çalışmalar, Türkçe'de sesbilgisel edinim araştırmalarına yol gösterici olması bakımından önemli adımlardır. Ancak ilgili alanyazın örneklerinden de anlaşılabileceği gibi, diğer dillerde gerek gelişim gerekse edinimin niteliğine ilişkin profiller pek çok çocuk ile uzun süreli ya da kesit alınarak ve pek çok araştırma bulgularına dayalı olarak verilmiştir. Dolayısıyla, Türkçe'de yapılan çalışmalar Türk Dili için genel bir gelişim profili çıkarılabilmesi için henüz yeterli görülmemektedir.

TABLO 3
TÜRK ÇOCUKLARINDA ÜNSÜZ EDİNİMİ VE SESBİLGİSEL İŞLEMLERİN
GELİŞİM AŞAMALARI
(N=22)

Gelişimsel Değerlendirme Formu

Adı Soyadı:

Ses Dağarcığı		Sesbilgisel İşlemler	
Dil-öncesi Dönem 0;9 - 1;3	Genizsi, Patlamalı/Durak, Sürtünmeli, Akıcı/Daralma Sesler	Dudaksıl ,Yan-daralmalı, Dış-ardı Sesleri. Evrensel Özellikler gözlenmektedir.	Ön-sözcükler ve İlk sözcükler Sesçil değişkenlik görülebilmektedir..
I. Dönem 1;3 - 1;6	m n p b t d k (g)		Tekrarlama Seslem Yitimi Ünsüz Düşmesi (Hece başı-sonu; -C,C- yapılar) Ünsüz uyumu
II. Dönem 1;6-2;0	m n p b t d (tʃ) k g (s) (ʃ) (l) j		(Yineleme) Ünsüz Uyumu Ünsüz Düşmesi (Hece başı/sonu ve -C,C- yapılar) Ünsüz-öbeği indirgeme
III. Dönem 2;1 - 2;5	m n p b t d tʃ (dʒ) k g (f) (v) (s) (z) ʃ (ʒ) l j (h)		Ünsüz Uyumu Ünsüz Düşmesi (Sözcük sonu ve -C,C- yapılar) Ünsüz- öbeği indirgeme
IV. Dönem 2;6 - 3;0	m n p b t d tʃ ɟ k g *f *v *s *z ʃ ʒ (ɣ) l (r) j *h		Ünsüz düşmesi -C,C- yapılar Ünsüz- öbeği indirgeme (r->ø, l->ø) (Öbeklerin kullanımı)
			Duraklaştırma (f, v, z) Damaksıllasma /z/-->[z] Akıcı/Tek v. kayması /r/-->[j],[l] Ünlüleşme /r/-->[]

() Çocukların çoğunluğunda seslerin kullanıma girdiği ancak ölçüte göre kazanılmadığı ,

* Çocukların çoğunluğunda ölçüte göre seslerin kazanıldığı ancak ses değişkellerinin de henüz kullanımda olduğunu göstermektedir.

PACS Sesbilgisel Değerlendirme Yönteminden uyarlanarak geliştirilmiştir (Grunwell, 1985).

(Topbaş, 1991).

1.1.5. Dil ve Konuşma Sorunlu Çocuklarda Sesçil ve Sesbilgisel Sorunlar

Çocuklarda gözlenen sesçil ve sesbilgisel sorunların ayırdedilerek niteliklerinin betimlenebilmesi etkili eğitsel değerlendirme yöntemleri ile mümkün olabilmektedir. Ülkemizde eksikliği hissedilen bu konuda bir araştırmanın yapılabilmesi için, ilgili alanyazında ve ülkemizde bu sorunların nasıl tanımlandığı ve sınıflandırıldığına ilişkin bilgilere gereksinim vardır. Sesçil ve sesbilgisel sorunlar dil ve konuşma sorunları içerisinde bir alt küme olarak ele alındığından, öncelikle dil ve konuşma sorunlarının tanım ve sınıflandırılmalarında geçmişte ve günümüzdeki durumu özetlemek uygun olacaktır.

1.1.5.1. Dil ve Konuşma Sorunlarının Tanım ve Sınıflandırılması

1.1.5.1.1. Tarihçe

Dil ve konuşma sorunları işitme, görme, zihin gibi pek çok engelin bir sonucu olarak ortaya çıktığı gibi, nedeni belli olan ve olmayan olgular olarak kendi başına ayrı bir engel grubu da oluşturmaktadır. Doğal olarak sesçil ve sesbilgisel sorunlar da her grupta görülebilmektedir. Özel eğitim gerektiren işitme, zihin, görme engelli çocukları değerlendirme, eğitim ve sağaltım çalışmalarının başlanmasına ilişkin tarihçe çok eskiye dayanmasına rağmen, dil ve konuşma sorunlu çocukların özel eğitim gereksinimlerinin karşılanması oldukça yenidir. Bu gecikmeye gerekçe olarak, bu grup çocukların sorunlarının diğerlerine göre daha az ciddi ya da farkedilmeyen sorunlar olduğu gösterilmiştir. İletişim ve buna ulaşmak için kullanılan araç ve yolun öneminin kavranması, ve hemen her engel grubunun en temel sorununu *iletişimin* oluşturduğu görüşü son 15-20 yıl gibi geç gündeme gelebilmiştir (Heward ve Orlansky, 1988 s.213).

Hewett ve Forness (1977) Amerika'da bir özel eğitim sınıfında ilk eğitimin başlangıç tarihini 1908 olarak belirtmektedir. 19. yy da bazı hastane ve kliniklerde normal konuşma süreçleri ile ilgili disiplinlerden uzmanlar, üniversite profesörleri konuşmadaki aksaklıklara da ilgi duymuşlardır (akt:Heward ve Orlansky, 1988 s.228). O yıllarda "konuşma düzelticileri" (speech correctionists) olarak tanımlanan, çoğu yine klinik kökenli uzmanlar özellikle kekemelik, işitme engeli, sesletim güçlüğü ya da beyin zedelenmesine bağlı "konuşma" sorunları olan yetişkin ve çocukların değerlendirme ve sağaltımları ile ilgilenmekteydiler. Bu yaklaşımlar sonucunda "iyileşememe" pek çok olgunun değişik bakış açılarından araştırılması gereğini gündeme getirmiştir.

Amerikalı terapistler genellikle "konuşmanın düzeltilmesi " için çaba harcarken, bu alandaki en önemli kuramsal bilgi ve deneysel araştırmalar Avrupalı araştırmacılar tarafından gelmiştir (Boone, 1977: akt: Heward ve Orlansky, 1988 s.229). Avrupa'daki gelişmeler özellikle 1917 de Elsie Fogerty'nin, İngiltere'de Westminster Hastanesinde ilk öncü olarak bir konuşma terapisi kliniği açması ve konuşma sorunlarının kendi terminolojisini yaratmak üzere yeni bir araştırma alanı olarak doğması ile hız kazanmıştır (Crystal, 1982 s.4). II. Dünya Savaşının getirdiği vaka potansiyeli bu alanda pek çok dil ve konuşma uzmanının yetişmesini sağlamıştır. Ancak çalışmalarda çoğunlukla beyin zedelenmelerine ya da konuşma düzeneğindeki yapısal zedelenmelere bağlı ortaya çıkan "konuşma" sorunları üzerinde yoğunlaşmış; çeşitli tanım ve sınıflandırmalar buna göre yapılmıştır (Fawcus, 1980 s.159). Gerek Amerika'da gerekse İngiltere'de başlangıçta klinik bir açıdan yalnızca "konuşma eylemine" dayalı olarak yapılan bu çalışmalar pek çok sorunu da beraberinde getirmiştir. Bunların başında gelişim çağında sorunları olan çocuklarla da aynı türde çalışmaların yapılması gelmiştir. Diğer taraftan, dilbilimciler ve psikodilbilimciler de uzun yıllardır dil olgusunu anlayabilmek için kuramsal iddialarına dayanak oluşturmak amacıyla klinik dilbilim alanında çalışmaktaydılar. Normal dil ediniminin yanı sıra başta söz yitimine uğramış (afazik) yetişkinler olmak üzere dil

sorunlu çocuklarla da ilgilenmişlerdir. Ayrıntılı araştırmalar ile pek çok sorunlu birey/çocuğun özelliklerinin belirli nedensel bulgulara ya da sınıflandırmalara uygunluk göstermediği bulunmuştur. Dolayısıyla, bu tür yaklaşımların sorgulanması gereği şiddetle hissedilmiştir.

Aynı alan üzerinde farklı amaçlarla çalışma dilbilimi ile dil ve konuşma sorunları disiplini arasında uzun yıllar işbirliğine dayalı araştırmayı gündemden uzak tutmuştur. O yıllardan günümüze, dil ve konuşma sorunları disiplini dilbilime ilgi duymuş ve disiplinin tanımı, çalışma alanı, sorunlara yaklaşımı önemli bir değişim süreci geçirmiştir. Bu değişim sürecinin gerçekleşmesine en önemli katkıyı dilbilimin sağladığı kabul edilmektedir (Crystal, 1982; Grunwell ve James, 1989; Garman, 1989). Özellikle İngiltere'de yaygınlaşan bu eğilim, 1963'de John Trim'in dilbilimin konuşma terapisi disiplinine katkıda bulunabileceği çok şey olduğunu ifade etmesiyle başlamıştır. Üç yıl sonra Pit Corder konuşma terapistlerinin "ne yazıkki formal bir dilbilim eğitimi almadan "öğretimde" bulunduklarından" yakınmış ve disiplinin "yalnızca sesbiliminin" verilerinden yararlandığını söylemiştir. 1969 da çalışmalarına başlayıp 1972 de yayınlanan Quirck Raporu iletişim sorunlarının çalışılması ile ilgili disiplinlere dilbilim ve alt alanlarının ana ders konusu olarak konmasını tavsiye etmiş ve bu disiplini "dili merkezi odak noktası olarak kabul eden bir meslek" olarak teşvik etmişlerdir. Wood 1971'de bu disiplini "işlevsel ve organik konuşma sorunlarının incelenmesi ve sağaltımı bilimi" olarak tanımlamıştır. Perkins 1977'de bu yıllarda güncelleşmeye başlayan sözel iletişimi vurgulayarak "disiplinlerarası uygulamalı davranış bilimi" olarak tanımlamıştır. 1920'de "Amerikan Konuşmayı Düzeltme Akademisi" olarak kurulan ve değişimin etkisiyle 1979'da bugünkü adını alan "Amerikan Konuşma, İşitme Birliği (ASHA)" ise 1982'de bu disiplinin temel hedefinin iletişim sorunlarının tanınması, eğitimi ve sağaltımı olarak belirtmiştir. Bu gelişmelerin gereği dil ve konuşma sorunlarının tanımı, sınıflandırılması ve alanda çalışan uzmanların nitelikleri de değişime uğramıştır

(akt:Jackson, 1990 s.257). Yalnızca "konuşma eylemine" dayalı geleneksel görüşler yerini "dili iletişimsel işlevine dayalı olarak kullanabilme ve aktarabilmeye" yer veren görüşlere bırakmış, böylelikle sorunlar iletişim, dil ve konuşma bağıntısı içerisinde ele alınmaya başlanmıştır.

1.1.5.1.2. Tanım ve Sınıflandırmada Durum

Günümüze değin dil ve konuşma sorunlu çocukları tanılama, eğitim ve sağaltım alanında pek çok ilerleme katedilmiştir. Ne var ki, alanda kullanılan terimler üzerinde kabaca bir görüşbirliği sağlanmakla birlikte, terim, tanım ve sınıflandırmaların çeşitli açılardan tatmin edici bir açıklığa kavuşması gerektiği konusu henüz güncelliğini korumaktadır. Bunun bir nedeni, dil ve konuşma gelişimi ve sorunlarının karmaşıklığı ve diğer psikolojik süreçlerin gelişimi ile olan bağıntısı nedeniyle pek çok disiplinin ilgisini çekmesidir. Konu ile ilgilenen hemen her disiplin kendi terminolojisini yaratmış ve kendi bakış açılarına göre çeşitli tanımlar ileri sürmüştür. Bu durumla bağlantılı olarak, disiplinlerarası bir terim karmaşası ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan, dil ve konuşma sorunlarında kullanılan çeşitli terimlerin etimolojik açıdan farklı anlaşılmaları, konunun daha da ciddi ele alınması gereğini getirmiştir (Crystal, 1982 s.9). Crystal, "Kimler, hangi terimleri, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ya da hangi amaçla kullanıyorlar ?" sorusunun yanıtını vermede dilbilimin büyük katkıları olduğunu söylemiştir (s.10).

'Konuşma' ya da 'dil' sorunu çok genel anlamıyla niteliği belirlenmemiş iletişim sorunları için kullanılan genel terimlerdir. Geleneksel olarak, bu iki olgu arasında bir ayırım yapılmakla birlikte "dil" ve "konuşma" terimleri ve tanımlamaları birbirinin yerine kullanılmış, hatta dil sorunları çoğunlukla konuşma olgusuna göre açıklanmış, sınıflandırma ve tanılamalar bu yönde yapılmıştır. Bugün kabaca, konuşma düzeneğinde bilinen herhangi bir organik, yapısal zedelenme ya da işlevsizlik sonucu dili ses kanalı ile

iletme yeteneği sorunları *konusma*; anlamı örgütleme, ifade etme yeteneği ve iletişimsel amaçlara uygun kullanma sorunları ise *dil* sorunları olarak ele alınmaktadır. (Bishop ve Rosenbloom, 1987 s.20; Heward ve Orlansky, 1988 s.234). Geçmişe göre önemli bir değişim geçiren bu iki olgu arasındaki ayrım kabul edilmekle birlikte, "bir konuşmacı tarafından üretilen sözlü dilin o'nun temel dil bilgisinin doğru bir yansıması olamayabileceği" (Bishop ve Rosenbloom, 1987 s.20) görüşünden hareketle, her iki olgunun da daha betimleyici tanımlarının yapılması gereği hissedilmiştir.

İlgili alanyazında geleneksel tanımların bazıları organik, bazıları anatomik, (fiziksel, yüz bölgesinde yapısal anomalilikler) bazıları da nörofizyolojik (motor koordinasyon, ince kas/sinir hareketleri, motor yetersizlikler) retim glklrine dayalı olarak yapılmıştır. Yine bir kısım tanım organik alıcı glklre değinerek yapılmış (işitsel, görsel gibi duysal engeller), bir kısım tanım da organik olmayan gelişimsel (gecikme, gerilik, atipik gelişim, prematür kullanım, bebeksil, ağır, yavaş gelişim), sosyal (evresel, kültürel, ailevi yoksunluk) ya da bilişsel ve psikolojik (zihin engeli, öğrenme güçlüğü, duygusal ve davranışsal sorunları) gibi işlevsel faktörlere göre yapılmıştır. Bunun sonucunda, bozukluk, yetersizlik, engel, sapma, gerilik, gecikme, özür, gibi terimler ile dil, konuşma, artikülasyon, sesletim, ses, sözyitimi ya da afazi, motor afazi, dizatri, disfazi, dispraxi, kekemelik, agnosi, disleksi ve daha pek çok terim, özellik ya da neden belirleyici terimler olarak ilgili alanyazında yer almıştır. Her bir terimin de çok çeşitli tanımlarına rastlamak mümkündür. Sorunların nedenlerini, türlerini, özelliklerini ya da ağırlık derecesini içeren pek çok açıklamanın "tanım" olarak ileri sürülmesi, kiminin aynı anlamda, birbirlerinin yerine, aynı sorunu tanımlayıcı olarak kullanılma sakıncasını getirdiği ne sürülmüştür (Crystal, 1982 s.10). Nedenleri bilmek, sorunların giderilmesinde eğitsel ve tıbbi önlemlerin alınmasına kuşkusuz zemin hazırlayıcıdır. Örneğin, işitme engeli, dudak ve damak yarıklığı gibi durumlarda tıbbi önlemlerin alınması kaçınılmazdır. Diğer bir deyişle, bilinen organik, nörofizyolojik ya da

yapısal bir sorun varsa sorunlar açıkça gözlenebilmekte ve niteliği belirlenebilmektedir. Dolayısıyla eğitim ve sağaltımın yönü ona göre planlanabilmektedir. Ancak, nedenler tıbbi verilere dayandırılmadığı durumlarda eğitim açısından yanılgılara düşülebilmektedir. Bu açıdan bakılarak, daha işlevsel ve eğitsel bir tanıma gereksinim duyulmuştur.

Dilbilimin iletişim, dil, konuşma olgusunun anlaşılması ve kazanılmasına ilişkin kuramsal temeli sağlaması ile dil ve konuşma sorunları yeniden tanımlanmıştır. Bugünkü tanımların kullanılmasında en büyük katkıyı normal ve sorunlu çocuk diline ilişkin araştırmalarıyla Bloom ve Lahey (1978) sağlamıştır. Onlar'a göre " dilin içerik, biçim ve kullanım bileşenlerinin kaynaşması, dilin bilinmesidir (s.22)". O halde, dil sorunları,

"İçerik, biçim ve kullanımın kaynaştırılması demek olan anadili edinme ve öğrenme sürecinde ortaya çıkabilecek herhangi bir güçluktur" (Bloom ve Lahey, 1978 s.290).

Bloom ve Lahey "dil sorunları" terimini afazi, dizartri gibi teşhissel bir olguyu açıklayıcı etiketten ziyade, bir davranışı betimleyici genel bir etiket olarak ifade etmektedirler. Öyle ki, dil sorunları çocuğun anlamasını ve konuşmasını gerektiren (işitsel ya da görsel kanaldan) pek çok durumla etkileşimi sırasında karşılaşılan güçlüklerdir. Bu güçlükler ise sınırlı ya da hiç konuşmama, yönergeleri anlamama, alışılmadık sözceler kullanma, alışılmadık sesbilgisel ve dilbilgisel hatalar yapma gibi iletişimi sınırlayan pek çok davranış biçimi olabilir.

ASHA da 1983'de yukarıdaki görüşlerle uyumlu olarak eğitsel bir tanım öngörmüştür:

"Dil sorunları, sözel dili (sözlü ve yazılı) edinme, kavrama ve ifade etmedeki herhangi bir güçlük gösterme durumudur. Dil dizgesinin sesbilgisi, biçimbirim, sözdizim, anlam ve kullanım bileşenlerinin en az birini veya tümünü içerir" (s.44)."

(akt:BSernstein ve Tiegerman, 1991 s.20)

Dil ve konuşma sorunlarının sınıflandırılmasında da terim ve tanım çokluğundan görülebileceği gibi pek çok sınıflandırma yapılagelmiştir. Bir anlamda her terim dil ya da konuşma sorunlarının bir alt sınıfını oluşturmakta, her bir alt sınıf da kendi içinde sınıflandırılabilir. Genel olarak "dil ve konuşma sorunlarının" sınıflandırılmasında iki temel yaklaşımdan söz edilebilir: Nedenlere dayalı sınıflandırmalar (tıbbi sınıflandırmalar) ve betimleyici eğitsel sınıflandırmalar.

Nedenlere dayalı sınıflandırmalar genellikle klinik yaklaşımları benimseyenler tarafından yapılmaktadır. Her nedensel kategori, dil ve konuşma sorunlu çocuğu normal çocuklardan klinik tanıya dayalı olarak çeşitli yönleri ile ayıran bir grup davranışı içerir. İlgili alanyazında çeşitli nedensel sınıflandırmalar öne sürülmüştür. En yaygın olarak kullanılanı T.T.S. Ingram tarafından öne sürülmüştür (Gordon, 1987 s.190).

1-Sesleme sorunları

2-Solunum eşgüdümü sorunları

3-Sesletim sorunları

i- Dil, dudak, dişler ya da damağın yapısal bozukluklarına bağlı (dudak - damak yarıklığı gibi)

ii-Sinirsel (nörolojik) işlevsizliklere bağlı (Dizartri, serebral palsi gibi)

4-Zihin, işitme, çevresel, psikiatrik nedenlere, kazanılmış söz yitimine bağlı ortaya çıkan konuşma sorunları

5-Gelişime bağlı konuşma sorunları

6-Yukarıdaki iki ya da daha çok olguyu içeren konuşma sorunları

Mc Cormick ve Schiefelbusch (1984) birbirine benzerlik gösteren çeşitli sınıflandırmaları beş grupta incelemiştir (akt:Bernstein ve Tiegerman, 1991 s.25):

1-Motor gelişimdeki aksaklıklar ya da zedelenmeler sonucu ortaya çıkan dil ve konuşma sorunları.

- 2-Duyusal engeller sonucu ortaya çıkan dil ve konuşma sorunları.
- 3- Merkezi sinir sistemi zedelenmelerine bağlı (nedeni bilinen/bilinmeyen) ortaya çıkan dil ve konuşma sorunları
- 4-Ağır duygusal ve sosyal sorunlar sonucu ortaya çıkan dil ve konuşma sorunları
- 5- Zihinsel engel sonucu ortaya çıkan dil ve konuşma sorunları

Nedensel sınıflandırmalar, çocukları belirli bir etiket altına koymakta, alınması gereken klinik önlemler dışında doğrudan eğitim ve öğretime yol gösterici olamamaktadır. Konuşma ve dil uzmanına çocuğun dil düzeyi, ne bildiği ve ne öğrenmesi gerektiği hakkında bilgi verememektedir. Bunun yanı sıra, her kategorik etiket sorunların "tek bir" nedeni olduğu gibi bir durum sergilemektedir. Oysa, bireysel ayrılıklar bir sınıfa tıpatıp uyan çocuk olmadığını da göstermektedir (Bloom ve Lahey, 1978; Wood, 1982). Diğer taraftan, etiketlerin çocuk ve aileler üzerinde olumsuz psikolojik baskılar yarattığı bilinmektedir. Ne var ki engelli çocuğun, ülkemiz gibi bazı ülkelerde de gerekli okullarda en uygun özel eğitim hizmetini ve maddi yardımı alabilmesi için belirli etiketlere gereksinim de duyulmaktadır. Ancak, dil ve konuşma sorunlu çocukların da normal akranları kadar zengin dil öğrenme deneyimlerine, her türlü nesne, olay, ilişki ile muhatap olma, bunları anlama ve bu evren hakkında konuşmaya; gelişim sürecinde her aşamada normal akranları gibi çevrelerini kontrol etmeye, istek, duygu ve deneyimlerini paylaşmaya gereksinimleri vardır. Bu açıdan bakıldığında, dil ve konuşma sorunlarını nedenlere dayalı kategorilendirme yerine, bu süreçleri açıklayarak ve betimleyerek çocuğun ne öğrenmesi gerektiğinin araştırılabileceği sınıflamalar yapılabilmektedir.

Betimleyici sınıflandırmalar gelişimsel ya da dilbilimsel/psikodilbilimsel yaklaşımlara dayalı olarak öne sürülmüştür. Bazı araştırmacıların klinik tanıya da yol gösterici olması bakımından, çocuğun dil düzeyini genel gelişim açısından ele alarak, nedensel faktörleri ve ilişkili olguları belirten iki yönlü bir sınıflama yaptıkları

görülmektedir. Naremore'un (1980) yaptığı bir sınıflandırma Tablo 4' de gösterilmiştir (akt: Hallahan ve Kauffman, 1988 s.230).

TABLO 4
DİL SORUNLARININ SINIFLANDIRILMASI

<u>Türü</u>	<u>Muhtemel nedenler ya da ilişkili durumlar</u>
Sözel dil yoksunluğu:	Konjenital işitme engeli, İleri derecede zihinsel engel, beyin zedelenmesi, çocukluk psikozu
Niceliksel farklı dil:	işitsel algı, çocukluk psikozu, zihin engeli, işitme kaybı
Gecikmiş dil gelişimi	Zihin engeli, çevresel yoksunluk, Nedeni belli olmayan
Dil gelişiminin kesintiye uğraması	Kazanılmış işitme kaybı, beyin zedelenmeleri, v,b

(akt: Hallahan ve Kauffman, 1988, Exceptional Children, New Jersey, Prentice Hall,s.230.)

İki yönlü bir başka sınıflandırma Tablo 5'de görüldüğü gibi Bishop ve Rosenbloom (1987 s. 19) tarafından öne sürülmüştür. Bu sınıflandırmada belirgin tıbbi nedenler genel başlıklar altında ele alınmıştır. Söz konusu nedenlere doğrudan bağlı gözlenen dil ve konuşma sorunlarının klinik alanda kullanılan terimleri alt kategoriler olarak yer almış ve olgular dilbilimsel sınıflandırmalarda kullanılan tanımlara göre detaylandırılmıştır.

TABLO 5
KLİNİK VE DİLBİLİMSEL İKİ YÖNLÜ SINIFLANDIRMA

KLİNİK NEDENLER DİL VE KONUŞMA SORUNU	<i>Yapısal / Duyusal-motor Zedelenmelere Bağlı</i>	<i>Çeşitli Derecelerdeki İşitme Kayıplarına Bağlı</i>	<i>Beyin Zedelenmesi; İşlev Bozukluğu : Doğum Öncesi Doğum Sırası</i>	<i>Dilin Kazanılmasından Sonra Çocukluk Çağı Döneminde Meydana Gelen Zedelenmelere Bağlı</i>	<i>Duygusal- Sosyal Nedenlere Bağlı</i>	<i>Çevresel Yoksunluğa Bağlı</i>	<i>Nedeni Belli Olmayanlar</i>
<i>Konuşmada Güçlük, Dil Becerileri Normal</i>	Sesletim/ Sesleme Sorunu/- Dizartri	İşitme Engeli			Mutizm		Kekemelik Apraksi
<i>Genel Dil Gecikmesi</i>		Kronik İletim Tipi İşitme Engeli	Zihin Engeli			İhmal	Gecikmiş Dil
<i>Belirli Söz Dizimi ve Sesbilgisi Sorunları</i>		Seçici: Yüksek Frekansta İşitme Kaybı		Sol Yarım Küre Zedelenmeleri			Sesbilgisel Sözdizimsel Sorunlar
<i>Dilin Anlam ve Kullanımına İlişkin Belirli Sorunları</i>			Kokteyl-Parti Sendromu; Hafif derece Otizm				Anlam Kullanım Sorunları
<i>Sınırlı Anlama ve Sınırlı Sözel İfade</i>		İleri; Çok İleri Derece İşitme Engeli	İleri Derecede Zihin Engeli ve Çok Engelli	Dil ve Konuşma Bölgelerinde Zedelenme; Landau-Kleffner Sendromu			İşitsel - Yanlış Algılama
<i>İleri Derecede Sözel ve Sözel Olmayan İletişim Engeli</i>			Çok İleri Derecede Zihin Engeli; Otizm	Degeneratif Tipli Sorunlar			

Betimleyici psikodilbilimsel yaklaşımların temel felsefesi eğitsel değerlendirmeye yöneliktir. Bir anlamda tanı sonrası detaylı değerlendirmeyi esas almakta ve çocukları şu veya bu kategorinin altına koymaktansa dil düzeyine göre yeterli ve güçlük gözlenen yönleri ortaya çıkarmaya yönelmektedir. Bu alanda öncü olarak Bloom ve Lahey, (1978) ve Wood (1982) 'un sınıflandırmaları yaygın olarak diğer araştırmacılara ışık tutmuştur. Bloom ve Lahey, sorunları beş alt düzeyde incelemiştir (s.290):

- 1-Dilin biçimini (sesbilgisi, biçimbirim, sözdizimi kurallarını) anlama ve kullanmada güçlük,
- 2-Dilin içeriğini; evren hakkındaki düşünceleri sembolleştirme ve örgütlemeye güçlük,
- 3-Dilin kullanımını; dili iletişimsel işlevine uygun belirli bağlamlarda anlama veya kullanmada güçlük,
- 4-Dilin içerik, biçim ve kullanım bileşenlerinin kaynaştırılmasında güçlük gösterme,
- 5-Normal yaşlılarına göre iletişim, dil ve konuşma becerilerinde gecikme.

Bloom ve Lahey'in görüşleri ile uyumlu olarak Wood (1982 s.25), dilin bileşenlerindeki güçlükleri anlama ve ifade etme yönleri ile ayrı ayrı betimlemiştir. Bugün özel eğitimle ilgili temel kaynaklarda da çoğunlukla betimleyici sınıflandırmaların yer aldığı görülmektedir (Heward ve Orlansky, 1988; Hallahan ve Kauffmann, 1988).

Yeni görüşler ve tartışmalar ışığında ASHA 1983 de dil ve konuşma sorunlarını iletişim olgusu içerisinde ele alarak aşağıdaki gibi sınıflandırmış ve tanımlamıştır (Hallahan ve Kauffman, 1988 s.230):

I. İletişim Sorunları

A. *Konuşma sorunları* ses, konuşma seslerinin sesletimi ve /veya akıcılık sorunlarını içermektedir. Bu sorunlar sesli sembol sisteminin aktarımı ve kullanımında gelişimsel ya da kazanılmış gözlenebilir bir güçlüğü ifade etmektedir.

1. Ses sorunu, sesin kalitesi, perdesi, tınısı ve / veya süresini içeren sorunlardır.
2. Sesletim sorunu, konuşma seslerinin olağandan farklı sesletimini içeren sorunlardır.
3. Akıcılık sorunu ise, sözel ifadeyi başlatma veya ifade sırasında güçlük göstererek olağandan farklı zamanlama ve ritimle sonuçlanan sorunlardır.

B. *Dil sorunları*, sözlü, yazılı ve /veya diğer sembol sistemini anlama ve/veya kullanmada gelişimsel ya da kazanılmış güçlük göstermedir. Bu güçlükler 1) dilin biçim (sesbilgisi, biçimbirimbilgisi , sözdizimi sistemi) 2) dilin içerik (anlam sistemini) 3) dilin kullanım (dilini iletişimsel işlevi /pragmatik sistemi) elemanlarından herhangi biri ve/veya birleşimini içermektedir.

1) Dilin biçimi

- a) Sesbilgisi , bir dilin ses sistemini ve içeriğe uygun biçimbirimler oluşturmak için sesbirimlerin düzenli birleşimlerini kapsayan dilbilimsel kuralları içerir.
- b) Biçimbirim bilgisi, sözcüklerin yapısını bildiren dilbilimsel kuralları ve anlam taşıyan birimlerin birleşimi ile yapılan sözcük biçimlerini içerir.
- c) Sözdizimi, tümceler oluşturmak için sözcüklerin belirli sıra ile biraraya gelmesinde dilbilgisel kuralları ve aralarındaki ilişkileri içerir.

2) Dilin içeriği

a) Anlambilgisi, sözcelerin, sözcüklerin ve tümcelerin anlamlarına ilişkin içerik bilgisini temsil eden psikodilbilimsel sistemi içerir.

3) Dilin kullanımı

a) pragmatik devimsel, sesli ve/veya sözel olarak ifade edilebilen dilin iletişim içinde kullanımını içeren sosyodilbilimsel sistemi içermektedir.

II. İletişimsel Farklılıklar: Bu grup konuşma ve dil sorunları olarak gösterilmemekte ancak özel eğitim gerektirebilmektedir.

A. Lehçe ve şive farklılıkları, bölgesel, sosyal veya kültürel/etnik paylaşımlara dayalı olarak bir grup birey tarafından kullanılan sembol sistemi farklılıklarıdır.

B. Destekleyici iletişim, iletişimsel gereksinmelerini sürekli ya da geçici olarak karşılayamayan bireylerin iletişim becerilerini desteklemek amacıyla kullanılan farklı sistemleri içermektedir. Bu, protez ya da benzeri veya diğer cihazların bireysel kullanılabilmesi amacıyla verilen eğitimi kapsamaktadır.

O halde denilebilir ki, işitme, görme, zihin, dil ve konuşma gibi engel türüne ya da nedenlere bakılmaksızın gelişimsel ya da kazanılmış iletişim sorunu olan her birey bu sınıflandırmaya göre değerlendirilebilir ve eğitilebilir. Sesçil sorunlar söz gelimi sesletim sorunu konuşma boyutunda, sesbilgisel sorunlar ise dil boyutunda ele alınarak sesbilgisel bir yaklaşımla incelenebilir.

1.1.5.2. Sesçil ve Sesbilgisel Sorunlar: Tanım ve Sınıflandırmada Durum

Shriberg ve Kwiatkowski'nin (1988) aktardıklarına göre Weiner'ın 1985'de, o güne kadar yayınlanmış 17 izleme çalışması ve çeşitli çalışmalardaki denek seçimi, tanılama, ölçme ve değerlendirmede yöntem sorunlarına ilişkin yorumu bunun yanısıra,;

İsveç, Yeni Zelanda, İngiltere, ve Amerika'daki yakın zamandaki yayınlardan ve 20 yıllık bazı izleme çalışmalarından, dil ve konuşma sorunlu çocukların uzun dönemli özel eğitim gereksinimleri hakkında iki önemli çıkarsama yapılmıştır. Buna göre, çok önemli bir oranda erken "dil" sorunu olan çocukların ileriki akademik, sosyal ve mesleki hayatta sorunlarının devam ettiği; ve "yalnızca sesletim" sorunu olan çocukların uzun-dönemde kalıcı risk taşımadıkları gösterilmiştir. Bu sonuçlar sınıflandırma konularına ilişkin olarak öncelikle şu soruyu güncelleştirmiştir: Sesletim sorunu nedir ? Çocukları tanımlamada kullanılan sesletim ve işlevsel sesletim sorunu terimleri, sınıflandırmada nedensel ve kavramsal karmaşanın kaynağının araştırılmasına ve yeni tanılama, sağaltım yöntemleri üzerine eğilinmesini gündeme getirmiştir. Çünkü bu gruptaki bazı çocukların uzun dönemli özel eğitim gereksinimleri hakkında pek az şeyin bilinmesi, pek çok yanlış çıkarsamalara neden olmuştur (Shriberg ve Kwiatkowski, 1988 s.144).

Geleneksel tanılama ve sağaltım yöntemleri konuşmanın yalnızca fiziksel, fizyolojik ve anatomik özellikleriyle ilgilenen sesbilimin bilgisinden yararlanılarak yapılmaktaydı. Bu durum, kimi sorunları dil bağlamından soyutladığı için özellikle gelişme çağındaki çocuklarda pek çok yanlış teşhise neden olmuştur. *Dil, konuşma, sesbilgisi, ses, sesçil, sesletim (artikülasyon, eklemlleme)* gibi terimler birbirlerinin yerine, aynı sorunu tanımlayıcı olarak kullanılmıştır. Sesçil çözümlemelerin konuşmanın akustik özellikleri, konuşmada yer alan organlar ve motor davranışları, işitme ve işitsel algı gibi verilerle her bir konuşma sesinin nasıl üretildiğine ve algılandığına ilişkin bilgi sağlaması uygulamacılara her sorunun aynı olabileceği kanısını vermiştir. Sonuçta pek çok çocuk çeşitli sınıflandırma türlerine yakıştırılmış ve gereksiz yere etiketlenmiştir. Bu tür sorunlar için yakın zamana kadar *sesletim* sorunları ya da *işlevsell/görevsel sesletim* sorunları gibi terimler günceldi. "*Sesletim*" terimini içeren sorunlar konuşma düzeneğinde yer alan organlar düzeyinde anatomik, yapısal ya da organik düzeydeki bilinen ve gözlenebilen nedenlere bağlı olarak açıklanabildiği için yerinde gözükmekteydi.

Bu tanım bugün için de geçerli olmakla birlikte önemli sesbilgisel sezdirimlerinin bulunabileceği uzun süre göz ardı edilmiştir. Hatta dizatri, dispraxi, afazi gibi terimlerle tanımlanan bazı sorunların yetişkinlerde gözlenen özelliklerinin çocuklarda da benzerlik göstermesi bu çocuklardaki gelişimsel boyutun, başka deyişle dili edinme aşamasında oldukları boyutunun uzun süre göz ardı edilmesine yol açmıştır. Diğer taraftan, gözlenebilir belli bir nedene dayandırılmayan sorunlarla da karşılaşılınca bu iki olguyu ayırtedebilmek amacıyla "*işlevsel sesletim sorunu*" terimi yeğlenmiştir. Söz gelimi, pek çok araştırmada bazı çocukların dillerinin sesbirimlerini bağlamdan bağımsız olarak sesletebildikleri (artiküle edebildikleri) halde, bu sesbirimleri dil dizgesinin kurallarına uygun düzenleyemedikleri ve kullanamadıkları rapor edilmiştir (Grunwell, 1981; Hodson ve Paden, 1981; Ingram, 1976). Fakat her iki olgunun ortaya serdiği özellikler birbirine karıştırılmakta ve aynı imiş gibi bir "sesletim" olgusu olarak ele alınmaktaydı.

Bu geleneksel yaklaşımlara göre, sesletim sorunları, konuşma düzeneği hareketlerinin sesletim yeri, süresi, yönü veya sırasında bir veya bir grup konuşma sesinin bozulması, yer değiştirmesi, atlanması, eklenmesi biçiminde görülen bozukluklar ya da yanlışlıklardır. Örneğin, Van Riper, (1954), Eisenson ve Ogilvie, (1963) konuşma sorunlarını iki genel sınıflandırma içerisinde incelemişlerdir:

I- Tüm konuşma seslerinde gözlenebilen sorunlar: Bu grupta yapısal ya da organik nedenlere dayalı olarak tüm konuşma seslerinin etkilendiği farklılıklar görülmektedir.

II- Belirli konuşma seslerinde veya ses gruplarındaki sesletim sorunları:

1. Bebeksil konuşma: Erken yaşlardaki çocuklarda gözlenen konuşma biçimi olarak ifade edilmektedir.

2. Peltek konuşma (lisping ya da sigmatism: sürtünmeli ve durak sürtünmeli seslerdeki sorunlar)

3. Lalling (/r/, /l/ seslerinde bozma)

4. Diğer seslerde sorunlar: yukarıda belirtilen konuşma sesleri dışındaki seslerden herhangi birinde görülebilen sorunlar.

ASHA'nın sınıflandırması dikkate alındığında, konuşma sorunları içerisinde geçmişte en yaygın olarak görüleninin %75-80 ile sesletim sorunları olduğu sanılırdı (Heward ve Orlansky, 1988; Hallahan ve Kauffmann, 1988). Sesletim ve işlevsel sesletim sorunları olarak kendi içinde ayrılan bu iki gruptan da en yaygın görüleninin "işlevsel sesletim sorunu" olduğu belirtilmekteydi. Bu durumda oldukça yüksek oranda bir grup çocuğun "konuşma sorunlu" olduğu ifade edilmekteydi. Sesletim sorunlarının yukarıdaki geleneksel sınıflandırması göz önüne alındığında bu oran doğaldır. Shriberg ve Kwiatkowski Amerika'dan örnek vererek, 1975 Amerikan Yasası'nın yalnızca sesletim sorunu olan çocukların özel eğitime pek gereksinimleri olmadığını belirtmesi, bu gruptaki bir kısım çocukların uzun yıllar özel eğitim hizmetlerinden gereği gibi yararlanamamasına neden olmuştur. Shriberg ve Kwiatkowski'ye göre (1988) yasada bu karar, bu grubun çok oranda hizmet isteği gerektirmesi ve risk altında olmamaları gerekçesiyle alınmıştır. Bu arada çeşitli araştırmaların "nedeni bilinmeyen işlevsel sesletim" sorunlarının okul çağında devam ettiği, hatta bir kısmının ergenlik sonrasında da kalıcılığını sürdürdüğüne dikkat çekmesi bu çocuklar için erken eğitim programlarının vurgulanmasına neden olmuştur. Böylelikle hız kazanan sağaltım çalışmaları sonucunda bir kısım çocuğun da sağaltıma cevap vermediği farkedilmiştir. Kullanılan yöntemler de doğal olarak, kuralların kullanımına dayalı işlevlerden, çocukların sesbilgisel edinimde kullandığı stratejilerden söz etmeyen *bir ses yerine başka ses koyma* gibi '*sesletim sağaltımı*' çalışmaları idi. Çünkü o zamandaki sesletim sağaltımına yönelik çalışmalar genelde doğru sesletim ve söyleyiş için konuşma düzeneklerinde yer alan motor işlev üzerinde durarak yeni kas hareketlerinin öğrenilmesi, nefes kontrolü, dil, dudakların hareketleri gibi etkinlikler.üzerinde

durmaktaydı (Fawcus, 1980 s.160). Geleneksel yaklaşımların temsilcisi olarak Van Riper (1954), Eisenson ve Ogilvie (1963); ve McDonald, (1984) verilebilir (akt: Klein, Lederer ve Cortese, 1991 s.559). Van Riper'in sağaltım yöntemi çocuğu kulak eğitimi ve kendini işitme ile hata sesin farkında olmasını sağlamaya dayalıdır. McDonald kinestetik ve dokunsal duyuların önemini vurgulamıştır. Söz konusu yaklaşımların temel sayılması hedef bir konuşma sesine erişebilmek için o sesin "nasıl çıkarıldığını bilmeye" dayalıdır. Sonuçta böyle bir yaklaşımın doğurgusu, dillerin "ses-ses" öğrenildiği gibi bir varsayım olmuştur. Berry, bu tartışmaların henüz sürdüğü 1980 yılında bile deneyimlerinden aldığı sonuçlara dayanarak bu yaklaşımlara karşı görüşünü şu sözleriyle ifade etmektedir:

"...bunca sonuç alınamayan çabaya rağmen, hala bir çok uzman sözlü dili ses-ses, 'tıpkı tespîh taneleri gibi' öğretmeye devam etmektedir..." (s.56).

Geleneksel konuşma terapisinde "dil" sorunları kabaca anlama ve ifade becerilerinde olmak üzere iki genel sorunu içermektedir:

- a) sözcükleri öğrenme, hatırlama ve kullanmada güçlük,
- b) sözcükleri tümceler halinde birleştirmede güçlük gösterme.

Dolayısıyla, geleneksel yaklaşımda dil sorunlarının dilin yalnızca anlam ya da sözdizim düzeyinde görülebileceği ileri sürülmüştür. Konuşma sorunları da, kişinin söyleyişindeki güçlükler olarak tanımlanmış, bu yüzden dil sorunları olarak ele alınmamıştır.. Diğer bir deyişle, söyleyişde görülen her sorun "konuşma" eylemine yönelik sorunlar olarak düşünülmüştür (Grunwell, 1980 s.130). Dilbilimciler, kuramsal açıdan dil ve konuşma ayrımının gerekli olduğunu ve bu iki olguya ilişkin ayrı sorunların da olabileceğini kabul etmekle birlikte, sorunlara yukarıda ifade edilen geleneksel biçimde yaklaşılmaya şiddetle karşı çıkmaktadırlar. Buna en büyük neden olarak "dil" olgusunun ve onu neyin oluşturduğunun ve nasıl kazanıldığının iyi anlaşılamamış olmasından kaynaklandığını savunarak (Bloom ve Lahey, 1978 s.229; Grunwell, 1980 s.130), dilbilim ile konuşma

terapisine ilişkin klinik disiplinlerin uzun yıllar işbirliği içinde çalışmamalarına bağlamışlardır (Jackson, 1990 s.256; Bishop ve Rosenbloom, 1987 s.16; Crystal, 1982 s.17).

Sesbilgisinin konuşma terapisi alanına girmesiyle birlikte, konuşma terapisi alanındaki uygulamacıların dilbilim ve sesbilgisi konularındaki eğitimsizlikleri nedeniyle yeni bir karmaşa ortaya çıkmıştır. 'Sesbilgisi' sesletim yerine kullanılan 'yeni terim' gibi algılanmış ve 'sesbilgisel sorun' bu sefer de hem sesbilgisel hem de sesletim sorunları yerine bir şemsiye terim olmuştur (Lancaster ve Pope, 1989 s.8). Bu bir anlamda alandaki sınıflandırmaların yanlış yapılmış olmasından kaynaklanmıştır. Oysa, her iki sorun da birbirinden bağımsız olabileceği gibi, birlikte de ortaya çıkabilmekte ya da sesçil bir sorun sesbilgisel bir soruna dönüşebilmektedir.

Nitekim ASHA'nın sınıflandırmasını temel alan Hallahan ve Kauffman'a göre (1988) sesletim ve sesbilgisi sorunları arasında ayırım yapmak çoğu zaman güç olmaktadır. Hallahan ve Kauffman sesletim ve sesbilgisi sorunları arasındaki ayırımın teknik olduğunu ve bir dil-konuşma uzmanının bile sorunlu bir bireyin probleminin nasıl sınıflandırılacağına ilişkin çoğu zaman çelişkiye düştüklerini söylemektedirler. Araştırmacılar sorunları tanımlarken üretimde gözlenen problemlerin çoğu zaman benzer görüldüğünden hareketle iki olgunun özelliklerini yine geleneksel yaklaşımdan yola çıkarak irdemişlerdir (Hallahan ve Kauffman, 1988 s.220). Olgular arasında benzerlik olabileceği görüşüne katılınabilir ancak geleneksel değerlendirmeler sonucunda bu iki olguya aynıymış gibi yaklaşımda bulunmanın sakıncaları ilgili alanyazında son yıllarda tartışılan en önemli konulardan biri olmuştur. Esasen ASHA'nın sınıflandırması kısmen bu tartışmaların ürünü olmakla birlikte, alandaki uygulamacı ya da araştırmacıların konuya bakış açısı sorunlara yaklaşımı da etkilemektedir. Bu da sesçil ve sesbilgisel sorunların ayrı ve birlikte görülebileceği olguların ve olası sezdirimlerinin iyi bir

betimlemesini gerekli kılmıştır. Bu terimlerin neden yeniden tanımlanması gereğinin hissedildiğinin ortaya konulabilmesinde, araştırmacıların temel çıkış noktaları "İşlevsel sesletim sorununu sesletim sorunundan ayıran özellikler nedir ?" sorusu olmuştur. Bu bakış açısından yola çıkan araştırmacılar çeşitli raporlarında "işlevsel sesletim sorunlarının" sıklıkla dil sorunları ile birlikte görülebildiğine dikkat çekmişlerdir. Bu raporlarda "işlevsel sesletim sorunlarının" özellikle "gecikmiş dil gelişimi" olarak tanımlanan dilbilgisi (sözdizim ve biçimbirim) sorunları ile birlikte görüldüğü yer almıştır. Bir kısım araştırmacı böylelikle sesletim sorunlarını genel dil yeteneğinin bir parçası olarak değerlendirmiştir. Bir kısım araştırmacı da, işitsel bellek, işitsel ayırtetme, işitsel algılama, oral motor beceriler gibi psiko-nörolojik etkenlerin "işlevsel sesletim sorunları" ile ilişkisini araştırmışlardır.

Diğer taraftan Ingram (1976), Grunwell (1980), Stoel-Gammon (1985) gibi bazı araştırmacılar bu tür araştırmalarda gözlenen özelliklerin erken dil gelişimi sırasında izlendiğini, yalnızca sesletim testlerine dayalı ölçümlerin kullanıldığını, konuşma dili verilerinin ayrıntılı analiz edilmediğini ve gelişimsel bir çatı içerisinde betimlenmediğini ileri sürerek, ayrıntılı çözümleme tekniklerine yer verilmediği gerekçesiyle çelişkili bulmuşlardır. Hatta Grunwell'e göre (1980 s.141), özellikle ileri derecede "sesletim/işlevsel sesletim" sorunu olan çocukların konuşmasının anlaşılabilirliği hayli azdır. Bu da sözdizimi ve biçimbirimsel yapıların güvenilir biçimde tanımlanmasını pek mümkün kılamamaktadır.

Bir kısım araştırmacı da sesbilgisinin anlam, sözdizim ve biçimbirim bileşenlerinde herhangi bir sorunun birbirine olan etkisini arttırdığına dikkat çekerek, bu olguların doğrudan "dil düzleminde" ele alınması gerektiğini bildirmişlerdir (Faircloth ve Faircloth, 1970; Smauch ve Diğerleri, 1978; Schwartz ve Diğerleri, 1980; Panagos,1982).

1.1.5.2.1. Sesçil Sorunlar

Nedeni bilinen sorunlar genellikle farklı bir konumda incelenmektedir. Çünkü çoğu çocuğun konuşmasındaki aksaklıklar doğrudan organik bir bozukluğa bağlanabilmektedir. Örneğin, dil, diş ve dudaklarda hafif derecedeki yapısal farklılıklar, dudak-damak yarıklığı gibi yapısal bir anomalilik, işitme engeli, dizartri gibi nörolojik kaynaklı, oral kas sisteminin veya motor planlama sisteminin nörofizyolojik işlevinin bir şekilde aksaması sonucu sesletim işlemini gerçekleştirme ve kontrol etmede güçlük gösterme, birincil olarak sesçil bir yaklaşımla ele alınabilmektedir. Diğer bir deyişle, nedenleri gözönüne almadan tüm konuşma sorunlarını sesbilgisel sorunlar altında da toplamak bir yanılgıdır. Çünkü kimi durumlarda ayırdedilebilir sesçil nedenler gözlenebilmektedir. Herhangi bir yapısal sorun ya da işlevsizlik, konuşma üretimi düzeneğinde bir bireyin bazı sesleri üretme yeteneğini aksatacak, güçleştirebilecektir. Hedef söyleyiş biçimine ulaşamadığı için, konuşmanın anlaşılabilirlik düzeyi azalacaktır (Grunwell, 1987a; 1988; Shriberg ve Kwiakowski, 1982a).

Örneğin, bir çocuğun algılama ve çözümleme süreçlerinde herhangi bir sorun olmamakla birlikte, üretimde yetersiz bir ağız-geniz yolu kapanıklığı, [s] sesinin çıkarımını etkileyecektir. Çünkü [s] sesinin çıkartılabilmesi için gerekli olan tam kapanma gerçekleşmeyeceğinden, havanın geniz yolu ile kaçışına neden olacak, ağız-içi hava basıncında azalma meydana gelecek ve ağız-içi sürtünmenin gerçekleştirilmesi güçleşecektir. Bir başka durumda, [ʧ] ötümsüz dilucu yan sürtünmeli sesi, yetişkin [s] yerine üretiliyorsa ya da hem [ʧ] hem [s] özgür dağılım içinde kullanılıyorsa, sesbilgisel düzlemi içermeyen *sesçil* bir sorun olarak düşünülebilir. Çünkü [s] ile [ʧ] özdeş gibidir ve aynı sesbirimin değişikleridir. Bu gibi durumlarda, bağlama uygun dizge seçiminde bir aksaklık olmadığı için sorun sesletim sorunu olarak değerlendirilebilmektedir.

Sesletim düzeneğindeki engellenmelere örnek olarak dudak ve damak yarıklı çocuklar gösterilebilir. Çocuğun mesajları çözümleme, algılama, tasarım aşamalarında bir sorunu olmadığı gibi, tüm planlamaları da yerinde ve uygun olabilir. Buna karşın, üretimin son aşamalarından sorumlu organlardaki yapısal bir bozukluktan dolayı sesletim istenildiği gibi gerçekleşemeyebilmektedir (Konrot, 1991 s.33).

Nörolojik kaynaklı sorunlar içinde motor planlama sorunlarına örnek olarak, dil dizgesine ve bağlamsal tasarıma uygun seçilen biçimin sese, diğer bir deyişle, konuşma üretimine dönüştürülmesi aşamasındaki devinimlerin yanlış yapılması ya da isteğe uygun olarak gerçekleştirilememesi gösterilebilir. Bu durum genel olarak dispraksi olarak anılan bir tür sesletim sorunu olarak incelenmektedir (Konrot, 1991 s.33).

Sesbilgisel bir yaklaşım açısından sesçil sorunların konuşma seslerinin tek tek farklı sesletimine dayalı sorunları içerdiği söylenmektedir. Örneğin,

/ s / dişyuvasıl-sürtünmeli sesi, [θ] (diş-sürtünmeli),

[s] (damak-sürtünmeli),

[s] (geriye kıvrık-sürtünmeli),

[ʃ] (yan-daralmalı-sürtünmeli) ya da

[ç] (damak-sürtünmeli)

sesler biçiminde gözlenebilir. Bunun gibi,

/ f / diş-dudak-sürtünmeli [φ] (çift dudak-sürtünmeli) biçiminde,

/ r / (dişyuvasıl-tekvuruşlu) [ω] (dudak-daralmalı) ya da

[ə] (schwa ünlü) biçiminde sesletilebilir.

Bu gibi farklı sesletimlerin sesbilgisel analizi / s / ya da / r / sesbirimlerinin değişkeleri olarak karşımıza çıkar. Dinleyici tarafından hedeften sapmalar, farklılıklar olarak algılansa bile iletişimi anlam aktarma boyutunda etkilemez. Çünkü sesbilgisel bakımdan karşıtlık işlevi kaybolmamıştır. Başka deyişle, normal konuşucunun [s] kullandığı bağlamlarda sürekli olarak [ʃ] ya da [ ] kullanan sesçil sorunlu bir birey temelde dilinin ses dizgesinde  ns z karşıtlıklarını sağlayabildiğı için sorun sesletim düzeyinde sesçil bir sorun olarak ele alınabilir. Dolayısıyla, dizgesel tasarımılama boyutunda da sorun yoktur (Evershed-Martin, 1988; Grunwell, 1987a; 1988; Harris ve Cottam, 1985).

1.1.5.2.2. Sesbilgisel Sorunlar

"İşlevsel sesletim sorunu" olduğı ileri sürülen çocuklar üzerinde yapılan pek çok araştırma ile gerçekte bu çocukların sesçil üretim becerilerinde, sesletim yeteneklerinin nadiren sapma gösterdiği bulunmuştur (Ingram, 1976, 1981; Weiner, 1981; Shriberg ve Kwiatkowski, 1982a; Grunwell, 1981, 1988). Diğer bir deyişle, bağlam dışı seslerin gerek taklidi, gerekse anlamsız sözcüklerde ve genellikle ünlü- ns z,  ns z-ünlü,  ns z-ünlü- ns z gibi hece yapılarındaki üretimleri hedeflenen seslere uygunluk göstermektedir. İlgili alanyazında bu çocuklardaki sesletim hareketlerinin hızının ve sesletim s resinin ender olarak normal bireylerdeki standardın altında olduğı belirtilmektedir. Minimum düzeyde nörolojik işlevsizlik gibi bulgular ileri s r lebilmekteyse de somut verilere dayandırılmadığı söylenmektedir. O halde, bu özellikler konuşma düzeneğı sorunu değildir. Dolayısıyla sesçil düzlemde bir sorun değildir. Sesçil düzlemde sorun olmayan olguları "salt belli bir nedene dayanmadığı" için "işlevsel" terimi ile ayırmak ve farklılığın betimlemesini yapmak yerine, "sesletim" olgusu olarak kestirip atmanın çok sakıncalı olduğı pek çok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir. Grunwell'e göre bu gibi durumlar, aşağıdaki bölümde irdelendiğı gibi,

sesletim düzeneğini dil sistemine göre yeterli düzenleyememidir. O halde *sesbilgisel* bir sorundur.

" Sesbilgisel sorun sözel dilin konuşma yolu ile kullanımında düzensiz/aksak örüntülerle kendini gösteren bir dil sorunudur."

(Grunwell ,1980 s.137).

Grunwell şöyle devam etmektedir: "Sesbilgisel sorun dil sorunları ile birlikte görülen güçlükler değil, dilsel bir sorundur. Çünkü dilsel mesajların konuşma yolu ile aktarılması işlevini içermektedir" (s.137). Yani sesbilgisel bir sorun, sanıldığı gibi yalnızca konuşma boyutunda değildir. Diğer taraftan, sesbilgisel sorunlar dilin diğer sözdizim, anlam ve kullanım bileşenleri ile birlikte görülebilmektedir. Bu bileşenler içinde en sık sözdizimi ile birlikte gözlenmektedir. Nitekim, Bishop ve Rosenbloom (1987), Rapin ve Allen (1986) bu tür olguları "sesbilgisel- sözdizimsel sorunlar" olarak tanımlamışlardır. İletişimin de bir kodlama-iletme-çözümleme süreci (Konrot, 1986 s.35) olduğu düşünülecek olursa, söz konusu görüşlerin bu süreç ile uygunluk gösterdiği söylenebilir.

Böylelikle, konuşma üretiminde sesletim sorunlarının dışında da gözlenebilen farklı sorunların ortaya çıkabileceği ve bu olguların bir sesletim olgusu içerisinde ele alınamayacağı gerçeği ortaya çıkmıştır. Hatta dilin edinim aşamasında gözlenen bir sorun ise, o zaman konuşma seslerinin üretiminde güçlük duyuşal motor engelden ziyade bir dil sorunu olarak ortaya çıkabilmektedir. "İşlevsel" terimi ile temelde sorunlara bir ayırım getirilmiş fakat detaylı inceleme ve analiz yöntemleri kullanılmadığı için pek çok şey gözden kaçmış, nedeni belli olmayan olgular olarak sınıflandırılmış ancak yalnızca bir sesletim olgusu gibi yorumlanmıştır. Nitekim, Heward ve Orlansky (1988), yaygınlık oranına ilişkin verilen istatistiksel oranların pek çoğunun günümüzde geçerliliğini yitirdiğini ifade etmektedir. Çünkü 1980'li yıllarda bu değişimle birlikte kullanılmaya başlanan yeni tanımlar ve yeni betimleyici değerlendirme yöntemleri ile esasen "sesletim

sorunlu" olarak değerlendirilen çocukların çoğunun bu sınıfa girmediğini anlaşıldığını belirtmektedirler (s.222). Pek çok araştırmacıya göre, bu gelişmeler şaşırtıcı değildir. Aksine bu gelişmelerin günümüze kadar yapılan yanlış tanımlama ve sınıflandırmaları terketmek için iyi bir gösterge olduğu ileri sürülmektedir (Shriberg ve Kwiatkowski, 1988; Leonard, 1985; Grunwell ve James, 1989).

Sesbilgisel bir sorunda konuşma sesleri uygun üretilebilmekle birlikte dil dizgesine uygun kullanılamamaktadır. Başka deyişle, sözcük ya da sözce içinde dizgesel tasarım değişkenlik göstermektedir. Böylece sözlü dil bağlamında anlaşılabilirlik bir hayli düşüktür. Anatomik bir sorun yoktur ve sesletim eylemleri olağan biçimde yerine getirilebilir. Hatta bireyler anlamlı dil kullanımı ve bağlam dışı tüm sesleri çoğunlukla taklit edebilirler. Bu durumu Grunwell (1985) dil dizgesinin kortikal örgütlenme ve tasarımının sesbilgisi düzleminde 'nörolingüistik' bir işlevsizlik olarak nitelemiştir. Lesser (1978, s.152) bu durumu şöyle ifade etmektedir: *"Sesbilgisel sorunda sesler genellikle olağan sesletilmekte fakat bağlama uygun sesbirimsel dizge yerli yerinde olmamakta ve algılanandan farklılık göstermektedir. Dolayısıyla, sesçil sorun hedef sesbirimin farklı üretimini, sesbilgisel sorun ise hedef sesbirim yerine farklı sesbirim seçimini ve bu seçime uygun sesletimi içermektedir"*.

hedef	/s/	/s/	/s/	/s/
	↓	↓	↓	↓
seçim	[s]	[s]	[t]	[s] ve [ʃ]
	↓	↓	↓	↓
sesletim	[ɬ]	[ɬ]	[t]; [d]; [θ]	[ɬ]
	Sesçil sorun	Sesçil sorun	Sesbilgisel sorun	Sesçil ve Sesbilgisel Sorun

Yukarıdaki örnekten yola çıkıldığında, [ɬ] hem /s/ hem de / ʃ / yerine kullanılıyorsa hem sesçil hem de sesbilgisel bir sorun olduğu söylenebilir. Çünkü, hem [s] farklı kullanılmakta hem de karşıtlık işlevi kaybolmaktadır. Örneğin, /su/ ile /şu/; /sal/ ile /sal/; /sen/ ile /şen/ gibi birçok sözcük arasında karşıtlığı belirleme yeteneği azalacaktır. Bazen ise belirli bağlamlarda / s / sesi hiç kullanılmıyor olabilir. Örneğin, ünsüz öbeklerinde, sözcük başlarında, sözcük başlarında fakat / o /, / u / ünlü seslerinden önce gibi. Bu gibi durumlarda üretim, aynı zamanda bağlama uygun dizge seçiminde aksaklığı da ifade etmektedir. Bu olguları bilmek önemli gözükmemektedir, çünkü dili kazanım aşamasında olan çocuklarda sesbilgisel karşıtlığın ve örgütlenmenin yeterli gelişimi için sağaltım ona göre planlanacaktır.

Sesbilgisinin ilgi odağı *karşıtlık işlevi*dir. Sesbilgisel çözümleme sesçil benzerliği olan ses çiftlerinin (bazı ya da tüm sesçil bağlamda) karşıt özellikli olup olmadıklarını saptar. Örneğin, / tuş / ve / duş / sözcükleri içinde sözcük başı durumunda [t] ve [d] birbirine karşıttır. Karşıtlık işlevinin varlığı ve yokluğu seslerin sesbilgisel sınıflandırılmalarında yararlıdır. Karşıtlık işlevi, sesçil sorunları sesbilgisel sorunlardan ayırdetme kriteri olarak sıklıkla kullanılmaktadır. Karşıtlığın kaybolması ya da olmaması sesbilgisel bir sorunun göstergesi olarak ele alınmaktadır. Eğer sesbilgisel karşıtlıklar sorunlu kişinin söyleyiş dağarcığında yer alıyorsa o zaman sorun sesçildir. Bazı durumlarda bazı konuşma sesleri karşıtlık yansızlaştırılmadan olağandan farklı söyleniyorsa, buna karşın diğer sesler yansız karşıtlık içinde söyleniyorsa o zaman hem sesçil hem de sesbilgisel sorunun birarada görüldüğü düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, sorunların sesbilgisel analizi çocukta karşıtlığı gerçekleştirme sisteminin, yetişkin yani hedef yapıdan uzaklaştığını göstermektedir. Daha karmaşık durumlarda bazı grup seslerin çocuğun ses dağarcığında bulunduğu halde bütünleyici dağılım içinde olduklarından hedef yapı ile eşlenemediği ifade edilmektedir (Hawkins, 1985). Hawkins İngiliz dilinde bu durumu şöyle örneklemektedir: "Eğer bir çocuk [k] ve [g] seslerini üretebiliyor, fakat [k] sesini yalnızca hece-sonu durumunda, [g] sesini de hece-

başında kullanıyorsa çocuğun [k] ve [g] üretimi 'bütünleyici dağılım' içerisinde ve çocuk için tek bir sesbirimdir. Bu durumda çocuğun üretimi /go/ ve /sack/ sözcükleri için doğru söyleyiş ise de / cat / ve / leg / sözcükleri [get] ve [lec] olarak algılanacaktır. Dolayısıyla çocuğun dağarcığında [k, g]'nın sesçil olarak varlığı sesbilgisel/sesbirimsel olarak da varlığı anlamına gelmemektedir (s.76)." Crystal (1980 s.182) da ayırıcı özellik çözümlemesinden yola çıkarak benzer şekilde bir betimleme yapmıştır. Söz gelimi sesbirimlerin ötümlülük özelliğinin kaybolması halinde karşılıklı başarılamayacaktır. Örneğin, / d / nın ötümsüz [t] olarak algılanacağını ve doğal olarak / t / ile karıştırılacağını söylemektedir. Böylelikle de sözcüklerin anlamı etkilenecektir.

O halde denilebilir ki, *konuşmadaki kimi seçil sorunlar*, sesletim düzleminden daha soyut olan sesbilgisel düzlemde yer alan *dil sorunları* olarak incelenmelidir. Sözlü dilin kullanımında hedeflenenden sapma olarak da nitelendirilebilecek hedef sisteme göre düzensiz, tutarsız bir ses sistemi örüntüsü ortaya serilir. Ancak sesletim hareketleri ve sesçil çıkarım çoğu zaman yeterli ve normaldir. Başka deyişle, çocuk ya da birey anadilinin seslerini yalın olarak çıkartabilmektedir. Farklılık bu seslerin, hedef sesbirimlerin bulunduğu bağlamdaki olağan konumları yerine farklı yerlerde kullanılması, aynı seslerin bazen hiç kullanılmaması, bazen ise yerli yerinde kullanılmasıdır. Etiyolojide organik, nörolojik ya da nörofizyolojik kaynaklı bir veri çoğu zaman bulunmamaktadır. Bazı araştırmacılar işitsel algı, işitsel-bellek sorunları gibi ya da merkezi sinir sisteminde minimal bir işlevsizlik öne sürmekte iseler de bunu çoğu zaman verilendirememektedirler (Grunwell, 1985; Bishop ve Rosenbloom, 1987).

Hewlett (1985) uygulamada sesçil ve sesbilgisel ayrımını konuşmacıdan toplanan veri tabanı yerine psikodilbilimsel düzenekleri göz önüne alarak doğrudan konuşmacı tabanlı olarak ele almış ve sesçil faktörlerin sesbilgisel düzlem üzerindeki olası etkilerini de incelemiştir. Hewlett'e göre veri tabanlı bir yaklaşımın dayanağı Saussure'e

uzanmaktadır: Saussure'e göre dil, ses ve düşünce gibi biçim ve töz arasındaki ilişkiyi gösteren bir dizgedir (biçimdir.) Tözün kendisi dilin parçaları değildir, dolayısıyla dilbilimin de değildir. Hewlett bazı yaklaşımlarda sesletim ve sesbilgisel olguların konuşan bireyin konuşma üretimi düzeneğindeki bileşenler olarak değil, konuşma verilerine farklı çözümleme yöntemleri getirmek olarak algılandığını öne sürmüştür (s.157). Hewlett bunun üzerine sırasıyla sesbilgisi, sesletim ve sesçil ayrımlar olarak üçlü bir sınıflandırma öngörmüştür. Buna göre:

1. Sesbilgisel (phonological) bir sorun soyut dilsel tasarım düzlemindedir. Çocuk hedeften farklı sesbirimi seçer ve söyler. Başka deyişle sesbirim-dizgesel tasarım bağlama uygun değildir.

2. Sesçil (phonetic) bir sorunda ise, çocuk hedef sesbirimi seçer fakat sesletim düzeneği uygun olduğu halde sesçil olarak nasıl düzenekleneceğini kestiremez. Bu durumun özellikle motor konuşmayı planlama, programlama ve kontrol etme aşamasında meydana geldiğini savunmaktadır.

3. Sesletim (articulation) sorunu, sesleme ile sonuçlanan hareketlerin ardışık çıkarımı ile sonuçlanır. Çocuk hedef sesbirimi seçer fakat sesletim düzeneğinin yetersizliğinden, anomalisinden v.b. dolayı çıktı hedeflenene uygunluk göstermez.

Böyle bir sınıflandırma kuramsal olarak ilgili alanyazında yer almaktaysa da araştırmacıların bir çoğu uygulamada bunu ayırdetmenin çok zor olduğu gerekçesiyle sorunları genel olarak sesletim/sesçil, sesbilgisel ya da her ikisinin birlikte görülebileceği olgular olarak incelemektedirler. Hewlett'in motor planlamaya örnek olarak gösterdiği gelişimsel dispraksi Aram (1984), Panagos (1982), Grunwell, (1987), Lancaster ve Penelope (1989) gibi bir çok uygulamacı tarafından kuramsal temelde kabul edilmekle birlikte, temelde sesletim ve sesbilgisinin birlikte görüldüğü olgular gibi değerlendirilmektedir. Çünkü dili kazanım aşamasında olan çocuklarda sesbilgisel karışıklığın ve örgütlenmenin yeterli gelişimi için önemli sezdirimleri bulunmaktadır. Bu

çocuklar için geleneksel sesletim türünden çalışmaların etkisiz ve sakıncalı olduğu ortaya çıkarılmış (Panagos ve Bobkoff, 1984), eklektik yönlü sağaltım çalışmaları önerilmiştir. Benzer şekilde, McKenzie (1982) de sonradan olma sözyitiminde sesletimsel-sözyitimi güçlüğü ve sesbilgisel-sözyitimi güçlüğü olarak iki ayırım tanımlamıştır.

Görüldüğü gibi birçok araştırmacı sesletim ve sesbilgisi ayırımını sorunların nedenleri ile bağıntılı olarak, konuşmacı ya da veri tabanlı olarak yapmaktadır. Özetle, bazı sesçil sorunlar iki farklı yönde tanımlansa da genel olarak sesçil ve sesbilgisel sorunlar olarak iki ayırım yapılmaktadır. Sesçil ve sesbilgisel sorunlar her zaman gerekme bile birbiri ile bağdaşık olarak gözlenmektedir. Örneğin, fiziksel bir sorun sesbilgisel sistemle kesişebilmekte ve olguda bir kaynaşıklık ortaya çıkabilmektedir. Şu halde, aynı etiolojinin hem sesbilimsel hem de sesbilgisel sonucu olabilmektedir. Hawkins'e göre (1985) "*...sorunların tdeğerlendirilmesinde bir değil iki parametre ile ilgilenilmektedir. Etiyoloji 'nedenleri' temsilen, sesletim ve sesbilgisi 'üretimi' (çıktıyı) temsilen. Etiyoloji ile sesletim ve sesbilgisi ayırımı bağdaştırılmalı fakat karıştırılmamalıdır.*" (s. 78). Bu nedenlerle gerek sesçil gerekse sesbilgisel sorunlarda sesbilgisel yaklaşıma dayalı çözümleme yöntemlerinin değerlendirme ve sağaltım için "tek" yol olduğu, gerekli durumlarda sesletim çalışmalarının sesbilgisel sağaltım içerisinde yer alan bir etkinlik olarak düşünülmesi gerektiği savunulmaktadır (Ingram, 1976, 1981, 1985; Harris ve Cottam, 1985; Shriberg ve Kwiatkowski, 1982c, 1988; Stoel-Gammon, 1985; Leonard, 1985; Grunwell, 1985, 1987a, 1988, 1991; Lancaster ve Pope, 1989).

1.1.5.2.3. Sesbilgisel Sorunların Dilin Diğer Bileşenleri

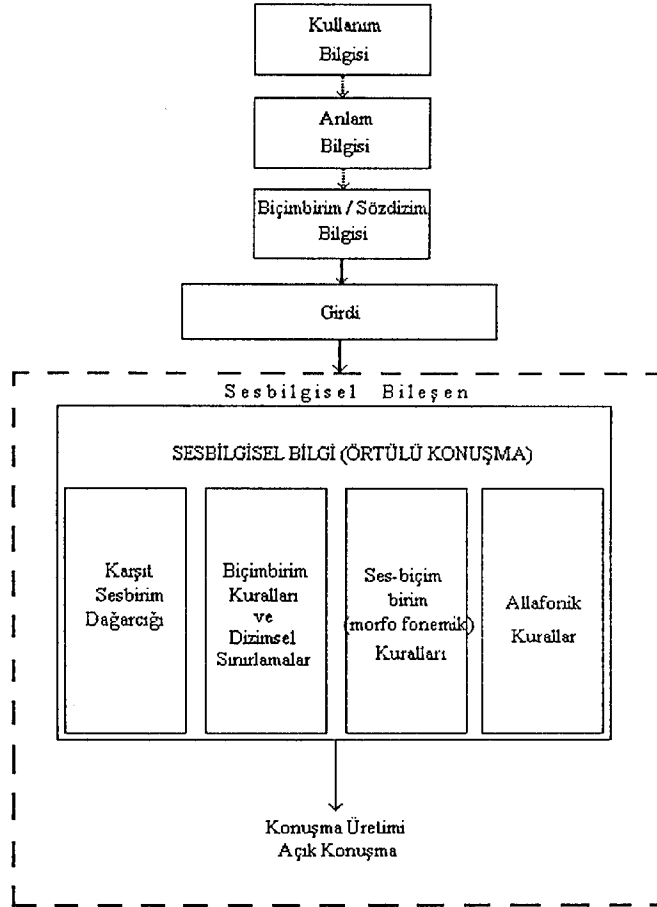
ile Birlikte Görüldüğü Durumlara İlişkin Araştırmalar

Birçok araştırmacı sesbilgisel sorunların dilin diğer bir ya da birkaç bileşeni ile birlikte de görülerek birbirine olan etkisini arttırabildiğine (synergistic görüş) dikkat çekmişlerdir (Pollack ve Rees, 1972; Menyuk ve Looney, 1972; Schwartz, Leonard, Folger ve Wilcox, 1980; Panagos, 1982). Bu araştırmacılar, sesçil ve sesbilgisel sorunlu çocuklar üzerinde çeşitli araştırmalar bulunmakla birlikte, genel dil sorunlu olarak değerlendirilen (sözdizimi-anlam-kullanım sorunları olan) çocukların sesbilgisel yeterlilikleri ile pek az ilgilenildiğini ifade etmişlerdir.

Konuşma seslerinin fiziksel sesletiminden dilsel düşüncelerin düzenlenişine kadar konuşma zincirinin tüm boyutları birbiri ile kaynaşık ve karmaşık bir bağıntı içindedir. Bu bağıntının irdelenmesi sırasında daha önce sözü edildiği gibi, dil dizgeleri dilbilimciler tarafından kademeli bir sıra içinde betimlenmiştir. Bu betimlemede sesbilgisi, Şema 2'de' de gösterildiği gibi, dilin anlam, sözdizimi ve kullanım düzlemlerinden daha alt düzlemlere yerleştirilmiştir. Bunun nedeni, sesbilgisinin soyut işleme sürecinde yer almakla birlikte konuşma üretimi düzeneğinin anatomik ve fizyolojik boyutları ile daha doğrudan bir ilişki içinde olmasındandır. Dilin sözdizimi, anlam ve kullanım işlevleri konuşanın amaç ve gereksinimleri doğrultusunda, sosyal bağlama uygun olarak sözcüklerin seçimi ve sıralanması ile ilgilidir. Mesaj olarak tanımlanabilen bu seçim sesbilgisi düzleminin girdisini oluşturmaktadır. Sesbilgisi düzleminin görevi ise aldığı mesajı örtük düzlemin süzgecinden geçirerek açık konuşmaya, konuşma üretimine dönüştürmektir. Başka deyişle örtülü düzlem, bir konuşanın sesbilgisel bilgisidir. Sesbilgisel bilgi ise, bir dilde anlam farklılığı sağlayan karşıt sesbirimler sisteminin düzenlenişi (kurallı) ve işlevinin (kullanım bilgisi) temel bilgisidir ve bu bilgi konuşanın zihninde tasarlanır. Panagos (1982) bu bilgiyi daha basit bir anlatımla şöyle ifade

etmektedir: "Konuşucu konuşmaya pragmatik bir niyetle başlar, zihnindeki anlamı ifade edecek sözcüklerin sözdizimsel sıralanışını tasarımlar ve çıkarım için sesbilgisel düzenlenişin seçimi ile sesletim davranışını gerçekleştirir"

ŞEMA 2
DİL KULLANIMINDA SESBİLGİSEL BİLEŞEN ve
DİLİN DİĞER BİLEŞENLERİ



Edwards ve Shriberg, 1983 s. 37

Çıktıyı etkileyen tüm düzlemlerin birbiriyle kaynaşık biçimde etkileştiği üzerine görüşbirliği bulunmakta ve çoğu araştırmacı etki yönünün üst düzlemlerden alt düzlemlere doğru gerçekleştiğini savunmaktadır, alt düzlemlerden üst düzlemlere olan etki yönünü ise dönüt oluşturmaktadır (Schwartz, Leonard, Folger ve Wilcox,1980). Böylelikle sesbilgisel sorunların diğer dil sorunları ile birlikte ya da koşut olarak da görülebileceği vurgulanmak istenmiştir. Konuya bu açıdan yaklaşan bir kısım araştırmacı sesbilgisel sorunların "salt sesbilgisi sorunu" ya da 'sesbilgisel-dilsel sorunlar' olarak iki genel yaklaşımla incelenebileceğini ileri sürmüşlerdir (s. 173).

Kimi araştırmacılar dil sorunlu olarak ayırdedilen çocukların sesbilgisel özelliklerinin araştırılmasına gereken önemin verilmediğine işaret ederek, bu çocuklarda dil davranışlarının dilin tüm elemanları bakımından detaylı değerlendirilmesi gerektiğini ve mutlaka sesbilgisel bir incelemenin yapılmasını önemle vurgulamaktadırlar (Schwartz ve diğerleri, Grunwell (1989). Sinergistik görüşe göre dil davranışının, sesbilgisi, sözdizimi, anlam ve kullanım elemanları arasında karmaşık bir etkileşim ve birbirine bağımlılık bulunmaktadır. O halde, bu dört elemandan herhangi birinde meydana gelebilecek bir yetersizlik diğer elemanlardan biri ya da birkaçını etkileyecektir (Bloom ve Lahey, 1975 s.291 ; Camarata ve Schwartz, 1985 s.323).

1.1.5.2.3.1. Sesbilgisi ve Sözdizimi

1970'li yıllardan bu yana yapılan çalışmalar sonunda gecikmiş sesbilgisel gelişim ile gecikmiş sözdizimi gelişiminin paralellik gösterdiği görüşü yaygınlaşmaktadır. Özellikle sesbilgisi ve sözdizimi etkileşimi, belirli koşullar altında daha sınırlı işleme örüntüsü segilemektedir. Araştırma verileri tümce uzunluğu ve karmaşıklığının artması ile sesbilgisel hataların artması arasında korelasyon olduğuna dikkat çekmektedir.

Bir kısım araştırmacı normal ve dil sorunlu çocuklarda tümce karmaşıklığı ve uzunluğu ile sözcük üretimi doğruluğu arasında bağıntıya değinmişlerdir (Panagos, Quine ve Klich, 1979; Panagos ve Prelock, 1982; Kamhi, Catts ve Davis, 1984). Bu çalışmalar uyarılmış taklit yoluyla çocukların üretimlerini değişik sözdizimsel ve sesbilgisel karmaşıklık bağlamlarında incelemişlerdir. Dil ya da sesbilgisi sorunlu çocuklarda Panagos, Quine ve Klich (1979), sözdizimsel ve sesbilgisel biçimlerin, bir düzlemdeki güçlüğün diğer düzlemdeki performansı aksatacak derecede etkileştiğini göstermişlerdir.

Faircloth ve Faircloth (1970), Smauch, Panagos ve Klich (1978) tek sözcüklere oranla tümce üretimi sırasında daha fazla sesbilgisel hata verilendirmişlerdir. Araştırmacılar tek sözcük üretimlerinin genellikle söyleşi içerisindeki performansdan daha anlaşılır olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmacılara göre karmaşık dilbilgisi yapısı, söyleyiş aksamaları ile sonuçlanabilecek alt-düzlemlerde amaca ulaşmama pahasına üst-düzlemlerde daha çok işleme zorlamaktadır (Lancaster ve Pope, 1989). Panagos (1979) sesbilgisel sorunlu çocuklarda belli sözcüklerin basit ve karmaşık sözdizimsel yapılar içinde üretimini incelemiş ve aynı sözcüklerin bu iki farklı ortamda üretimi etkilediğini, çocukların karmaşık yapılar içinde daha çok ünsüz üretimi hataları yaptıklarını bulmuştur. Bu ve benzeri çalışmalar aynı zamanda üst düzlemlerden alt düzlemlere doğru etki yönüne de veri oluşturmuştur.

Buna karşın, Kamhi ve diğerleri (1984), normal gelişim gösteren okul öncesi çocukların tümcelerinde, sözdizimsel karmaşıklık ile sesbilgisel doğruluk arasında sistematik bir ilişki bulamamışlardır. Bu araştırmacılar, çocukların tümce üretimlerini kontrol ediş stratejileri arasında bireysel farklılık gözlemişlerdir. Çocukların hedef sözcükleri üretmedeki tutarlılıkları ile karmaşık yapıdaki sözcük birleşimlerini üretmede aldıkları risk eğilimleri değişkenlik göstermiştir. Diğer bir kısım araştırmacı da, karmaşık sesbilgisel yapıda sözcüklerin kullanımının parçalarüstü sesbilgisinde (vurgu, ezgi,

akıcılık v.b) ya da sözdizimsel performansta aksama ile sonuçlandığını savunmaktadır (Waterson, 1978). Waterson (1978) kendi çocuğunun sesbilgisi gelişimini incelemiş ve henüz kazandığı üç-sözcüklü sözceleri yalnızca basit seslem yapılı tanışık sözcükler ile kullanma eğilimi olduğunu rapor etmiştir.

Menyuk ve Looney (1972) tekrarlama tekniği ile yaptıkları bir araştırmada genel dil sorunlu çocukların dilbilgisel hatalara ek olarak sesbilgisel hatalar da yaptıklarını göstermişlerdir.

Schwartz ve diğerleri (1980) bu alanda yapılan önemli bir çalışma olarak Edwards ve Bernhardt'ın yayınlanmamış bir araştırmalarını örnek vermektedir (s.358). Edwards ve Bernhardt, Stampe'in (1969, 1972) kuramından yola çıkarak dil sorunlu dört çocukta sesbilgisel işlemleri incelemişler ve gözlenen sesbilgisel işlemlerin normal çocuklarda gözlenen işlemlerden pek farklı olmadıklarını ortaya koymuşlardır. Ne var ki, dil sorunlu çocuklarda bu işlemler normal konuşma gelişimi gösteren çocukların aksine çok heceli sözcükleri söyleme evresinde ortaya çıkmaktadır. Normal gelişimde bu işlemler tek-seslemli sözcüklerin hakim olduğu evrede görülmektedir. Dahası, sorunlu çocuklarda işlemlerin kullanımı daha sık ve daha özgül ya da alışılmadık bir örüntü sergilemektedir.

Ingram (1976) genel dil sorunlu olarak tanılanan beş çocuk üzerinde yaptığı çalışma ile, alanyazında yer alan sorunlu çocukların verilerini yeniden değerlendirerek benzer bir sonuca ulaşmıştır. Ingram buna ilaveten, normal gelişim gösteren çocuklarda görülmeyen ya da çok nadir görülebilen işlemlere dikkat çekmiş ve bu işlemlerin daha sık kullanılarak uzun süre kalıcılığını sürdürdüğünü gözlemlemiştir.

Bir çok araştırmacı yalnızca tümce tekrarlama ya da taklitle dayalı olarak yapılan değerlendirme yöntemlerini, söz konusu davranışların kendiliğinden ya da bağlantılı konuşma ile aynı işleme stratejilerini içermediğini savunarak eleştirmişlerdir. Paul ve Shriberg (1982 s. 537) doğal söylem verilerine dayalı olarak yaptıkları araştırmada sesbilgisine bağlı konuşma gecikmesi bulunan çocukların % 86' sında sözdizimsel gecikme de gözlemişlerdir. Bu çocukların % 20' si son ünsüz ya da ünsüz öbeği indirgemesine bağlı biçimbirimbilgisel belirti keleri kullanmadıklarını (düşürdüklerini); % 66'sının ise doğrudan sesbilgisel basitleştirme stratejileri ile açıklanamayacak ek sözdizimsel sorunları olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu araştırmacılar, diğer bazı araştırmaların aksine, yaşla birlikte sesbilgisel ve sözdizimsel sorunların azalması arasında bir ilişki de bulamamışlardır. Aram ve Nation (1975 s. 225) örneğin, büyük yaşlardaki çocuklarda özellikle sesbilgisine özgü sorunlara daha sıklıkla rastlandığını ileri sürmüşlerdir.

Leonard, Sabbadini, Leonard ve Volterra (1987) belirli dil sorunu olan çocuklarda özellikle dilbilgisel yapıların daha fazla sesbilgisel işleme gerektirdiği anlarda daha fazla güçlük gösterdiklerini bulmuşlardır. Bu güçlükler, biçimbirimlerin eklenme durumlarındaki sesbilgisel işlemlerde, söz gelimi son-ünsüz düşmesi, ünsüz-öbeği indirgemesi, vurgusuz seslemin düşmesi gibi baskın olarak gözlenmiştir. Leonard ve arkadaşları, İngilizce ve İtalyanca'da diller arası yaptıkları karşılaştırmada her iki dilde de farklı işlemlerde bile olsa sesbilgisinin çocukların dilbilgisi güçlüklerinin temelini oluşturduğunu ileri sürmüşlerdir (s. 247).

Schwartz ve diğerleri (1980) 2:7 ile 3:7 yaşları arasında altı dil sorunlu çocukla dil düzeyleri biçimbirim uzunluk ortalaması ölçütüne göre eşleştirilmiş normal çocukların sesbilgisel davranışlarını karşılaştırmışlardır. Bu karşılaştırmada araştırmacılar Ferguson (1976) ve Ingram'ın (1974; 1976) sesbilgisel çözümleme yöntemlerini temel alarak dört kriterde inceleme yapmışlardır: 1) Seçim sınırlılıkları- çocukların söyleyiş girişimi için

seçtiği yetişkin biçimlerinin özellikleri, 2) Üretim sınırlılıkları- çocukların ürettikleri biçimlerin özellikleri, 3) Sesbilgisel işlemler- çocukların sistemindeki düzenlilik ve sistematikliğin göstergeleri ve 4) Sesbilgisel değişkenlik: çocukların sesbilgisel davranışlarındaki çeşitlilik ya da değişkenlik belirtkeleri. Araştırmacılar dört kriterde de dil sorunlu çocuklarla normal çocuklar arasında gelişimin erken yıllarında önemli bir farklılık bulunmadığına, ancak normal çocukların kullandığı sesbilgisel işlemlerin sorunlu çocuklarda daha sık ve özgül kullanıldığına dikkat çekmişlerdir. Schwartz ve diğerleri bu bulguların, sesbilgisi ile dilin diğer elemanları arasında bağıntının gelişimin ilk yıllarında çok sıkı olduğunu fakat ilerki yıllarda ses bilgisi gelişiminin ayrı devam ettiğinin göstergesi olarak önemli bulmuşlardır. Bu hipoteze destek olarak bazı çalışmaların yanısıra özellikle Schmauch, Panagos ve Klich'in (1978) çalışmalarını göstermişler ve ortalama biçimbirim uzunluğu ile sözdizimsel karmaşıklık ilerledikçe sesbilgisel gelişimin geride kaldığına işaret etmişlerdir. Böylelikle araştırmalarının aynı zamanda Pollack ve Rees (1972) ile Panagos'un (1974) görüşlerini de desteklediğini belirtmişlerdir. Bu görüşe göre sesbilgisel sorunların temeli global bir örgütlenme güçlüğüne dayalı bulunmaktadır. Başka deyişle, dil dizgesinin karmaşık düzeyleri birbirleri ile adeta rekabet halinde ve birbirini etkilemektedir. Dil sorunlu çocukta dilsel işlemlenin her düzleminde sorun olabilir. Bu da genel bir örgütlenme yeteneği güçlüğü olarak tanımlanabilir. Bu görüş Matheney ve Panagos (1978)'un sözdizimi ya da sesbilgisinden her hangi birinin sağaltımı sonucunda her iki alanda da ilerleme bulmaları ile de destek bulmuştur. Bu nedenlerle araştırmacılar dil ve konuşma sorunlu olarak değerlendirilen çocukların eğitsel değerlendirme ve eğitimlerinde iki konunun önemini vurgulamaktadırlar. Özellikle dilin sesbilgisi dışında diğer bileşenleri bakımından sorunlu olarak değerlendirilen çocukların sesbilgisel düzeylerine uygulamada önem verilmediğidir. İkincisi ise, sesbilgisel sorunlu olarak değerlendirilen çocukların genel dil düzeyleri değerlendirilmekle birlikte eğitimlerinde sesbilgisi ve dilin diğer elemanlarının kaynaşık biçimde yapılması gerekliliğidir. Bu noktada özellikle uygulamada bir çok

sağaltımcı tarafından sesbilgisel sorunlara sesletim sorunlarıymış gibi yaklaşıldığı ve bunun yanlışlığı belirtilmektedir.

Buna karşın, sesletim sorunları ile sözdizimsel işleme arasında bağıntı gösteren verilere pek rastlanmamaktadır. Cohen, 1978; Lybolt, 1979; Mulroy ve Hoffman, (1979) örneğin, karmaşık dilbilgi yapısının sürtünmeli ünsüzlerin olağan ya da olağandan farklı, hatalı sesletimini hemen hiç etkilemediğini göstermişlerdir (akt: Lancaster ve Pope, 1989 s.12). Isaacs ve Haynes (1984) çeşitli araştırmacılardan (Renfrew, 1966; Frisch ve Handler, 1974; Panagos, 1975) örnek vererek sesletim sorunu ile dil sorunu arasında bir ilişki olduğunu belirtmekle birlikte doğrudan sözdizimi ile bir ilişki bulunmadığını ortaya koymuştur (s.111). Diğer taraftan, bu araştırmacıların kullandıkları 'işlevsel sesletim' terimi gerek içerik gerekse niteliği yönünden günümüzde yeniden tanımlanmış sesbilgisel sorun olarak kullanılmaktadır.

1.1.5.2.3.2. Sesbilgisi ve Anlambilim

Çocukların sözcük edinimi sırasında sesbilgisel sınırlamalara atfedilebilecek 'seçme ve gözardı etme' stratejileri uyguladıkları bir çok araştırmacı tarafından ortaya konmuştur. Çocuklar genellikle anladıklarından çok daha azını söyleyiş repertuarlarına almaktadır. Söyleyişi gerçekleştirebilecekleri sözcükleri seçmekte gerçekleştiremeyeceklerini göz ardı etmektedirler (Lancaster ve Pope, 1989 s.13; Ferguson, 1978; Ferguson ve Farewell, 1975).

Panagos ve Bobkoff (1984) çocukların sözcük seçimi sırasında yeni sözcüklerle karşılaştıkları zaman üç yaklaşıma maruz kaldıklarını öne sürmüştür: 1) mümkünse sözcüğü uygun biçimde üretme, 2) sesbilgisel basitleştirme ile üretme, 3) hiç söylememe veya sanki o sözcük dağarcıklarında hiç yokmuş gibi davranma ya da aynı anlamı veren fakat sesbilgisel yapısı daha kolay olan biçimler ile değiştirme. Araştırmacıların işaret

ettiği üçüncü seçenek üzerine ilgili alanyazında 'yuvarlak laf' ya da 'kaçamak laf' denebilecek bir çok örnek verilmiştir. Örneğin, Lancaster ve Pope, (1989 s.13) ileri derecede sesbilgisel sorunlu bir İngiliz çocukta tuvalet yerine su; ağır değil yerine hafif kullanımını rapor etmişlerdir. Grunwell (1985b) sözcük dağarcığında bu boşlukların (gaps) hedeflenenleri söyleme atılımının hiç yapılmaması nedeniyle ortaya çıktığını, böylelikle sesbilgisel sorunun daha da şiddetlendiği görüşünü ileri sürmüştür. Grunwell sağaltımcıların çocukların ne söyledikleri kadar ne söylemediklerini de dikkate aldıklarından, bu kaçamak lafların çocukların kendi sınırlılıklarının farkında olduklarına ilişkin iyi bir gösterge olduğunu söylemektedir. Aynı görüşü paylaşan Panagos ve Prelock (1982) da sesbilgisel sorunlu çocukların sıklıkla 'bunu söyleyemem' öbeğini kullanmalarına işaret ederek, çocukların bilinçli olarak sesbilgisel sınırlılıklarının farkında olduklarını ifade etmişlerdir.

Normal dil edinim araştırmaları çocukların ilk yaşlarda eylemlerden daha çok sayıda isim sözcükleri edindiklerini göstermektedir. Bu savunuda isim sözcüklerin kavramsal bakımdan eylemlere göre daha basit oldukları görüşünden hareket edilmektedir. Camarata ve Schwartz (1985) normal ve konuşma sorunlu çocuklarda anlambilim-sesbilgisi etkileşiminin gelişimini incelemiş, ve sesbilgisel hatalar ile anlam karmaşıklığı arasında bir ilişki bulmuştur. Camarata ve Schwartz ünsüz üretiminin sözcük türüne göre değişkenlik gösterdiğini, isim sözcüklerin eylem sözcüklere göre daha doğru üretildiğini bulmuşlardır. Araştırmacılar bu nedenle de çocukların sesbilgisel yeterliliklerini yalnızca isim sözcüklere dayalı sesletim testleri ile değerlendirmenin yanılgılara yol açacağını belirtmişlerdir (s.323).

Benzer nitelikte bir araştırma ile Cohen (1978) de konuşma sorunlu çocukların isim sözcükleri eylem sözcüklere göre daha doğru (olağan) söylediklerini bulmuştur. (akt. Lancaster ve Pope, 1989) Leonard ve diğerleri (1982) yeni sözcüklerin üretiminde çocukların genellikle sesbilgisel bakımdan yetkin olabildiklerini repertuara aldıklarını ileri

sürmektedir. Çünkü anlama, eğer belirli bir algısal ya da sözel dili anlamaya ilişkin bir sorun verilendirilmemişse, sesbilgisel sınırlamalardan etkilenmemektedir.

Ingram'a göre (1976) çocukların 50 sözcük dağarcığına ulaştıklarında bazı sözcükleri göz ardı etme eğilimleri azalmaya başlamakta ve gelişimde olağanüstü bir hamle görülmektedir. 50 sözcük sınırından önce dil edinimi 'sözcük-bağımlı' olarak düşünülmektedir, ancak çocuğun sesbilgisi bilgisinin ilerlemesi ile birlikte yeni sözcükleri söylemeyi öğrenmede daha etkin stratejiler kullanılmaktadır. Ingram bazı dil sorunlu çocukların uzun süre sözcük-bağımlı evrede kalmalarının sözcük gelişimini engelleyebileceğini öne sürmektedir.

Ferguson (1978) sesbilgisel işlemlerin yaklaşık iki yaşlarında kullanılmaya başladığını savunmaktadır. Bu yaş sınırında sesbilgisel işlemler sözcük dağarcığındaki girişime ayak uydurabilmek için sesbilgisel bilginin örgütlenmesinde daha yetkin bir yöntem olarak gerekmektedir. Sesbilgisi, sözcük ediniminde bir sınırlayıcı olmaktan çok sözcük edinimi ile bağımlı görülmektedir. Yeni sözcükler sesbilgisel değişkenliği teşvik ettiği gibi yeni sözcüklerin edinimi de sesbilgisel gelişime bir canlılık getirmektedir. Bu ilişki iki yönlüdür, ve her biri diğerine etki edebilir. Bazı durumlarda yeni sözcükler çocuğun sisteminde basitleştirme örüntülerine maruz kalmazlar fakat bu 'ileri' biçimler daha sonraları çocuğun konuşma örüntüsüne uygun düşerek geri çekilebilmektedir (Lancaster ve Pope, 1989 s. 14).

1.1.5.2.3.3. Sesbilgisi ve Kullanımbilim

Alanyazında sesbilgisi ile kullanımbilim arasındaki bağıntıyı verilendirecek çalışmalar sayıca az olmakla birlikte, bu iki elemanın etkileşimini göstermekte yeterlidir denebilir. Varolan çalışmalar, iyi konuşmacıların konuşmalarını durumun uygunluğuna

göre ayarlayabildiklerini; başka deyişle, dili kullanım amaçlarının konuşma biçimlerini etkilediğini göstermektedir. Örneğin, kişiler resmi ve resmi olmayan ortamlara göre belli bir konuda konuşma biçimleri arasından bir seçim yapabilmektedirler (Lancaster ve Pope, 1989 s.12). Panagos ve Bobkoff (1984) resmi olmayan bağlamlarda hoş görülebilir söyleyiş hatalarına dikkat çekmişlerdir. Campbell ve Schriberg (1982) ise çocuk dilinde sesbilgisel basitleştirme işlemleri ile kullanımsal işlevler arasındaki bağıntıyı incelemek için bir araştırma desenlemişlerdir. Bu çalışmada, 'söylem yorumuna' göre 'söylem konusu' sırasında % 76 oranında daha çok sesbilgisel basitleştirme işlemi ortaya çıktığını bulmuşlar; bunun da bilgilendirme/bilgilendirilme derecesine bağlı olduğunu düşünmüşlerdir. Konuşma gecikmesi olan çocuklarda da sesbilgisel işlemlerin oranı yeni bilgi temsil eden sözcüklere oranla söylemin konusuna ilişkin bilgi veren sözcüklerde daha az bulunmuştur.

1.1.5.3. Dil ve Konuşma Sorunlu Çocuklarda Sesbilgisel Sorunların Niteliği ve İlgili Araştırmalar

Sesbilgisel sorunlu çocukların konuşma dili örüntülerini betimleme, değerlendirme ve sağıltım süresinde değerlendirme, anadilin sesbilgisi sistemi, ve normal gelişim gösteren çocuklarda gözlenen edinim stratejileri ile kıyaslanarak yapılmaktadır. Bu kıyaslama sırasında sesbilgisel sorunların özellikleri tanımlanır ve normal sesbilgisel gelişim aşamalarından yararlanılabilir.

Bu konudan söz ederken Abberton (1981), "*..herhangi bir gelişim evresindeki bir çocuğun sesbilgisi düzeyi, çevresini saran hedef dilin sesbilgisi sisteminin algılama, üretim ve bilişsel yetenekleri aracılığıyla simgelenmesi olarak düşünülebilir*" demiştir. Çocuğun çıktıda gözlenen sözceleri, betimleyici dizisel ve dizimsel sesbilgisel işlemler ya da stratejiler biçiminde hedef dil ile ilişkilendirilebilir, ve bu ilişkilendirme sonucunda,

işleme güçlüklerini aşamalandırma ve kategorilendirmede hipotezler oluşturulabilir. Böylelikle diyor Abberton, "en anlaşılmas konuşma örüntülerinde bile belli bir düzenlilik bulunabilir ve sağaltım için çok önemli bir yol gösterici olabilir" (s.5).

Sesbilgisi sorunlarının çalışılmasında günümüzde değişik normal çocuk dili kuram ve modellerinden yararlanılmışsa da, tümünün ortak çıkarsaması bu çocukların da en az normal çocuklar kadar aktif ve yaratıcı iletişimciler olduklarıdır.

Nitekim bu bakış açısından yaklaşan hatırısayılır çalışma, normal sesbilgisel edinim sırasında gözlenen stratejiler ile sorunlu çocukların performansları arasında benzerlikler olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, sorunlu çocuklarda izlenen farklılıklar hedef dile uygunluk göstermese bile, gelişigüzel değil kendi içinde sistematik, tutarlı ve kurallı bir örüntü göstermektedir (Ingram,1976; Elbert ve McReynolds, 1979; Schwartz, Leonard, Folger ve Wilcox, 1980; Leonard, 1985; Grunwell,1985; Shriberg ve Kwiakowski, 1985; Lancaster ve Pope, 1989).

Çocukların konuşma dillerindeki bu varsayılan tutarlılık, düzenlilik ise, onların edinim sürecinde dilin dizgesel (sintagmatik ve paradigmatic yapısını) kullanımlarını belirli bir aşama ve düzen içinde açıklayıcı basitleştirme stratejileri olarak tanımlanan *sesbilgisel işlemler* aracılığıyla analiz edilebilmektedir (Grunwell, 1985 s.53). Elbert ve McReynolds'e göre de (1979 s.436) "*...bir işlemin ortaya çıktığını göstermek demek, o çocuğun anlam farklılığını sağlayabilmek amacıyla hedef sesi üretebilmek için nasıl bir yol izlediğini anlamak ve verilerin belli biçimler halinde kümelenip kümelenemeyeceğini göstermek*" demektir.

Bu açıdan bakıldığında, bu çocukların da konuşma dillerini "Normal akranlarınınkinden farklı yapan nedir ? Farklılığı ayırdedici ölçüt ne olabilir ? Nasıl

değerlendirilmelidir ?" soruları gündeme gelmektedir. Araştırmacılar bu konudaki önemli faktörlerden birinin "anlaşılmaz konuşma ya da anlaşılabilirlik sorunu " olduğunu ifade etmektedirler.

1.1.5.3.1. Konuşma Dilinde Anlaşılabilirlik

Anlaşılabilirlik olgusu araştırmacıların amaçları doğrultusunda çeşitli açılardan tanımlanmış, yorumlanmıştır. Konuya iletişim açısından yaklaşan pek çok araştırmacıya göre iletişimsel yeterliliğin önemli, fakat yalnızca bir boyutudur.

Morrison ve Shriberg (1992) e göre iletişimsel yeterlilik "günlük sosyal etkileşim içindeki performansdır (Hymes, 1971); insan söyleminin çeşitliliği yalnızca bu bağlamlarda gözlenebilir ve kişinin "anlaşılmak için" konuştuğu sıradaki karmaşık konuşma-dil etkileşimi gözlenebilir" (s.259).

Crystal (1992) da iletişimsel yeterliliği "herhangi bir kişinin, dili sosyal bağlama uygun kullanımını içeren kurallara ait gizil bilgisi" (akt. Özcan, 1993 s.2).olarak tanımlamıştır. Crystal, alışılmadık ezgi, dilbilgisi, anlam ve söylem dizelerinin konuşma dilinin anlaşılmasını etkileyebildiğini, dolayısıyla iletişimin gerçekleşmesini sınırlayabileceğini söylemiştir.

Konuşma dili açısından, anlaşılabilirlik gönderilmek istenen bilginin aktarılması, ne derecede karşı tarafa ulaştığı, dinleyici tarafından ne derece iyi alınıp yorumlandığını ifade etmektedir. Bu bağlamda bilginin aktarılmasında bazı standart ayırdedici öğeler rol oynamaktadır. Bunlar sesçil özellikler, sesbirimler, heceler, sözcükler, tümceler; bürünsel özellikler ve bunların bağlama uygun kullanımı gibi sıralanmaktadır. İletişimsel performansta neyin düzgülü ya da düzgüsüz, olağan ya da alışılmadık olduğu

tartışılabilirse de, anlaşılmaz konuşma iletişimsel alışverişi önemli ölçüde sınırlandıran bir etken olarak görülmektedir (Kent, Weismer, Kent ve Rosenbek, 1989 s.482).

Connoly (1986)' e göre de anlaşılabilirlik bağlam bağımlı olduğu için pragmatik bir kavramdır, ancak konuşma terapisi açısından anlaşılabilirlik konusu doğrudan konuşmacı, başka deyişle, anlaşılmaz konuşmanın kaynağına bakmadır.

Anlaşılabilirlik bu bağlamda, bir çocuğun/konuşmacının sözlü dil kullanımında ürettiği konuşma seslerinin sesletim özellikleri (çıkarılış yeri, biçimi ve titreşimi) ve dizgesel konumlarına bağlı olarak dinleyici tarafından ne derece iyi anlaşıldığını ifade eder. Bu anlamda, konuşma seslerinin alışıldan, hedeften farklı üretimleri ya da olağan dizgesel konumları yerine çeşitlilik gösteren farklı konumları nedeniyle sözcelerin anlaşılmaması durumu ortaya çıkmaktadır. Ancak bu, sesletim ile anlaşılabilirlik değerlendirmesinin aynı olduğu anlamına gelmemektedir. "Sesletim ve anlaşılabilirlik birbirleriyle bağıntılı fakat özdeş değildir. Eğer bir konuşmacı ses öğelerini bir biçimde değişime uğrattırıyor fakat bunu dizgeye uygun olarak ve tutarlı bir biçimde yapıyorsa hataların kestirilebilirliği nedeniyle konuşması kolayca anlaşılabilir" (Peterson ve Marquardt, 1981: akt:Kent ve diğerleri, 1989 s.483).

Sesbilgisel açıdan anlaşılmaz konuşmaya etki eden faktörleri Connoly şöyle sıralamıştır (1989 s.259):

1. Sesbilgisel sistemde karşıtlığın kaybolması,
2. Belirli dilsel bağlamlarda karşıtlığın kaybolması,
3. Karşıtlığın kaybolmasına bağlı olarak anlam ayırımının yapılamaması (işlevi),
4. Hedef ile hedefin üretimi arasındaki tutarlılığın derecesi,
5. Sorunlu konuşmacının konuşmasındaki farklılıkların sıklığı,
6. Hedef ile hedefin üretimi arasındaki sürenin derecesi,

7. Dinleyicinin konuşmacının konuşmasını ne kadar iyi anlayabildiği,
8. Dilin kullanıldığı iletişimsel bağlam.

O halde önemli olan, anlaşılmaz konuşmanın derecesi ve ne derecede iletişimsel yeterliliği etkilediğidir (Williams, 1984 s.11). Williams, "bir sözcük ne zaman sözcük olmaktan çıkmaktadır" ancak o zaman anlaşılmaz konuşma olarak değerlendirilebileceğini ifade etmektedir. Buna etki eden en önemli faktör olarak da sesbilgisel karışıklığın yok olması sayılmaktadır (Connolly, 1989; Lenionen-Davies, 1988).

Sesbirimsel karışıklığın belirli dilsel bağlamlarda sağlanamaması, çocuğun sözcüklerinin dinleyici tarafından anlaşılması için kestirimde bulunup bulunulmamasına araç olabilir.

Söz gelimi, konuşma gelişiminin erken yaşlarında çocuklar /s, z, ʃ, tʃ / seslerini normal yetişkin konuşucu gibi gerçekleştiremediklerinden, bu seslerin genellikle [t] ve/veya [d] biçiminde duraklaştırıldıkları görülür. Yetişkin dizgesinde / t, d / karşıt ünsüzler olarak varolduklarından, çocuğun anlam aktarması güçleşebilir ancak bu durum, erken gelişimde sözcük dağarcığı sınırlı olduğu için olağandır ve bağlamla bağımlı olarak her zaman anlaşılır. Aşağıdaki örneklerden biri ele alındığında, çocuğun sözcük gelimi biberonunu göstererek [dʏt] demesi annesi tarafından o durumla ilişkili olarak u biçimde yorumlanarak anlaşılabilir.

<u>Hedef söyleyiş</u>	<u>Çocuğun söyleyişi</u>
/çay/	[dʌj] (day)
/süt/	[dʏt] (düt)
/saat/	[dʌ:t] (daat)
/düştü/	[dʏtʏ] (dütü)

Ünsüzlerin karşıtlık işlevleri zaman içinde kazanıldıkça anlaşılabilirlik de artar. Ne var ki, yaş ilerledikçe sözcük dağarcığı hızla artar, ve ileriki yaşlarda bir çocuk ya da yetişkinde hala bu durumun süregelmesi olağan dışıdır, çünkü pek çok sözcükte aynı sesler kullanılacak, dolayısıyla anlaşılamıyacaktır. Ayrıca erken normal gelişimde tipik olarak rapor edilen bir durum da, çocukların kendi konuşmalarının akranlarınınkinden ya da yetişkinlerinkinden farklı olduğunun farkında olmamalarıdır. Örneğin, Topbaş (1991) Türk çocukları ile yaptığı bir çalışmada bu durumu gözlemlemiştir. / ay / ile / arı / farkı kavramsal olarak bilinmekle birlikte söyleyişte her ikisi de [$\wedge j\omega$] olarak gerçekleşebilmektedir. Fakat çocuk [$\wedge j\omega$] değil / arı / olarak düzeltildiğinde alınan cevap " ama ben [$\wedge j\omega$] diyorum " olmuştur. Ancak büyük çocuklarda, söz gelimi bu iki sözcük arasındaki sesbirim farklılıkları bilinmesi gereken yaşta bilinmiyorsa karşıtlığın edinilmediğinin iyi bir göstergesidir.

Bu nedenle, karşıtlığın azalması anlaşılmaz konuşmaya etki eden potansiyel bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Karşıtlığın hangi durumlarda ve nasıl kaybolduğu ya da azaldığı, kazanılıp kazanılmadığı, veya ne tür bir işlev gördüğü gibi noktaların açıklığa kavuşturulmasında sesbilgisel çözümlemenin uygulamacılara ışık tuttuğu söylenebilir. Amarosa, von Benda, Wagner ve Keck (1985 s.287)'in de belirttikleri gibi, alanyazında anlaşılabilirliği az olarak bildirilen çocukların çoğunlukla yalnızca sesçil sorunlu gibi gösterildiklerini, bu çocukların ancak titiz incelemeler sonucunda sesbilgisel sorunlarının da olduğu anlaşılabilmektedir.

1.1.5.3.2. Sesbilgisel Sorunlarda İşlemler ve Kümelendirme

Araştırmacılar, sesbilgisel stratejilerin incelenmesi ve sorunların kümelenmesinde değişik yöntemler sunmuşlarsa da, bu çalışmaların pek çok ortak

çıkarsaması yapılmış ve sesbilgisel sorunlar genel olarak aşağıda açıklandığı gibi kümelendirilmiştir. Ingram 1976'da sorunları üç küme altında toplamıştır:

Normal gelişimde gecikme: Bu kümede yer alan çocuklarda normal gelişim gösteren çocuklarda gözlenen sesbilgisel işlemler aynı aşama ve sıra ile ortaya çıkmaktadır fakat bu geçiş seyrinde gecikme gözlenmektedir.

Gelişimde sapma: Bu kümede yer alan çocuklarda sesbilgisel gelişim normal seyrini sürdürmekle birlikte, bazı sesbilgisel işlemler ilerlemiş yaşa rağmen kalıcılık göstermektedir.

Gelişimden aşırı sapma: Bu kümede yer alan çocuklarda yukarıda değinildiği gibi gelişimde sapma yanısıra olağandan çok farklı bireysel işlemler gözlenmektedir. Bu işlemlerin çocukların kendilerine özgü ve alışılmadık işlemler olduğu belirtilmektedir.

Grunwell (1985; 1987) gerekliliğine inandığı birçok yaklaşımdan (Ingram,1976; Weiner,1979; Hodson, 1980; Shriberg ve Kwiatkowski, 1980; Grunwell,1981) yararlanarak Ingram'ın kümelerini detaylandırmıştır (s.232):

I.Gecikmiş fakat normal gelişim:

Kalıcılık gösteren normal sesbilgisel işlemler (Persisting normal processes):

Normal gelişim gösteren çocuklarda izlenen basitleştirme stratejilerinin seyrinde gecikme gözlenir. İşlemlerin beklenen yaşta baskılanması gerekirken uzun süre devam edebilmektedir. Alanyazında da yer aldığı gibi tipik bir bebeksil örüntü sergilenebilmektedir. Örneğin, ünsüz öbeği indirgemesi, sürtünmeli ve durak-sürtünmelilerin duraklaştırılması, ünsüz-uyumu, bağlam duyarlı ötümlüleşme gibi işlemler çocuk 5:0 - 7:0 yaşlarına geldiği halde konuşmasında gözlenebilir.

II. Dağınık Gelişim (Uneven development) :

Kronolojik uyumsuzluk (Chronological mismatch): *Kalıcılık gösteren normal sesbilgisel işlemlerle* tanımlanabilen bazı basitleştirme işlemleri beklenen yaşla uyumdan baskılanmakta, diğer bazıları ise kalıcı etkili olarak devam etmektedir. Örneğin, bazı çocuklarda sürtünmeli ya da akıcı ünsüzler kullanılmaktayken yumuşak-damak ünsüzlerinin önleştirilmesi, ya da akıcıların kayması gibi işlemler kalıcı etkili olarak devam edebilmektedir. Bazı durumlarda bu işlemler kalıcı etkili olarak ergenliğe kadar devam edebilmektedir. Oysa, yumuşak-damak seslerinin önleştirilmesi işlemi sesbilgisel edinimde en erken baskılanan işlemlerden biri olarak bilinmektedir.

Bazı araştırmacılar normal çocuklarda dil ediniminin erken evrelerinde gözlenen yineleme işlemlerinin (Fee ve Ingram, 1982; Schwartz, Leonard, Folger ve Wilcox, 1980) ileriki yaşlardaki sorunlu çocuklarda gözlemlendiğini ve yineleme ile birlikte son-ünsüzün düşürülmesi ya da açık hece kullanımının sıklığına dikkat çekmiştir (Ingram, 1976; Grunwell, 1985; Klein, 1985; Lahey, Flax ve Schlisselberg, 1985;).

Lahey, Flax ve Schlisselberg (1985), bir sesbilgisel kullanım biçimi olarak yinelemenin, edinimin ileri evrelerindeki son-ünsüzün düşürülmesi ve dil gecikmesi ile birlikte sürmesinin sorunlu çocuklar açısından önemli doğurguları olduğunu belirtmektedirler. Bu ilişkiyi ortaya koymak amacıyla biri sık yineleme kullanan ve diğeri sık kullanmayan belirli dil sorunlu iki çocuğu 2:10 yaşdan 4:4 yaşına kadar 18 ay uzun süreli izlemişlerdir. Çalışmalarında tek sözcük dönemi sırasında ve sonrasında yineleme sıklığı hecenin aynen korunması ve son-ünsüz üretimi derecesine bakmışlardır. Bu incelemede ilk sözdizimsel sözcelerde sözcük tekrarı ve dil gelişimi hızını da değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda tek sözcük dönemindeki normal çocuklarla sorunlu çocuklar arasında birçok yönden benzer özellikler bulmuşlardır. Ancak çocuklardan biri sık yineleyen olmadığı halde, her ikisinde de dil gelişiminin daha yavaş

olduğu ve yinelemenin bu dönemde son-ünsüz yerine kullanıldığı fakat üretim sıklığının daha az ancak daha fazla açık hece kullanımı ile birlikte görüldüğünü belirtmişlerdir. Sık yinelemeyi yüksek oranda çok heceli sözcük kullanımı ile ilişkili bulmuşlardır. Bu dönemden sonra tekrarlama normal çocuklarda olduğu gibi baskılanmamış ve pek çok tek heceli sözcüklerin de yineleme işlemine tabi olduğu dikkat çekmiştir. Diğer taraftan, bu kullanımlarla birlikte hedef dilde anlam taşımayan pek çok sesleme türlerinin de yinelenerek kullanıldığını gözlemişler ve sık yinelemeyi belirli sözdizimsel yapılar ya da sözcüklerin defalarca yinelenmesi ile de ilişkili bulmuşlardır. Araştırmacılar yinelemenin tıpkı alanyazında rapor edilen sistematik ses tercihi gibi bir tercih biçimi olarak sesbilgisel gelişimi engellediğini ve bunun her çocukta farklı faktörlere bağlı olarak kullanıldığını ileri sürmüşlerdir.

İşlemlerin değişken kullanımı (Variable use of processes): İşlemlerin değişken kullanımı birden çok basitleştirme işleminin aynı hedef yapılar için farklı farklı kullanılmasıdır. Gelişim sürecinin farklı aşamalarında basitleştirme işlemleri oldukça değişken kullanılır öyle ki çocuğun hangi bağlamda, hangi durumda ne söyleyeceğini kestirebilmek olanaksızlaşır. Söz gelimi, / s / sesini bazen yerli yerinde kullanma; bazen yerine / b,t,d,s, / seslerini kullanma ya da sözcükleri sürekli farklı dizilişlerde kullanma gibi. Böylelikle konuşmanın anlaşılabilirliği azalabilmektedir.

Hedef söyleyiş

Çocuğun söyleyişleri

Örneğin, / sus /---> [tut], [svt], [tʃʊt] , [dʊ] v.b

III. Gelişimde sapma/aksama (deviant development): Bu kümedeki çocuklarda konuşmanın anlaşılabilirliği önemli ölçüde azalmaktadır.

Özgül / alışılmadık işlemler (Unusual/İdiosyncratic Processes): Bu basitleştirme işlemleri normal sesbilgisel gelişimde hemen hiç rastlanılmayan, buna karşın

sorunlu çocuklarda gözlenebilen ve bireyden bireye farklılık gösteren dolayısıyla bireye özgü olarak ortaya çıkan işlemlerdir.

Compton'a göre (1978) bireye özgü "özüml sesbilgisel kullanım biçimleri" yalnızca sesbilgisel sorunlu çocuklara özgüdür. Bu varsayımdan yola çıkarak Compton bu kullanım biçimlerinin varlığının bir çocukta sorunlu sesbilgisel edinimin erken belirteçleri olarak kestirimde bulunabilmeye hizmet ettiğini söylemiştir. Compton'un bu varsayımından sonra normal gelişim gösteren çocuklarda da özgül kullanım biçimlerinin görülebildiği ancak bu kullanımların sıklığı ve ileriki yaşlarda örneğin, 3 yaşlarından sonra devamının olağan olmadığı rapor edilmiştir (Fey ve Gandour, 1982; Ingram, 1976; Fey ve Stalker, 1986).

Leonard (1985 s.12) ve Leonard ve McGregor (1991 s.261), bu çocukların özelliklerini incelerken özgül kullanım biçimleri ile ortaya çıkan belirli sesbilgisel işlemlerin normal gelişimden pek farklı olmayabildiğini ifade etmiş ancak, bu çocukları ayrıcalıklı yapan sesbilgisel edinim sürecinde çıktının sınırlamaları ile başedebilmek için gösterdikleri bir dizin çözüm arayışı olduğunu söylemişlerdir. Bu çocukların da normal çocuklar gibi iletişim amacına ulaşabilmede aktif ve yaratıcı bir sistem sergilediklerini ne var ki olası engellenmeler nedeniyle anlaşılma düzeylerinin ciddi derecede azaldığı ve çok titiz bir ilgi gerektirdikleri şeklinde yorumlamaktadırlar.

Leonard (1985), özgül işlemlere ilişkin alanyazında rapor edilen çalışmaların bir değerlendirmesini yapmış ve özgül işlemleri kendi içinde çeşitli alt kümelerle bölünen üç genel sınıflandırma altında incelemiştir:

a) Bariz gözlenebilir fakat sistematik olarak kestirilebilir özgül işlemler: Örneğin,

-sürtünmelilerin kayması, /f/, /s/ ---> [j], [ω],

-sürtünmelilerin daralması (Edwards (1980) bir çocukta

/ s /, / j /, / z /, / θ / ----> sözcükbaşı [l] rapor etmiştir).

-akıcıların duraklaştırılması,

- anadilde bulunmayan değişik seslerin değişik bağlamlarda ortaya çıkması

-sözcük başı-sonu ünsüz ekleme: Edwards ve Bernhardt (1973); Ingram, (1976); Grunwell (1981)

kuvvetli genizsi nefesli bir ses

gırtlaksıllaşma [x];

gırtlak-patlamalı [ʔ], ya da yutak [ʕ];

dudaksıl-sürtünmeli [β];[Φ] gibi eklemeler rapor etmişlerdir.

-sözcük-başı sürtünmelilerin damaksıllaşması (Weiner (1981);

genizsileşmesi (Norris ve Harden (1981) gibi.

b) Bariz gözlenebilir fakat sistematik olarak pek kestirilemeyen özgül işlemler: Bu grupta gözlenen özgül işlemler normal çocuklarda izlense bile, ses değişimlerinin olağandışı görünüm aldığı ve bağlamdan bağlama farklılık gösterdiği için ancak titiz bir sesbilgisel analiz ile anlaşılabilirdiği rapor edilmektedir.

Leonard, bu grupta alışılmadık bağlam-duyarlı ünlü-ünsüz ses uyumları, ses aktarımı, ses aktarımı ile birlikte sistematik ses tercihi (Ingram, 1974; 1976; Grunwell, 1981; Camarata ve Gandour, 1984) gibi işlemlerde alışılmadık ses değişimlerini örneklemiştir.

c) Sistematik olarak anlaşılması çok güç işlemler: Leonard bu grupta ancak spektograf ile akustik analizler sonucu anlaşılabilen farklılıkları incelemiş ve araştırmacılardan (Macken ve Barton, 1980; Maxwell ve Weismer, 1982; Weismer, Dinnsen ve Elbert, 1981) pek çok örnek vermiştir.

Leonard, bu inceleme sonucunda değerlendirmeye ve sağaltıma yönelik çıkarsamalarda bulunmuş ve öncelikle çocukların konuşma dili örnekleminin geniş tutulması, belirli sözcüklerle sınırlanmaması ve mutlaka sesbilgisel bir çözümlleme yapılması gerektiğini savunmuş, hatta akustik bir zmllemenin de gereğine dikkat çekmiştir (s. 4-12).

Grunwell (1985) sözcük içinde hemen tüm ünsüzler yerine gırtlaksı-patlamalı seslerin gerçekleşmesine değinmiş, hem paradigmatic hem de syntagmatic karşıtlıkların sağlanması nın önemli ölçüde sınırlanabileceğini ifade etmiştir (s.240).

İşlemelerin değişken kullanımı (Variable use of processes): Dağınık gelişimde açıklanan işlemlerin değişken kullanımı bu kümede işlemler içerisinde yukarıda değinilen özgül işlemlerle birlikte görülmektedir. Ancak özellikle özgül işlemlerin değişken ortaya çıkışı görülmektedir.

Sistematik ses tercihi (Systematic sound preference): Yukarıda kullanılan pek çok işlemi içeren, belli bir ünsüzün sürekli olarak değişik ünsüzler yerine tercih edilmesidir. Örneğin, durak seslerinin yumuşak damak, sürtünmeli, durak sürtünmeliler v.b pek çok sesler yerine kullanılması. Sesbirimlerin anlam aktarma işlevleri, dolayısıyla sesbilgisel karşıtlığı sağlayabilme önemli ölçüde azalır.

Erken normal gelişimde Ferguson ve Farewell (1975) ocukların belirli sesçil yapıdaki ve belirli sesbirimleri içeren sözcükleri kullanmada seçici olduklarını ileri sürmüşlerdir. Bu hipotezi doğrulayan pek çok araştırma ile (Ferguson, 1976; Schwartz ve Leonard, 1981; Schwartz, Leonard, Loeb ve Swanson, 1986) ocukların bazı sesçil biçimleri seçip kullandıkları bazılarını ise gözardı ettikleri rapor edilmiş ve bu durumun sesbilgisel edinimde çocukların sözcük yapıları ile başa ıkımda başvurdukları aktif ve

yaratıcı bir strateji olarak yorumlanmıştır. Bu yaklaşımdan hareketle açıklanan ve "sistemik ses tercihi" olarak anılan sesbilgisel işlem kullanımlarının (Ingram, 1976; Weiner, 1981; Leonard, 1982; Grunwell, 1985) sesbilgisel sorunların belirgin özelliklerinden birisi olduğu vurgulanmaktadır. Söz gelimi, aşağıdaki örnekler normal çocuklarda erken edinim sırasında gözlenebilmektedir:

Duraklaştırma : Sürtünmeli veya durak-sürtünmeliler sesletim biçimlerinde değişime uğrayarak durak ya da patlamalı-durak sesleri olarak gerçekleşmektedirler.

/s/

/ʃ/ } → [t], [d]

/tʃ/

Önleştirme: Özellikle Yumuşa-damak sesler ile bulundukları sesletim yerine göre diğer seslerin sesletim yerlerinde değişime uğrayarak ağzın ön kısmındaki sesler olarak gerçekleştirilmeleridir.

/k/	} → [t], [d]
/g/	

Ünsüzöbeği / sp / } → [t], [d]
indirgeme / tr /

Ancak bu kullanımların sürekliliği sözcük dağarcığı arttıkça devam ediyorsa konuşma dilinin anlaşılabilirlik düzeyi azalır. Diğer taraftan, bu kullanımlar sesbilgisel sorunlu çocuklarda tüm sürtünmelilerin duraklaştırılması (Ingram, 1976; Chiat, 1989),

tüm durak-sürtünmeli ve sürtünmelilerin bir sürtünmeli, örneğin [f] olarak gerçekleşmesi (Grunwell, 1985); tüm sürtünmeli ve patlamalıların gırtlaksız sürtünmeliye [h] ya da yumuşak damak sürtünmeliye [x] dönüşmesi gibi (Weiner, 1981; Mowrer, 1987) yinelemeli kullanımlar biçiminde, farklı görünümlere bürünebildiği bildirilmektedir. Sonuçta bu kullanımlar anlaşılabilirlik düzeyini önemli ölçüde etkileyebilmektedir.

Diğer gözlenen basitleştirme stratejileri: Eşsesli sözcük kullanımı

Sesbirimsel karşıtlığın sağlanamadığı bağlamlarda, hatta yukarıda örneklenen bazı işlemler sonucunda iki ya da daha fazla sözcüğün aynı biçim ile söylenerek "eşseslilik" durumu ortaya çıkabilmektedir.

Eşsesli sözcük kullanımı normal çocukların dil edinimi ile ilgili yazında sıklıkla araştırma konusu olmuştur, ancak özelliklerini belirlemede araştırmacılar arasında farklı görüşler bulunmaktadır. Locke (1979) ve Smith (1973) eşsesli sözcükleri, çocukların kendi sesbilgisel sınırlılıklarını aşan yetişkin biçimlerini söyleme girişimlerinin doğal bir sonucu olarak görmektedirler. Hatta Locke (1988a) çocukların kendilerinin eşseslilik yarattıklarının farkında olmadıklarını bu nedenle de azaltma yoluna gitmediklerini ifade etmektedir. Vihman (1978), eşsesli sözcük kullanımını, sesbilgisel bakımdan yeterli düzeyde sözcük dağarcığı oluşturma arayışı içinde yetişkin sözcüklerini eritme olarak nitelmiş ve yaratıcı bir strateji olarak tanımlamıştır. Menn (1980) ise eşsesliliğin çocukların yaşı ile bağıntılı olarak değişkenlik gösterdiğini belirtmiştir.

Dil sorunlu çocuklarda eşsesli sözcük kullanımı üzerine araştırmalar olmakla birlikte, aynı sesbilgisi düzeyinde normal çocuklarla karşılaştırılmasına ilişkin veriler sınırlıdır. Ingram (1976) bir çocuğun verilerinde normal çocuklardan daha fazla kullanım

olduğunu bulmuştur. Ingram bir başka çalışmasında (1981) 15 dil sorunlu çocukla genel sesbilgisel gelişim düzeylerine göre eşlenmiş daha küçük yaşta 15 normal çocuğu karşılaştırmıştır. Bu araştırmada, dil sorunlu çocuklarda eşsesli sözcük kullanımı normal çocuklarınkinden daha fazla ise de istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır. Her iki grupta da çocukların eşsesli sözcük kullanımına eğilimleri hatırı sayılır derecede değişkenlik göstermiştir. Ingram (1976)'a göre çocuklar sesbilgisel karşıtlıkları gerçekleştiremedikleri durumlarda eşsesliliği tercih edebilmektedirler.

Leonard, Camarata, Schwartz, Chapman ve Messick (1985) 14'ü normal, 14'ü dil sorunlu 28 çocuk ile yaptıkları araştırmada eşsesli sözcük kullanımının her iki grupta da birbirine benzerlik bulmuşlardır. Ingram'ın çalışmasındaki gibi iki grupta da kullanım önemli değişkenlik göstermiştir. Ancak araştırmacılar, sorunlu çocuklarda diğer sesbilgisel işlemlerle birlikte aynı sesçil biçimin farklı sözcükler yerine de kullanılmasının anlaşılabilirliği önemli ölçüde etkilediğini bildirmişlerdir (Leonard, Camarata, Schwartz, Chapman ve Messick, 1985 s.215).

Leonard, Schwartz, Allen, Swanson ve Loeb (1989), eşsesli sözcükleri ortadan kaldırmak için bu seferde dillerinin sisteminde olmayan farklı sesler kullanabildiklerini; ya da sözcüklerin başına sonuna , olmadık yerlere ünsüz koyduklarını gözlemişlerdir. Hatta seslerin ortaya çıktıkları konumlarda, o sesin sesçil özelliklerinin o konuma uymadığı ve söyleyişi zorlaştırdığını da belirtmişlerdir. Örneğin, İngiliz dilinde bir çocuğun / bad / yerine [bædn] ; / big / yerine [bıgı] eklemelerinde olduğu gibi (s.583)..

Bazı araştırmalarda da çocukların anlam farklılığını sağlayabilmek için, farklı stratejiler uyguladıkları bildirilmiştir. Seslerin sesletim yeri, biçimi ve titreşimi özelliklerinden birini belirli bağlamlarda, diğerini farklı bağlamlarda kullanmak gibi; ünlülerin uzatılması ya da belirli ünlülerden önce belirli bir küme sesi kullanmak gibi;

"sesbirim değişkelerini" kullanmak gibi sistematik bir örüntü sergiledikleri ortaya konmuştur. Ingram (1975) gerek normal gerekse dil sorunlu bazı çocukların, eşsesliliği gözardı etme eyleminde olduklarına dikkat çeken araştırmacılarıdır. Onlar'a göre, bir kısım çocuk, bir potansiyel eşsesli sözcük çiftinin (eşsesli sözcük olmaya yatkın bir sözcük çiftinin) bir ya da her iki üyesini, değişik söyleyiş biçiminde kullanarak eşsesliliği gözardı edebilirler, iki sözcüğü birbirinden uzak tutmak için alışlagelmemiş işlemler kullanabilirler ya da sözcüğün birini tamamen gözardı edebilirler. Bu durumda eşseslilik, çocuğun aynı biçimde üretilmeye yatkınlığı olan sözcüklerle alışlagelmemiş uğraşısında anlam farklılığını sağlayabilmeyi temsil ettiği ileri sürülmektedir. Bu durumun da sesbilgisel edinimde karşıtlık gelişiminin bir göstergesi olarak sağaltımda etkin bir araç olma özelliği taşıyabileceği savunulmuştur (Elbert ve McReynolds, 1979; Weismer, Dinnsen ve Elbert, 1981; Camarata ve Gandour, 1984; Gierut, 1986; Lleo, 1990).

Sesbilgisel sorunların bu özelliklerinin yanı sıra, sözcüklerin hece yapısı, sözcük uzunluğu ve sözcük-zorluğu gibi faktörler sesbilgisel edinimi etkileyebilmekte dolayısıyla çocuklar arasında bu bağlamlarla başa çıkabilmede farklılıklar gözlenebilmektedir (Chiat, 1989; Klein ve Spector, 1985; Kamhi, Catts ve Davis, 1984). Bu farklılıkların dillerin yapısına göre farklı örüntüler sergileyebileceği, dile -özgü özellikleri yansıtabileceği, bir dili edinen çocukta gözlenen güçlüklerin diğer bir dili edinen çocukta gözlenemeyebileceği de çeşitli araştırmalar tarafından rapor edilmektedir (Pye, Ingram ve List, 1987; Yavaş ve Lamprecht, 1988; Burtolini ve Leonard, 1991).

Yavaş ve Lamprecht (1988) çalışmalarında 4 Portekizce konuşan sesbilgisel sorunlu çocuğun sesbilgisi düzeylerini saptamak için bir araştırma yapmışlardır. Sesbilgisel işlem çözümlemesine dayalı bu araştırmada çocukların sesbilgisel işlemleri 20 yetişkin dinleyiciye anlaşılabilirlik ölçütüne göre değerlendirilmiştir. Çocukların konuşma verilerinin incelenmesinde sesbilgisel sorunlu çocuklarda gözlenen sesbilgisel işlemlerin

normal gelişen çocuklarda da görüldüğü saptanmış fakat gecikmeli ortaya çıktığı bulunmuştur. Sesbilgisel işlemlerin kullanımının genel evrensel özellikler gösterdiği gibi dile-özü özellikleri de yansıttığını ortaya koymuşlardır (s. 329)

1.1.6. Sesbilgisel Yaklaşım Dayalı Değerlendirme

Özel eğitimde dil ve konuşma sorunları, sesçil ve sesbilgisel sorunları tanımlama, sınıflandırma, değerlendirme ve sağaltım alanında dilbilimin kuramsal ve kurumsal uygulamalarından büyük ölçüde yararlanılmıştır.

Garman, her ne kadar daha önce başladıysa da, bu gelişmede öncülüğün David Crystal tarafından 1981'de uygulamalı dilbilimin bir branşı olarak öne sürülen "Klinik Dilbilim" terimi ile gerçekleştiğini söylemektedir. "Klinik" terimi ilk bakışta yadırganıyor gözüksede, o yıllarda klinik düzeyde çalışan konuşma terapisi ile dilbilimi bağdaştırabilecek tek çıkış yolu gibi gözükmiştir. Crystal bu incelemesinde, alanın günümüze değin neler getirdiklerini tartışarak, gelecek araştırmalara ve araştırmacılara öneminin bir göstergesi olarak sunmuş ve katkılarını şöyle özetlemiştir:

i) Eğitsel değerlendirme: dil düzeyini saptama (performans), dilsel yeterlilik düzeyinin ortaya çıkarılması, güçlük çekilen alanların ortaya çıkması, ve sorunların niteliğinin belirlenmesi,

ii) Yorumlama: dil sorunlarının niteliği ve örüntülerini dilin elemanları ve dili işleme modelleri /yaklaşımları ile ilişkilendirme,

iii) Sağaltım: bireysel eğitim stratejileri saptama ve uygulama. Bunu yalnızca eğitsel değerlendirme sonucu bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlamak için değil, aynı zamanda dil edinimi ve öğrenme kuramlarına dayalı olarak da gerçekleştirmek. (akt:Garman, 1989 s.29).

Bu süreçte en verimli gelişme betimleme ve çözümleme tekniklerinin uygulanmasında görülmüştür. Özellikle alanyazında belgelenmiş uzun süreli ya da kesitsel veri toplama ve tek-denek çalışmaları, bu alanda bilgi kaynağının ilerlemesine neden olmuştur. Psikodilbilim, sesbilgisi, söylem çözümlemesi, son yıllarda bilgisayar-dilbilimi ile diğer pek çok alanda birçok çözümleme yöntemi önerilmiştir. Bunlardan çocuk dilinde sözlü verileri çözümleme teknikleri geçerliliği yadsınamıyacak ölçüde önem taşımaktadır. Bunlar yalnızca sesçil ve sesbilgisel boyutta değil, anlam, dilbilgisi, kullanım, etkileşim, gibi her alanda uygulanabilir nitelik taşımaktadır. [Bilgi için bkz: örneğin, Phonological Disability in Children (Ingram (1976); Language Development and Disorders (Bloom ve Lahey,1978); LARSP (Crystal, Fletcher, ve Garman, 1981); PROPH (Crystal, 1982); PRISM-G (Crystal, 1982); PACS (Grunwell, 1985); PEPPER (Shriberg ve Kwiakowski, 1986); PAL (Pye ve Ingram, 1991)]. Bu sayede normal ve sorunlu dil ediniminde gelişimsel profiller ortaya çıkarılmış, eğitsel değerlendirme ve program desenleme ilkeleri önerilmiştir. Çeşitli araştırmacılar tarafından sesbilgisel işlemlere dayalı olarak paket programlar halinde hazırlanan bu tür eğitsel değerlendirme yöntemlerine ilişkin örnekler Tablo 6'da sunulmuştur.

TABLO 6

SESBİLGİSEL İŞLEM ÇÖZÜMLEMESİNE DAYALI EĞİTSEL DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ

Weiner (1979)	Shriberg & Kwiatkowski (1980)	Hodson (1980)	Ingram (1981)	Grunwell (1985c)
<u>Seslem Yapısı İşlemleri</u>		<u>Normal Sesbilgisel İşlemler</u>	<u>Son Ünsüz Düşmesi</u>	<u>Dizinsel (Yapısal) Basitleştirme</u>
Son ünsüz düşmesi	1. Son Ünsüz Düşmesi	Seslem Yitimi	1. Genizsiler	Zayıf Seslem Yitimi
Ünsüz öbeği indirgemesi	2. Yumuşak Damak Seslerinin Öneleştirilmesi	Ünsüzöbeği İndirgeme	2. Ötümli Duraklar	Tonlama öncesi
Durak + akıcı	SB	Ünlüöncesi patlamalarının düşmesi	3. Ötümli Duraklar	Tonlama sonrası
Sürtümlü + akıcı	SS	Ünlü sonrası patlamalarının düşmesi	4. Ötümli Sürtümlüler	
SB /s/ ünsüz öbekleri		Yumuşak-Damak Sesi Değişimleri	5. Ötümli Sürtümlüler	
SS /s/ + durak	3. Duraklaştırma		<u>Ünsüz Öbeği İndirgeme</u>	<u>Son Ünsüz Düşmesi</u>
SS akıcı + durak	SB		6. Akıcılar	genizsiler
SS genizsi + durak	SS		7. Genizsiler	patlamalılar
Zayıf Seslem Yitimi	4. Damak Seslerinin Öneleştirilmesi	<u>Belirli Sesbilgisel İşlemler</u>	8. /s/ + ünsüz öbekleri	sürtümlüler
Gırtlak Sesi Koyma	SB	Ünlüöncesi ötümlüleşme		durak-sürtümlüler
	SS	Ünlüsonrası ötümlüleşme	<u>Seslem Yitimi ve Yineleme</u>	ünsüz-öbekleri
<u>Uyum İşlemleri</u>	5. Akıcıların Basitleştirilmesi	Gırtlak sesi ile değiştirme	9. İki seslemelerde düşme	Vokalleme:
Dudaksız Benzeşim	SB	Artlaşma	10. Vurgusuz seslem yitimi	/t/
Dişyuvasil Benzeşim	SS	Duraklaştırma	11. Yineleme	diğer ünsüzlerde
Yumuşak Damak Benzeşimi		Durak-Sürtümlüleşme		
Ünlü öncesi ötümlüleşme	6. Benzeşim	Duraksürtümlülerin Değişimi	<u>Öneleştirme</u>	Yineleme:
Son ünsüzün ötümlüleşmesi	İleri Benzeşim	Damaksıllaşma	12. Damak sesleri	tam
	Geri Benzeşim	Kaynaşma	13. Yumuşak damak sesleri	kısmi
<u>Karşıtsal-Özellik İşlemleri</u>	7. Ünsüzöbeği İndirgeme	Ekleme	<u>Duraklaştırma</u>	
Duraklaştırma	SB	Ses Aklarını	14. SB ötümlü sürtümlüler	<u>Ünsüz Uyumu:</u>
Sürtümlülerin kayması	SS		15. SB ötümlü sürtümlüler	Yumuşak Damak
Durak-Sürtümlüleşme		<u>Akıcı Farklılıkları</u>	16. SB durak sürtümlüler	Dişyuvasil
Öneleştirme	8. Vurgusuz Seslem Yitimi	Akıcı /t/		Dudaksız
Genizsiliğin Kaybolması		Akıcı /d/		Sesletim Biçimine Göre
Akıcıların Kayması		Genizsiler		Diğer
Vokalleme		Kayan sesler		SB Ünsüzöbeği İndirgeme
		Ünlüler		
		<u>Benzeşim</u>	<u>Akıcı ve Genizsilerin Basitleştirilmesi</u>	Patlamalı + daralmalı
		Genizsi	17. Akıcı kayması	sesler
		Y. Damak	18. Vokalleme	Sürtümlü + daralmalı
		Dudaksız	19. Genizsiliğin kaybolması	sesler
		Dişyuvasil		/s/ + patlamalılar
			<u>Diğer Yerine Koyma İşlemleri</u>	/s/ + genizsiler
		<u>Sesletim Farklılıkları</u>	20. Durak-sürtümlülerin duraklaşması	/s/ + daralmalılar
		/ / yerine /f,v,s,z/ koyma	21. SB ünsüz düşmesi	/s/ + patlamalı + daralmalılar
		Ön dil ucu kullanımı	22. Dil ucu kullanımı	
		A.d.n/ nin diş seslerine dönüşümü	23. Dudaksıllaşma	
		Yanlışlaştırma		<u>Dizisel Basitleştirme</u>
			<u>Benzeşim İşlemleri</u>	Öneleştirme:
			24. Yumuşak Damak benzeşimi	Yumuşak Damak
			25. Dudaksız benzeşim	sesleri
			26. Ünlüöncesi ötümlüleşme	Damaksız durak -
			27. Son ünsüzün ötümlüleşmesi	sürtümlüler
				Duraklaştırma
				/t/
				/s/
				/f/
				/v/
				/z/
				/d/
				/n/
				/l/
				Kayma:
				/r/
				/l/
				sürtümlüler
				Bağlam-duyarlı ötümlüleşme:
				SB ve SS
				SB ötümlüleşme
				SB ötümlüleşme
				SS ötümlüleşme
				Gırtlaksız Farklılıklar:
				SB
				SB
				SS
				Gırtlak sesi ekleme

Dilbilimin sesbilgisi sorunları ile ilgilenen dil ve konuşma uzmanlarına ayrıca sağladığı katkıları ise Ingram (1976) şöyle eklemiştir:

- * Sesletim ve sesbilgisi sorunlarının kaynaştığı ve ayrımlaştığı olguların daha iyi anlaşılması,
- * Herhangi bir çocuğun sesbilgisi sisteminin niteliklerini belirleyebilmek için sesbilgisel veri toplama (uzun süreli ve kesitsel), çözümleme, betimleme yöntemlerine ilişkin araştırma ve kaynaklar,
- * Bireysel farklılıkların gözönüne alınarak normal çocuklara göre farklılık olup olmadığının saptanabilmesi konusunda yol gösterici olma,
- * Verilerin eğitim ve terapide nasıl kullanılacağına ilişkin yol gösterme,
- * Etkili bir eğitim yöntemi planlanması ve sürekli değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda yol gösterici olmak.

Özel eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi sürecinde sesbilgisel değerlendirmede iki temel amaçtan söz edilebilir:

Bunlardan birincisi, dil ve konuşma sorunu olan çocukları ayırdetme ve saptamadır. **Tarama** amaçlı bu sürecin öncelikli aşaması bir sorunun varlığını, gelişimin normal seyrini gösterip göstermediğini belirlemedir. Sonraki aşamasını, varlığı tespit edilen sorunun özel eğitim müdahalesi gerektirip gerektirmeyeceğine karar verme oluşturmaktadır. Bu kararın sonucuna bağlı olan bir diğer aşama da detaylı değerlendirme için sevkettir.

Taramalar genellikle standardize edilmiş, bir norma dayalı veya standardize olmayan fakat yapılandırılmış dil ve konuşma testleri ile gerçekleştirilmektedir. Taramalar, risk taşıyan çocukların belirlenerek izlenmesi ve erken eğitime başlanması bakımından önem taşımaktadır. Ancak, taramalar sonucunda bazı çocukların gereksiz

yere de etiketlenebildiklerine dikkat çekilerek, uygulamanın titizlikle yapılması ve özel eğitimi gerektiren sorunun türü ve derecesinin iyi tanımlanması gerekmektedir (Compton, 1970). Özellikle dil ve konuşma gecikmesi gibi olgular bazen özel eğitim gerektirmeden normal seyrine ulaşabilmektedir. Bazı durumlarda ise gecikme ile birlikte anlaşılabilirliğin önemli ölçüde azaldığı, anlam ve sözdizimsel gelişim düzeyinin sesbilgisel yeterliliğin çok üzerinde olduğu görülmektedir. Bu nedenlerle taramaların deneyimli ve uzman kişilerce yapılması ve gelişimin diğer yönlerinin de kaba bir değerlendirilmesine gereksinim bulunmaktadır.

Sesbilgisel değerlendirmenin ikinci temel amacı da sorunu olduğu kabul edilen çocuğun güçlü ve yetersiz yönlerinin belirlenmesidir. **Eğitsel değerlendirme** olarak tanımlanan bu süreç *sesbilgisel çözümleme* yöntemi ile gerçekleştirilmektedir. Amaç çocuğun sesbilgisel yeterlilik düzeyini kendi içinde sistematik olarak betimlemek ve uygun bireyselleştirilmiş eğitim programları desenlemektir (Ingram, 1976 s.78).

Veri toplama, sesçil ve sesbilgisel çözümleme, yorumlama ve bireysel sağaltım programı hazırlama aşamalarından oluşan sesbilgisel değerlendirme süreci bu tezin konusu ile yakından ilgili olduğundan aşağıda açıklanmasında yarar görülmüştür.

1.1.6.1. Konuşma Dilinin Sesbilgisel İşlem Çözümlemesi ile Değerlendirilmesi

Sorunlu çocukların konuşma dillerinin de kendi içinde kurallı, sistematik, tutarlı ve kestirilebilir özellikli olduğu pek çok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir. Bu anlamda tutarlı ve sistematik konuşma, anlaşılabilirlik düzeyi ne kadar az olursa olsun çözümlenebilme özelliğine sahiptir. Konuya bu açıdan bakıldığında, çocukların sesbilgisel yeterlilik düzeyleri doğrudan performanslarına dayalı olarak incelenebilir,

yorumlanabilir ve buna göre sorunların niteliğine açıklama getirilebilir. Normal ya da sorunlu çocuğun sistemi, edinimin seyri ve niteliği, bireysel ayrılıklar, sağaltımın etkililiği adım adım gözlenebilir ve izlenebilir.

Sesbilgisel işlem çözümlemesi, yetişkin benzeri sözceleri üreterek iletişimde bulunmak isteyen çocuğun sistemindeki ses değişimlerini betimleyen ve açıklayan bir yöntemdir. Amacı, konuşma dilinde biçimbirim, sözdizim, anlam bileşenleri ile kaynaşık anlam farklılığını gerçekleştirebilmek için konuşma dilindeki hangi farklılıklar nasıl örgütlenmiştir ? sorusuna yanıt aramaktır (Grunwell, 1980 s.139). Böylelikle, sorunlu çocuğun konuşma örüntüleri normal sesbilgisel edinimde izlenen basitleştirme işlemlerine dayalı bir çerçeve içinde betimlenerek yorumlanır. İletişim-bağımlı ve ölçüt-bağımlı olarak anılan (Bloom ve Lahey, 1978 s.329) bu desenlemeler sağaltım amaçlarına yol göstermekte ve sağaltım süresindeki değerlendirmelerde de sürekli kullanılabilir. Garman (1980) bu tür modelleri "... geleneksel bir test olmadığı, bir skor vermediği için diğer dil/konuşma düzeyi değerlendirme testlerinden farklıdır. Daha ziyade, çözümleme, yorumlama ve sağaltım hedefleri gösteren bir 'yöntem' olarak tanımlamış ve daha özgün, detaylı ve bilimsel değerlendirme ve betimlemeler içerdiğini ifade etmiştir (s.15).

Bu hedeflere ulaşabilecek sesbilgisel bir değerlendirme yönteminin o halde, olabildiğince detaylı, geçerli ve güvenilir, yinelenebilir ve kestirimci özellikli olması gerekmektedir. Çünkü ancak bu yolla doğrudan sağaltım amaçlı programların hazırlanması ve çocukta meydana gelen değişimin gözlenmesi mümkün olabilir.

Grunwell (1985) herhangi bir sesbilgisel çözümleme ve değerlendirme yönteminin içeriğine ilişkin ilkeleri şöyle sıralamaktadır (s.2):

- 1) Çocuğun konuşma dilindeki söyleyiş örüntülerinin betimlemesi. Bu betimleme sesbilimsel ve sesbilgisel açıdan yapılabilmeli
- 2) Kendi dil kültüründe konuşmacının kabul edilebilir söyleyiş örüntüsü ile çocuğun konuşma önüntüsü arasındaki farklılıkları belirleyebilmeli.
- 3) Çocuğun söyleyiş örüntülerini iletişimsel yeterlik bakımından değerlendirebilmeli. Çocuğun güçlü ve yetersiz olduğu yönlerini belirleyebilmeli.
- 4) Çocuğun söyleyiş örüntülerinin gelişimsel düzeyini gösterebilmeli. Normal çocuklarda gelişimsel bilgiye dayalı olarak sorunların gecikme, dağınık ve yetersiz gelişim gibi küme profillerini ayırdedebilmeli.
- 5) Sağaltım amaçlarına ve programların yazılımına doğrudan hizmet edecek biçimde açık olabilmeli.
- 6) Sürekli değerlendirme sürecinde çocuğun söyleyiş örüntülerindeki değişimi, ilerlemeyi değerlendirebilmeli.
- 7) Diğer araştırmalarda yinelenebilecek ya da başkaları tarafından kullanılabilecek biçimde desenlenebilmelidir (Grunwell, 1985 s.5; 1988 s.224).

Bu ilkelere uygun bir sesbilgisel çözümleme yönteminin amaçları o halde, çocuğun:

- * *ses dağarcığını* - söyleyiş sisteminde var olan seslerin sesçil çözümlemesini,
- * *karşıtlık sistemini* - bu sesçil dağarcıkta hangi seslerin karşıtlık işlevi içinde kullanılabildiğini,
- * *sesbirimdizgesel dağarcığını* - bu sesçil dağarcığın sözcüklerde ve seslem yapılarına göre farklı konumlardaki dizgesel kullanımını,
- * *iletişimsel yeterlik düzeyi-ni* - yukarıdaki bilgiler ışığında, anadilinin sesbilgisi sistemi ile çocuğun sistemi *sesbilgisel işlemler* yönünden karşılaştırılarak çocuğun anlaşılabilirlik düzeyi, güçlü ve yetersiz yönlerini,

* *gelişimsel düzeyini* - normal sesbilgisel gelişim gösteren çocuklar ile çocuğun söyleyiş örüntüleri arasında bir karşılaştırma yaparak gelişimsel düzeyini saptamak olmalıdır.

Yukarıdaki verilere dayalı olarak da çocuğun gereksinimlerine uygun sağaltım amaçlarının açık yazılımı hedeflenmelidir.

Sesbilgisel değerlendirmelerde yukarıdaki amaçlara ulaşabilme "vaka inceleme" modelleri içerisinde tek-denek desenlemeleri ile gerçekleştirilebilmektedir. Vaka inceleme, "bir bireyin, sosyal bir grubun, birimin, örgütün, olayın, olgunun özelliklerini bilimsel yöntemlerle detaylı betimleme ve çözümlemeyi içeren bir araştırma türü" (Nunan, 1992 s.76) olarak tanımlanmaktadır.

Bir başka tanıma göre de "Doğal, gerçek yaşam bağlamı içinde olgu ile bağlam arasındaki özellikleri, çok değişkenli verilerin olduğu durumlarda etkin kullanımı olan empirik bir araştırma türüdür" (Yin, 1984 s.23:akt:Nunan, 1992 s.77). Özellik belirleyici, betimleyici, heuristic, açıklayıcı ve çok verili kaynaklar ile başa çıkmada etkili bir yöntemdir (Merriam, 1988 s.16:akt:Nunan,1992 s.77). Vaka inceleme araştırmaları bu nedenlerle neo-ethnografik, tanımlayıcı ve betimleyici olma gibi özellikler taşıyabilmektedir. Konuşma dili verilerinin incelenmesinde son derece etkin yaklaşımlar olarak yeğlenen bu modellerin çeşitli türleri içerisinde tek-denek desenlemeleri de yer almaktadır.

Sesbilgisel çözümleme yöntemlerinin öncelikli aşamasını veri toplama, başka deyişle konuşma örnekleme alma oluşturmaktadır. Bu da, hangi teknik ile veri toplamanın amaca uygun olacağı sorusu ile bağıntılıdır. Çünkü veri toplama yöntemleri ve bu süreçte kullanılan araçların niteliği değerlendirmenin sonucunu, yorumunu ve sağaltım hedeflerini doğrudan etkilemektedir. Geleneksel bir yöntem standartlaştırılmış ya da önceden hazırlanmış sesletim testleri yoluyla. Bu süreçte sözcük taklidi, resim-sözcük

isimlendirme, cümle tekrarlama/tamamlama, soru-yanıt ile uyarılmış sözcük almak ve spontan söyleşi yoluyla dil kullanımı gibi yaklaşımlar kullanılagelmiştir. Ancak pek çok araştırmacı testlerin hazırlanış amaçları ve kullanım sınırlılıklarının uygulayıcılar tarafından görmezlikten gelindiği ve dolayısıyla yanlış yönlendirmelere neden olduğu görüşünü paylaşmaktadır. Bu testler ile genellikle kayıt formları üzerinde doğru ya da yanlış seslerin, atlananların v.b. işaretlenmesi sonucunda standart bir puan elde edilerek çocuğun normal yaşlıları ile kıyaslama yapılmaktadır. Dolayısıyla, çocuklardan çözümlenmek üzere ham veri elde edilmesi için uğraş verilmemekte, buna karşın tarama amacıyla kullanılabilmede yararlı görülmektedir. Bu araştırmanın amacının yönlenmesinde testlerin önemli bir rolü olması nedeniyle, sınırlılıklarının ve yararlarının kısaca ortaya konmasında yarar görülmüştür.

1.1.6.2. Sesletim Testlerinin Değerlendirmedeki Yararları ve Sınırlılıkları

Genel anlamda testler, tarama, değerlendirme, bir alanda gelişimsel düzey belirleme, eğitsel değerlendirme, kestirimde bulunma, araştırma gibi pek çok amaca hizmet eden araçlar olarak tanımlanabilir. Ne var ki, herhangi bir testin işlevselliği ancak amaca uygun kullanımı ve yorumu ile değer kazanır. Bu açıdan bakıldığında, sesletim testlerinin hem yararları hem de sınırlılıklarından söz edilebilir

Geleneksel olarak sesletim testleri konuşma sorunlarının belirlenmesinde uzun yıllardır uygulanmakta olan yapılandırılmış araçlardır. Testler özellikle konuşma seslerinin ya da sesbirimlerin sözcük başı, ortası ve sonu gibi konumlarda doğru ya da yanlış *sesletimini* puanlama tekniği ile değerlendirmek amacıyla hazırlanmışlardır. Testler genellikle dillerin sesbilgisi kurallarına uygunluk göstermektedir ancak salt *sesçil* bilgi ile ilgilenilmektedir. Dolayısıyla, seslerin sözcüklerdeki kullanım bağlamı, ve sesletim konumlarını içeren dağılımı nicel ve nitel bakımdan seçmecedir. Test sonucunda

alınan standart puanlar sorunlu çocuğun normallere (ya da beklentiye) göre işlevde bulunma düzeyini belirlemeye hizmet edebilmektedir.

Veri toplama çocuklardan resim, nesne isimlendirme, anlatma veya taklit ettirme, cümle tekrarlama veya tamamlama, soru-yanıt ile uyarılmış sözcük alma, okuma gibi etkinlikler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. İlgili alanyazında kuramsal bakış açıları, veri toplama ve değerlendirme teknikleri bakımından farklılıklar gösteren bir çok sesletim testi bulunmaktadır. [Örneğin, standardizasyonları normal gelişim gösteren İngiliz çocuklarına göre yapılmış The Goldman-Fristoe Test of Articulation (Goldman ve Fristoe, 1972); The Edinburgh Articulation Test (Anthony, Bogle, Ingram ve McIsaac, 1971); Compact Picture Articulation Test (Irwin ve Musselma, 1962); The Templin-Darley Test of Articulation (Templin ve Darley, 1960) gibi pek çok testten söz edilebilir.] (Lancaster ve Pope, 1989). Bu testler aracılığıyla konuşma gelişiminde konuşma seslerinin üretimine ilişkin gelişimsel ölçütler, normlar elde edilebilmiştir. Ülkemizde ise sesletim testi olarak Özsoy, (1982) tarafından geliştirilen Eskişehir'de 760 öğrenci üzerinde standardizasyonu yapılmış Eskişehir Konuşma Değerlendirme Test Takımı bulunmaktadır. Test takımı konuşma taraması, düz metin ekleme, cümle ekleme, resimli ekleme, sözlü-nesnel ekleme, konuşmaya eşlik eden B grubu özürleri tarama ve değerlendirme gibi bölümlerden oluşmuş okul öncesi ve ilkokul çağı çocukları için desenlenmiştir. Türkçe'deki ünlü, ünsüz 33 sesbiriminin sözcük başı, ortası ve sonunda yer alacak biçimde desenlenmiş test bölümleri okuma, tekrar ettirme ve tamamlama, soru-yanıt ile uyarılmış sözcük veya kendiliğinden yanıt almaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra, Aktaş (1982) bir çalışmada düşük, orta ve üst sosyokültürel düzeyden 5:6 ile 6:6 yaşları arasında normal konuşma gelişimi gösteren 74 çocuk ile, sesletim sorunu olan 22 çocuk üzerinde denenmiş Okul Öncesi Resimli Artikulasyon Testi geliştirmiştir. Bu test, Türkçe'deki 20 ünsüz sesbiriminin sözcük başı, ortası ve sonunda yer alacak biçimde 48 resimli sözcükten oluşmaktadır.

Sesletim testlerinin bir işlevi, konuşma sorunlarının belirlenmesinde kolay uygulanabilirlik ve zamandan tasarruf sağlayıcı özellikleriyle *tarama* amacıyla kullanılabilecek yararlı araçlar olmalarıdır (Lancaster ve Pope, 1989 s.20; Evershed-Martin, 1989). Testler yapılandırıldığı ölçüde değerlendirme kolaylaşmaktadır. Bu da özellikle okul çağı çocuklarında büyük gruplar üzerinde, hatta erişkinlerde kullanım kolaylığı sağlayabilmektedir. Kaba değerlendirmeler sonucunda çocuğun odyolojik bakıya gereksinimi olup olmadığına ilişkin bilgi verebilir. Sözcük bulma güçlüğü gibi daha genel dil problemi olduğuna ilişkin bilgi verebilir. Böylelikle ayrıntılı inceleme öncesi için önemli görülmektedir. İleri derecede sesbilgisi sorunları olan çocukların doğal konuşma içinde anlaşılabilirlik düzeyleri çok azalmaktadır. Bu nedenle, testler yapılandırılmış ortamlarda kontrollü kullanılabildiği için sorun hakkında ön bilgi edinmede yararlıdır.

Ancak testlerden alınan puanlamaya dayalı yorumlar olgunun niteliğini vermez çünkü amacı bu değildir. Bu tür testlerde verilerin kayıt edilmesi resimlerde hedef seslere göre belirlenmiş çizelgeler üzerinde "doğru" üretilen sesbirimin işaretlenmesine göre yapılır. Örneğin, doğru üretimler için ($\checkmark$), ya da yanlış üretilen sesbirimler için (X), atlananlar için (-) konabileceği gibi, D (doğru), Y (yanlış) gibi sembollerle de gösterilebilmekte; yerlerine üretilen sesçil farklılıklar da hata analizlerinde değerlendirilmektedir. Sonuçta istatistiksel averajlarla, normlara göre bir kıyaslama yapılmakta ve çocuğun durumu yaş-eşlemeye göre değerlendirilmektedir. Dolayısıyla çocuklardan çözümlenmek üzere ham veri elde edilmesi için uğraş verilmemektedir. Ampirik bir araştırmada yalnızca bu testlerin sonucuna bağlı kalmak sakıncalı görülmekte, buna karşın tarama amacıyla kullanılabilmeye yararlı görülmektedir.

Evershed-Martin'e (1989, s.84) göre sesletim testleri sesçil olarak farklı hedeflerin dengeli bir dağılımını içerse de çocuğun üretimlerinin tümünün bir temsilini

verememektedir. Çünkü çocuk bir bağlamda hedef bir sesi olağan biçimde üretebilir ama bir diğer bağlamda ya da sözcükte üretemiyebilir ve uygulanan testte bu bağlamı içeren bir sözcük bulunmayabilir. Ingram (1976) söyleyişin sözcükten sözcüğe değişmesinin üç nedenine dikkat çekmektedir: i) Sözcüklerdeki seslem yapısı çeşitlidir; ii) Sözcük tanışık değildir. Sesletim testleri genellikle zihinde belli bir popülasyona göre yapılandırılmıştır. Bu da etnik, kültürel ve yöresel farklılıklar nedeniyle bazı çocukların belirli nesneleri, kavramları temsil eden sözcüklere tanışık olmadıkları olgusunu ortaya çıkarmaktadır. iii) Sözcük içinde belirli güçlükleri yaratan sesçil birimler olabilir. Dolayısıyla, sesçil bağlamın etkisi de göz ardı edilmektedir. Örneğin, aşağıdaki test sözcüklerinde / l / sözcük başı ortası ve sonunda birer kez kullanım ile doğru olarak test edilmektedir.

/ ba_l / / _lamba / / la_le /

Oysa, sözkonusu bağlamlarda doğru üretilebilen sesler aşağıdaki gibi bitişik ünsüzlerin kullanımında farklılaşabilmekte ya da kullanılmayabilmektedir.

/e_lma/ ⇒ [ɛm[^]] ⇒ [ɛmm[^]] ⇒ [ɛ: m[^]]
/a_ldi/ ⇒ [[^]adw] ⇒ [[^]: dw] ⇒ [[^]d'dw]

Normal çocuklarda bir 'sesin' gelişimi yavaş yavaş zaman içinde kazanılmasına bağlıdır. Dolayısıyla, konuşma sesinin dilbilimsel karşıtlık işlevi kazanılmadan önce pek çok sesçil değişkenlik gözlenebilmektedir. Bir sözcüğün bir kere üretilmesi sonucunda değerlendirilmesi ile çocuğun gerçek performansına ilişkin bilgi sahibi olunamamaktadır.

Sesletim testleri çocukların üretimlerini doğrudan yetişkin üretimi ile karşılaştırmaktadır. Dolayısıyla *yetişkin üretimi ile benzerlik göstermeyen ses üretimi* 'hatalı *sesletim* olarak sayılmaktadır. Bu anlamda hata ya da yanlış **sesletim** terimleri **sesbilimsel** düzlemde inceleme konusu olarak kullanılan terimlerdir. Bu hatalar atlama,

ekleme, yerine koyma, bozuk kullanım, sesin karakterinin bozulması gibi üretime yönelik kategorize edilmekte, ancak genellikle sistematik tutarlı örüntülerin araştırılması için bir girişimde bulunulmamaktadır. "Bozuk kullanım/sesin karakterinin bozulması" gibi terimlerle gözlünen hatalar ve "yerine koyma" genellikle birbirine karıştırılmaktadır. Örneğin, [ɤ], / l / nin bir bozuk kullanımı gibi, ya da / s / yerine konmuş ötümsüz [ɫ] ya da [ʌ] gibi algılanabilmektedir. [ts] nın / t / yerine konması genellikle bozuk kullanım gibi değerlendirilebilmektedir. Oysa, [ts] çıkarımı / s, ʃ / gibi sürtünmelilerin ediniminde normal gelişim aşamalarındandır. Dahası, söz konusu sesler başka dillerde kullanılan sesler olabilmektedir.. Yerine koyma aynı dildeki seslerin birbirinin yerine konması olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla aynı dilde kullanılmayan yerine koymalar bozuk kullanım olarak değerlendirildiğinde verilerin eksik ya da yanlış incelenmesi gibi bir durum ortaya çıkabilmektedir. Bozuk kullanım yerine bu gibi çıktıları "yerine koyma " olarak değerlendirmek verilerin sonradan analizine yardımcı olabilir. Atlamalarda da bazen heceler atlanmakta, bazen ünsüz öbeklerinde bir birimin atlanması gözlenebilmektedir. Bu gibi üretimlerin açık analizi yapılamamaktadır. Hatta çocukların genellikle bu atlamaları bir şekilde daha uzun ünlü ya da değişik sesler ile, çoğu zamanda o dilde olmayan seslerle belirttikleri ilgili alanyazında yer almaktadır. Bunlar gibi ünlülerin etkisiyle, benzeşim etkisiyle pek çok farklı söyleyiş, testlerin sınırlı ölçme teknikleri ile açıkça analiz edilememektedir. Crystal'ın (1982) de ifade ettiği gibi sesletim testleri özellikle ünsüzlere ilişkin güçlüklerin genel bir görünümünü vermektedir ve pek çok test ünlüleri, ünsüzlerin bağlamla ilişkisini, bürünsel özellikleri, sesbilgisel işlemleri dikkate alacak biçimde hazırlanmamıştır.

Ülkemizde de gerek yukarıda sözü edilen iki test takımı ve kullanıldığı araştırmalarda (Özten, 1990;) gerekse diğer araştırmalar çerçevesinde geliştirilerek kullanılan değerlendirme formlarında (Yazıcıoğlu, 1985; Kündük, 1989; Kudal-Ertaş, 1990; Belgin ve Diğerleri, 1988) verilerin yalnızca doğru ve yanlış sesletim kriterlerine

göre incelenemediği gözlenmektedir. Bu durumda bu testler ancak tarama niteliğine hizmet etme özelliğini göstermektedir.

Bir çok durumda özellikle de gelişimsel sesbilgisi sorunları olan çocukların değerlendirilmelerinde aşağıda verilen örnekteki gibi olguların doğrudan üretim hatası olarak kabul edilmesinin son derece önemli sezdirimleri bulunmaktadır.

$$/k/ \Rightarrow [t]$$

$$/g/ \Rightarrow [d]$$

Parçalar bu durumda *ses-ses* ele alınmakta ve sağaltımın buna göre desenleneceği anlamı çıkmaktadır. Nitekim geleneksel yaklaşımlar bu uygulamaların örnekleriyle doludur. Böyle sesçil bir yaklaşıma örnek olarak Türkiye'de Sucuoğlu'nun (1979) çalışması görülmektedir. Bu çalışmada sağaltımı hedeflenen '*model sesler (Sucuoğlu'nun terimi ile)*', her ne kadar olabildiğince dil kullanımına uygun dinleme, işitsel ayırım, sesletim gibi etkinler çerçevesinde ele alınmışsa da sesletime dayalı hata desenlemesine göre düzenlenmiş, ve sağaltıma uygun eğitsel değerlendirme sesbilgisel çözümleme aracılığıyla yapılmamıştır. Bunun doğal bir sonucu olarak sağaltımı hedeflenen seslerin seçiminde çocuğun sistemi ve gereksinimi göz önüne alınmadığı görülmektedir. Seslerin çıkarılma özelliklerinden hareketle "çocukların herhangi bir veya birkaç sesi çıkardıklarında grubun tümü ya da tümüne yakın sesleri de çıkarabilecekleri" gibi nedenlerden yola çıkılmış ve ses değiştirme, ses eksiltme, sesin karakterinin bozulması gibi terimlerle olgular sesletim hatası olarak değerlendirilerek eğitim verilmiştir (s.26).

Bu ve benzeri tür *sesletim desenlemelerinde* hataların hangi ortamlarda, bağlamlarda ortaya çıktığı ne tür bir hata olduğu ve sesbilgisel yeterliliğin ne derece etkilendiği gösterilememektedir. Seslerin karşılıklı işlevi içinde kullanılıp kullanılmadıkları göz önüne alınamamaktadır. Örneğin, doğrudan sesletime dayalı desenlemelere göre [t]

doğru üretilmiş kabul edilebilir. Ancak karışıklık çözümlemesi / k /, / s / gibi seslerin de söz gelimi, duraklaştırma ve önleştirme gibi basitleştirme işlemleriyle nasıl [t] olarak sesletildiğini açıklayabilir. Örneğin, / k, s / ve / t / yı içeren tek ayrımlı sözcük öbekleri arasında anlam farklılığı sağlanamıyor olabilir. Bu durumda [t] çocuğun sisteminde karşıtsal olarak kullanılmıyor demektir. Çocuk sesletimde becerikliğe ulaşmıştır ama sesbilgisel açıdan o 'ses' henüz yetişkin dil sistemine uygun edinilmemiştir. Şu halde, yalnızca sesçil düzlemde yapılan değerlendirmeler çocuğun gelişimini ya da sorununu açıklamada yetersiz kalmakta ve sağaltım hedefine uygun düşmemektedir. Doğrudan doğru ya da yanlış sesletimine dayalı desenlemeler herhangi bir sesbilgisel değerlendirmenin başlangıç aşaması olarak, daha sonraki incelemelerde kolaylık sağlaması bakımından verilerin kabaca örgütlenmesine yol gösterici bir yaklaşım olarak düşünülmelidir.

Sesbilgisel çözümleme için veri toplama yöntemlerinin seçiminde pek az çalışma iletişimsel yeterlik boyutuna önem vermiştir. İletişimsel yeterlik günlük/olağan herhangi bir sosyal etkileşim içindeki performans karşılığında kullanılmaktadır. O halde, insanın söylem doğasındaki değişkenlik ve doğal konuşma sırasında meydana gelen karmaşık dil-konuşma etkileşimi yalnızca doğal ortamlarda/bağlamlarda nesnel olarak gözlenebilir. Bazı araştırmacılar doğal konuşma içerisinde anlaşılabilirliği gözlemenin zorluğunu hep dile getirmişlerdir. Bu nedenle de, bir çok uygulamacı testleri geleneksel alışlagelmiş yöntemlerle kullanmaktadır. Özellikle sorunlu çocuklarda sesbilgisi çalışmalarında tek sözcüklere dayalı sesletim testleri belirtilen yöntem ve puanlamaya dayalı olarak geniş oranda kullanılmaya devam edilmekte (Chin Li ve Riley, 1989), doğal, kendiliğinden konuşma sırasında gözlenen bireysel ayrılık verilerine nadiren yer verilmektedir.

Çocuklardan bu testlerle alınan tepki yöntemlerinin eleştirilmesi, ve konuşma örnekleminin doğrallığının sorgulanması ancak son yıllarda gündeme gelmiştir (Johnson

ve Somers, 1978; Shriberg ve Kwiakowski, 1985; Grunwell, 1988; Ingram, 1989; Morrison ve Shriberg, 1992; Lund ve Duchan, 1993;). Çünkü testlerin değerlendirilme ve yorumlanma tekniği taklit, tekrarlama, kendiliğinden üretilen tepkilerin birbirinden ayırdedilmesine pek olanak vermemektedir. Okul çağı çocukları çoğunlukla kendisine söyleneni yerine getirmekle birlikte, birinci, ikinci sınıfa devam eden küçük yaş grubu ve okul öncesi çocukları için bu varsayım geçerli değildir. Hatta bu yaş grubu çocukları için ölçütlerin belirlenmesi de sanıldığı kadar basit görülmemektedir. Çocuklar genellikle sorulara istenilen yanıtı vermezler, sözcük ya da cümleleri tekrar etmek istemezler ya da farklı biçimlerde ifade ederler. Deneyci tepkinin neye göre verildiğini bilemeyebilir; tepkisizliğin gerçekten anlamamaktan mı yoksa isteksizlikten mi verilmediğine karar vermekte güçlük çekebilir. Çocuğun kullandığı birtakım stratejiler ya da bağlam çocuğun ilgisini çeker ve deneyciyi engelleyebilir. Dikkat dağınıklığı olabilir ya da çocuk sıkılabilir. Anladıkları şeylere de bazen gülerler, baş sallarlar. Dolayısıyla tepkiler çocuğun gerçek davranışlarını çoğu zaman yansıtmaz (Bennet-Kastor, 1988 s.30). Ayrıca küçük yaşlardaki çocuklar için özellikle taklit, tekrarlama gibi model olma doğal etkileşimin gereği bir etkinlik değildir. Dolayısıyla, bu yolla alınan tepkiler çocuklar için yapay bir etkinlik olarak görülmektedir. Diğer bir deyişle, söyleyiş genellikle söyleşi içinde aksamaya uğrar. Konuşmanın bürünsel özellikleri, sözcük, cümle uzunluğu, söylem konusu gibi pek çok faktör de çıktıyı etkileyebilmektedir. Dolayısıyla örneklem çocuğun tüm performansının temsili olmamaktadır.

Diğer taraftan, resim-nesne-isimlendirme kendiliğinden ya da uyarılmış bir tepki gerektirdiğinden en azından taklit tekrarlama gibi yöntemlerin sakıncalarını büyük ölçüde ortadan kaldırıyor gözükmektedir. Ne var ki, çoğu test tek bir nesneyi tanımlamaya yönelik resmedilmiştir. Ayrıca olası sesbirimleri içeren sözcüklerin ve soyut kavramların bir kısmını resimlendirme ya da somutlaştırmanın gücüğü de bilinmektedir. Bu nedenlerle, değerlendirmelerde doğal söyleşi yoluyla dil kullanımına da yer verilmesi

daha gerçekçi gözükmetedir. Bunun yanısıra, erken ya da ileriki yaşlarda bazı çocuklarda konuşma üretimlerinin anlaşılabilirlik düzeyi çeşitli nedenlerden dolayı (sözcük uzunluğu ve güçlüğü nedeniyle, ya da ileri derecede bir sorun nedeniyle) oldukça azalabilmektedir. Böyle çocuklarda yalnızca söyleşi yöntemi kullanıldığında pek çok sözcenin anlaşılmasının güçleşmesi yanısıra araştırmacıların sözceleri yorumlama hataları da olabilmektedir. Söyleşi ne kadar kontrollü sürdürülse bile çoğu zaman sesbirimlerin değişik bağlamlarda kullanımlarını gözlemek de olanaksızlaşabilmektedir. Çünkü çocukların zaman zaman hep aynı sözcükleri kullanmakta ya da zorlandıkları sözcükleri kullanmaktan kaçındıkları gözlenmektedir. Bu nedenlerle, veri toplamada kontrolün sağlanmasına gereksinim duyulmakta ancak bunun olabildiğince az yapılandırılmış doğal ortamlarda ve o dilin sesbilgisel sistemini olabildiğince temsil edebilecek türde hazırlanmış, amaca uygun araçlarla gerçekleştirilmesinde yarar görülmektedir. Diğer bir deyişle, resim-nesne-isimlendirme kontrolü sağlamak bakımından oldukça yararlı görülmekte ancak yine de çocuğun konuşma örnekleminin gerçekçi bir temsilinin alınabilmesi için mümkün olduğunca düşük yapılandırılmış araç ya da testlerle söyleşiye yer verilmesi önerilmektedir (Ingram, 1981; Evershed-Martin, 1989; Lancaster ve Pope, 1989; Creaghead, Newman ve Secord, 1989). Okuma ve şarkı türü materyallerin kullanımını ve taklit ya da tekrara dayalı sözcelerin alınması ise sakıncalı görülmektedir (Grunwell, 1985).

Söz konusu türden testlerin sınırlı örnekleme dayalı olması ve yukarıda da değinildiği gibi test sonuçlarının bir geçme kalma gibi incelenmesi sonucu çocuğun üretiminde sistematik tutarlı örüntünün varlığının kestirilebilmesini önlemektedir. Çünkü sözcüklerin tümünün kayıtları, yazılımları ve çözümlemesi iletişimsel yeterlikte sesbilgisel işlemler bakımından yapılmamakta, ölçüt bağımlı olarak hazırlanmamakta ya da testler bu içeriğe uygun yönlendirmeden yoksun hazırlanmaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak da, uygun eğitim programları desenlenememektedir. Bu durumun önemli

gerekçeleri birbiriyle ilişkili gözükmemektedir. Geleneksel olarak testleri kullanan uygulamacılar çoğunlukla klinisyen, psikolog gibi uzmanlardır ve eğitsel değerlendirmenin gereği konusunda bilgilendirilmemişlerdir. Test sonuçlarını yorumlamak uygulamacılara kolay gelmektedir. Diğer taraftan, sesbilgisel çözümleme zaman ve emek harcama demektir, ve tanılama oldukça uzun sürebilmektedir. Çünkü konuşma dili verileri, tek sözcükler, sözcük öbekleri ve söyleşiye dayalı tekniklerle ham veriler olarak toplanmakta ve analiz edilmektedir (Ingram, 1976; Shriberg & Kwiatkowski, 1980; Grunwell, 1985; Creaghead, Newman & Secord, 1989). Oysa bu, olgunun niteliğini belirleme ve sağaltım açısından çok önemlidir. Crystal (1982) alandaki uygulamacılara bu konuda şöyle seslenmiştir:

"....sesbilgisel çözümleme zaman alıcı ve emek isteyen bir uğraştır, ama ilgililer için bu sorun olacaksa o zaman bu meslekte çalışılmamalıdır " (s. 7).

O halde denilebilir ki, sesbilgisel değerlendirmenin amaçlarına ulaşabilmek için öncelikle uygun veri toplama ve bu amaca yönelik testlerin geliştirilmesi ya da en azından varolan testlerin nasıl kullanılması ve yorumlanması gerektiğine ilişkin yönlendirmeye gereksinim görülmektedir. Ülkemizde ise aşağıda Bölüm 1.1.7'de açıklandığı gibi konuşma sorunlu çocukların konuşma dilini yukarıda belirtilen amaçlar ve tartışmalar ışığında inceleyen, diğer bir deyişle sesbilgisel çözümleme ve değerlendirme yöntemiyle yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.1.7. Türkiye'de Dil ve Konuşma Sorunlu Çocuklarda Sesçil ve Sesbilgisel Sorunların Değerlendirilmesinde Durum

Türkiye'de dil ve konuşma sorunlu çocukların özel eğitim gereksinimlerinin bir hayli sınırlı karşılandığı sıklıkla dile getirilmektedir (Özsoy, 1989; MEB, 1991; Konrot, 1991). I.Özel Eğitim Konseyi Raporunda dile getirildiği gibi, tanım, sınıflandırma,

tanılama, yerleştirme, eğitim, personel yetiştirme, aile eğitimi gibi her alanda pek çok değişime gereksinim duyulmaktadır. Bu sorunların her birine bir çözüm sunabilmek amacıyla değişik açılardan araştırma konuları oluşturabilir ve önerilerde bulunulabilir. Ancak bu araştırmanın sınırları çerçevesinde sesbilgisel sorunları değerlendirebilmesi ve araştırma bulgularının yorumlanmasına katkıda bulunması için öncelikle Türkiye'de tanım, sınıflandırma ve değerlendirmedeki durumun anahatlarıyla ortaya konması gerekmiştir.

1.1.7.1. Tanım ve Sınıflandırmada Durum

İlgili alanyazındaki kaynaklar dikkate alındığında, diğer ülkelerde geçmişte yaşanan terim, tanım ve sınıflandırma sorunları ülkemizde henüz yaşanmaktadır. Pek çoğu klinik kökenli yabancı kaynaklardan Türkçe'ye çevrilmiş pek çok terim ve tanım bulunduğu çeşitli defalar dile getirilmiştir (Özsoy, 1982; Konrot, 1991). Ne var ki, bunlar gereği gibi yeterli açıklanmamış, genellikle yalnızca nedenlere dayalı olarak tanımlanmış ve sorunların pek çok özelliği detaylı araştırılmamıştır.

Okuturlar (1968) dil "özürlerini" kapsayan bir terim yapabilmenin zor olduğu gerekçesiyle "Dil özürlü" olma halini şöyle aktarmaktadır:

"Konuşmanın anlaşılır şekilde olmaması; konuşmanın duyulmada yetersiz olması; sesin bozuk ve tırmalayıcı olması; sesin bozuk çıkarılması ritmlerinin ve vurgularının bozuk olması; dil yönünden (kelime hazinesi ve gramer) yetersizlik; yaşı ve fiziksel yapısına göre konuşmasını iyi geliştirmemiş olması" durumudur (s.163).

Özsoy 1974'de "özürlü konuşmayı", "konuşmanın akışında, ritminde, tizliğinde, vurgularında, ses birimlerinin çıkarılışında, eklemlenmesinde, anlamında, anlaşılmasını etkileyecek duruş, jest ve mimiklerinde dikkati çekecek derecede ve sürekli olarak farklılık bulunması hali" olarak tanımlamıştır (s.17).

Özsoy (1982) daha sonra, "konuşma özürünün" pek çok tanım örneklerinden yararlanarak daha kapsamlı bir tanıma şöyle ifade etmiştir:

"Konuşma esnasında dinleyenlerin çoğu, çoğu kez ne söylendiğine değil de nasıl söylendiğine dikkat ediyor, çoğu konuşmayı umduklarından farklı buluyor ve bunlardan ötürü konuşma iletişim görevini yerine getiremiyor ve konuşan ne söyleyeceğini değil de nasıl söyleyeceğini düşünüyor ya da o endişe içinde olursa o konuşma özürlü konuşma sayılabilir" (s.46).

1983 tarih 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nun 20. Maddesi uyarınca hazırlanan Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği'nde, "Konuşma özürlüler", konuşmanın akışında, ritminde, tizliğinde, vurgularında, ses birimlerinin çıkarılışında, artikülasyonunda bozukluk bulunanlar" olarak tanımlanmıştır.

Söz konusu tanımlar dikkatle incelendiğinde yasal tanım da "dil" boyutu, dil gelişimi ve sorunları kapsam dışı bırakılmış ve tanım konuşma eylemi ile sınırlandırılmış gözükmektedir. Diğer tanımlarda ise "konuşma" ya da "dil" terimlerinin günlük kullanımlarda aynı anlamda kullanıldığı varsayımı görülmektedir. Bu alanda ilgili çalışmalarda da bu tanımlardan yararlanıldığı dikkat çekmektedir (Yazıcıoğlu, 1985; Sefer, 1985; Özten, 1990). Diğer taraftan tanımlarda ve ilgili çalışmalarda sıklıkla "özür", "bozukluk" gibi terimlerin kullanılmasından sorunların yapısal, organik gibi ya da belirli bir nedene bağlı olabileceği gibi bir çıkarsama anlaşılmaktadır.

Terim ve tanım sorunları 1. Özel Eğitim Konseyi'nde dile getirilerek tartışılmış, konunun açıklığa kavuşturulması yolunda önemli bir adım olarak dil ve konuşma sorunlarının aşağıdaki gibi değiştirilmesi önerilmiştir.

"Dil ve Konuşma Sorunları, bireylerarası sözel iletişimin her hangi bir nedenle ve her hangi bir boyutunda ortaya çıkan aksaklıklar ve düzensizliklerdir." Bu tanım sorunları geniş kapsam içerisinde değerlendirmede uygun görünmektedir.

Ülkemizdeki sınıflandırmalarda dil ve konuşma sorunlarına ilişkin yasal bir sınıflandırma yer almamaktadır. Alanyazında genel olarak sese ve görüntüye bağlı olmak üzere iki tür sınıflandırma göze çarpmaktadır (Özsoy, 1982; M.E.B.,1991). Görüntüye bağlı olanlar duruş, jest ve mimik sorunlarını; sese bağlı olanlar ise "gecikmiş konuşma", "ses bozuklukları", "eklemlleme bozukluğu", "ritim bozuklukları", "işitme engeline bağlı sorunlar", "şive sorunları ve yarık-damak, tavşan-dudak" sorunlarını kapsamaktadır. Anlaşılabacağı gibi, sorunlar bir kısmı nedenlere bir kısmı da nedenlerin özelliklerine göre sınıflandırılmış ve konuşma boyutunda ele alınmıştır. Yarık-damak, tavşan-dudak yapısal bir nedene bağlıdır ve buna bağlı olarak ortaya çıkan sorun sesletim (yukarıdaki terimiyle eklemlleme) sorunudur. Bu anlamda, neden ile sonuç birbiri ile karıştırılmıştır. Gecikmiş konuşmanın kapsamı çelişkilidir. "Konuşma" teriminin bir eylemi ifade ettiği bilinmektedir. Oysa, konuşma yeteneği iyi gelişmiş olup dilin biçim, anlam ve kullanım bileşenlerini iletişim işlevine uygun kullanamayan pek çok çocuk bulunmaktadır. Ayrıca sözel dil konuşma yolu dışında diğer yollar ile de aktarılabilir. Hatta, konuşma dışında görsel ya da dokunsal yol (yazı, blisymbolics, diğer iletişim aygıtları) ile sözel dili algılayıp kullanabilen pek çok çocuk vardır. İlgili araştırmaların bazıları konuşma ve dil olgusunu birbirinden ayırmakla birlikte (Belgin ve diğerleri, 1988; Belgin, 1989; Kudal-Ertas, 1990) dile ilişkin herhangi bir sınıflandırmadan söz edilmemiştir. Diğer taraftan bir kısım çalışmada da, bu iki olgunun aynı anlamda kullanıldığı dikkat çekmiştir.(Özten, 1990; Yazıcıoğlu, 1985; Cambazoğlu, 1987). Bu bilgiler dikkate alındığında, betimleyici bir yaklaşımla her hangi bir sınıflandırmanın yer almadığı görülmektedir. Bu durum da doğal olarak, sesçil/sesletim ve sesbilgisel sorunları tanımlama, sınıflandırma ve tanılama sorunlarını beraberinde getirmektedir.

Ülkemizde sesçil ve sesbilgisel sorunların ayrımı yapılmadığı için her iki güçlüğü karşılığı olarak genellikle yabancı dilden aynen alıntı olarak "artikülasyon" veya "ekleme bozukluğu" terimlerinin kullanıldığı görülmektedir. Buna göre ilgili kaynaklardan birinde sesletim sorunu (yazarın terimi ile ekleme), "konuşmada, kelimelerin meydana getirilmesi sırasında konuşma dilimizdeki geleneksel ses birimlerinin düşürülmesi, atlanması, olmayan sesin eklenmesi, değiştirilmesi ya da bozulması" olarak ifade edilmektedir (Özsoy, 1974 s.17).

Yine Özsoy'a (1982) göre "çocuk anadilinin bağımsız ya da bileşik seslerini doğru ve anlaşılır biçimde çıkaramıyor, birbirine gereği gibi ulanamıyor ya da bu seslerin çıkarılması ve ulanmasında bizim onun yaşından beklediğimizden çok fazla ayrılık gösteriyorsa o çocuğun konuşmasında sesletim (yazarın terimi ile ekleme) bozukluğu var demektir (s.101)."

Yabancı kaynaklardan alıntı olarak verilen geleneksel tanımlar içinden Sucuoğlu (1979) sesletimi "konuşma dili seslerinin o dilin kurallarına uygun ve eksiksiz bir şekilde çıkarılması"; sesletim sorunlarını ise, "bu seslerden birinin veya birkaçının herhangi bir nedenle doğru olarak çıkarılmaması durumu" olarak aktarmıştır.

Diğer kaynaklarda sesletim sorunları, "sesin şekillenmesinde görülen bozukluklar" olarak ifade edilmiş; "konuşma seslerinde atlama, seslerin yer değiştirmesi, sesin bozulması ve değişik seslerin eklenmesi gibi değişik şekillerde" görülebileceği belirtilmiştir (Aktaş, 1982; Belgin ve diğerleri, 1988; Kudal-Ertaş, 1990).

İlgili diğer araştırmalarda da söz konusu tanımlardan yararlanılmıştır (Yazıcıoğlu, 1985; Sefer, 1985; Cambazoğlu, 1987; Özten, 1990). Bu durumda sesçil ve sesbilgisel sorunlar salt konuşma sorunları içinde değerlendirilmiş gözükmektedir. Bu tanımlar sesçil

ve sesletim sorunlarını tanımlamada yeterli gibi gözükse de, önceki bölümlerde tartışıldığı gibi, herhangi bir organik ya da yapısal neden olmadığı ya da nedeni belli olmayan sorunları "sesletim" olgusu olarak "konuşma" boyutunda tanımlamanın önemli sezdirimleri bulunmaktadır. İlgili kaynaklar içerisinde yalnızca Aktaş, 1982; Kudal-Ertaş, 1990; Belgin ve diğerleri, 1988, sebep olarak gösterilecek belirgin bir organik bozukluğun bulunmadığı durumlarda görülen sesletim sorunlarını "işlevsel" olarak ayırmışlar ancak dil boyutunda bir tanım ya da sınıflandırma belirtmemişlerdir. Dolayısıyla, sorunları dil boyutunda sesbilgisel yönden tanımlayan ve betimleyen bir kaynağa rastlanılamamıştır.

1.1.7.2. Değerlendirmede Durum

Konrot'un (1991) 1990 genel nüfus sayımını dikkate alarak yaptığı bir değerlendirmeye göre Türkiye'de 0-6 yaş grubunda 344.748 çocuğun dil ve konuşma sorunlu olduğu tahmin edilmektedir. Bu çocukları değerlendirme ve sağaltım çalışmaları genellikle klinik düzeyde, rehberlik araştırma merkezlerinde ve üniversite kliniklerinde yürütülmektedir (M.E.B.,1991). Gerek öznel gözlemler gerekse MEB Konsey Raporu'ndan anlaşıldığı üzere bu çalışmalar eleman yetersizliği; alandaki elemanların bu küme sorunlu çocukların özelliklerini iyi tanımamaları; tarama, ayırıcı tanı araçları eksikliği gibi çeşitli nedenlerle gereği gibi yürütülememektedir.

Nitekim, bu araştırma için yapılan kaynak taramasından alanda ilgili çalışmaların azlığı dikkat çekmiş ve yapılan çalışmaların genel olarak konuşma, ses ya da akıcılık sorunları üzerinde olduğu görülmüştür. Var olan bu çalışmaların bir kısmı da özellikle sesletim sorunları üzerinedir.

Sesletim sorunlarına yönelik çalışmaların da genellikle tarama niteliğine hizmet ettiği anlaşılmıştır. Örneğin, Özten (1990) Yozgat İli ilkokul çocuklarının sesletim sorunlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma yapmıştır. Sefer(1985) sesletim sorunu görülen ve görülmeyen normal çocukların birbirlerine yakın sesleri ayırt etme durumlarını araştırmıştır. Yazıcıoğlu(1985) eğitilebilir zihin engelli çocuklarda gözlenen sesletim sorunları ile normal zihinsel yetenekteki çocuklarda sesletim sorunlarını karşılaştıran bir çalışma yapmıştır. Cambazoğlu(1987) serebral palsili çocuklarda sesletim sorunlarının incelenmesi ve normal gruplarla karşılaştırılmasına ilişkin bir çalışma yapmıştır. Sözü geçen bu çalışmaların tümünde sesletim sorunlarının türlerine ilişkin yaygınlık oranları verilmiş ancak sorunların nitelikleri geleneksel tanımlara göre yapıldığı için, diğer bir deyişle sesçil ve sesbilgisel sorunların bir ayrımı yapılmadığı için yaygınlık oranlarına ilişkin verilen değerler gerçekçi gözükmemektedir.

İlgili kaynaklar içinde yalnızca Belgin ve Diğerleri (1988), ve Kudal-Ertaş tarafından yapılan tarama nitelikli çalışmalarda sorunların "işlevsel" sesletim sorunları olmasına dikkat edildiği görülmektedir. Bu araştırmalardan Belgin ve Diğerleri, Ankara ili ilkokullarında 7-12 yaş grubunda 4030 çocuk üzerinde artikülasyon, ses ve akıcılık sorunlarının dağılımı araştırılmış, %18 ile 717 öğrencide artikülasyon sorunu bulunmuştur. Ancak araştırma sonucunda organik nedenlerin yol açtığı sorunlar oldukça az olarak ifade edilirken, ne kadarının sesletim sorunlu ya da işlevsel artikülasyon sorunlu olduğuna ilişkin bir bulgu yer almamıştır.

Kudal-Ertaş(1990) Ankara ili ilkokul çağında 9973 çocuk üzerinde "konuşma ses ve akıcılık bozukluklarının" dağılımına ilişkin yine tarama niteliğinde bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada Kudal-Ertaş işlevsel artikülasyon sorunları olmasına dikkat edildiğini ifade etmiş ve araştırmaya alınan çocukların % 27'sinde artikülasyon sorunu saptamıştır. Sonuçta bu yazarların araştırmalarından konuşma sorunları içinde en yaygın olarak sesçil ve sesbilgisel sorunların görüldüğü çıkarsanabilir.

Diğer taraftan, dil ve konuşma sorunlarının tanım ve sınıflandırmalarına ilişkin yasal boyuttaki sorunların da, konunun alandaki uygulamacılar tarafından yanlış anlaşılmasına neden olduğu izlenimi edinilmiştir. 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu uyarınca hazırlanan Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği'nin "konuşma özürü " tanımında sözel dilin gelişimi ve düzenlenişi ile iletişim boyutu kapsam dışı bırakılmıştır. Tanımda yer alan terimlerin birbirlerinin yerine ya da yanlış kullanılması, sorunların yalnızca bir eylemi ifade eden konuşma boyutunda ele alınmasına neden olmaktadır. Benzer şekilde, sınıflandırma türlerinin de tanım ve açıklamalarının yetersiz ve çoğunlukla nedensel tabanlı yapılmış olması ciddi yanlışlara yol açmaktadır (M.E.B.,1991).

Özel eğitime gereksinimi olduğu varsayılan söz konusu çocukların detaylı ya da sağaltım öncesi eğitsel tanılamalarının yapılabilmesi için geliştirilmiş bir araç göze çarpmamaktadır. Dahası bu çocuklardan ne kadarının eğitim alabildiklerine ve ne kadarının sağlıklı bir değerlendirme sonucu bu etiket altına girdiklerine ilişkin bir kestirimde bulunmak çok güçtür. Kuşkusuz bu sorunlar da alanda uzman yetersizliğinin, konuya ilgi gösterenlerin de iletişim- dil-konuşma becerilerinin kazanılması, tanınması, eğitimi ve sağaltımı ile ilgili yeterli eğitimden geçirilememiş olmaları; buna bağlı olarak değerlendirmeye ölçüt oluşturacak normal gelişim süreçlerine ilişkin araştırmaların yetersizliği ve değerlendirme araçlarının eksikliğinin de önemli bir payı olduğu düşünülmektedir.

Türkiye'de özel eğitim alanında dilbilimin verilerinden yararlanılmasının henüz çok güncel olduğu söylenebilir. Kuşkusuz bu biraz da dilbilimin ülkemizdeki geçmişinin de çok eskiye dayanmamasından kaynaklanmaktadır. Bu atılımların belki de en önemlisi Ahmet Konrot'un 1987'de I. Ulusal Dilbilim Sempozyumu'nda 'Konuşma Terapisi ve Dilbilim' başlıklı sunusu ile gerçekleştirilmiştir denilebilir. Bu çalışmalar Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü'nde Konrot tarafından daha

önceki yıllarda başlatılmış ise de (Konrot, 1983), alanda çalışan uzman yetersizliğinden gereği gibi ilerleyememiştir. Esasen dil ve konuşma sorunlarına ilişkin geleneksel çalışmalar 1970'li yıllarda Türkiye'de özel eğitimin öncülerinden Yahya Özsoy' la önem kazanmıştır. 1971'deki "Konuşma Özürlüler ve Eğitimleri" adlı kitabı bu alanda baş yapıt olmuştur. Bu alanda genel olarak uygulamalı dilbilimin verilerinin sınırlı olması ise kuşkusuz dünyada da bu eğilimin 1970-1980'li yıllarda önem kazanmasına bağlanabilir. Son yıllarda işitme ve zihin engelli çocukların sözel dil kullanımı ve yapısına ilişkin birkaç araştırmada sesbilgisel yeterliliğe değinilmese de, dilbilimsel yöntemlerin kullanılması dikkat çekicidir. Ne var ki, ülkemizdeki çalışmalar dünyada giderek artan ilginin yanında sürekli geride kalmıştır. Son yıllarda Hacettepe Üniversitesi, Marmara Üniversitesi Odyoloji Kliniklerinde dil ve konuşma sorunlu çocuklara götürülen hizmetler dikkat çekmekte ise de, eğitim ve sağaltım açısından yalnızca klinik değerlendirmeler yeterli olmamaktadır. Nitekim, bu durum yine MEB Konsey Raporunda dile getirilmiş ve uygulamalı dilbilimin dil ve konuşma sorunları alanına katkıda bulunması teşvik edilmiştir.

1.2. PROBLEM

Sesbilgisel bir yaklaşım, normal ya da sorunlu çocuk dili araştırmalarında, dil sisteminde sesbilgisel örgütlemenin niteliği; bir konuşucunun bu örgütlemeye ilişkin örtük bilgisi; bu bilginin çocuklukta nasıl kazanıldığı ve geliştiği; bu bilginin sözlü dil üretimini nasıl tamamladığı ve iletişimsel amaçlarda nasıl kullanıldığına ilişkin hipotezlerin betimlenebilmesine çalışır.

Bir çocuğun sesbilgisine ilişkin bilgisi, onun ana dilinin ses sistemi ve işleyişi hakkında ne bildiğini ve bu bilgiyi nasıl kullandığını gösterir. (Gierut, Elbert ve Dinnsen, 1987 s.467). Daha açık bir anlatımla, anadilindeki sözcükleri/biçimbirimleri oluşturan

sesbirimler ve bu sesbirimlerin dizilişlerine ilişkin kuralların bilinmesi ve iletişim amacına uygun kullanılması gerekmektedir. Kullanım, çocuğun sesçil ve sesbilgisel dağılımını ve kendi yarattığı sisteme göre seslerin /sesbirimlerin sözcük içindeki durumlarını; bağlamdaki dağılımını gösterir (Williams, 1991 s.723). Çocuğun kazandığı seslerin dağılımı ve anlam aktarmadaki işlevleri, hedef dil sistemi ile karşılaştırılarak sesbilgisi düzeyi hakkında bilgi edinilebilir. Çocuğun sistemi hedef sisteme ne kadar yakınsa dinleyici tarafından o kadar kolay anlaşılır, başka deyişle anlaşılabilirlik düzeyi artar. Bu anlamda, bir çocuğun konuşma dili yoluyla ürettiği sözceler yalnızca duysal motor kaynaşmayı değil, aynı zamanda dilinin ses sisteminin içsel tasarımını da yansıtmaktadır.

Çocuğun dil sistemi hakkında ne bildiği ya da dil ile iletişim kurma hakkında ne bildiği kuşkusuz doğrudan gözlenemez. Çocuklar bu bilgiyi ancak ifade ve yorumlama eylemleri aracılığı ile gösterirler (Bloom ve Lahey, 1978, s.10). Bu anlamda, dil sistemi hakkındaki bilgi ile o bilgiyi göstermek (dil yetisi ile dil kullanımı) arasındaki ayırımı klasik yapıtlarda yerini almıştır (Chomsky, 1975). Doğrudan gözleyebildiğimiz dilin kullanım biçimidir. Dilin kullanım biçimleri çocukların kazandıkları bilgi ile ne yaptıklarının bir göstergesidir (Halliday, 1975). Bu ise hangi yol ile ifade edilmesine bağlı olarak bu bağlamda, konuşma dili üretimi aracılığı ile gözlenebilmektedir. Dilbilimin özellikle de sesbilgisinin katkılarıyla, araştırmacılar gelişim sürecinde salt gözlenebilir davranışlar yerine aynı zamanda onun altında yatan dil sisteminin bilgisini; bu bilgiye ilişkin değişimi, bu bilgi ile ne yaptığı, nasıl bir yol izlediği ve bu bilgiye erişmedeki kullanım stratejilerini de anlamaya çalışmak için yoğun çaba sarfetmiş halen de sarfetmektedirler. Böylelikle sorunlu çocuklardaki konuşma dilinin kendi içinde sistematiği aranmaktadır. Çünkü sorunlu çocuklar tarafından üretilen biçimlerin, diğer çocukların sesbilgisini edinme sürecinde de görüldüğü pek çok araştırmacı tarafından ortaya konmuştur. Ayrıca psikodilbilimciler, çocuk dili araştırmalarında söyleyiş ya da sesletim yeterliliğini dil bağlamından soyutlayarak değerlendirmenin anlamsızlığını hep vurgulamışlardır. Bu açıdan bakıldığında, dili kullanım biçimlerinin, bireysel farklılıklar

da göz önüne alınarak amaçlanan hedeften ne derece farklılaştığının sesbilgisel bir yaklaşım ile araştırılması yararlı olabilir. Bu, bir kısım çocuğun olmadık etiketler altına sokulmaması, ya da gerek risk taşıyan gerekse özel eğitim gerektiren durumlar için en erken sürede eğitim önlemleri alınması bakımından önem taşımaktadır. Bu, çocukları kendi içinde değerlendirme diğer bir deyişle, her çocuğun kendi öğrenme stili olduğunu kabul etmek kadar, diğer ya da olası sorunlar hakkında kestirimde bulunmaya da yol göstericidir.

O halde denilebilir ki, konuşmasının dinleyiciler tarafından anlaşılma derecesi (anlaşılabilirlik düzeyi) az ya da sınırlı olan bireyin söyleyiş sistemi, yetişkin ya da yaşlılarının söyleyiş sistemi ile doğrudan ilişkilendirilebilir. Bu ilişkilendirme sırasında çeşitli konuşma sorunlarının nitelikleri betimlenebilir ve olası ya da var olan aksaklıkların hedef sisteme göre bir farklılık gösterip göstermediği ortaya çıkarılabilir. Bu aynı zamanda sorunlu çocuğun gelişimsel düzeyini yaşlılarının gelişimi ile kıyaslamaya da hizmet ederek sesbilgisel gelişimde bireysel ayrıcalıkların göz önüne alınmasını ve eğitimin gerekliliğine karar verilmesini sağlar. Böylelikle, sorunlu çocukların anadillerinin ses sistemine ilişkin kazandıkları bilgi değerlendirilebilmekte ve eğitim amaçlı programlar hazırlanabilmektedir (Ingram, 1981, 1985; Shriberg ve Kwiakowski, 1982c; Grunwell, 1985, 1987a; Leonard, 1985; ve diğerleri).

Ülkemizde ise Bölüm 1.1.7.de de belirtildiği gibi, bugün dil ve konuşma sorunlu çocuklara götürülen özel eğitim hizmetleri oldukça sınırlıdır. Bu duruma etki eden pek çok etmen içersinde tanım, sınıflandırma, eğitim ve sağaltım, personel yetiştirme gibi genel başlıkların güncel olduğu, özellikle okul öncesi ve ilkokul düzeyinde eğitim/sağaltım öncesi tanılama ve tanı araçlarının hemen yok denecek kadar az olduğu söylenebilir (Özsoy, 1989; Konrot, 1991; MEB,1991).

Çeşitli ülkelerde ilgili alanyazındaki izleme ve uzun süreli çalışmalar erken ve okul öncesi çağlarda gözlenen sesbilgisi sorunlarının okul yıllarında, ergenlikte hatta ötesine kadar kalıcılığını sürdürebildiğini göstermektedir. Bir kısım çalışmalarda genellikle sesletim sorunlarının ileriki yaşlarda ya da okul yıllarında azaldığı ancak sesbilgisi sorunlarının gelişim ile birlikte ya aynen kalıcılığını sürdürdüğü ya da diğer dil becerileri ile birlikte devam ettiğini göstermektedir. Bu sorunların özellikle okuma, yazma, yazım, söyleyiş gibi akademik sorunlar da kendini gösterdiği dikkat çekmektedir (Frith, 1980; Snowling, 1980: akt: Cromer, 1981 s.67). Sesbilgisel sorunlu çocukların ayırdedilmesi için özel bir çaba harcanmamış olsa bile izleme çalışmalarının iyi bir incelemesini yapan Aram ve Hall (1989) izlenen çocukların %100'ünden %40'nda bu sorunların aynen devam ettiği, %75'inden %50'sinin de akademik güçlük gösterdiğini ortaya çıkarmışlardır (akt. Lewis ve Freebairn, 1992). Shriberg ve Kwiatkowski (1988) ve Lewis ve Freebairn (1992) izledikleri okul-öncesi konuşma sorunlu çocuklarda sesbilgisel sorunların kalıcılığna dikkat çekerek, bu çocukların ileriki okul yıllarında ve ergenlikte konuşma terapisine gereksinimlerinin devam ettiğini ortaya çıkarmışlardır. Bu nedenlerle, konuşma dili sorunu olan çocukların 'ileriki olası problemleri göz önüne alınarak mutlaka sesbilgisel bir değerlendirmeden geçirilmeleri gerektiğine işaret edilmektedir (Grunwell, 1987; Shriberg ve Kwiatkowski, 1988).

Türkiye'de ise bu araştırma için yapılan alanyazın taramasında dil ve konuşma sorunlu çocuklarda sesçil ve sesbilgisel sorunların sesbilgisel bir yaklaşımdan ele alınarak değerlendirildiği bir çalışmaya gerek değerlendirme gerekse eğitim bazında rastlanmamıştır. Bu sorunlar dikkate alındığında, dil ve konuşma sorunlu çocuklarda sesbilgisel sorunların daha açık ortaya konabileceği araştırmalara ve eğitime yol gösterici değerlendirme yöntemleri sunan çalışmalara gereksinim olduğu açıktır. Bu düşünceden hareketle, sesbilgisel yaklaşıma dayalı betimleyici bir yöntemle aşağıdaki amaçlar doğrultusunda bu araştırma yapılmıştır.

1.3. AMAÇ

Bu araştırmanın genel amacı, anadili Türkçe olan ve Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü'ne işitme engeli, zihin engeli gibi belirli herhangi bir nedene bağlı olmadan dil ve konuşmada gecikme, anlaşılabilirlik düzeyinde yetersizlik ya da anlaşılmaz konuşma v.b. nedenlerle başvuruda bulunan 0-8 yaş arasındaki dil ve konuşma sorunlu çocukları sesbilgisel yaklaşıma dayalı bir eğitsel yöntem ile değerlendirmek ve bu çocukların konuşmalarındaki sesbilgisel özellikleri saptamaktır.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda eğitsel değerlendirme yöntemine göre belirlenen alt amaçlar ve bu amaçların gerçekleştirilmesine yönelik sorular aşağıdaki gibi sorulmuştur:

1.3.1. Dil ve konuşma sorunlu çocukların ses dağarcıkları nasıl bir özellik göstermektedir ?

1.3.1.1. Sesletim yeri, biçimi, ötümlülüğüne göre çocukların söyleyiş sisteminde var olan (kullanılan) konuşma sesleri hangileridir ?

1.3.1.2. Üretilen seslerin sözcükteki (hece başı-sözcük başı; hece başı-sözcük içi, hece sonu-sözcük içi, hece sonu-sözcük sonu) konumlarına göre dağılımı nasıldır ?

1.3.1.3 Üretilen seslerin dört hece konumunda Türkçe'nin sözcük/hece yapısına göre doğru olarak gerçekleştirilme düzeyleri nedir ?

1.3..2. Dil ve konuşma sorunlu çocukların sesbirim dağarcıkları nasıl bir özellik göstermektedir ?

1.3.2.1. Çocukların ses dağarcığında bulunan seslerden hangileri karşılıklı işlevi içinde kullanılabilmektedir?

1.3.3. Dil ve konuşma sorunlu çocukların konuşmada kullandıkları hece yapıları nasıl bir özellik göstermektedir ?

1.3.3.1. Tek-heceli yapıların kullanımı hedef yapıya göre bir farklılık göstermekte midir ?

1.3.3.2. İki-heceli yapıların kullanımı hedef yapıya göre bir farklılık göstermekte midir ?

1.3.3.3. Üç-heceli yapıların kullanımı hedef yapıya göre bir farklılık göstermekte midir ?

1.3.3.4. Çok-heceli yapıların kullanımı hedef yapıya göre bir farklılık göstermekte midir ?

1.3.3.5. Çocukların kullandıkları belirgin hece yapıları nelerdir ?

1.3.4. Dil ve konuşma sorunlu çocukların sesbilgisi sistemi nasıl bir özellik göstermektedir ? Bu çocukların kullandıkları sistem ile Türkçe'nin temel sesbilgisi sistemi arasında farklılıklar var mıdır ?

1.3.4.1. Hangi sentagmatik sesbilgisel işlemler kullanılmaktadır?

1.3.4.2. Hangi paradigmatic sesbilgisel işlemler kullanılmaktadır?

1.3.4.3. Sesbilgisel işlemlerin kullanılma sıklığı nedir?

1.3.4.4. Çocukların sesbilgisel gelişim düzeyleri nasıl bir dağılım göstermektedir?

1.4. ÖNEM

Ülkemizde dil ve konuşma sorunlu çocukların özel eğitim gereksinimlerinin etkili bir biçimde karşılanması büyük ölçüde erken tanı, eğitsel değerlendirme ve sağaltım önlemlerinin ivedilikle alınması ile bağımlıdır. Özellikle eğitsel değerlendirme konusunda hissedilen eksiklik dikkate alındığında bu tür araştırmalara gereksinim olduğu açıktır. Bu görüşler ışığında yapılacak bir çalışma alandaki ilgililere, uygulamacılara ve eğitimcilere yol gösterici olabilir.

Bu araştırma için dil ve konuşma sorunları ile sesçil ve sesbilgisel sorunların tanımlanması, niteliklerinin betimlenmesi, sınıflandırılması ve değerlendirilmesi konularında yapılan alanyazın taraması ilgilileri aydınlatabilir ve tanılama yöntemlerini bu yönde düzenleme çalışmalarına katkıda bulunabilir.

Bir eğitsel değerlendirme modeli olarak bu araştırma için geliştirilen konuşma diline ilişkin veri toplama ve çözümleme yöntemleri benzeri çalışmalara ve alandaki uygulamacılara yardımcı olabilir.

1.5. SAYILTILAR

Bu araştırma şu sayıtlara dayalı olarak yapılmıştır:

1. Bu çalışmada yer alan tüm çocuklara ilişkin kimlik ve sağlık bilgilerinin edinildiği aile kayıtları ve raporların doğru olduğu varsayılmıştır.

2. Konuşma dili verilerini toplayabilmek için bu araştırma için geliştirilen resim kompozisyonlarının Türk dilinin özelliklerini yeterince yansıttığı ve her çocuktan yeterli veri toplamaya uygun olduğu kabul edilmiştir.

1.6. SINIRLILIKLAR

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

1. Bu araştırma Ocak 1991- Temmuz 1993 tarihleri arasında yapılan başvurular ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü'ne işitme, görme, zihin gibi bir engel durumu; belli bir nörolojik ya da yapısal zedelenmeye bağlı olmadan yalnızca dil ve konuşmada gecikme, anlaşılmaz konuşma nedeniyle başvuruda bulunan ya da bu gibi sesletim sorunları ile gönderilen 10 çocuktan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

3. Konuşma diline ilişkin toplanan verilerin değerlendirilmesi konuşma dilinin yalnızca üretim boyutu ile sınırlıdır.

4. Bu araştırma, araştırmaya alınan çocukların resim kompozisyonlarını tanımlama ve bu sırada yapılan söyleşi içinde ürettikleri konuşma dili ile sınırlıdır.

5. Konuşma diline ilişkin toplanan verilerin çözümlenmesi konuşma dilinin sesbilgisel bileşeni ile sınırlıdır.

6. Konuşma diline ilişkin toplanan verilerin çözümlenmesi sesbilgisel bileşenin ünsüz sesbirimleri ile sınırlıdır.

7. Bu araştırma, çocukların konuşma dilinin yalnızca sesbilgisel niteliğini betimleme, çözümleme ve değerlendirme ile sınırlıdır.

1.7. TANIMLAR

Bu bölümde metin içinde kullanılan bazı terim ve kavramların tanımları yapılmıştır. Okuyucuya kolaylık sağlaması bakımından terim ve kavramların İngilizce karşılıkları ayraç içinde gösterilmiştir.

Anlam (meaning): 1) Bir dilsel birimin ilettiği ya da uyandırdığı kavram, tasarım, düşünce (Vardar, 1980 s.21); 2) bireylerde sözce, sözcük, tümce gibi dilsel birimlerin anlamlarına ilişkin içerik bilgisini temsil eden psikodilbilimsel süreç; anlambilgisi (Bloom ve Lahey, 1978 s.22).

Anlambilim (semantics): Dilin anlam yönünü, içeriğini inceleyen dilbilim dalı (Vardar, 1980 s.21).

Anlaşılabilirlik (intelligibility): Konuşma dili açısından, anlaşılabilirlik gönderilmek istenen bilginin aktarılması, ne derecede karşı tarafa ulaştığı, dinleyici tarafından ne derece iyi alınıp yorumlandığını ifade etmektedir. Bir konuşmacının ürettiği sözcelerin söyleyiş biçimine bağlı olarak dinleyiciler tarafından anlaşılma derecesi (Connolly, 1989 s.60).

Ayırıcı özellik (distinctive feature): Varlığı ya da yokluğuyla bir dil birimini bir başkasından ayırt eden, belirgin en küçük özellik. Örneğin, [p] ve [b] arasındaki karşıtlıkta en küçük ayırıcı özellik [b] nın ötümlülük özelliğidir (Vardar, 1980 s.28).

Biçim (form): 1) Mesajın somut işaret ya da ses haline dönüşmesinde kullanılan semboller ve bunlar arasındaki ilişkilerin düzenlendiği kurallar bütünü; kod (Bloom ve Lahey, 1978 s.22). 2) Dilsel bir göstereni oluşturan ses öğelerinin tümü (Vardar, 1980 s.38).

Biçimbirim (morpheme): Bir dilde anlamlı, kendi başına anlam taşıyan en küçük dilsel birim. En küçük gösterge (Vardar, 1980 s.38).

Biçimbirimbilgisi : Sözcüklerin yapısını bildiren dilsel kuralları ve anlam taşıyan birimlerin birleşimi ile yapılan sözcük biçimlerine ilişkin bilgiyi içerir (Bloom ve Lahey, 1978 s. 18)

Çözümleme (analysis): Verilerin ayrıştırılıp daha küçük ögelere indirgenerek nitelik ya da işlevlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen işlemlere verilen ortak ad (Vardar, 1980 s.53).

Dil edinimi (language acquisition): Herhangi bir doğrudan öğretime maruz kalmadan doğal koşullarda dilin kazanılması süreci.

Dil sorunları: Dilin içerik, biçim ve kullanım bileşenlerini anlama ve aktarmada gözlenen güçlük (Bloom ve Lahey, 1978 s. 291).

Dil ve konuşma uzmanı (speech and language specialist/therapist): İletişim, dil ve konuşma sorunlarını değerlendirme, eğitim ve sağaltımı ile ilgili alanda en az lisans derecesine sahip uzman (Nicolosi, Harryman ve Kresheck, 1989 s.246).

Dil yeterliliği (linguistic competence): Edinç. Konuşmacı ve dinleyicinin edinmiş oldukları, daha önce hiç duyup söylemedikleri tümceleri de kapsayan sonsuz sayıda tümce oluşturup anlamalarını sağlayan dilsel bilgi (Vardar, 1980 s.73).

Dilbilimi (Linguistics): Dil olgusunu, doğal dillerin genel ve özel niteliklerini, doğuşlarını, zaman içindeki gelişmelerini toplumsal, ruhsal, edimsel, anlamsal, yapısal, iletişimsel v.b. özelliklerini inceleyen bilim dalı (Aksan, 1980).

Dilin kullanımı (language use): Konuşmacının amacına ve ortamın bağlamına uygun davranışların sosyal ve bilişsel düzeyde seçilmesi. İki yönü bulunmaktadır: Biri, dilin amaçları ya da işlevleri ile kişilerin niçin konuştuklarını içerir. İkincisini ise, bir bireyin aynı ya da farklı amaçlara ulaşmak için alternatif dilsel biçimler arasından seçim yaparken dilsel ve dilsel olmayan bağlamların bu seçime etkisi ve nasıl belirlediği ile ilgilidir (Bloom ve Lahey, 1978 s.19: Tüfekçioğlu, 1990 s.47). Devimsel, sesli ve/veya sözel olarak ifade edilebilen dilin iletişim içinde kullanımını içeren sosyodilbilimsel sistemi içermektedir (Nicolosi, Harryman ve Kresheck, 1989 s.143).

Engel (handicap): Herhangi bir şeyin, becerinin gerçekleştirilebilmesini güçleştirici durumlar (TDK, 1988 s.459). Fiziksel veya zihinsel yeteneklerdeki sınırlılıklardan, yetersizliklerden dolayı bir etkinliğin, hedefin, becerinin gerçekleştirilememesi (Nicolosi, Harryman ve Kresheck, 1989 s.119).

Eşsesli sözcük (homophone): Söylenişleri aynı, anlam ve kökleri ayrı olan sözcükler; sesteş TDK, 1988 s. 473).

İçerik (content): Anlambilgisi. Evrene ait kavramsal bilgilerin; nesne, olay ve bunlar arasındaki ilişkilerin simgelenmesi ((Bloom ve Lahey, 1978 s.11). Bir mesajın anlamsal, kavramsal bölümü. Bir göstergenin anlamı, gösterilen yanı (Vardar, 1980 s.91).

Karşıtsal/karşıtlık işlevi (contrastive): Her bir ses biriminin bir sistem içerisinde diğer birimlerden farklı bir dilbilimsel özelliğinin bulunması; zıtlık. Bir dilsel birimle, belli

bir bağlamda onun yerini alabilecek birim ya da birimler arasındaki bağıntı. Karşıtlık oluşturan birimler, aralarında dizisel bağıntılar kuran öğelerdir (Vardar, 1980 s.101).

Kod (code): Bir şeyin herhangi bir şeyle temsil edilmesinde kullanılan semboller dizgesi. Dil de bir temsil aracı olarak kod olma özelliği taşır. Dilde kullanılan semboller temsil ettikleri nesne, olay, ilişkinin yerini alır (Bloom ve Lahey, 1978 s.4).

Konuşma (speech): 1) Sözel dilin sese dönüştürülmüş biçimi (Konrot, 1991 s.34).
2) Sözü kullanma, söz söyleme; konuşmak eylemi; düşüncüyü sözle anlatma (Vardar, 1980 s.105).

Konuşma sesi (speech sound): İnsanların konuşmada görevli organlar aracılığıyla çıkarabildikleri ve anlam aktarmak amacıyla kullandıkları ses birimleridir (Konrot, 1984).

Konuşma sorunları: Konuşma düzeneğinde bilinen herhangi bir organik, yapısal zedelenme ya da işlevsizlik sonucu dili ses yolu ile iletme yeteneği sorunları ((Nicolosi, Harryman ve Kresheck, 1989 s.246).

Kullanımbilim (pragmatics): Edimbilim (Kocaman, 1990 s.178). Dilin sosyal bağlamda iletişim amaçlarına uygun kullanımını inceleyen dal. Değişik durum ve ortamlarda konuşmacı ve dinleyicilerin değişik anlatım biçimlerini inceler (Nicolosi, Harryman ve Kresheck, 1989 s.248).

Yetersizlik (disability): Genellikle zedelenme sonucu bir işlevin, yeteneğin kaybı, kısmi kaybı veya özürü (Nicolosi, Harryman ve Kresheck, 1989 s.81).

Paradigmatic (sistemic): 1. Aynı sözdizimsel bağlam içinde birbirinin yerini alabilecek olan, karşıtlık bağıntısı kuran öğelerin oluşturduğu bütün. Birbirinin yerini alabilen birimler arasında kurulan düşey bağıntı (Grunwell,1987 s.12; Demircan, 1979). 2. Dizisel (Kocaman, 1990 s.180).

Paradigmatic basitleştirme işlemleri (sistemic simplifications): Ayırıcı özellikli birimlerin bağlam içindeki anlam farklılığı işlevini, başka deyişle karşıtlık ve yer değiştirebilme bağıntısını gösteren işlemlerdir. Böylelikle, çocuğun ses dağarcığını kullanımı ve hangi sesleri karşıtlık işlevi içinde farklı olarak kullanılabildiğine ilişkin bilgi edinilir (Grunwell,1985 s.54)).

Parçasal özellikler (segmental features): Ayrılabilir, bölümlenebilir özellikli konuşma sesi öğeleri. Örneğin, /s/, /p/ gibi sesbirimler (Konrot, 1984).

Parçaüstü özellikler (suprasegmental features): Konuşmada perde, vurgu, süre, ezgi nicelik gibi etki alanı bir parçanın ötesinde olan ve bölümlenemeyen, parçaya indirgenemeyen sesçil öğeler; bürünsel özellikler (Konrot, 1984 s.119).

Performans (performance): Edim. Konuşan bireydeki dil yeterliliğinin kullanıma dönüştürülmesi ile ortaya çıkan olgu (Vardar, 1980). Edincin uygulama alanı.

Ses (sound): İnsan kulağının duyabildiği titreşimler (TDK, 1988 s. 1287).

Sesbilgisi (phonology): 1) Herhangi bir dildeki konuşma seslerinin kullanılış biçim ve kurallarını; iletişimdeki işlevlerini inceleyen dal. Sesbilgisi, sesbilimin verilerinden dayanak alarak dillere özgü sesçil olay ve olguları betimler (Konrot, 1984 s.122; Lass, 1984 s.1). 2) Bireyin, edindiği ya da edinmekte olduğu dil sistemi içinde seslerin

anlamları değiştirebilme özellikleri ve bu anlamların sözcük, tümce, sözce içindeki dizisel ve dizimsel dizgelenişine ilişkin kurallar hakkındaki "bilgisi" ile ilgilenen dal (Grunwell, 1990; Edwards ve Shriberg, 1983; Gierut, Elbert ve Dinnsen, 1985). Sesbilgisi, bir dilin ses sistemini; içeriğe uygun biçimbirimler oluşturmak için sesbirimlerin düzenli birleşimlerini kapsayan dilbilimsel kuralları ve bu bilginin kullanımını inceler.

Sesbilgisel işlem (phonological process): 1) 2) Sesbilgisel edinimde sesbilgisel işlemler bir parça yada parçalar birleşiminin basitleştirilmesi stratejisi olarak tanımlanmaktadır (Stampe, 1979;Grunwell, 1985 s. 53).

Sesbilgisel işlem çözümlemesi: Çocukların konuşma dilini kullanım biçimlerindeki söyleyiş örüntülerini açıklamak betimlemek için insanın konuşma kapasitesindeki doğal üretim sınırlamalarını yansıttığı varsayılan sesbilgisel işlemlere göre desenlenmiş çözümleme yöntemidir (Grunwell,1985 s.53).

Sesbilim (phonetics): Yeryüzündeki dillerde kullanılan konuşma seslerinin doğal özellikleriyle oluşturulmaları, algılanmaları ve aktarılmaları bakımından inceleyen bilim dalı (Nicolosi, Harryman ve Kresheck, 1989 s 200). Diller üzeri bir disiplin olarak insanın konuşma düzeneği ile çıkarabildiğı ve tüm dillerde kullanılan konuşma seslerinin anatomik, fizyolojik ve fiziksel özelliklerini nesnel ve öznel yöntemlerle inceleyen bilim dalıdır (Konrot, 1984 s.122).

Ses ögesi/birimi (phone) : Sesçil olarak bir sembol ile temsil edilebilen konuşma sesi. Örneğin, [ʃ] = ř (Nicolosi, Harryman ve Kresheck, 1989 s 199).

Sesbirim (phoneme): Kendi başına anlamı olmayan fakat anlam aktarma işlevi üstlenen en küçük ses ögesi/birimi (Lass, 1984 s.18). Bir sesin diğer bir ses yerine

kullanılarak, yer değiştirerek sözcüklerde anlam değiştirebildiği en küçük ayırıcı özellikli birim. Sesbirim dillerarası bir birim değildir. Her dilin kendine özgü sesbirimleri vardır (Demircan, 1979 s.33).

Sesbirim dizgesel çözümleme: Bir dildeki parçasal birimlerin hecelerde 'olabilirlik ve aykırılık' ölçütü içindeki birleşimlerini; sözcüğün ölçü birimi olan 'hece yapısını' inceler (Grunwell,1985 s.55).

Sesçil (phonetic): Konuşma sesi ile ilgili olan (Konrot, 1984 s. 120).

Sesçil Çevriyazı (phonetic transcription): Tüm dillerdeki seslerin söyleyiş özelliklerini ayrıntılarıyla göstermek amacıyla geliştirilen bir çevriyazı yöntemidir. Çevriyazı için "Uluslararası Sesçil Abece" geliştirilmiştir.

Sesçil dağarcık (phonetic inventory): Bir bireyin sisteminde kullanılan tüm konuşma seslerinin dağılımını, doğrudan gösterimini ifade eder.

Sesçil sorunlar (phonetic disorders): Bkz. sesletim sorunları.

Sesletim (articulation): Artikülasyon teriminin karşılığı olarak Türkçe'de "eklemlleme" teriminin kullanıldığı görölmektedir. İlgili alanyazında pek az araştırımacı "sesletim" terimini kullanmaktadır (Konrot, 1984; 1991). İngilizce-Türkçe sözlüklere bakıldığında da mafsalsal, eklem; eklemlleme, birleştirme, heceleme, boğumlama gibi kısa tanımlar yer almaktadır (The Oxford Dictionary, 1986 ; Redhouse Dictionary, 1969). "Articulation" teriminin İngilizce'den İngilizce'ye tanımlarına bakıldığında bu terimin en az üç anlamı verilmektedir. 1. Konuşmada, sesleme ve konuşma sesi üretimi için gerekli organların işlevleri, düzenli ve birbiri ardısıra hareketleri; 2. Konuşma sesi birimlerinin

konuşmada yer alan organlar aracılığıyla şekillendirilmesi; 3. Duygu, düşünce v.b sözel ifadeleri akıcı ve anlaşılır olarak aktarabilme; 4. Parçalar, arasında kolay ve esnek hareket sağlayacak biçimde birleşme; eklemlleme (Collins Cobuild Dict. 1987; The New Webster Dict. 1969; Nicolosi, Harryman ve Kresheck, 1989 s.17). Görülebileceği gibi terimin kullanılacağı alan ya da bağlam için farklı anlamı olabilmektedir. Dil ve konuşmayı içeren bir alanda ya da bağlamda kullanılması gerektiğinde terimin çağrışımsal bir anlam taşıması önemlidir." Eklemlleme" terimi sözgelimi vücudun kollar, bacaklar, yüz gibi herhangi bir bölümü ile ilgili olduğunda yerinde gözükmeyle birlikte konuşma seslerinin çıkarılması ya da sesleme ile ilgili bir anlamı çağrıştırmadığı görüşünden hareketle dil ve konuşmayı içeren herhangi bir bağlamda sesletim teriminin kullanılması yeğlenmiştir. Bunun yanı sıra "söyleyiş" terimi de bağlama uygun karşılık olarak kullanılabilir (Kocaman, 1990 s. 159).

Sesletim sorunları (articulation disorders): Konuşmada görevli organlardan herhangi birindeki yapısal, nörolojik ya da işlevsel bir nedene bağlı olarak ortaya çıkan sesçil sorunlardır. Yalnızca sesletim sorunları olan bireylerde dilin sesbilgisine ilişkin bir güçlük gözlenmez. Klinik dallarda bilinen terimleriyle dizartri; dudak-damak yarıklıklarında gözlenen sesçil sorunlar örnek olarak verilebilir (Lancaster ve Pope, 1989 s. 8).

Sorun (disorder): Bozukluk, düzensizlik, aksaklık. Bu araştırmada çeşitli nedenlere bağlı olarak herhangi bir becerinin kazanılması sürecinde ya da kazanıldıktan sonra kaybı nedeniyle yeniden öğrenme sürecinde güçlük göstermeyi içeren genel bir terim olarak kullanılmıştır.

Söyleyiş (pronunciation): Sesletim (Kocaman, 1990 s.159).

Söyleyiş Sesbilimi (articulatory phonetics): Konuşma seslerinin konuşmacı yönünden oluşturulmalarını, çıkarılmalarını öznel ve nesnel olarak inceleyen dal

Sözdizimi (syntax): 1) Tümcelere ilişkin olguların, tümce düzeyinde dilsel birimler arasında kurulan bağıntıların tümü. 2) Tümcebilgisini inceleyen dal.(Vardar, 1980).

Sözdizimi bilgisi (syntactic knowledge): Tümceler oluşturmak için sözcüklerin belirli sıra ile biraraya gelmesindeki dilbilgisel kurallara ve aralarındaki ilişkilere ilişkin bilgi ve bu bilginin kullanımını içerir: sözdizim bilgisi (Nicolosi, Harryman ve Kresheck, 1989 s.259).

Syntagmatik (Structural) : 1. Yapısal. Söz zincirinde birbirini izleyen ve belli bir birim oluşturan öğeler birleşimi (Vardar, 1980 s.64); düşey ilişki (Grunwell,1987 s.13; Demircan, 1980) 2. Dizimsel (Kocaman, 1990 s.187).

Syntagmatik basitleştirme işlemleri (structural simplifications): Sesbirimlerin yanyana gelerek birleşmeleri, dizilişleri; daha büyük birimler oluşturabilmede dağılımları ve düzenlenişlerini içeren sözcük ya da seslemlerin yapısal örüntüsünü etkileyen basitleştirme işlemleridir (Grunwell,1985 s.54).

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, denekler ve seçimi, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin çözümü ve değerlendirilmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmanın genel çatısı durum saptamaya yönelik, varolan durumda bir değişim yaratılmadan, çocukların konuşma dili üretimlerini doğal olarak, var olduğu şekli ile gözleyen bir tekil tarama modeline göre desenlenmiştir. Tarama modelleri içerisinde vaka incelemeye dayalı tek-denek desenlemesi "sağaltım öncesi değerlendirme" amacı ile kullanılmış ve konuşma dili verilerinin değerlendirilmesinde kesit alma yaklaşımlı an'sal tarama tekniği kullanılmıştır (Karasar, 1991 s.79).

Konuşma dili verilerinin incelenmesinde son derece etkin yaklaşımlar olarak yeğlenen tek-denek desenlemeleri vaka inceleme türleri içerisinde yer alır. Sorunların detaylı olarak betimlenmesi, bireysel ayrıcalıkların ortaya çıkarılması, her çocuğun düzeyinin belirlenerek gereksinimlerine göre eğitim planı hazırlanabilmesi, kısaca eğitsel değerlendirme ve bu amaçla yapılan araştırmalar tek-denek desenlemeleri ve

tek-denek desenlemeleri üzerine kurulu küçük grup karşılaştırmaları ile gerçekleştirildiklerinde anlam kazanmaktadır (Siegel ve Young, 1987; Kamhi, 1985; Nunan, 1992; Bennett-Kastor, 1988).

Tek-denek desenlemeleri ile bireylerin sağaltım öncesi düzeyleri var olduğu şekli ile doğal olarak ölçülebilir. Bu ölçümlerle elde edilen veriler daha sonra sağaltım sırası ve sonunda elde edilen verilerle karşılaştırılır. Böylelikle, deneklerin performans değişimi ve gelişimi ile sağaltımın etkililiği sürekli ve düzenli olarak kontrol edilebilir ve ölçülebilir. Bu ölçümler aynı zamanda her bir denegin düzeyinin diğer deneklerle karşılaştırılabilmesine, bireysel ayrılıkların gözlenebilmesine hizmet edeceği gibi benzer özelliklere sahip olgular için önkestirim sağlayabilmektedir (Nunan, 1992, s.82).

2.1.1. Araştırmada Kullanılan Sesbilgisel Çözümleme Yöntemi

Sesletim testlerinin yararları ve sınırlılıkları tartışmaları doğrultusunda, ülkemizde var olan değerlendirme ölçeklerinden farklı bir ölçeğe gereksinim duyulmuştur. Bunun için ilgili alanyazında yaygın olarak kullanılan ve paket programlar olarak geliştirilmiş olan sesbilgisel değerlendirme yöntemleri gözden geçirilmiştir. Bu programlar içerisinde Grunwell (1985) tarafından geliştirilen "Çocuklarda Sesbilgisel Değerlendirme (PACS-Phonological Assessment of Children)" yönteminin diğer dillerde de uygulanabilme özelliği taşıyan detaylar içerdiği görülerek, bu yöntemin çözümleme ve ölçme ilkelerinin bazı özelliklerinden yararlanılmıştır. Türk dilinin sesbilgisel özellikleri ve Türk çocuklarının sesbilgisel gelişimlerine ilişkin araştırmalar göz önüne alınarak araştırmacı tarafından ölçeğin yararlanılan kısımları üzerinde bazı değişiklikler yapılmış ve Türkçe'ye bu şekilde uyarlanmıştır. Buna göre aşağıdaki konular dikkate alınmıştır:

- * Türkçe'nin ses dağarcığı,
- * Ses dağarcığının sözcüklerdeki hece yapılarına göre konumları,
- * Türkçe'nin sesbirimdizgesel yapısı,
- * Türkçe'nin hece yapısına göre sözcük uzunlukları,
- * Türk çocuklarında gözlenen sesbilgisel işlemler.

Sesbilgisel yaklaşıma dayalı değerlendirme yöntemlerine ilişkin ayrıntılı bilgi Birinci Bölüm 1.1.6.'da verilmiştir.

2.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

2.2.1. Çalışma Evreni

Bu araştırmanın çalışma evrenini, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'ne dil ve konuşma sorunu olup sağaltım için başvuran çocuklar içinden aşağıda belirtilen ölçütlere göre örneklem olarak seçilen bir grup çocuk oluşturmaktadır.

2.2.2. Örneklem Seçimi ve Tanımlanması

Bu araştırmanın örneklem seçiminde bazı ölçütler temel alınmıştır; Bunlar:

i) İşitme, zihin, görme, dudak-damak yarıklığı gibi yapısal bir özürün ya da işlevsel bir engelin olmamasıdır. (Araştırmaya alınacak çocuklar Anadolu Üniversitesi Pediatrik-Nöroloji, İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi, çocuk hastalıkları uzmanları ya da rehberlik ve araştırma merkezlerinde gerekli değerlendirmelerden geçirilmişlerdir).

ii) Anadil olarak Türkçe konuşulan bir evde büyüyor olmaktır.

iii) 0-11 yaş arasında olmaktadır.

iv) Ocak 1991-Mayıs 1992 tarihleri arasında başvuruda bulunan 10 çocuk araştırmaya denek olarak alınmıştır. Araştırmaya alınan 10 çocuğa ilişkin bilgiler Tablo 7'de tanımlanmıştır.

TABLO 7
ARAŞTIRMAYA KATILAN DENEKLER, YAŞLARI VE
BAŞVURU NEDENLERİ

Çocuklar	Yaş	Başvuru Nedeni
Ayşe	5	Anlaşılmaz Konuşma
Ali	7	Sesletim Sorunu Anlaşılmaz Konuşma
Fatma	7	Gecikmiş/Anlaşılmaz Konuşma
Gül	6	Anlaşılmaz Konuşma
Kerem	7	Gecikmiş /Anlaşılmaz Konuşma
Emel	7	Gecikmiş Konuşma Sesletim Sorunu
Murat	6	Anlaşılmaz Konuşma Gecikmiş Konuşma
Mehmet	7	Sesletim Sorunu Anlaşılmaz Konuşma
Hakkı	5	Gecikmiş/Anlaşılmaz Konuşma
Emine	5	Anlaşılmaz Konuşma

2.2 3. Çocuk Özelliklerine İlişkin Diğer Bilgiler

Çocuk özelliklerine ilişkin bazı veriler de araştırmacı tarafından önceden kontrol edilmiştir. Bu nedenle:

1) Çocukların kimlik bilgisi ve genel gelişim düzeyine ilişkin bilgi edinilmiş, bu bilgiler Ek 1' de ki bilgi formuna işlenmiştir. (Ek 1).

2) Örneklem seçiminde açıklandığı gibi, belli bir organik ya da yapısal zedelenmeye ilişkin bir tanı olmamakla birlikte, çocukların yüz bölgesi, dişler, damak yapısı, dil, dudakların durumuna ilişkin bir bakı yapılmıştır. Bu bakı sırasında gözlenen duruma ilişkin bilgiler kimlik bilgilerine ilişkin formların altına işlenmiştir.

3) Araştırmada örneklem olarak seçilen çocukların gerçek isimleri saklı tutulmuştur.

2. 3. VERİ TABANI

Bu araştırma, örneklem olarak seçilen çocukların konuşma dillerinden bir kesit alınarak gerçekleştirilmiştir. Veri tabanını, aşağıda açıklanan Türkçe Sesbilgisel Değerlendirme Takımı aracılığı ile çocukların kendiliğinden ürettikleri konuşma dili oluşturmaktadır.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI, DEĞERLENDİRİLMESİ VE BU SÜREÇTE KULLANILAN ARAÇ: TSDDT- TÜRKÇE SESBİLGİSİ DEĞ ERLENDİRME TAKIMI

Bu bölümde konuşma dili verilerinin sesbilgisel yaklaşıma dayalı olarak değerlendirilebilmesi için geliştirilen TSDDT-Türkçe Sesbilgisi Değerlendirme aracının hazırlanması ve nasıl kullanıldığı açıklanmıştır.

TSDDT iki aşamadan meydana gelmektedir. İlki verilerin toplanması, ikincisi ise verilerin değerlendirilmesidir. Verilerin toplanması aşaması için bir resim-kompozisyon takımı geliştirilmiştir. Resim-kompozisyon takımı ile toplanan verilerin

değerlendirilmesi aşaması ise sesçil çözümleme, ses dağarcığı çözümlemesi, karışıklık çözümlemesi, sesbirimdizgesel çözümleme, sesbilgisel işlem çözümlemesi ve gelişimsel değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Verilerin toplanması ve değerlendirilmesi sürecinde çözümlemelerin nasıl yapıldığı ve bu işlemler sırasında kullanılan araçlar aşama aşama açıklanmıştır.

2.4.1. Veri Toplama Aşaması

2.4.1.1. TSDT: Resim-Kompozisyon Takımı

Değerlendirme için öncelikle Türk Dilinin sesbilgisi sistemini mümkün olabildiğince yansıtıcı özelliklerinin konuşma dili verileri olarak hemen her yaştaki çocuklardan alınabilmesi ve çözümlenebilmesi amacıyla bir "resim kompozisyon takımı" geliştirilmiştir.

Resim takımı için Özsoy'un (1982) Eskişehir Konuşma Değerlendirme Test Takımı, Aktaş'ın (1982) Resimli Artikulasyon Testi ve Kündük'ün (1989) araştırmasında yer alan resim-sözcükler ile Höşgör (1991), Hoşcan (1987) ve Topbaş'ın (1988) araştırmalarında yer alan sözcükler gözden geçirilmiştir. Daha sonra Türk Dilinin ses sisteminin özelliklerini olabildiğince yansıtabileceği düşünülen sözcükler seçilerek, bu sözcükler resim kartlar halinde resmedilmiştir. Resim kartlar hazırlanırken, hedeflenen herbir sözcüğün bir kart üzerine çizilmesi yerine, hedef sözcüler A-4 ebadındaki 22 adet beyaz karton üzerine bir kompozisyon olacak şekilde düzenlenerek resmedilmiştir (Ek 2). Kompozisyonların böylelikle esnek kullanımlara olanak verebileceği düşünülmüş ve çocuklardan en az 100 farklı sözcük alınması hedeflenmiştir. Temel olarak tüm resimler isimlendirildiğinde 200 sözcük alınabilmektedir. Her kompozisyon kent ya da kırsal kesimde büyümüş her yaştan

çocuğun belirli sözcükleri üretebilmelerine fırsat verecek, bunun yanısıra değişik sözcükler, yorum ya da resim hakkında bir söyleşi ve hikaye yaratmaya uygun biçimde desenlenmiştir. Çünkü çocukların kendilerine tek bir resim sunulup isimlendirmeleri istendiğinde hedeflenen her zaman beklentiye uygun yanıtlamadıkları görülebilmektedir (Shriberg ve Kwiatkowski, 1985; Morrison ve Shriberg, 1992). Ayrıca benzeri türden pek çok resim nesnelere yönelik olup bir eylem veya olay içermemekte, dolayısıyla söyleşi yaratmaya uygun düşmemektedir. Resim takımının kompozisyon biçiminde hazırlanmasındaki amaçlardan bir diğeri de bir sesbirimin üretimini bir ya da iki sözcük içinde bir iki kez değil, birkaç sözcük içinde değişik konumlarda gözleyebilmek için ortam yaratmaktır. Buna göre kompozisyonu içeren sözcüklerin seçiminde, Türk dilinin ünlü, ünsüz ve ünsüz öbeklerini değişik hece yapıları içinde farklı konumlarda kullanımını sağlayabilecek, bunun yanısıra tek, iki, üç ve çok-heceli olmak üzere hece uzunluklarını da kapsayacak sözcükleri içerecek biçimde hazırlanmasına özen gösterilmiştir.

Diğer taraftan, her çocuk ile aynı resim takımının kullanılması, her ne kadar aynı sözcükleri kullanmasalar da, değerlendirme açısından kolaylık sağlayacağı düşünülmüştür. Bunun ötesinde, çocuklar arasındaki bireysel farklılıkların gözlenmesine, benzeri sorunlar için kestirimde bulunabilmesine ve sağıltım sırasındaki değerlendirmelerde başlangıç düzeyi ile karşılaştırılabilmesine olanak sağlayabilecektir.

2.4.1.2. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, araştırmacı tarafından iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk başvuru sırasında aileler ile önce bireysel ve yalnız görüşülmüş ve çocuğun kendisi hakkında aile tarafından verilen bilgileri duyması engellenmiştir. Sonra çocuğun ikinci

aşamadaki değerlendirmede daha rahat olması için sohbet edilmiş, loto ve benzeri türde bir iki oyun oynanmıştır. Araştırmacı kendisini "öğretmen" olarak tanıtmış, çocuklarla kolay ve çabuk ilişki kurmuştur. Bu önlem çocuğun kendini değerlendirme sırasında sıkıntı içinde hissetmemesi ve araştırmacı ile yakınlaşması için alınmıştır. İlk başvuru sonunda ikinci aşama değerlendirme için bir tarih ve saat verilmiştir.

İkinci randevu tarihinde araştırmacı ve çocuk masa etrafında karşılıklı oturmuş ve günlük konuşmalar ile çocuk rahatlatılmıştır. Bu söyleşi sırasındaki konuşmalar değerlendirmeye alınmamıştır. Daha sonra çocuktan resim takımındaki kompozisyonları tanımlaması istenmiştir. Kompozisyonların tanımlanması için araştırmacı her çocuk ile o andaki duruma ve bağlama göre yönerge kullanmıştır. Örneğin, bazen çocuk masada duran farklı bir iki resimle ilgilenince araştırmacı "Burada daha da güzelleri var, beraber bakalım mı?", ya da daha doğrudan "Bu resimde neler görüyorsun, bana anlatır mısın?" gibi yönergelerle başlamıştır. Veri toplama çocuklardan alınan yanıtlara göre "Peki, ya burda ne var?", "Sence bu kim?", "Bunu tanıyormusun ?", "Bu ne ?", "Bu çocuk /adam v.s. ne yapıyor ?", "En çok hangisini seversin ?", "Senin de mi var?", "Başka nelerin var ?", "Hangisi ile seyahat etmek istersin ?", "Bizim de bir köpeğimiz var, adı Lady...." gibi karşılıklı soru-yanıt ve söyleşilerle sürdürülmüştür.

2.4.1.3. Verilerin Toplanması Sırasında Kullanılan Kayıt Cihazı

Günümüzde konuşma dili verilerinin incelenebilmesi için veri toplama aşamalarında ses ya da video kayıt cihazlarından yararlanılabilmektedir. Ancak her iki kayıt aracının da belirli sınırlılıkları söz konusu olabilmektedir. Ses kayıtları sırasında görsel ve bağlamsal ipuçlarının değerlendirilememesi sonucu doğru yazım engellenebilmektedir. Buna karşın, video görüntüleri de araştırmacıların farklı

yorumlarına ya da önyargılı sesçil yazılımlarına neden olabilmektedir. Sesbilgisel çözümlemeler için ideal kayıtların her iki araçla birlikte yapılması ise de, genellikle iyi koşullar altında kaliteli bir audio-teyp aracılığıyla ses kayıtları yeterli görülmekte, bunun yanısıra bağlamsal ipuçlarına ilişkin bilgilerin kayıt sırasında yazılı kayda geçirilmesinde yarar görülmektedir (Grunwell, 1985; Creaghead, Newman ve Secord, 1989; Lund ve Duchan, 1993).

Bu araştırmada çocukların konuşma dili verileri Panasonic bir audio-teyp, teybe monte edilebilen bir mikrofon yanısıra masa üstü Sony SBC3030 marka 600 Ohm ayrı bir mikrofon aracılığıyla kaydedilmiştir. Verilerin teybe kayıt edilmesi sırasında bağlama ve duruma ilişkin ipuçlarının değerlendirilebilmesi için de yazılı bir kayıt formu geliştirilmiş ve gereken durumlarda ipuçları anında bu formlara geçirilmiştir (Ek 3).

Veri toplama, yeri halı kaplı, masa, koltuk, sandalye ile kitap, oyun ve eğitim araç-gereçlerini içeren kitaplığın bulunduğu bir eğitim odasında yapılmıştır. İyi kalitede bir ses kaydı için ortamın mümkün olduğunca sessiz olmasına dikkat edilmiştir. Eğitim odası Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi binası içerisinde bir mekanda yer almaktadır.

2.4.2. Verilerin Değerlendirilmesi

2.4.2.1. Sesçil Çözümleme

Sesçil çözümleme başlığı altında teybe kaydedilen konuşma dili verilerinin yazılı metne dönüştürülmesi işlemi, bu işlemin nasıl yapıldığı açıklanmıştır.

temelini sesçil yazım oluşturmaktadır. Sesçil yazım, Tablo 8' de görülen Uluslararası Sesçil Abece-1989 (The International Phonetic Alphabet -revised to 1989) kullanılarak yapılmıştır.

Ses kayıtlarının dinlenerek çözümü sırasında Ek 3'teki kayıt formu kullanılmıştır. Bu dinleme sırasında şu ilkeler uygulanmıştır:

1) Önce resim kompozisyonlarına göre hedeflenen sözcüklerin düz yazı biçimi (ortografik) formdaki "hedeflenen sözcükler" hanesine yazılmıştır. Ararştırmanın inceleme konusu çocukların konuşma dili ile ilgili olduğundan, yetişkin sisteminde gözlenen sesbilgisel işlemler çocuk söyleyişlerinde normal sesbilgisel işlemler olarak kabul edilmiştir. Örneğin, /-yor/ eki alan eylemlerde son ünsüzün - /r/ - düşürülmesi /geliyor/ yerine /geliyo/ ya da /nerede/ yerine /nerde/ gibi söyleyişler sık görülmektedir.

2) Daha sonra kayıtlar yeniden dinlenmiş ve çocukların sözcükleri sesçil abece ile yazılmıştır. Üçüncü dinlemede sesçil yazımlar kontrol edilmiştir.

3) Daha sonra yazımlar sesbilgisel analiz için Tablo 9 daki "*Konuşma Dili Verileri Kayıt Formu* ' na geçirilmiştir. Bu formda veriler çözümleme kolaylığı için alfabetik sıra ile yazılmış ve her sözcük numaralandırılmıştır. Diğer çözümleme çizelgelerinde de bu veri numaralarından yararlanılmıştır. "Konuşma Dili Verileri Kayıt Formu" hedeflenen sözcüklerin ortografik ve sesçil yazımı, hedef sözcüğün hece yapısı, çocuğun üretimlerinin sesçil yazımı, bu üretimlerin hece yapısı ve söyleşi içinde hedeflenen sözce örnekleri olmak üzere beş sütunu içeren bir tablodan

TABLO 8
ULUSLARARASI SESÇİL ABECE - 1989

ÜNSÜZLER

ÜNSÜZLER	Çift dudak	Dudak dış	Diş	Diş yuvasıl	Dişyuv arç	Retrof lex	Damak	Art Damak	Küçük Dil	Yutak	Gırtlak
Durak	p b			t d		t d	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Geniz	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Titremlı	β			r					ʀ		
Tek vuruşlu				ɾ		ɽ					
Sürtünmeli	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ɟ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Yan sürtünmeli				ɬ ɮ							
Daralmalı		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Yan Daralmalı				ɻ		ɻ	ɰ	ɰ			
Gırtlak Duraklı	p'			t'		t'	c'	k'	q'		
İçe patlamalı	ɸ ɓ			ɬ ɮ			c' ɟ'	k' ɡ'	q' ɢ'		

ÜNLÜLER

	Ön	Orta	Art
Kapalı	i y — i	u — u	u
Yarı-kapalı	ɪ ʏ — ɪ	ʊ — ʊ	ʊ
Yarı-açık	e ø — e	ə — ə	ə
Açık	æ — æ	æ — æ	æ

ʌ Ötimsüz dudaksı artdamaksürtünmeli
 w Ötümlü dudaksı artdamakdaralmalı
 ɰ Ötümlü dudaksı damak daralmalı
 ɦ Ötimsüz gırtlaksı sürtünmeli
 ʔ Ötümlü gırtlaksı patlamalı
 ʕ Ötümlü gırtlaksı sürtünmeli
 ɦ ʕ ve x aynı
 ɰ z Eşik damak sürtünmeliler
 Durak sürtünmeliler ve çift sesletimlilerin gösterilişi k p ʔ d ʒ

DEĞİŞKE İŞARETLERİ

• Ötimsüz n d	• Çok yuvarlak ɹ	• Dudaksıl t ^w d ^w	• Genizsi ɳ
✓ Ötümlü ɳ t	• Az Yuvarlak ɹ	• Damaksıl t ^j d ^j	• Geniz bırakımlı d ⁿ
h Soluklu t ^h d ^h	+ İlerde u	• Art damaksıl t ^x d ^x	• Yan bırakımlı d ^l
•• Soluklu Ötümlü b a	— Kalkık i	• Yutaksıl t ^f d ^f	• Soluksuz bırakımlı d ^r
~ Çatlamalı b a	" Orta ə	• Art damaksıllaştırılmış/Yutaksıllaşmış t	
— Dil-dudak t d	* Yarı-orta ə	• Yükseltilmiş e j (j=ötümlü dişyuvasil sürtünmeli)	
• Diş t d	• İleri Dil Kökü e	• Alçaltılmış e β	
• Dil ucu t d	• Kalkık Dil Kökü e	(β=ötümlü çift dudak daralmalı)	
□ Laminall t d	• /r/ leşme	Hecesel j	Hecesel olmayan e

PARÇAUSTU BİRİMLER

DÜZ TONLAR

EZGİ TONLARI

• Birincil vurgu ˈ	• Çok yüksek perde	• Yükselen
• İkincil vurgu ˌ	• Yüksek perde	• Alçalan
• Uzun eː	• Orta perde	• Yüksekten alçalan
• Yarı-uzun eˑ	• Alçak perde	• Alçaktan yükselen
• Çok-kısa ẽ	• Çok alçak perde	• Yükselip alçalma
• Hece durağı		
• Küçük grup(ayak)		
• Büyük grup (ezgi grubu)	↓ basamaklı düşme	v.b.
• Bağlaç (durak olmadığı durumlarda)	↑ basamaklı yükselme	
• Genel yükselme ↗		
• Genel alçalma ↘		

oluşturmuştur. Söyleşi örnekleri ve anlaşılamayan sözcelerin kolay analiz edilmesi için ayrı tablolar desenlenmiştir.

Bu yazım sonunda hedeflenen sözceler ile çocuğun sözceleri arasında bir karşılaştırma yapılmıştır. Bu karşılaştırmada:

- 1) Gerçekleştirilen hedef sözcük sayısı
- 2) Çocuğun ürettiği toplam sözcük sayısı
- 3) Gerçekleştirilen mutlak hedef sözcük oranı
- 4) Gerçekleştirilen bağıl hedef sözcük oranı hesaplanmıştır. Bu oranlar için

aşağıdaki formüller kullanılmıştır.

Gerçekleştirilen mutlak hedef sözcük oranı = $\frac{\text{Üretilen toplam sözcük sayısı}}{\text{Mutlak hedef sözcük sayısı}}$

Gerçekleştirilen bağıl hedef sözcük oranı = $\frac{\text{Üretilen toplam sözcük sayısı}}{\text{Gerçekleştirilen hedef sözcük sayısı}}$

- 6) Yinelenen sözcük sayısı
- 5) Anlaşılmayan sözce sayısı hesaplanmıştır.

Metin içinde çocukların ürettikleri sözceler [] köşeli ayraçları, hedef yetişkin sözcükleri de / / ayraçları içinde gösterilmiştir.

Konuşma dili verilerinin ses kayıtları ve sesçil yazımları iki kişi tarafından dinlenerek yapılmıştır. Bu önlem sesçil yazımda olabildiğince yansız ve güvenilirliğin sağlanması amacı ile alınmıştır. Araştırmacı dışında diğer dinleyici sesbilim ve sesbilgisi alanında yardımcı doçent düzeyinde bir uzmandır.

TABLO 9
KONUŞMA DİLİ VERİLERİ KAYIT FORMU

Adı Soyadı: Ayşe
Doğum Tarihi: 5 yaş
Değerlendirme Tarihi: 3.5.1993
Başvuru Nedeni: Anlaşılmaz Konuşma

No	Hedef Söyleyiş	Sesçil Yazım	Hece Yapısı	Çocuğun Söyleyişi	Hece Yapısı	Bağlamsal ipuçları
1	abi	abɪ	Ü+ZÜ	abɪ	Ü+ZÜ	
2	ablam	ablam	Üz+ZÜZ	abdam	Üz+ZÜZ	
3	acıdı	adɯdu	Ü+ZÜ+ZÜ	adɯdu	Ü+ZÜ+ZÜ	
4	adam	adam	Ü+ZÜZ	adɯm	Ü+ZÜZ	
5	ağaç	a:ɟ	Ü+ZÜZ	a:t	ÜZ	
6	ağladı	a:ɟdu	Üz+ZÜ+ZÜ	a:ɟdu	Ü+ZÜ+ZÜ	
7	anahtar	anahɾar	Ü+ZÜZ+ZÜZ	anahɾa	Ü+ZÜZ+ZÜ	
8	anne	anne	Üz+ZÜ	anne	Üz+ZÜ	
9	araba	araba	Ü+ZÜ+ZÜ	araba	Ü+ZÜ+ZÜ	
10	arı	aru	Ü+ZÜ	aru	Ü+ZÜ	
11	armut	armut	Üz+ZÜZ	ambut	Üz+ZÜZ	
12	at	at	ÜZ	at	ÜZ	
13	atkı	atku	Üz+ZÜ	attku	Üz+ZÜ	
14	atlet	atlet	Üz+ZÜZ	atlet	Üz+ZÜZ	
15	ayak	ajak	Ü+ZÜZ	ant	Ü+ZÜZ	
16	ayakkabı	ayakkabu	Ü+ZÜZ+ZÜ+ZÜ	bapɾa	ZÜZ+ZÜ	
17	ay	aj	ÜZ	aj	ÜZ	
18	ayrı	ajru	Ü+ZÜ	ajru	Ü+ZÜ	
19	bağırdım	ba:ɟum	ZÜ+ZÜZ+ZÜZ	ba:ɟum	ZÜ+ZÜZ	
20	baktık	baktuk	ZÜZ+ZÜZ	bahɾut	ZÜZ+ZÜZ	
21	balık	baluk	ZÜ+ZÜZ	baɾɪt	ZÜ+ZÜZ	
22	balon	balon	ZÜ+ZÜZ	ba:ɟon	ZÜ+ZÜZ	
23	bant	bant	ZÜZ	ba:t	ZÜZ	ba:təɾɟo
24	bardak	baɾɾɾk	ZÜZ+ZÜZ	ba:ɾɾt	ZÜ+ZÜZ	
25	bayrak	bayrak	ZÜZ+ZÜZ	bayɾat	ZÜZ+ZÜZ	
26	bebek	bebeɾ	ZÜ+ZÜZ	bebeɾ	ZÜ+ZÜZ	
27	beş	beɟ	ZÜZ	beɟ	ZÜZ	
28	beyaz	bejaɾ	ZÜ+ZÜZ	bejaɾ	ZÜ+ZÜZ	banyo
29	bıcıcı	bıɟıɟı	ZÜ+ZÜ+ZÜ+ZÜ	bıɾɾı bıɾı	ZÜ+ZÜ+ZÜ+ZÜ	
30	bilmem	biłmēm	ZÜZ+ZÜZ	biłmēm	ZÜZ+ZÜZ	
31	bisiklet	bisɾɾɾɾɾ	ZÜ+ZÜZ+ZÜZ	biɾɾɾɾɾ	ZÜ+ZÜZ	
32	boya	boja	ZÜ+ZÜ	boja	ZÜ+ZÜ	
33	boyuyor	bojuɾ	ZÜ+ZÜ+ZÜZ	ba:ɟɾo	ZÜ+ZÜ+ZÜ	
34	bulut	buɾuɾ	ZÜ+ZÜZ	buɾuɾ	ZÜ+ZÜZ	
35	burun	buɾuɾ	ZÜ+ZÜZ	buɾuɾ	ZÜ+ZÜZ	
36	cam	ɟam	ZÜZ	ɟam	ZÜZ	
37	camı	ɟamɪ	ZÜ+ZÜ	ɟamɪ	ZÜ+ZÜ	

38	ciklet	ɕɪkɫɛt	zũz+zũz	dɪttɛt	zũ+zũz	
39	çalıyor	ʃɫɫɯjɔɾ	zũ+zũ+zũz	dɫɫɯjɔ	zũ+zũ+zũ	
40	çanta	ʃɫɫɫɫɫ	zũz+zũ	dɫɫɫɫɫ	zũz+zũ	
41	çatal	ʃɫɫɫɫ	zũ+zũz	dɫɫɫɫ	zũ+zũ	
42	çiçek	ʃɫɫɛɕ	zũ+zũz	tɕɪdɛt	zũ+zũz	
43	çocuk	ʃɫɫɔɕɫ	zũ+zũz	dɔdɔt	zũ+zũ	
44	çorap	ʃɫɫɔɾɫ	zũ+zũz	dɔbɫt	zũ+zũz	
45	diş	dɪʃ	zũz	dɪt	zũz	
46	doğum günü	dɔɖɾmɫɫɫɫɫ	zũ+zũz zũ+zũ	dɔɾmɫɫɫ	zũz+zũ	
47	doktor	dɔkɫɔɾ	zũz+zũz	dɔttɔɫɫ	zũz+zũz	
48	domates	dɔmɫɛɕ	zũ+zũ+zũz	nɔmɫɛɕɫ	zũ+zũ+zũz	
49	dondurma	dɔndɫɾɾmɫ	zũz+zũz+zũ	dɔndɫɾmɫ	zũz+zũ+zũ	
50	dört	dɔɛɫt	zũzz	dɔɛt	zũz	
51	dudak	dɫɫɫɫɫ	zũ+zũz	dɫɫɫɫɫ	zũ+zũz	davul
52	dum dum	dɾmɫɫɫ	zũz+zũz	dɾmɫɫɫ	zũz+zũz	
53	düştü	dɯʃtɫɫ	zũz-zũ	dɯʃtɫɫ	zũz+zũ	
54	edibüdü	ɛdɪbɯdɯ	ũ+zũ+zũ+zũ	ɛdɪbɯdɯ	ũ+zũ+zũ+zũ	
55	el	ɛɫ	ũz	ɛt / ɛj	ũz	
56	elbise	ɛɫbɪsɛ	ũz+zũ+zũ	ɛbɪsɛ	ũ+zũ+zũ	
57	eldiven	ɛɫdɪvɛn	ũz+zũ+zũz	ɛdɪvɛn	ũ+zũ+zũz	
58	elma	ɛɫmɫ	ũz+zũ	ɛmɫɫ	ũz+zũ	
59	etek	ɛtɛɕ	ũ+zũz	ɛdɛt	ũ+zũz	
60	ev	ɛv	ũz	ɛv	ũz	
61	evde	ɛvɛdɛ	ũz+zũ	ɛ=dɛ	ũ+zũ	
62	evet	ɛvɛt	ũ+zũz	ɛdɛt	ũ+zũz	
63	fare	fɫɛɕ	zũ+zũ	pɫɛ - bɫɛ	zũ+zũ	
64	fırça	fɫɛɕɫɫ	zũz+zũ	ɫɫɫɫ	ũ+zũ	
65	fıl	fɪɫ	zũz	dɪɫ	zũz	
66	gak gak	gɫk'gɫk	zũz+zũz	gɫk gɫk	zũz zũz	
67	geldi	ɕɛɫdɪ	zũz+zũ	dɛɫdɪ	zũ+zũ	
68	gemi	ɕɛmɪ	zũ+zũ	dɛmɪ	zũ+zũ	
69	gözlük	ɕɔzɫɫɫ	zũz+zũz	dɔɛdɫt	zũ+zũz	
70	güneş	ɕɫnɛʃ	zũ+zũz	dɫdɛt	zũ+zũz	(güzel cevap verdin mi?)
71	güzel	ɕɫzɛɫ	zũ+zũz	dɫdɛh	zũ+zũz	
72	halı	hɫɫɫ	zũ+zũ	ɫɫɫ	ũ+zũ	
73	hasta	hɫstɫ	zũz+zũ	ɫtɫɫ	ũz+zũ	
74	havuç	hɫvɫɫ	zũ+zũz	ɫɫvɫ	ũ+zũz	
75	havuz	hɫvɫz	zũ+zũz	ɫj'vɫ	ũ+zũz	
76	hediyе	hɛdɫɫɫ	zũ+zũ+zũ	ɛɫɫɫ	ũ+ũ+zũ	
77	horoz	hɔɾɔz	zũ+zũz	hɔjɔt	ũ+zũz	
78	ışık	ɫʃɫɫ	ũ+zũz	tɕɫɫɫ	zũ+zũ	
79	inek	ɪnɛɕ	ũ+zũz	ɪdɛt	ũ+zũz	
80	kahverengi	kɫhɫɛɕɫɫɫ	zũz+zũ+zũ+zũ	dɫhɫɔdɛdɫ	zũz+zũ+zũ+zũ	
81	iyiyim	ɪjɪɫɫm	ũ+zũ+zũz	ɪjɫm	ũ+zũz	
82	kamyon	kɫmɫɫɫ	zũz+zũz	nɫmɫɫɫ	zũz+zũz	

83	kan	kan	zūz	dʌn	zūz
84	kapı	kəpu	zū+zū	dʌpʰu	zū+zū
85	kaplumbağa	kəplʊmbaː	zūz+zūz+zūz	ɣdɣ	ūzū
86	kar	kʌs	zūz	kʌ	zū
87	kardanadam	kʌrdʌnʌdʌm	zūz+zūz+zū+zū	dʌdʌmʌdʌn	zū+zūz+zū+zūz
88	kayıcak	kajɯdʒʌk	zū+zū+zūz	dʌdʌdʌt	zū+zū+zūz
89	kaza	kʌzʌ	zū+zū	dʌzʌn	zū+zū
90	kedi	ʕɛdɛ	zū+zū	dɛdʌ	zū+zū
91	kelebek	ʕɛlɛbɛʕ	zū+zū+zūz	dɛbɛdɛt	zū+zū+zūz
92	kırmızı	kʊɾmʊzʊ	zūz+zū+zū	mʊmʊnʊ	zū+zū+zū
93	kitap	ʕɪtʌp	zū+zūz	tɪpʌt	zū+zūz
94	koyuyor/	kɔjɯjɔɾ	zū+zū+zūz	jɔ	zū
95	köpek	ʕɛpɛʕ	zū+zūz	dɔɛt'lat	zūz+zūz
96	kulak	kʊɾʌk	zū+zūz	dʌdʌt	zū+zūz
97	kurban	kʊɾbʌn	zūz+zūz	dʊbʌ	zū+zū
98	kuş	kʊʃ	zūz	dʌt	zūz
99	kuzu	kʊzʊ	zū+zū	dʊzʌ	zūzū
100	küpe	ʕypɛ	zū+zū	dʏtɛ	zū+zū
101	kürekle	ʕypɛʕlɛ	zū+zūz+zū	dʏtɛtɛ	zū+zūz+zū
102	limon	lɪmɔn	zū+zūz	ɪmɔ	ū+zū
103	lamba	lʌmbʌ	zūz+zū	ʌm' bʌ	ūz+zū
104	makas	mʌkʌs	zū+zūz	bʌdʌt	zū+zūz
105	masa	mʌsʌ	zū+zū	mʌsʌ	zū+zū
106	masal	mʌsʌt	zū+zūz	mʌtʌh	zū+zūz
107	mavi	mʌvɪ	zū+zū	mʌmɪ	zū+zū
108	maymun	majmʊn	zūz+zūz	mʌ:mʊ	zū+zū
109	meme	mɛmɛ	zū+zū	mɛmɛ	zū+zū
110	merdiven	mɛɾdɪvɛn	zūz+zū+zū	ɛdɪvɛ	ū+zū+zū
111	mor	mɔɾ	zūz	mɔ	zū
112	mum	mʊm	zūz	dʌrm	zūz
113	mutfakta	mʊtʃʌktʌ	zūz+zūz+zū	dʌtʌtʃʌ	zū+zūz+zū
114	muz	mʊz	zūz	bʊz	zūz
115	ne	nɛ	zū	nɛ	zū
116	noel	nɔɛl	zū+zūz	nɛ:l	zūz
117	okula	okʊɾʌ	ū+zū+zū	ɔtʊɾʌ	ū+zū+zū
118	öldürüyor	ɔldɯɾjɔɾ	zūz+zū+zū+zū	ɔɛdʏjɔ	ū+zū+zū
119	ördek	ɔɾdɛʕ	zū+zūz	ɔɛdɛt	zū+zūz
120	örtü	ɔɾtʏ	zū+zū	ɔɛtʏ	zū+zū
121	özge	ɔzɟɛ	zū+zū	ɔɛɛ	zū+zū
122	öznur	ɔznʊɾ	zū+zūz	ɔɾnʊɾ	zū+zūz
123	pasta	pʌstʌ	zūz+zū	bʌtʌ	zū+zūz
124	pisi	pɪsɪ	zū+zū	pʰɪsɪ	zū+zū
125	pil	pɛl	zūz	bɪ	zū
126	polis/amca	pɔlɪsʌmʕʌ	zūz+zūz+zūz	bʌdɪtʌpʌ	zū+zūz+zūz
127	portakal	pɔɾtʌkʌl	zūz+zū+zūz	pɔtʌt	zū+zū
128	ruj	ɾʊɟ	zūz	dʌɾʃ	zū

129	saat	sɛat	zũ + ɔz	dn:t	zũz	
130	saç	sɛtʃ	zɔz	dn:t	zũz	
131	salıncak	sɛlɛnɛak	zũ - zũz - zũz	dnndnt	zũz zũz	
132	sandalye	sɛndalɛ	zɔz + zɔz + zũ	dnndɛ	zũz zũz	
133	siyah	sɛjɛh	zũ + zũz	ɛjɛh	ũ + zũz	
134	sarı	sɛru	zũ + zũ	jɛɛ	zũ + zũ	
135	su	sũ	zũ	ɛr	zũ	
136	süt	syt	zɔz	ɛt	zũz	
137	şapka	ʃɛpkɛ	zɔz + zũ	bnhpɛ	zũz + zũ	bnppɛ
138	şemsiye	ʃɛmsɛjɛ	zɔz + zũ + zũ	ɛhɛɛ	zũ + zũ + zũ	
139	tabanca	tɛbnɛɛ	zũ + zũz + zũ	dnbnɛɛ	zũ + zũ + zũ	
140	takıyoruz	tɛkɛjũr	zũ + zũ + zũ + zũ	ɛɛɛɛ	zũ + zũ + zũ	
141	tavşan	tɛvʃɛn	zɔz + zɔz	dnɛɛɛ	zũz + zũz	
142	tayt(pantolon)	tɛjt	zɔz	dn:t	zũz	
143	top	tɔp	zɔz	ɛp	zũz	
144	tren	tɛɛn	zɔz	ɛɛn	zũ + zũz	
145	uçak	uɛɛk	ɛ + zɔz	ɛɛɛ	ũ + zũz	
146	uçurtma	uɛɛɛɛ	ɛ + zɔz + zũ	ɛɛɛɛɛ	zũ + zũ + zũ	
147	uyuyor	uɛjũr	ɛ + zũ + zũz	ɛjũr	ũ + zũ + zũ	
148	üflüyor	yɛɛjũr	ɛz + zũ + zũz	ɛr	zũ	
149	yastık	jɛstɛk	zɔz + zɔz	jɛɛɛ	zũ + zũz	
150	yatak	jɛtɛk	zũ + zɔz	jɛɛɛ	zũ + zũz	
151	yatıyor	jɛtɛjũr	zũ + zũ + zũz	jɛjũr	zũ + zũ + zũ	
152	yemem	jɛmɛm	zũ + zɔz	jɛmɛm	zũ + zũz	
153	yeniz	jɛɛɛz	zũ + zɔz	jɛɛɛ	zũ + zũz	
154	yeşil	jɛɛɛl	zũ + zɔz	jɛɛɛ	zũ + zũ	
155	yılan	jɛɛɛn	zũ + zɔz	jɛɛn	zũ + zũ	
156	yüzdü	jɛzɛɛ	zɔz + zũ	jɛzɛɛ	zũ + zũ	
157	yüzük	jɛzɛɛ	zɔz + ɔz	jɛzɛɛ	zũ + zũz	

Farklı Hedef Sözcük Sayısı	200
Gerçekleştirilen Hedef Sözcük Sayısı	157
Üretilen Toplam Sözcük Sayısı	165
Gerçekleştirilen Mutlak Hedef Sözcük Oranı	0.78
Gerçekleştirilen Bağıl Hedef Sözcük Oranı	0.95
Yinelenen Sözcük Sayısı	8
Anlaşılmayan Sözce Sayısı	1

2.4.2.2. Ses Dağarcığı Çözümlemesi

Ses dağarcığı, çocuğun sisteminde kullanılan tüm ünsüz seslerin doğrudan bir gösterimini ifade eder. Bu nedenle, hedef yapıya ilişkin hiç bir gönderim yapılmamıştır. Bu incelemede sesçil birimlerin sesbilgisel bir değeri olduğu söylenemez, diğer bir deyişle, sesçil farklılıkların anlam aktarmak için kullanıldığı söylenemez. Ses dağarcığı ile ses sisteminde hangi seslerin kullanılıp kullanılmadığının dağılımı ya da hangi seslerin özgür dağılım içinde kullanıldıkları belirlenir. Geleneksel sesletim kategorilerine göre tanımlanır, dolayısıyla, sesçil (fonetik) bir çözümlemedir ve sesbilgisel (fonolojik) çözümleme ve değerlendirmeye temel oluşturur.

Ses Dağarcığı Değerlendirme Formu'nda yer alan Ses Dağarcığı Tablosu geleneksel sesletime dayalı sesçil kategorilendirmeye göre, Uluslararası Sesçil Abece'ye (IPA) dayalı olarak hazırlanmıştır. Tablo 10' da yer alan değerlendirme formunun üst kısmına yerleştirilen Ses Dağarcığı Tablosuna çocukların dağarcığında gözlenen tüm sesler yazılmıştır. Tablonun yatay ekseninde ünsüzlerin sesletim yeri, dikey ekseninde sesletim biçimi gösterilmektedir. Ünsüzlerin ötümlülük özelliklerinin tablolarındaki kutular içinde IPA'de gösterildiği biçim ile belirtilmesi hedeflenmiştir. Buna göre, ötümlü ünsüzler kutuların sağ hanesine, ötümsüz ünsüzler sol hanesine yazılmıştır. Örneğin, Tablo 10' da görüldüğü gibi [p] ötümsüz, çift dudak, durak sesi kutunun sol hanesine, [b] ötümlü, çift dudak, durak sesi kutunun sağ hanesine yazılmıştır.

Sesçil farklılığı olan ünsüz birimler IPA deki uygun işaret değişkeleri sembolleri ile yazılmıştır. Söz gelimi, bir ünsüz eğer damaksıllaşma, genizsileşme gibi ikinci bir sesletim ile çıkarılmışsa işaret değişkeleri ile gösterilmiştir. Yalnızca bir ya

TABLO 10
SES DAĞARCIĞI DEĞERLENDİRME TABLOSU

160

Ses Dağarcığı Değerlendirme Formu

Adı Soyadı: Özge

	Çift Dudak	Dudak Diş	Diş Yuvası	Diş Yuvası Ardı	Eşik Damak	Damak Yumuşak Damak	Gırtlak
Geniz	m		n				
Durak	p b		t d				
Sürtünmeli			s				h
Durak Sürtünmeli			tç				
Daralmalı			l			j	
Tek Vuruşlu							
Diğer Marjinal Sesler	$\beta^2 \quad \phi^1 \quad \gamma^1 \quad \zeta^1 \quad g^2 \quad k^2$						

Sesçil Dağılım Tablosu

	Ünsüzler			
	HBSB	HBSİ	HSSI	HSSS
Geniz	$m^7 \quad n^2$	$m^{12} n^4$	$m^7 \quad n^4$	$m^8 \quad n^6$
Durak	$p^3 \quad b^6$ d^{51} $k^1 \quad g^1$	$p^5 \quad b^{12}$ $t^{23} \quad d^{59}$ g^1	p^1 t^9 k^1	p^1 t^{49} k^1
Durak Sürtünmeli	$tç^3$	$tç^2$	$tç^1$	
Sürtünmeli		s^{13}	h^4	h^2
Daralmalı	j^8	$j^2 \quad l^2$	j^2	$j^6 \quad l^1$
Tek Vuruşlu				
Diğer				

da iki kere çıkarılmış ünsüzler marjinal ünsüz olarak tablonun altındaki "Diğer Marjinal Ünsüzler" sırasındaki kutulara yazılmıştır. Örneğin, Tablo 10' da görüldüğü gibi [β] çift dudak sürtünmeli sesi çocuğun dağarcığında iki kere gözlenmiştir ve diğer marjinal ünsüzler hanesine kaydedilmiştir.

Çocuğun dağarcığında yer alan bu seslerin dört hece yapısındaki (hece başı-sözcük başı (HBSB), hece başı-sözcük içi (HBSİ), hece sonu-sözcük içi (HSSI), hece sonu-sözcük sonu (HSSS)) konumlarına göre dağılımları değerlendirme formunun alt kısmında yer alan Sesçil Dağılım Tablo'suna kullanım sıklıkları ile birlikte yazılmıştır. Bu değerlendirmede hedef yapıya ilişkin bir gönderim yapılmadığı için hedefe göre bir hesaplama yapılması amaçlanmamıştır. Amaç yalnızca çocuğun dağarcığında hangi seslerin ne kadar sık kullanıldığını ya da hangi seslerin kullanılmadığının belirlenmesidir.

2.4.2.2.1. Sesbirim Üretimi Ön Değerlendirme

Sesbilgisel çözümleme öncesi kaba bir bilgi edinebilmek amacıyla Tablo 11'de bir örneği sunulan *Sesbirim Üretimi Değerlendirme Formu* kullanılmıştır. Tarama niteliği taşıyan bu aşamada amaç çocuğun üretimlerini doğrudan hedef yetişkin üretimi ile karşılaştırmaktır. Buna göre her sözcük tek tek gözden geçirilerek sesbirimlerin hece başı-sözcük başı, hece başı-sözcük içi, hece sonu-sözcük-içi ve hece sonu-sözcük sonu olmak üzere dört hece konumunda değerlendirilmeleri hedeflenmiştir. Hedefe uygun her doğru, yanlış ya da gerçekleştirilemeyen sesbirim için kutulara "1" sayısal değer verilmiştir. Hedeften farklı üretimler hedeflenen hanesinin sözcük-hece yapısı konumlarına göre yazılmış ve yine "1" sayısal değeri verilmiştir. Böylelikle çocukların hedef dile göre hangi sesleri daha sık kullandıkları ve hangilerini kullanmadıkları hakkında bilgi edinilmiştir. Bu bilgi sonucuna göre

TABLO 11

Sesbirim Üretimi Değerlendirme Formu

Adı Soyadı: _____

[illegible]

çocukların doğru üretim sıklıkları hesaplanmıştır. Daha sonra yüzde olarak grafiksel analizleri çıkarılarak metin içinde bulgular bölümünde açıklanmıştır.

2.4.2.3. Karşıtlık Çözümlemesi

2.4.2.3.1. Karşıtsal Sesbirimlerin Çözümü

Karşıtlık çözümlemesi, "Çocuğun ses dağarcığında bulunan sesler anlam farklılığı yaratmada nasıl kullanılmaktadır? Çocuk sesbilgisi sistemini iletişim amacı ile nasıl kullanmaktadır ?" sorularına yanıt aramayı ifade etmektedir. Çocuklar edinim sürecinde kendi anlamlarını yaratmak için kendi ses sistemlerinin karşıtlık işlevlerini geliştirirler. Ancak yarattıkları anlamların hedef yapı ile uygunluk göstermesi gerekmekte diğer bir deyişle başkaları tarafından da anlaşılması gerekmektedir. O halde iletişimsel yeterlilik, bu bağlamda anlaşılabilirlik önem kazanmaktadır. Bu nedenle de karşıtlık çözümlemesi sesbilgisel bir çözümlemenin önemli bir basamağını teşkil eder. Buna göre, çocuk tarafından kullanılan sesçil dağarcıktaki farklı seslerin hedef yapıya göre analiz edilmesi gerekmektedir.

Karşıtlık çözümlemesi sesbirimsel incelemeye göre farklılık göstermektedir. Sesbirimsel incelemede çocuğun hedef sesbirimi söyleyişi örneğin,

/t/----> [t]

/ç/----> [t]

olarak gösterildiğinde, çocuğun hedef / t /' yı doğru söylediği, hedef / ç / yerine ise [t] koyarak bir hata yaptığı ifade edilir. Ancak bu yargı yanıltıcı olabilir. Örneğin, [at] üretiminde hedef /at/ mı, /aç/ mı, / ağaç/ mıdır ? Bir dinleyici bu sözcüklerden hangisinin doğru hangisinin yanlış söylendiğini anlamakta güçlük çekebilir. Bu kullanımlar ancak bağlamla bağımlı olarak anlaşılabilir olanağına sahiptirler.

Dolayısıyla, bir hedefin doğru, bir hedefin yanlış söylendiği gerçekçi olmayabilir. Bu durum, bu sesler arasında karşıtlık işlevi geliştirilememiş olmasından kaynaklanabilir. Dolayısıyla, her iki üretim de sesbilgisel açıdan doğru değildir. Bu bakımdan çocuğun ses sisteminin, sesbirimdizgesel olasılıklar ve hece yapıları da dikkate alınarak detaylı incelenmesi gerekmektedir.

Karşıtlık çözümlemesinde çocukların ürettikleri her sözcükteki karşıt sesler sistemi ayrı ayrı incelenmiştir. Sözcük ya da hece yapılarına ilişkin farklı bağlamlarda farklı karşıt ses sistemi olabileceği düşüncesiyle, sesler yine dört hece yapısında incelenmiştir. Seslerin edinimine yönelik araştırmalarda geleneksel olarak sesler sözcük başı, sözcük ortası ve sözcük sonunda analiz edilmekteydi. Grunwell (1985) ise bu görüşe karşı çıkmıştır. Çünkü sözcükler birden çok heceden meydana gelebilmektedir ve hece yapıları ile sözcükteki dizimleri seslerin edinimini etkileyebilmektedir. Bu nedenle bu araştırmada da seslerin incelenmesinde dört hece yapısı dikkate alınmıştır. Bunlar:

*Hece başı-sözcük başı (HBSB)	<u>a</u> t, <u>s</u> u, <u>t</u> ren
*Hece başı-sözcük içi (HBSİ)	a) ded <u>e</u> b) -Z+Z-tak <u>tı</u>
*Hece sonu-sözcük içi (HSSİ)	aş <u>kı</u>
*Hece sonu-sözcük sonu (HSSS)	yatak <u>ı</u> , türk <u>ü</u>

Karşıt seslerin incelenmesinde iki temel ilke gözetilmiştir. Öncelikle anlam farklılığı sağlamak için karşıtsal olarak tutarlı işlev gören sesler, karşıt sesler olarak değerlendirilmiştir. Buna göre, karşıt bir sesin karşıt olmayan değişkesi diğer bir deyişle, aynı sesletim yerinde özgür dağılım içinde olan seslerde aranmıştır.

Karşıtlık çözümlemesi bu temel ilkeler çerçevesinde aşağıdaki gibi gerçekleştirilmiştir:

1. Her sesçil farklı birim bir potansiyel karşıtlık olarak incelenmiştir. Diğer bir deyişle, bir sesin bir sözcük yapısı içinde belli bir konumda karşıt olmayan bir ses olduğuna dair bir veri yoksa o ses karşıt ses olarak analiz edilmiştir. Çünkü bir yapı içinde belli bir konumda karşıt olmayan değişkeler başka bir birime karşıttır.

2. İki ya da daha fazla sesçil farklı sesin karşıt olmadığını belirlemenin en temel ölçütü o seslerin özgür dağılım içinde ortaya çıkmalarıdır. Diğer bir deyişle ölçüt, bir çok farklı sözcüğün iki ya da daha fazla farklı biçimde söylenmeleridir. Bu söyleyişte sözcük yapısı içinde aynı konumda ortaya çıkan sesler arasında da değişkenlik bulunmaktadır. Dolayısıyla, aşağıda örnekte gösterildiği gibi eğer sesler özgür dağılım içinde ortaya çıkarlarsa karşıt değildir.

/ t / ve / d / seslerinin kullanımında

kağıt	[tat	dat]
kar	[ta	da]
top	[top	dop]
süt	[tüt	düt]

Bu durumda [t] ve [d] aynı sesbilgisel karşıt seslerin karşıt olmayan değişkeleridir. Çünkü [t] ve [d] / k, t, s. / yerine yukarıdaki yapılar içinde aynı konumlarda kullanılmaktadırlar.

3. Karşıt olan sesler bazen birbiri ile binişiklik gösterebilir. Aynı sözcüğün iki farklı söyleyişle de gerçekleşebilir. Özgür dağılım ile arasındaki farklılık bu seslerin değişken söyleyişlerinin sayısı ile belirlenebilir. Diğer bir deyişle, sık değişkenlik

TABLO 12

Karşıtlık Çözümlemesi Değerlendirme Formu

Adı Soyadı: Ayşe

Hece Başı Sözcük Başı

p tj j d d d d d	m b m	n n								
	p (p) b	b b	t d	d d	tj tj d	d3 d	k d	g d		
	f (p) d ø	v /	s d ø	z /	j b d	3 /		h ø		
			r (d)		j (d)					
			l ø							

Hece Başı Sözcük İçi

m	m	n	n	ø																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																								

Hece Sonu Sözcük İçi

m	m	n	n												
p	ø		t	t		k	t	ø		u	/				
f	/	v	ø	s	ø	z	ø	j	(t)	3	/	γ	ø	h	h
				r	ø			j	(ts)						
				l	ø										

Hece Sonu Sözcük Sonu

m	m	n	n														
(t)	(n)	(n)															
(t)	p	t	t	t	t	t	t	k	t								
(s)	(p)																
[ø]	f	-	v	ø	s	t	z	(3)	j	t	(f)	z	j	γ	-	h	(h)
[t]					s												
					r	ø			j	j							

karşıt olmayan özgür dağılımların göstergesidir.

4. Yetişkin dilinin sesbilgisel çözümlemesine göre, bir sesbirimin karşıt olmayan değişkeleri (allaphone) sesçil olarak aynıdır. Çocuğun sisteminde de bu beklenti vardır. Çünkü yetişkin dilinde karşıt olan değişkeler çocuklarda özgür dağılım içinde olabilir. Bu nedenle yetişkin sistemindeki değişkeler gibi sesçil benzerliğin bulunmadığı karşıt olmayan sesler gruplanarak analiz edilmiştir.

5. Ünsüz ve ünlü uyumu örüntülerinde ve ünsüz öbeklerinde bağlam koşullu ünsüz değişkeleri bütünleyici dağılım içinde incelenmiştir. Ünsüzler ünlü kalitesi ile etkilendiklerinde iki farklı sesin ortaya çıkışı bağlam koşulludur ve bütünleyici dağılım gösterir. O halde, bütünleyici ve özgür dağılım içinde olan sesler karşıt değildir.

Yukarıdaki ilkelere göre analiz edilen sesler Tablo 12' de bir örneği sunulan *Karşıtlık Çözümlemesi Değerlendirme Formu* tablolarında gösterilmiştir. Bu formun sol tarafındaki geniş kutuda çocukların kendi sistemlerinde karşıt olarak kullanılan sesler yer almaktadır. Çocukların bu karşıt sesleri hedef yapıya göre nasıl kullandıklarını, hangi sesbirimler yerine kullandıklarını kıyaslaması yapılmıştır. Bu kıyaslamaya göre, değişkenliği ya da tutarlılığı gösteren sesçil kutular formun sağ tarafında yer almıştır.

2.4.2.4. Sesbirimdizgesel Çözümleme

Sesbirimdizgesel çözümleme ile çocukların konuşmada kullandıkları hece yapılarının özellikleri incelenir ve hedef yapıya göre kıyaslanır.

Türk dilinin hece yapısı dikkate alınarak tek heceli, iki heceli, üç heceli ve çok heceli sözcükler için dört ayrı tablo desenlenmiş ve bu tablolar Tablo 13a ve 13b'de bir örneği sunulan *Sesbirimdizgesel Çözümleme Değerlendirme Formları a ve b* de gösterilmiştir. Tablolarda hedef hece yapıları yatay ekseninde, çocuğun ürettiği hece yapıları dikey ekseninde gösterilmiştir. Hedef yapılardan farklı üretilen yapıların yazılımı için ayrıca boş haneler bırakılmıştır. Tek heceli sözcüklerde altı temel hece yapısı dikkate alınmıştır. Bunlar:

*Ü	o
*ÜZ	at
*ZÜ	su
*ZÜZ	top
*ZZÜZ	tren
*ZÜZZ	türk

Bu altı hece yapısının iki ve üç heceli sözcüklerdeki olası birleşimlerine göre diğer tablolar desenlenmiştir. Çocukların sözcük üretimlerindeki farklılıklar nedeniyle çok heceli sözcükler ayrı olarak incelenmiştir:

Her hedef hece yapısı ve çocuğun ürettiği her hece yapısı "1" sayısal değeri ile toplanarak kullanım sıklıkları hanelere yazılmış, ve çocuğun hedeflenen yapıdan ne kadarını gerçekleştirebildiği sayısal olarak ifade edilmiştir. Daha sonra hedef yapıya göre kullanım sıklıkları ve oranları hesaplanmıştır. Sesbirimdizgesel çözümleme ile deneğin hangi hece yapılarını daha sık kullandığı, sözcük uzunluklarına göre ne kadar hece uzunluğundaki sözcükleri kullanabildiğine ya da kullanmadığına ilişkin bilgi edinilmiştir.

TABLO 13b

Sesbirim dizgesel Çözümleme: Karşıtsal Değerlendirme Ib

Adı Soyadı: Ayşe

Çocuk

Üç Heceli Sözcükler	Ü+ZÜ+ZÜ	Ü+ZÜ+ZÜZ	Ü+ZÜZ+ZÜZ	ZÜ+ZÜ+ZÜ	ÜZ+ZÜ+ZÜ	ÜZ+ZÜ+ZÜZ	ZÜ+ZÜ+ZÜZ	ZÜ+ZÜZ+ZÜZ	ZÜ+ZÜZ+ZÜ	ZÜZ+ZÜ+ZÜ	ZÜZ+ZÜZ+ZÜZ	ZÜZ+ZÜ+ZÜZ	Ü+ZÜZZ+ZÜ	Ü+ZÜ+ZÜZZ						
Hedef Yapı	Ü+ZÜ+ZÜ	Ü+ZÜ+ZÜZ	Ü+ZÜZ+ZÜZ	ZÜ+ZÜ+ZÜ	ÜZ+ZÜ+ZÜ	ÜZ+ZÜ+ZÜZ	ZÜ+ZÜ+ZÜZ	ZÜ+ZÜZ+ZÜZ	ZÜ+ZÜZ+ZÜ	ZÜZ+ZÜ+ZÜ	ZÜZ+ZÜZ+ZÜZ	ZÜZ+ZÜ+ZÜZ	Ü+ZÜZZ+ZÜ	Ü+ZÜ+ZÜZZ						
Ü + ZÜ + ZÜ	3																		3	
Ü + ZÜ + ZÜZ	1															1			2	
Ü + ZÜZ + ZÜZ																1			1	
ZÜ + ZÜ + ZÜ			1																1	
ÜZ + ZÜ + ZÜ	2																1		3	
ÜZ + ZÜ + ZÜZ		1																	1	
ZÜ + ZÜ + ZÜZ			4			3											1		8	
ZÜ + ZÜZ + ZÜZ																2		1	3	
ZÜ + ZÜZ + ZÜ			1				1												2	
ZÜZ + ZÜ + ZÜ																				
ZÜZ + ZÜZ+ZÜZ																				
ZÜZ + ZÜ + ZÜZ	1		1													1			3	
ZÜZ + ZÜZ + ZÜ									1	2									3	
Ü + ZÜZZ + ZÜ			1																1	
Ü + ZÜ + ZÜZZ																				
	7	1	8			3	2	2							1	3	1	2	1	
																			(24)	

Çok Heceli Sözcükler Hedef yapı	Gerçekleştirilen Yapı	Kullanım Sıklığı
ayakkabı	ZÜZ + ZÜ	1
bıcı bıcı	ZÜ + ZÜ + ZÜ + ZÜ	1
doğum günü	ZÜZ + ZÜ	1
edi bûdü	Ü + ZÜ + ZÜ + ZÜ	1
kaplumbağa	Ü + ZÜ	1
kardan adam	ZÜ + ZÜZ + Ü + ZÜZ	1
kahverengi	ZÜZ + ZÜ + ZÜ + ZÜ	1
öldürüyor	Ü + ZÜ + ZÜ	1
takıyoruz	ZÜ + ZÜ + ZÜZ	1
		9

2.4.2.5. Sesbilgisel İşlem Çözümlemesi

Sesbilgisel işlem çözümlemesi ile çocukların sesbilgisi sisteminin özellikleri betimlenmekte ve Türkçe'nin temel sesbilgisi sistemi arasında fark olup olmadığı ortaya çıkarılmaktadır. Sesbilgisel işlem çözümlemesinde normal çocuklarda gözlenen sesbilgisel stratejiler ve işlemler dikkate alınmaktadır. Bu çözümlemede sintagmatik ve paradigmatic sesbilgisel işlemler olmak üzere iki yönlü kategorilendirme esas alınmıştır (Grunwell, 1985; 1987).

2.4 2.51. Sintagmatik Basitleştirme İşlemleri (Yapısal):

Sintagmatik basitleştirme işlemleri sesçil birimlerin, sözcüklerin ya da hecelerin yapısal örüntüsünü etkileyen basitleştirme işlemleridir. Sesbirimlerin hecelerde 'olabilirlik ve aykırılık' ölçütü içindeki birleşimleri, sözcüğün ölçü birimi olan 'hece yapısı' da dikkate alınarak değerlendirme yapılmaktadır. Sintagmatik basitleştirme işlemleri için Tablo 14'te bir örneği sunulan *Sintagmatik Basitleştirme İşlemleri Değerlendirme Formu* desenlenmiştir. Bu formun dikey ekseninde aşağıda gözlenen sesbilgisel işlemler yer almaktadır. Bu sesbilgisel işlemlerin tanım ve örnekleri Birinci Bölüm 1.1.4.2. Tablo 2'de açıklanmıştır.

*Seslem Yitimi

*Yineleme

*Ünsüz Düşmesi (Sözcük Başı; Sözcük Sonu; Sözcük İçi (-Z,Z-))

*Ünlüleşme

*Ünsüz Uyumu (Yumuşak-damak, Dişyuvasıl, Genizsi, Dudaksıl)

*Ünsüz Öbeği İndirgeme

*Ses ve Hece Aktarımı

*Ekleme

TABLO 14

Sesbilgisel İşlem Çözümlemesi Değerlendirme Formu
Sintagmatik Basitleştirme İşlemleri

Adı Soyadı: Ayşe

Sesbilgisel İşlemler	Sayı		İşlem Tanımı	Diğer Açıklamalar	Veri No
	Hedef	Çıktı			
Seslem Yitimi	40	10	[bapp ^h] ayakkabı		16, 91, 31, 81, 85, 118 48, 127, 148, 95
Yinleme Tam	-	3	[gɔkɔk] yumurta	[dumdum] davul	45, 167, 24
Yinleme Kısmi	-	3			146, 16, 96/88?
Ünsüz Düşmesi	21	4	[dɔbɔ] kurban		98, 109, 104, 155
SS Genizsi	0	0			
Sürtünmeli	11	11	pil [bi]	39, 33, 95, 118, 147 1st normal işlemidir.	124
Daralmalı			[mɔ] mor		111, 7
/r/					
SB Sürtünmeli		9	15/ → ø 136	1f/ → ø 65	103, 104, 110, 65
Daralmalı		2	[1ja ^h] siyah		136, 73, 74, 75
/r/					76, 77, 78
Sİ (-Z,Z-) Genizsi	19	8			
Durak			49/ [dɔtɔtɔ] mutfakta		113, 142
Sürtünmeli		2	18 f/ → ø		
Daralmalı	30	8	[dɔndɔma] döndürme	1r/ → ø	51, 57, 58, 65, 68, 70
/r/			[ɛbɪsɛ] elbise	11/ → ø	94, 119, 118, 114
Ünlüleşme	18	4	1j/ → [ɔ:] maymun [ma:mɔn]	kar [ka:]	109
/l/			1s/ → [ɔ:,ə]		25, 87
/r/			1v/ → [ɔ:] erde [ɛ:dɛ]		62
Ünsüz Uyumu	56	0		Ünlüleşme ve Daralastırma	
Yumuşak-Damak					
Dişyuvasıl t, d	51	16	[dɪttɛt] ceket	İşlemlerinin çok etkisiyle	6, 13, 14, 21, 26, 38, 40, 43, 97, 70, 71, 8 82, 88-110
Dudaksıl	-	3	[ambɔt] armut	etkilesin	11, 16, 137
Genizsi	43	4	kırmızı [mɔmmɔnu]		93, 50, 59, 108
Diğer			elma [ɛmma]		
Ünsüz Öbeği İndirgeme	1	1	/nt/ → [t]	genizsi+durak	23
Daralmalı+Durak	3	3	/rt/ → [t]	bant [bat]	
Sürtünmeli+Durak			1t/ → [t]	dört [dɔt]	52, 135, 138
Durak+Sürtünmeli				stayt [dɪt]	
Durak+Daralmalı					
Diğer/Ünlü ekleme	1	1	Ar/ + [t+ɪ+t] /tren/ → [tɪn]		144
Ses Aktarımı	-	9	araba [abɔn]		9, 11, 35, 44, 83
Hece Aktarımı			armut [ambɔt]		92, 94, 137, 151
Ekleme	-	-			

Değerlendirme Formunun yatay ekseninde çocukların üretimlerinde gözlenen sesbilgisel işlemlerin sıklıkları, hedeflenen sözcük yapısı sayıları, gözlenen işlemlerden örnekler ve bu örneklerle birlikte işlemin gözlemlendiği diğer sözcüklerin veri tabanındaki referans numaraları yer almaktadır. Gözlenen her işleme "1" sayısal değeri verilerek sıklıkları hesaplanmıştır. Her işlemin kullanım sıklığı formdaki 'çıkı' hanesine, hedeflenen sözcüklerin sayısı ise 'hedef' hanesine yazılmıştır. Daha sonra kullanım sıklığı oranları hesaplanmıştır. Böylelikle, aşağıda Yöntem bölümü 2.4.2.5 3. alt başlık altında açıklanarak belirlenen değerlendirme ölçütüne göre hangi sintagmatik işlemlerin daha sık, daha az ya da kullanılıp kullanılmadığı ortaya çıkarılarak gelişim düzeyi belirlenmiştir.

2.4.2.5 2. Paradigmatik Basitleştirme İşlemleri (Çekimsel):

Paradigmatik basitleştirme işlemleri ayırıcı özellikli birimlerin bağlam içindeki anlam farklılığı işlevini, başka deyişle karşıtlık ve yer değiştirebilme bağıntısını betimler. Böylelikle, çocuğun ses dağarcığını kullanımı ve bağlama göre hangi sesleri karşıtlık işlevi içinde farklı olarak kullanılabildiğine ilişkin bilgi edinilmektedir. Karşıtlık çözümlemesinden farklı olarak bu aşamada sesbirimlerin bulunduğu bağlam yani, sözcük boyutu da ele alınmaktadır.

Paradigmatik basitleştirme işlemleri Tablo 15' de bir örneği sunulan *Paradigmatik Basitleştirme İşlemleri Değerlendirme Formu* desenlenmiştir. Bu formun dikey ekseninde de aşağıda gözlenen sesbilgisel işlemler yer almaktadır. Bu sesbilgisel işlemlerin tanım ve örnekleri Birinci Bölüm 1.1.4.2. Tablo 2'de açıklanmıştır.

TABLO 15
Sesbilgisel İşlem Çözümlemesi Değerlendirme Formu
Paradigmatik Basitleştirme İşlemleri

Adı Soyadı: Ayşe

Sesbilgisel İşlemler	Sayı		İşlem Tanımı	Diğer Açıklamalar	Veri No
	Hedef	Çıktı			
Önleştirme Y. Damak	57	56	$\{k/\} \rightarrow [t, d, d^j]$ $\{g/\} \rightarrow [t, d, d^j]$	ayak [ajnt] 89, 85, 4 → 102, 13, 15, 20 kapı, [dnp ^h u] gemi [demi]	67 → 72 v.b
Eşik-Damak	29	28	$\{t/\} \rightarrow [t, d]$ $\{s/\} \rightarrow [t, d]$	ısk [t ^h it] [d ^h it]	79, 40, 37 → v.b.
Af-Damaksıllaşma	-	4	$\{t/\} \rightarrow [t]$	dudak [d ^h ud ^h at]	5, 4, 53, 84
	-	1	$\{d/\} \rightarrow [d]$ $\{z/\} \rightarrow [z]$	adam [ad ^h am]	114
Duraklaştırma Sürtünmeli /f/	5	2	$\{f/\} \rightarrow [p]$	fare [p ^h aj ^h et] fil [d ^h il]	64, 66
/v/	10	4	$\{v/\} \rightarrow [d]$	evet [ed ^h et] havuç [ad ^h ut]	82, 63, 75, 141
/s/	20	11	$\{s/\} \rightarrow [d]$	su [d ^h u] sığ [d ^h at]	131, 123, 129, 130
/z/	15	6	$\{z/\} \rightarrow [t]$	beyaz [b ^h ej ^h at] yeriz [j ^h ed ^h it]	29, 72, 76, 78 153, 157
/ʃ/	11	8	$\{ʃ/\} \rightarrow [t, d]$ [b]	diş [d ^h it] sapka [b ^h ah ^h at]	47, 54, 71, 99, 137 79, 138, 154
/ʒ/	1	1	$\{ʒ/\} \rightarrow [d]$	ruj [d ^h u]	128
Durak-sürtünmeli /t/	12	11	$\{t/\} \rightarrow [t, d]$	çocuk [d ^h ad ^h at] ağaç [a ^h :t]	5, 39, 40, 41, 42, 43 44, 75, 130, 145, 65
/dʒ/	11	11	$\{dʒ/\} \rightarrow [d, d^j]$	camı [d ^h am ^h i] acıdı [ad ^h ıdu]	3, 24, 26, 37, 38 43, 89, 126, 139
Akıcı-Daralmalı /r/	22	6	$\{r/\} \rightarrow [d]$	bayrak [b ^h aj ^h at]	26, 82, 102, 153 35, 128
/l/	37	11	$\{l/\} \rightarrow [d]$	qab lqm [ab ^h ah ^h m]	21, 70, 21, 14, 38, 6, 89, 83, 150
Kayma Akıcı/Daralmalı /r/	16	7	$\{r/\} \rightarrow [j]$	arı [aj ^h u] horoz [h ^h o ^h o ^h at]	10, 64, 78, 120 122, 9, 69
/l/	26	7	$\{l/\} \rightarrow [j]$	bulut [b ^h u ^h ut] halı, [aj ^h u]	3, 7, 56, 66, 117 155, 22, 73
Sürtünmel	62	6	$\{v/\} \rightarrow [j]$ $\{s/\} \rightarrow [j]$	havuç [aj ^h ut] sarı [aj ^h at]	76, 90, 100, 111, 133, 128
Diğer farklılık	-	1	$\{l/\} \rightarrow [t]/[et]$	farklılaştırma	56
Ötümlüleşme	39	36	$\{t/\} \rightarrow [d]$	Hemen tüm SB	1, 2 139 → 143
Bağlam Duyarlı				Ötümsüzleşme →	
Ötümsüzleşme	28	5	SSonu /z/ → [t] /dʒ/ → [t]	29, 76, 78, 153	
Gırtlaksı Değiştirmeler	-	1	lqm cql → [t ^h at] /m/ → [p]		126
Gırtlak Sesi Ekleme Gırtlaksürtünmeli	-	4	$\{k/\} \rightarrow [h]$ $\{l/\} \rightarrow [h]$	[b ^h ah ^h ut] [d ^h at ^h et ^h h]	20, 731 72, 107

Genizsi → duraklaştırma (kaybolma) 3 /n, m/ → [d] in ek [ed^het] 80, 112, 71
mum [d^hum]

- *Önleştirme
- *Artlaştırma
- *Duraklaştırma
- *Akıcı/Daralmalıların Kayması
- *Ötümlüleşme/Ötümsüzleşme
- *Gırtlaksı Gerçekleşmeler

Değerlendirme Formunun yatay ekseninde çocukların üretimlerinde gözlenen sesbilgisel işlemlerin sıklıkları, hedeflenen sözcük yapısı sayıları, gözlenen işlemlerden örnekler ve bu örneklerle birlikte işlemin gözlendiği diğer sözcüklerin veri tabanındaki referans numaraları yer almaktadır. Gözlenen her işleme "1" sayısal değeri verilererek sıklıkları hesaplanmıştır. Her işlemin kullanım sıklığı formdaki 'çıkıtı' hanesine, hedeflenen sözcüklerin sayısı ise 'hedef' hanesine yazılmıştır. Daha sonra kullanım sıklığı oranları hesaplanmıştır. Böylelikle, aşağıda Yöntem bölümü 2.4.2.5.3. alt başlık altında açıklanarak belirlenen değerlendirme ölçütüne göre hangi paradigmatic işlemlerin daha sık, daha az ya da kullanılıp kullanılmadığı ortaya çıkarılarak gelişim düzeyi belirlenmiştir.

2.4 2.5 3. Sesbilgisel Sorunlarda Düzey Belirleme için Benimsenen

Ölçüt

İlgili alanyazında sesbilgisel basitleştirmelerin ne zaman bir sorunun göstergesi olabileceği, diğer bir deyişle ne zaman normal edinime göre gecikmeli ya da sorunlu kabul edilebileceğini değerlendirebilmek için en uygun yöntemin önceden bir ölçüt belirlemek olduğu savunulmaktadır. Ölçüt belirleme, belirlenen bir hedefe göre çocuğun ne kadarını gerçekleştirip gerçekleştirmediğinin sayısal ya da oransal bir değerini verir. Diğer bir deyişle, öğrencinin performans düzeyini verir (Bloom ve Lahey, 1978, s. 329).

Örneğin, Weiner (1981) her çocukta bir ya da iki ses % 70 den fazla bir oranda sesbilgisel işleme tabi oluyor ise bu kullanımı sistematik ses tercihi olarak kabul etmiştir. %70 den fazla %100 den az ise bu seslerin diğer sesçil bilgiye dayalı kestirimlerini değerlendirmiştir. Örneğin, bu tercih sadece dudaksıl mı ya da belli bir küme sesin ötümsüz karşıtları mı gibi.

Bortolini ve Leonard (1991) ve Klein ve Spector (1985) bir işlemin en az iki defa iki farklı sözcükte toplam dört kez kullanıldığı zaman, o işlemin o çocukta kullanıldığını kabul etmişlerdir. Lahey ve diğerleri de (1985) yaptıkları bir araştırmada bir çocuğun ürettiği sesbilgisel biçimlerin %20 sinden fazlasında yineleme kullandıysa, o çocuğu yineleyici olarak kabul etmişlerdir.

Mc Reynolds ve Elbert (1981) ise şu kriterleri uygun görmekte-dirler:

- 1) Bir sesbilgisel işlemin en az dört kere gözlenmesi
- 2) İşleme tabi olması muhtemel hedefe göre çıktıların en az %20 oranında olması.

Böylelikle araştırmacılar kullanılmaması gereken yaşta süregelen işlemleri, sık kullanılmayan ya da özgül işlemleri söz konusu ölçütler içinde ise bir sesbilgisel sorunun göstergesi olarak değerlendirmektedirler. Bu araştırmada da bu alanda yaygın olarak kullanılan Mc Reynolds ve Elbert 'in kriterleri ölçüt olarak belirlenmiştir. Ölçüte göre işlemlerin varlığını, baskılandığını ya da kalıcılığını sürdürdüğünü belirleyebilmek için öncelikle niceliksel değerlendirme yapılarak matrix tablo ile gösterilmiştir. Daha sonra her çözümleme sonucunda elde edilen sayısal ve oransal değerler yorumlanmıştır.

2.4..2.6. Gelişimsel Değerlendirme

Gelişimsel Değerlendirme ile çocukların genel gelişim düzeylerinin bir profilinin çıkarılması amaçlanmıştır. Bu değerlendirme karşıtlık çözümlemesi, sintagmatik ve paragdimatik sesbilgisel işlemlere dayalı değerlendirmelerin ortaya çıkarılması sonunda yapılmıştır. Her çocuğun profili Tablo 16' da görülen *Gelişimsel Değerlendirme Form* larına işlenmiş ve çocukların sesbilgisel düzeyleri belirlenmiştir.

Araştırma bulguları daha sonra ilgili alanyazın taramasından elde edilen araştırma sonuçları ile Türkçe'de var olan araştırma sonuçlarına göre yorumlanmıştır.

TABLO 16
GELİŞİMSEL DEĞERLENDİRME TABLOSU

Gelişimsel Değerlendirme Formu

Adı Soyadı:

Ses Dağılımı										Sesbilgisel İşlemler	
Dil-öncesi Dönem 0;9 - 1;3	Genizsi, Patlamalı/Durak, Sürtünmeli, Akıcı/Daralmalı Sesler				Dudaksıl ,Yan-daralmalı, Diş-ardı Sesleri. Evrensel Özellikler gözlenmektedir.				Ön-sözcükler ve İlk sözcükler Sesçil değişkenlik görülebilmektedir..		
I. Dönem 1;3 - 1;6	m		n						Tekrarlama Seslem Yitimi Ünsüz Düşmesi (Hece başı-sonu; -C,C- yapılar) Ünsüz uyumu	Önleştirme Duraklaştırma Ötümlü/Ötümsüzleşme Akıcıların kayması	
	p	b	t	d			k	(g)			
						(j)					
II. Dönem 1;6-2;0	m		n						(Yinleme) Ünsüz Uyumu Ünsüz Düşmesi (Hece başı/sonu ve -C,C- yapılar) Ünsüz-öbeği	Önleştirme Duraklaştırma Akıcı/sürtünmeli Kayması Ötümlü/Ötümsüzleşme Damaksillaşma Yarı-kapantılaşma	
	p	b	t	d	(t̃)		k	g			
				s)		(j)					
				(l)		j					
III. Dönem 2;1 - 2;5	m		n						Ünsüz indirgeme Ünsüz Uyumu Ünsüz Düşmesi (Sözcük sonu ve -C,C- yapılar) Ünsüz- öbeği indirgeme	(Önleştirme) (Ötümlüleşme) Duraklaştırma Damaksillaşma Yarı-kapantılaşma Akıcıların kayması Ünlüleşme	
	p	b	t	d	t̃	(d̃)	k	g			
	(f)	(v)		(s)	(z)	j	(û)				
				l		j		(h)			
IV. Dönem 2;6-3;0	m		n						(Ünsüz Uyumu) Ünsüz Düşmesi (Sözcük sonu)ve -C,C- yapılar Ünsüz- öbeği indirgeme	(Önleştirme) (Ötümlüleşme) Duraklaştırma Damaksillaşma Akıcıların kayması Ünlüleşme	
	p	b	t	d	t̃	(d̃)	k	g			
	(f)	(v)		(s)	(z)	j	(z̃)				
				l		j		(h)			
V. Dönem 3;0-3;6	m		n						Ünsüz düşmesi -C,C- yapılar Ünsüz- öbeği indirgeme (r->ø, l->ø) (Öbeklerin kullanımı)	Duraklaştırma (f, v, z, s) Damaksillaşma /z/-->[z̃] Akıcı/Tek v. kayması /r/-->[j],[l] Ünlüleşme /r/-->[ə]	
	p	b	t	d	t̃	d̃	k	g			
	*f	*v		*s	*z	f	z̃	(γ)			
				l		(r)		j		*h	
VI. Dönem 3;6 - 4;6	m		n						Ünsüz düşmesi -C,C- yapılar Ünsüz- öbeği indirgeme (r->ø, l->ø) Öbeklerin kullanımı	Damaksillaşma /z/-->[z̃] Akıcı/Tek v. kayması /r/-->[j],[l] Ünlüleşme /r/-->[ə]	
	p	b	t	d	t̃	d̃	k	g			
	*f	*v		*s	*z	f	z̃	(γ)			
				l		(r)		j		*h	

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amaçlarına ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

3.1. DİL VE KONUŞMA SORUNLU ÇOCUKLARIN KONUŞMA DİLİ VERİLERİNE İLİŞKİN GENEL DEĞERLENDİRME

Bu bölümde Konuşma Dili Verileri Kayıt Formlarında çözümlenen konuşma dili verilerine göre çocukların genel düzeyleri özetlenmiştir. Tablo 17'de resim kartlarına göre hedeflenen farklı sözcük sayısı, gerçekleştirilen mutlak hedef sözcük sayısı, gerçekleştirilen bağıl hedef sözcük sayısı, gerçekleştirilen mutlak hedef sözcük oranı, gerçekleştirilen bağıl hedef sözcük oranı, yinelenen sözcük sayısı ve anlaşılmayan sözcük sayılarına ilişkin genel bir değerlendirme yer almaktadır. Tablo 17'de görüldüğü gibi, denekler içinde yalnızca Kerem'in konuşma örnekleme sayısı 100 sözcenin altında kalmıştır.

TABLO 17
ON DENEĞİN KONUŞMA DİLİ VERİLERİNİN
GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ

Çocuklar	Hedef Sözcük Sayısı	Üretilen Toplam Sözcük Sayısı	Gerçek- leştirilen Bağıl Hedef Sözcük Sayısı	Gerçek- leştirilen Mutlak Hedef Sözcük Oranı	Gerçek- leştirilen Bağıl Hedef Sözcük Oranı	Yine- lenen sözcük sayısı	Anlaşı- layan Sözce Sayısı
Ayşe	200	165	157	0.78	0.95	8	1
Ali	200	137	130	0.65	0.94	7	4
Fatma	200	151	144	0.72	0.95	7	2
Gül	200	193	188	0.94	0.97	5	3
Kerem	200	91	83	0.41	0.91	4	5
Emel	200	172	172	0.86	1.00	0	0
Murat	200	187	185	0.92	0.98	2	0
Mehmet	200	183	179	0.89	0.97	4	0
Hakkı	200	125	125	0.62	1.00	0	0
Emine	200	127	125	0.62	0.98	2	3

3.2. DİL VE KONUŞMA SORUNLU ÇOCUKLARIN SES

DAĞARCIKLARININ ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci amacı dil ve konuşma sorunlu çocukların ses dağarcıklarının nasıl bir özellik gösterdiğini ortaya koymaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için sesletim yeri, biçimi, ötümlülüğüne göre çocukların söyleyiş sisteminde var olan konuşma sesleri, bu seslerin sözcüklerdeki konumlarına göre dağılımları ve bu seslerin Türkçe'nin sözcük/hece yapısına göre doğru olarak gerçekleştirilme düzeyleri ortaya çıkarılmıştır.

Araştırma grubunu oluşturan dil ve konuşma sorunlu on çocuğun her birinin söyleyiş sisteminde var olan konuşma seslerinin ortaya çıkarılabilmesi için çocukların

ürettikleri her sözcük tek tek gözden geçirilerek çocukların üretimine ilişkin bir tarama yapılmıştır. Bu tarama sonucunda çocukların ses dağarcıkları Tablo.18'de gösterilmiştir (ayrıca bkz. Tablo 10). Ses dağarcığı tablolarında çocukların üretiminde ikiden fazla sıklıkta kullanılan sesler gösterilmiştir, yalnızca bir ya da iki kere gözlenen sesler tesadüfi olabileceği için marjinal sesler olarak değerlendirilmiştir. Bu sesler Yöntem bölümünde açıklandığı gibi ses dağarcıkları değerlendirme formlarında gösterilmiş ancak ses dağarcıklarına alınmamıştır. Bu seslerin daha sonra karşıtlık çözümlemesi ve sesbilgisel işlem çözümlemelerinde sesbirim değişkeni olup olmadıklarına bakılmıştır.

3.2.1. Sesletim Yeri, Biçimi ve Ötümlülüğüne Göre Çocukların Söyleyiş Sisteminde Var Olan Konuşma Sesleri ve Sözcük Yapısındaki Konumlarına Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu amaca ulaşmak için sesletim yeri, biçimi ve ötümlülüğüne göre çocukların söyleyiş sisteminde var olan konuşma sesleri ve bu seslerin sözcüklerdeki konumlarına göre dağılımları ortaya çıkarılmıştır.

Tablo..18'de görüldüğü gibi, Ayşe'nin ses dağarcığında genizsi ve durak seslerinin bir kısmı yer almaktadır. Ancak sürtünmeli, durak-sürtünmeli ve tek vuruşlu seslerin kullanımda olmadığı görülmektedir. Buna karşın Ayşe'nin ses dağarcığında bir kısmı Türkçe'nin ses dağarcığında bulunmayan bazı sesler nadiren de olsa gözlenmektedir. Ayşe'nin oldukça sınırlı ses dağarcığına sahip olduğu söylenebilir.

Ayşe'nin ses dağarcığında bulunan seslerin hece yapılarındaki konumlarına ilişkin sesçil dağılımları göz önüne alındığında durak seslerinden / t / nın hecebaşı-sözcükbaşında kullanılmadığı dikkat çekmektedir. / k / ve / g / seslerinin çok nadir kullanılmıştır. Bu kullanımların belirli sözcüklerle bağımlı olduğu izlenimi uyanmıştır.

TABLO 18
DİL VE KONUŞMA SORUNLU ON ÇOCUĞUN SES DAĞARCIKLARI

Ayşe	Ali	Fatma	Gül	Kerem
m n p b t d k s h tç l j	m n p b t d k g ? β z f h tç dz v l j	m n n p b t d k ? v l j r	m n n p b t d k ? f v tç l j	m n n p b t d s f ʒ tç dz ω l j

Emel	Murat	Mehmet	Hakkı	Emine
m n p b t d k f v s z f ʒ tç dz h l j r	m n n p b t d k g v s z f ʒ h tç dz l j r	m n n p b t d k g f v s z f ʒ ts tç dz l j r	m n n p b t d v s f tç l j	m n p b t d tç v l j

Diğer bir deyişle, / k / ve / g / seslerinin kullanımının [g^k g^k] (gıdak yumurtası anlamında) sözcüğü ile bağımlı olduğu düşünülmüştür. Bunun nedeni Ayşe hayvan taklidi sesleri çıkarabilmektedir ancak aynı sesleri sözce içinde kullanamamaktadır (söz gelimi tavuğun gıdaklaması). Sürtünmeli / s / ve / h / nın ise yine çok nadir ortaya çıkmaktadır. / s / hece başı-sözcük içi, / h / ise hece sonu-sözcük içi ve hece sonu-sözcük sonu konumlarda ortaya çıkmaktadır. Durak-sürtünmeli gibi gözlenen / tç / Türkçe'de bulunmamaktadır. Yine çok nadir sesler içinde gözlenen / β, ʔ / gibi sesler Türkçe'nin ses dağarcığında bulunmamaktadır.

Ali'nin ses dağarcığında genizsiler durak seslerinin tümü, sürtünmeli / β, z, ʃ, h/ Durak-sürtünmeliler ve akıcı /daralmalı / v, l, j / bulunmaktadır. Sürtünmeli /f, v, s, ʒ, / ve tek vuruşlu / r / sesi ise kullanımda gözlenmemektedir. / β / çift dudak sürtünmeli ve / ʔ / gırtlak-durak sesi Türkçe'de bulunmamaktadır. Bu sesler Ali 'nin dağarcığında hem hece başı-sözcük başı, hece başı-sözcük içi hem de hece sonu-sözcük sonu konumlarda gözlenmiştir. Sürtünmeli bazı sesler nadir gözlenenler olarak değerlendirilmiş, dolayısıyla ses dağarcığına alınmamıştır. Çünkü bu seslerdeki değişkenlikler sürtünmelilerin kullanılmaya başlandığı izlenimi vermekte ise de daha ayrıntılı analiz edilerek hangi sesbirime ait olduklarının belirlenmesi gerekmektedir. Diğer taraftan yine bu seslerin anlam değiştirmede kullanılıp kullanılmadıkları karşıtsal çözümleme ile değerlendirilebilecektir. Daralmalı akıcı /.l./ sesinin de hece başı-sözcük içi konumda sık fakat hece sonu-sözcük sonunda yalnızca bir kere kullanıldığı gözlenmiştir. / ʊ / çift-dudak daralmalı sesi hece başı-sözcük içi, hece sonu-sözcük içi ve hece sonu-sözcük sonu konumlarda kullanılmıştır.

Fatma'nın ses dağarcığında da genizsi ve durak sesleri bulunmakta ancak sürtünmeli ve durak sürtünmeliler gözlenmemektedir. / n, ʔ / gibi Türkçe'nin ses dağarcığında bulunmayan bazı seslerin de Fatma'nın repertuarında olduğu görülmektedir.

Bu seslerden / n / hece başı sözcük içi konumda beşer kez, / ʔ / hece başı-sözcük içi konumda iki, hece sonu-sözcük içi konumda üç kez kullanılmıştır. Durak ve genizsi seslerin sözcük içindeki sesçil dağılımları göz önüne alındığında seslerin hemen tüm konumlarda kullanıldığı görülmektedir. Ses dağılımında görülen sürtünmeli seslerden / v / hece başı-sözcük başında iki kez, diğer konumlarda birer kez gözlenmiştir. Durak sürtünmeli / tʃ / hecebaşı-sözcükbaşı konumda bir kez, hece başı sözcük içi konumda ise iki kez gözlenmiştir. Marjinal gözlenen / tʃ / ve / dz / gibi durak-sürtünmeliler ile / m / ve / d / gibi Türkçe'nin dağılımında bulunmayan seslerin değişke olup olmadıklarının değerlendirilmesi gerekmektedir. / j / sesi hece sonu-sözcük içi konumda kullanılmamaktadır. / r / tek vuruşlu hecebaşı-sözcükbaşı konumda hedeflenen sözcük sayısı yeterli olmadığından gözlenememiştir. Bu ses hece başı-sözcük içi konumunda kullanılmadığı gibi, diğer konumlarda da kullanım sıklığı oldukça azdır.

Gül'ün ses dağılımında genizsi ve / p, b, t, d, k / durak sesleri, sürtünmelilerden / f, v / ve / ʔ / durak-sürtünmeli ve / l, j / daralmalı seslerin yer aldığı görülmektedir. Ali ve Fatma' da gözlemlendiği gibi, Gül'de de ses dağılımında Türkçe'de bulunmayan / n / ve / ʔ / sesleri gözlenmektedir. Sesçil dağılım tablosu dikkate alındığında / f, v / sürtünmelilerin hece başı-sözcük başı, hece başı-sözcük içi konumlarda kullanıldığı, ancak / f / nin hece başı-sözcük başı konumda yalnızca bir kere kullanıldığı, / v / nin ise kullanılmadığı görülmektedir. Hece başı-sözcük içi konumda iki kez, hece sonu-sözcük içi konumda bir kez gözlenen / ʈ / çift dudak daralmanın ve diğer marjinal seslerin değişke olup olmadığının değerlendirilmesi gerekmektedir.

Kerem'in ses dağılımında, genizsi sesler, /g/ ötümlü art-damak dışındaki diğer durak sesleri, / s, ʃ, ʒ / sürtünmeliler, / tʃ, dz / durak-sürtünmeli ve / l, j / daralmalı seslerinin yer aldığı görülmektedir. Kerem / z, f, v / sürtünmeli seslerini ise hiç kullanmamaktadır. Kullanımda görülen / s, ʃ, ʒ / sürtünmeliler de hece başı-sözcük başı

konumunda kullanılmadığı diğer konumlarda ise nadiren kullanıldığı görülmektedir. /l, j/ daralmalılar da hece sonu-sözcük içi konumda kullanılmamaktadır. Kerem'in ses dağarcığında / , hθ, hj, hz, ft, t_s / gibi marjinal olarak gözlenen pek çok ses bulunmaktadır. Bu sesler ile daha sık kullanılan / s, ʃ, z / seslerinin değişke olup olmadıklarının değerlendirilmesi gerekmektedir.

Tablo 18' de görüldüğü gibi, Emel'in ses dağarcığında / g / ötümlü art-damak durak sesi dışında hemen tüm diğer seslerin yer aldığı görülmektedir. Bu seslerden / l /, / r /, / z / ve / ʒ / hece başı-sözcük başı konumda hedefte yer almamıştır. / h / gırtlak-sürtünmeli ise yalnızca hecebaşı-sözcük başı konumda gözlenebilmiştir. / ʒ / hedefte de çok sık yer almamış, dolayısıyla hecebaşı-sözcük içi ve hece sonu sözcük sonunda iki kere gözlenebilmiştir.

Murat'ın ses dağarcığında Tablo 18'den de görüleceği gibi bazı sürtünmeli sesler dışında hemen tüm sesler kullanımdadır. / f / diş-dudak sürtünmeli hiç ortaya çıkmamış, / z / hece başı-sözcük başında yalnızca bir kez ortaya çıkmıştır. Ancak / z / ile sesçil benzerliği bulunan / z^s / nın değişke olup olmadığının değerlendirilmesi gerekmektedir. Türkçe'de sesbirimsel olmayan / n / ve / q / küçük dil durak sesi gözlenmektedir. / g / art-damak durak yalnızca hece başı-sözcük başı konumda kullanılmaktadır. / ʒ / yalnızca hece sonu-sözcük sonunda fakat beş kez gözlenmiştir. / r / hece başı-sözcük içinde iki, hece sonu-sözcük içinde ise bir kez, / h / hece başı-sözcük başında üç kez, hece başı-sözcük içi konumda bir kez gözlenmişlerdir. / l, r, v / hece başı-sözcük başı, / j / ise hece sonu-sözcük sonu konumda hedefte yer almamıştır.

Mehmet'in ses dağarcığında hemen tüm durak, genizsi, sürtünmeli, durak sürtünmeli ve daralmalılar gözlenmektedir. Türkçe'de sesbirimsel olmayan / ʔ / Mehmet'de de gözlenmektedir. Seslerin dağılımlarına bakıldığında / f / hece sonu-sözcük

içinde, / v / ise hece sonu-sözcük sonunda kullanılmamaktadır. Daralılardan / l / hece başı-sözcük başında, / j / hece sonu-sözcük içi ve hece sonu-sözcük sonunda gözlenmemiştir. / z / ve / ʒ / hece başı-sözcük başında, / f / hece sonu-sözcük sonu, / h / hece başı-sözcük içi ve hece sonu-sözcük sonunda hedefte yer almamıştır.

Hakkı'nın ses dağarcığında genizsi / m, n /, / p, b, t, d / durak sesleri / v, s, ʃ / sürtünmeliler ve / l, j / daralılalar bulunmakta, / k, g /, durak sesleri [f, z, ʒ, h] sürtünmeli sesleri, / dʒ / durak sürtünmeli ve / r / tek vuruşlu sesi yer almamaktadır. Türkçe'de sesbilimsel olmayan / n / sesi gözlenmektedir. Dağarcıktaki seslerden / s / hece başı-sözcük başı ve hece sonu-sözcük içi konumda yalnızca bir kere, hece başı-sözcük içinde sekiz kez gözlenmiş, hece sonu-sözcük sonunda hiç gözlenmemiştir. / ʃ / ise hece başı-sözcük başı, hece sonu-sözcük içi, ve hece sonu-sözcük sonunda birer kere gözlenmiş ancak hecebaşı-sözcük içinde hiç gözlenmemiştir. / tʃ / durak-sürtünmeli yalnızca hece başı-sözcük içi konumda yer almaktadır. / l / ve / j / daralılalar da hece sonu-sözcük içi konumda gözlenmemektedir. / f / hece başı-sözcük içi ve hece sonu-sözcük sonu konumda, / h / hece başı-sözcük içi konumda hedefte yer almamıştır. Marjinal sesler arasında / s, z, ts / görülmektedir.

Tablo 18'den görüleceği gibi, Emine'nin ses dağarcığı oldukça sınırlı görülmektedir. / k, g / durak sesleri, hemen tüm sürtünmeliler, / dʒ / durak sürtünmeli ve / r / tek vuruşlu sesleri Emine'nin repertuarında yer almamaktadır. / v / sürtünmeli hece başı-sözcük başı, hece başı-sözcük içi konumlarda birer kere, hece sonu-sözcük içinde iki kere ortaya çıkmıştır. / l / daralılı sesi de hece başı-sözcük içi, hece sonu-sözcük içi konumda birer, hece sonu-sözcük sonunda iki kez gözlenmiştir. / tʃ] durak sürtünmeli hece başı-sözcük başı, hece başı-sözcük içi konumlarda yer almaktadır. Emine'nin ses dağarcığının genizsi ve / p, b, t, d / durak sesleri ve / j / daralılı ile sınırlı olduğu söylenebilir. Buna karşılık marjinal olarak / ʔ, ts, dʒ, ʃdʒ, ʒ, k / gözlenmiştir.

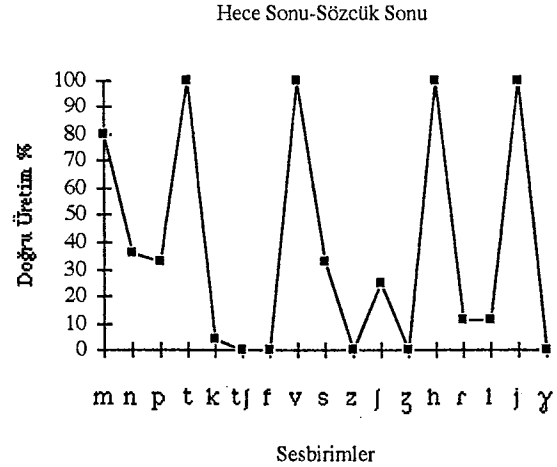
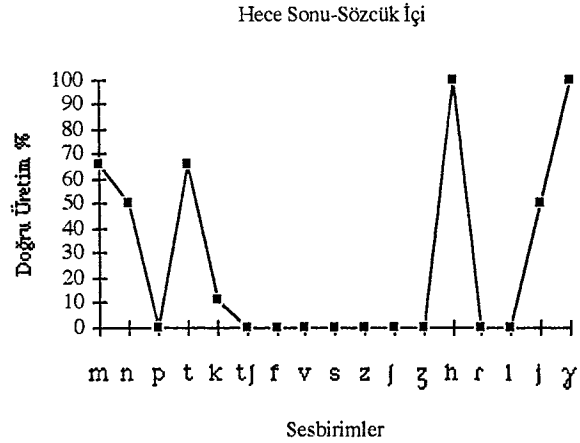
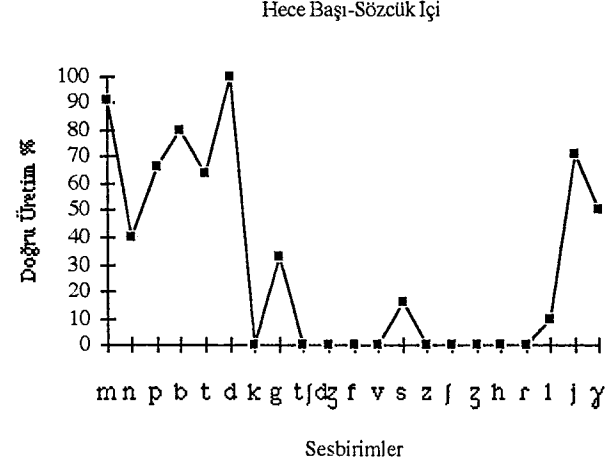
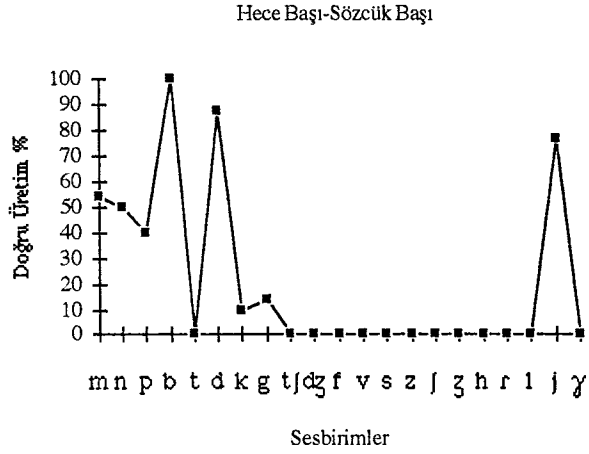
3.2.2. Üretilen Seslerin Dört Hece Konumunda Türkçe'nin Sözcük/hece Yapısına Göre Doğru Gerçekleştirilme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde çocukların ses dağılımında bulunduğu saptanan seslerin yine dört hece konumunda Türkçe'nin sözcük/hece yapısına göre doğru gerçekleştirilip gerçekleştirilmediklerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bunun için Yöntem Bölümünde Tablo 11' de bir örneği görülen Sesbirim Üretimi Değerlendirme Formu kullanılarak çocukların üretimleri yetişkin sistemi ile kıyaslanmıştır.

Grafik 1 Ayşe'nin hedef sesbirimleri dört hece konumunda hedefe uygun gerçekleştirebilme düzeyini göstermektedir.

Ayşe hece başı-sözcük başı konumunda sürtünmeli seslerin hiçbirini hedefe uygun gerçekleştiremediği, durak/patlamalı seslerden / p / ve / d /, daralmalılardan / j / seslerini ise hedefe uygun oranda gerçekleştirdiği görülmektedir. Grafikte hece başı-sözcük içi konumda genizsi seslerden / m / sesinin, durak seslerinden / p /, / b /, / t / seslerinin hedefe yakın gerçekleştirildiği, / k / sesinin ise gerçekleştirilemediği görülmektedir. Durak sürtünmeli ve sürtünmeli seslerin yine gerçekleştirilemediği görülmektedir. Ayşe'nin grafiğinde hece sonu-sözcük içi konumunda; durak seslerinden / p / sesinin ve durak-sürtünmeli / tʃ / sesinin hedefe uygun gerçekleştirilemediği, sürtünmeli seslerden / h / sesinin hedefe uygun gerçekleştirildiği buna karşın, diğer sürtünmeli seslerin, daralmalılardan / l / ve tek vuruşlu / r / seslerinin hedefe uygun gerçekleştirilemediği görülmektedir. Grafikte hece sonu-sözcük sonu konumunda genizsi seslerden / m / sesinin hedefe yakın, durak seslerinden / t / sesinin hedefe uygun oranda gerçekleştirildiği, / b /, / d /, / k /, / g / seslerinin, durak sürtünmeli / tʃ / ve sürtünmeli / s, z, ʒ / seslerinin hedefe uygun gerçekleştirilemedikleri gözlenmektedir.

GRAFİK 1: Ayşe'de Üretilen Seslerin Dört Hece Konumunda Türkçe'nin Hece Yapısına Göre Doğru Gerçekleştirilme Düzeyi



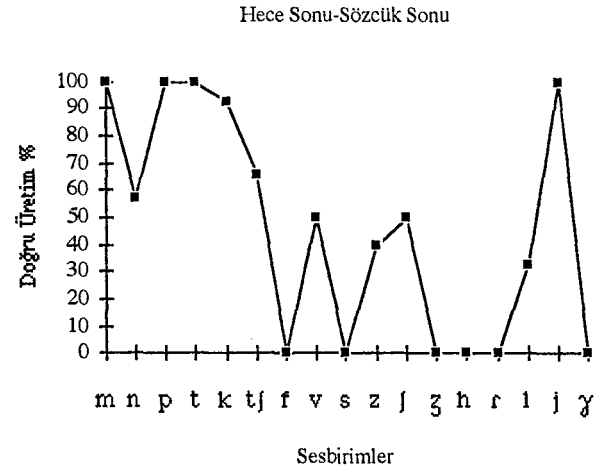
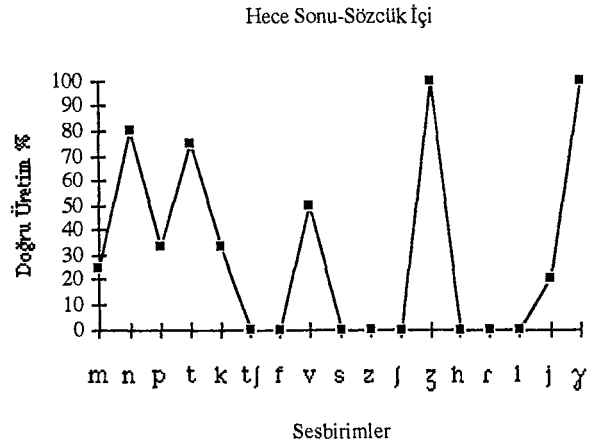
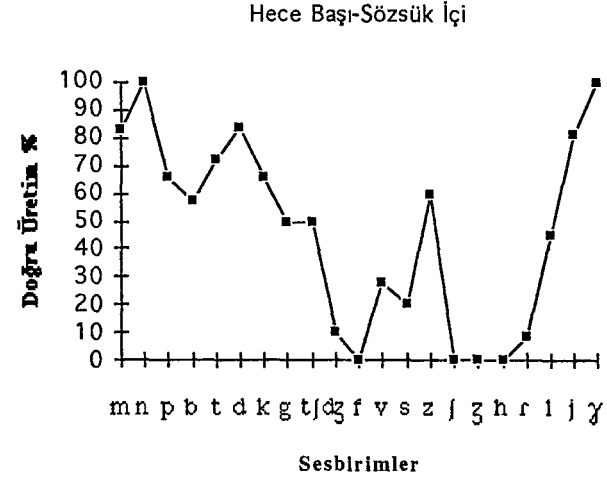
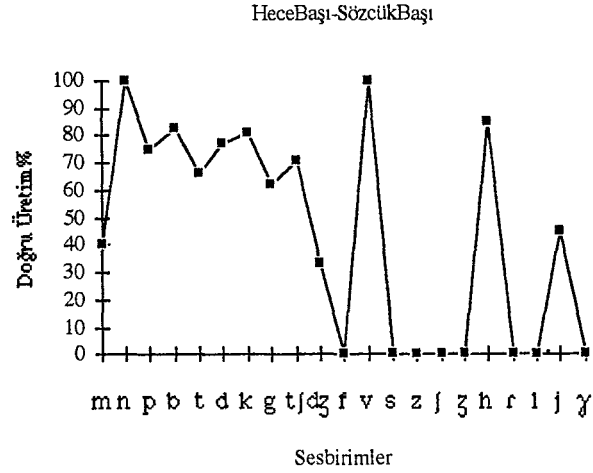
Grafik 2 Ali'nin hedef sesbirimleri dört hece konumunda hedefe uygun gerçekleştirebilme düzeyini göstermektedir.

Ali dört hece konumunda da genizsi ve durak seslerini hedefe yakın oranlarda gerçekleştirirken / f, s, z, ʃ, ʒ, h / gibi sürtünmeli, daralmalı / l /, tek vuruşlu / r / seslerini hedefe uygun gerçekleştirememiştir.

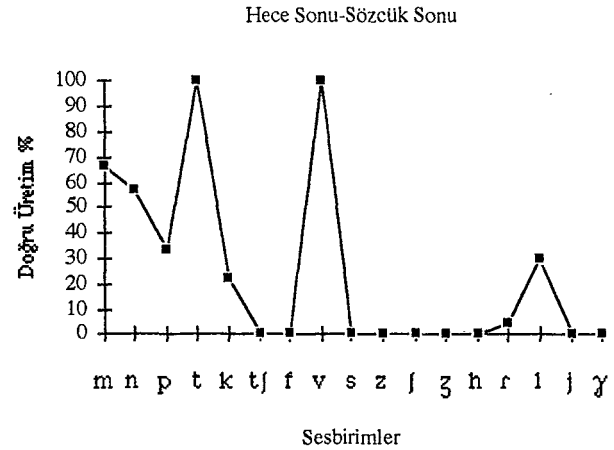
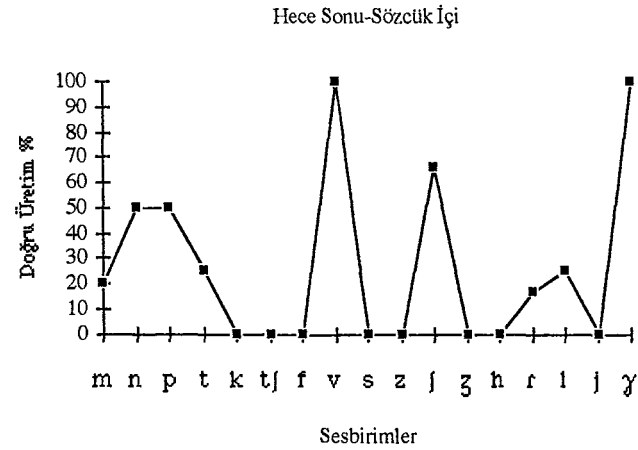
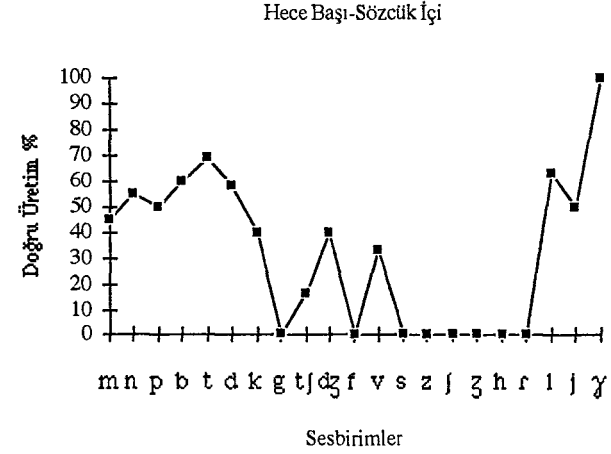
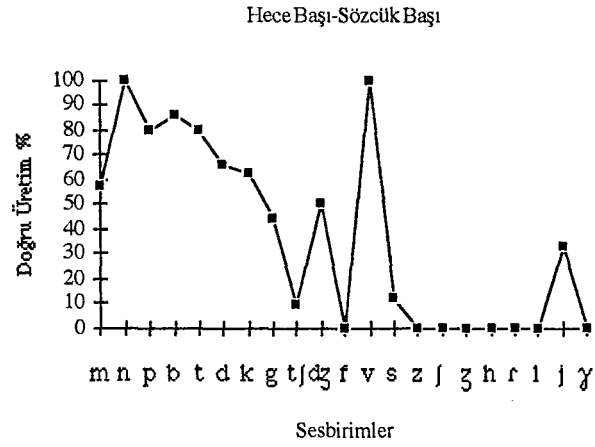
Grafik 3'de Fatma' nın hedef sesbirimleri dört hece konumunda hedefe uygun gerçekleştirebilme düzeyi gösterilmektedir.

Fatma'nın grafiğinden hece başı-sözcük başı konumunda genizsi ve durak seslerinin üretiminde bir güçlük gözlenmemekte ancak sürtünmeli seslerden / f, z, ʃ, ʒ, h / sesleri ile daralmalı / l / ve tekvuruşlu / r / seslerinin hedefe uygun gerçekleştirilemediği görülmektedir. Fatma hece başı-sözcük içi konumunda sürtünmeli seslerden / f, s, z, ʃ, ʒ, h / seslerini tekvuruşlu / r / sesinin hedefe uygun gerçekleştirilemediği görülmektedir. Fatma'nın grafiğinden hecesonu-sözcükiçi konumunda durak seslerde / k / sesinin durak-sürtünmeli, sürtünmeli seslerden / f, s, z, ʃ, ʒ, h / seslerinin hedefe uygun gerçekleştirilemediği görülmektedir. Fatma'nın hece sonu-sözcük sonu konumunda; durak seslerden / t / sesinin hedefe uygun gerçekleştirdiği buna karşın, durak sürtünmeli ve / v / dışındaki sürtünmeli seslerini hedefe uygun gerçekleştiremediği görülmektedir. Daralmalı seslerden / j / sesi bu konumda hedefte yer almamıştır.

GRAFİK 2 : Ali'de Üretilen Seslerin Dört Hece Konumunda Türkçe'nin Hece Yapısına Göre Doğru Gerçekleştirilme Düzeyi



GRAFİK 3: Fatma'da Üretilen Seslerin Dört Hece Konumunda Türkçe'nin Hece Yapısına Göre Doğru Gerçekleştirilme Düzeyi



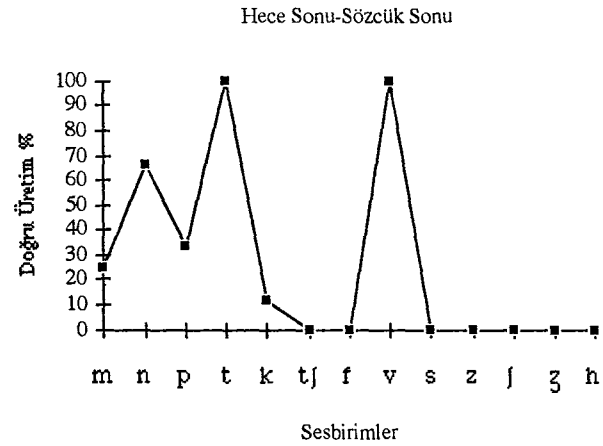
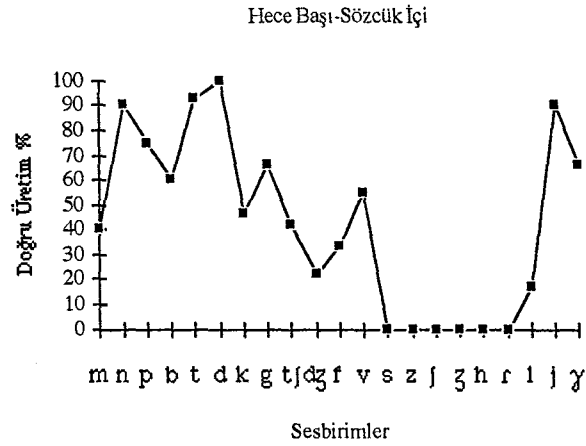
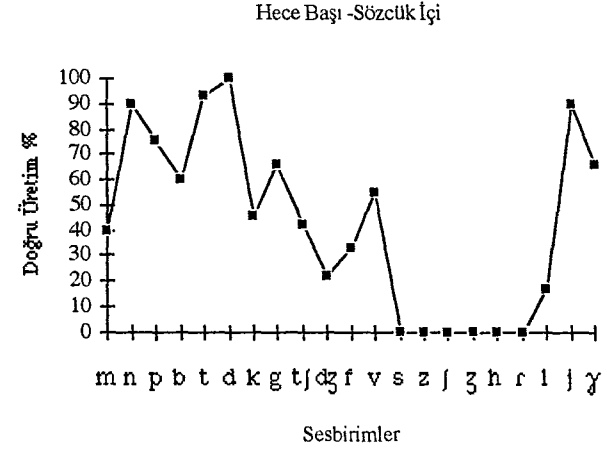
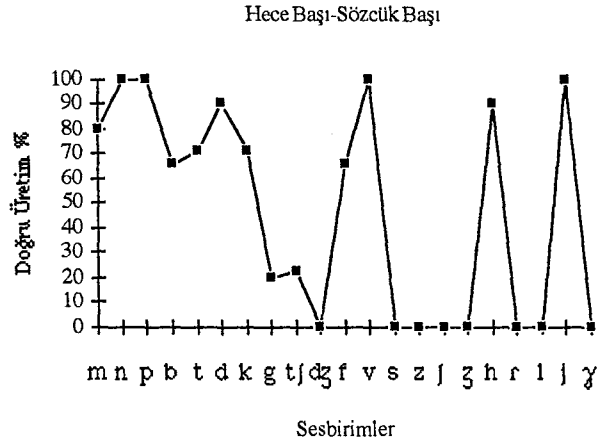
Grafik 4'de Gül'ün hedef sesbirimleri dört hece konumunda hedefe uygun gerçekleştirebilme düzeyi gösterilmektedir.

Grafik 4'de Gül'ün grafiğinden hecebaşı-sözcükbaşı konumunda genizsi ve durak sesler hedefe uygun oranlarda gerçekleştirilirken durak-sürtünmeli seslerden / dz /, sürtünmeli seslerden / s, z, ʃ, ʒ / seslerinin, tek vuruşlu / r / ve daralmalı seslerden / l / sesinin hedefe uygun gerçekleştirilemediği görülmektedir. Gül hece başı-sözcük içi, hece sonu-sözcük içi ve hece sonu-sözcük sonu konumlarında da yine sürtünmeli seslerden / s, z, ʒ, h / seslerini, tek vuruşlu / r / ve daralmalı seslerden / l / sesini hedefe uygun gerçekleştirememiştir. Hece başı-sözcük başı ve hece başı-sözcük içi konumlarda doğru üretilen / k / durak sesinin diğer konumlarda hedefe uygun gerçekleştirilemediği de dikkat çekmektedir

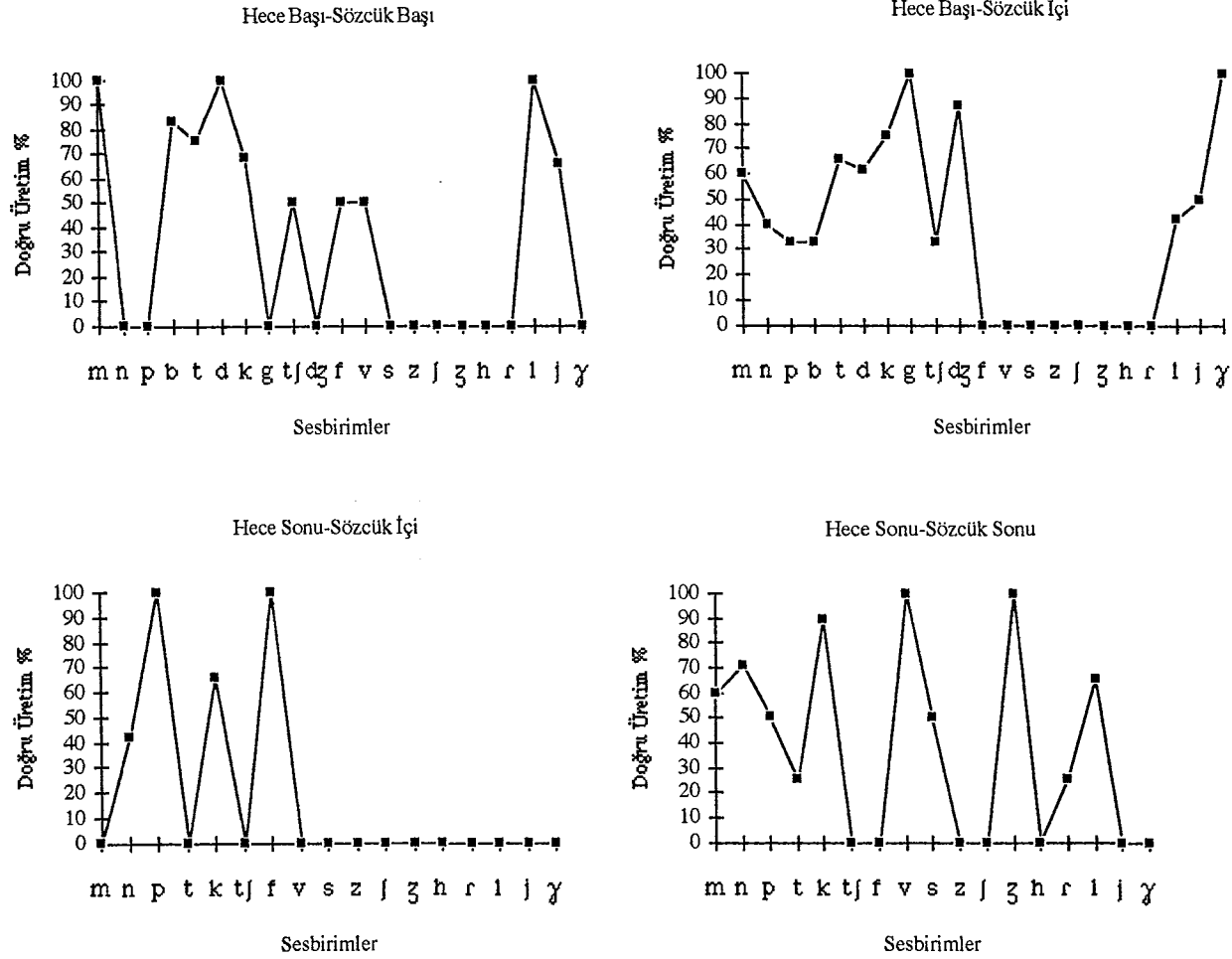
Grafik 5'de Kerem' in hedef sesbirimleri dört hece konumunda hedefe uygun gerçekleştirebilme düzeyi gösterilmektedir.

Grafik 5'te görüldüğü gibi, Kerem hece başı sözcük başı ve hece başı-sözcük içi konumlarında sürtünmeli sesleri gerçekleştirememektedir. Kerem'in grafiğinde durak seslerinden / b, t, d, k / gerçekleştirilirken, / p / hecebaşı sözcük başında gerçekleştirilememiş, hece başı-sözcük içi konumda ise % 30 oranında gerçekleştirilebilmiştir. Kerem hece sonu-sözcük içi ve hece sonu-sözcük sonu konumlarda sürtünmeli / s, v, ʒ / hedefe uygun gerçekleştirirken, / f, z, ʃ, h, / gerçekleştiremediği görülmektedir. Daralmalılar dört konumda da hedefe uygun gerçekleştirilmiş ancak / j / hece sonu-sözcük sonu konumda hedefte yer almamıştır.

GRAFİK 4: Gül'de Üretilen Seslerin Dört Hece Konumunda Türkçe'nin Hece Yapısına Göre Doğru Gerçekleştirilme Düzeyi



GRAFİK 5: Kerem'de Üretilen Seslerin Dört Hece Konumunda Türkçe'nin Hece Yapısına Göre Doğru Gerçekleştirilme Düzeyi



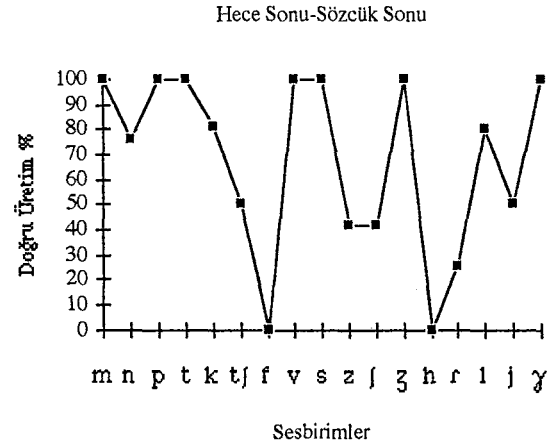
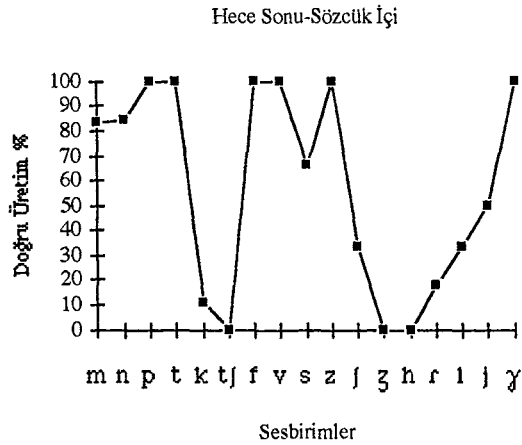
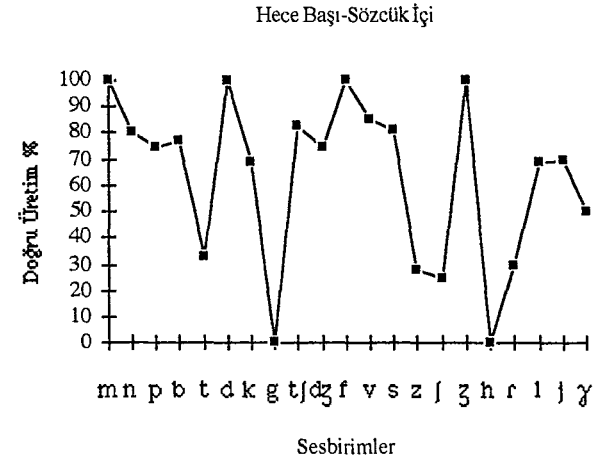
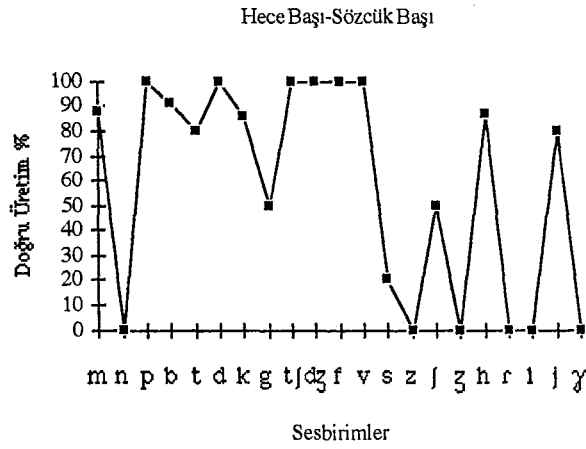
Grafik 6' da Emel'in hedef sesbirimleri dört hece konumunda hedefe uygun gerçekleştirebilme düzeyi gösterilmektedir.

Grafik 6'dan görülebileceği gibi, Emel' in repertuarında dört hece konumunda da tüm sesler kullanımdadır. / n / genizsi ve / z, ʒ / sürtünmeliler hecebaşı-sözcükbaşında hedefte yer almamıştır. Daralımalı seslerden / l / ve tek vuruşlu / r / hedefe uygun gerçekleştirilememiş, diğer konumlarda ise / l / hedefe yakın oranlarda gerçekleşirken / r / sesinin gerçekleştirilemediği görülmektedir.

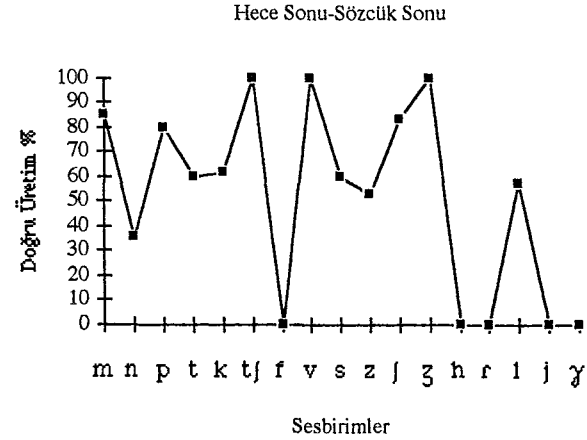
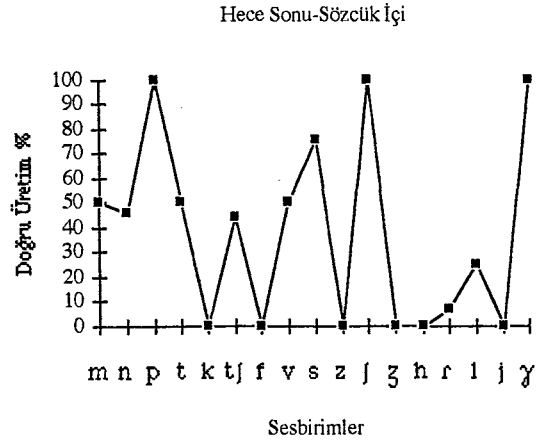
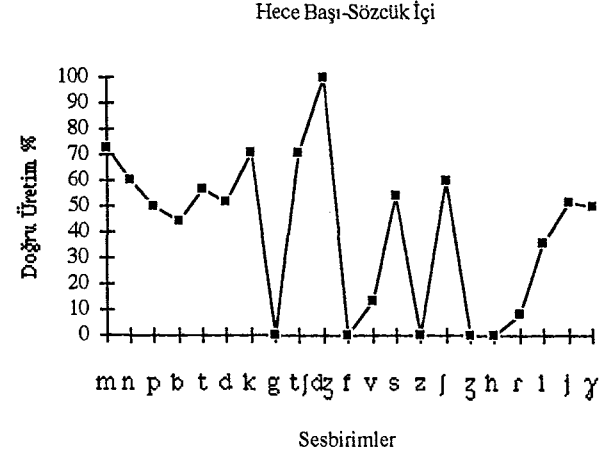
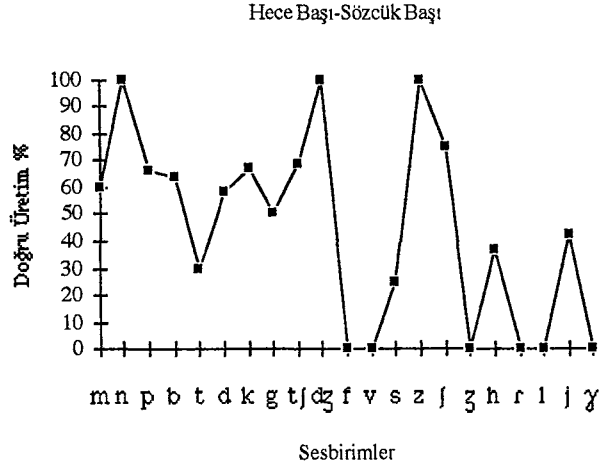
Grafik 7'de Murat'ın hedef sesbirimleri dört hece konumunda hedefe uygun gerçekleştirebilme düzeyi gösterilmektedir.

Grafik 7'de görüldüğü gibi, Murat hece başı-sözcük başı konumunda genizsi seslerden / n / sesini, durak-sürtünmeli seslerden / dz / sesini hedefe uygun gerçekleştirdiği, sürtünmeli seslerden / f, v / seslerini gerçekleştirilemediği, / z, ʒ / seslerini hedefe uygun, daralımalı / l / ve tek vuruşlu / r / seslerini ise gerçekleştirilemediği görülmektedir. Murat'ın grafiğinden hece başı-sözcük içi konumunda durak seslerden [g] sesinin, sürtünmeli seslerden / f, z / seslerinin doğru gerçekleştirilemediği görülmektedir. Hece sonu-sözcük içi ve hece sonu-sözcük sonu konumlarında durak sürtünmeli / tʃ / , sürtünmeli seslerden / f, h / seslerinin, daralımalı seslerden / j / sesinin hedefe uygun gerçekleştirilemediği görülmektedir. / z / hece sonu-sözcük içinde gerçekleştirilemezken hece sonu-sözcük sonunda % 50 oranında gerçekleştirilmiştir. / ʒ / nın ise ilk üç konumda hedefte yer almadığı hece sonu-sözcük sonunda ise hedefe uygun gerçekleştirildiği görülmektedir.

GRAFİK 6: Emel'de Üretilen Seslerin Dört Hece Konumunda Türkçe'nin Hece Yapısına Göre Doğru Gerçekleştirilme Düzeyi



GRAFİK 7: Murat'da Üretilen Seslerin Dört Hece Konumunda Türkçe'nin Hece Yapısına Göre Doğru Gerçekleştirilme Düzeyi



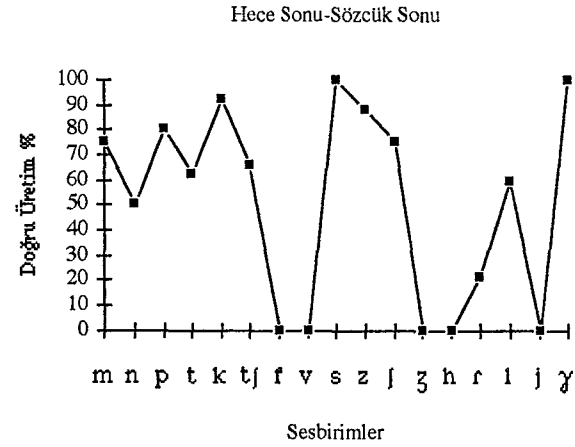
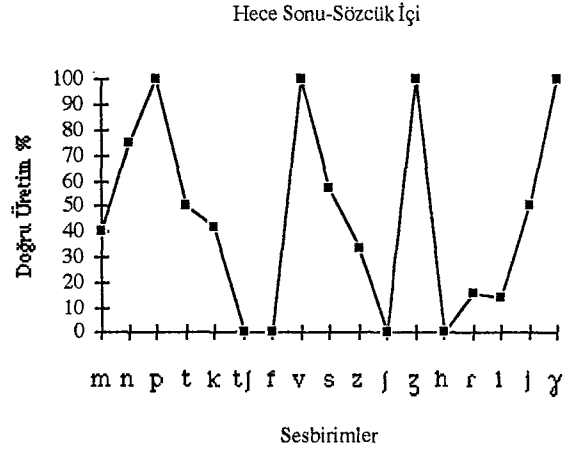
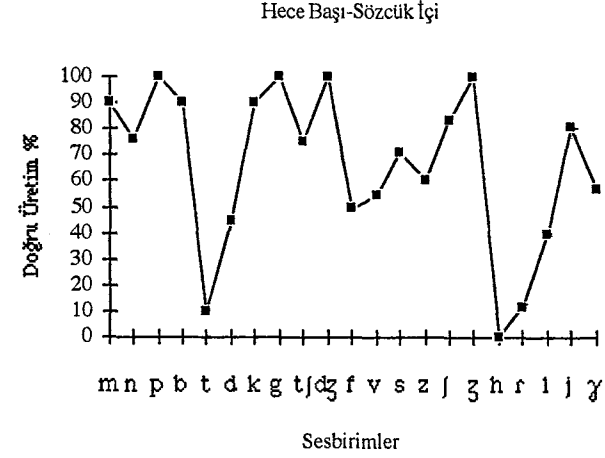
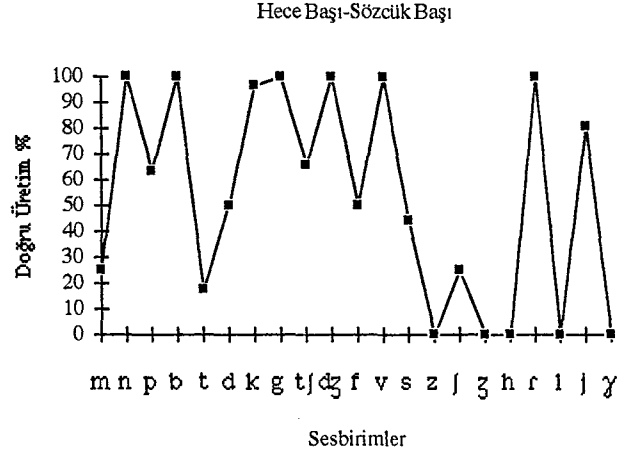
Grafik 8'de Mehmet' in hedef sesbirimleri dört hece konumunda hedefe uygun gerçekleştirebilme düzeyi gösterilmektedir.

Mehmet hece başı-sözcük başı konumunda genizsi seslerden / m / sesini durak seslerinden / t / sesini ve sürtünmeli / j / sesini hedefe göre oldukça düşük oranlarda doğru gerçekleştirebilmiştir. / t / durak sesinin hece başı-sözcük içi konumda da gerçekleştirilemediği, hece sonu-sözcük içi konumda ise iki hedeften birinin doğru gerçekleşmesi ile % 50 oranına erişebildiği, buna karşın hece sonu-sözcük sonunda % 70 oranında hedefe ulaştığı görülmektedir. Sürtünmeli seslerden / v / sesinin hedefe uygun, [h] sesi ise dört konumda da hedefe uygun gerçekleşmediği görülmektedir. Tek vuruşlu / r / nin sözcük başındaki bir hedefte de doğru gerçekleştiği diğer konumlarda ise kullanımda olduğu ancak hedefe uygun oranlarda gerçekleşmediği görülmektedir. Daralmalılar hedefe uygun gerçekleştirilirken / j / hecesonu-sözcüksonu konumunda hedefte sık gözlenmemiş, bir hedefte de doğru gerçekleştirilememiştir.

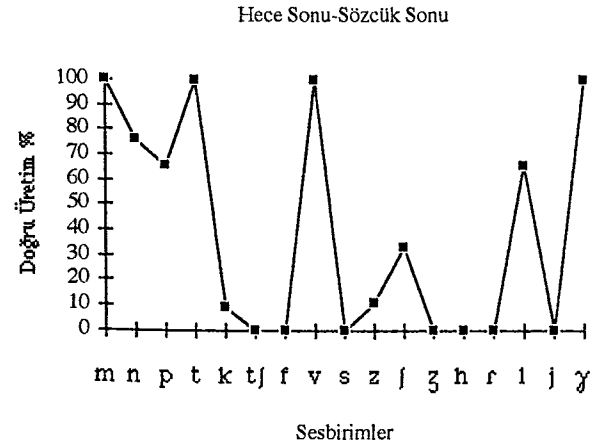
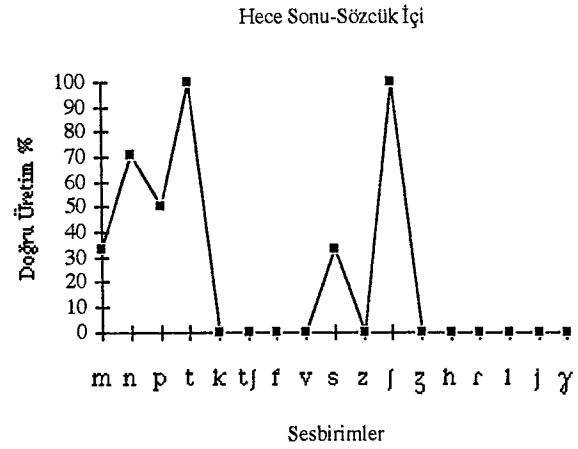
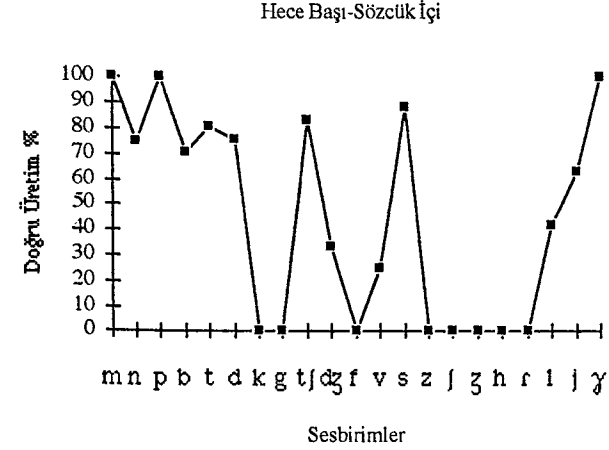
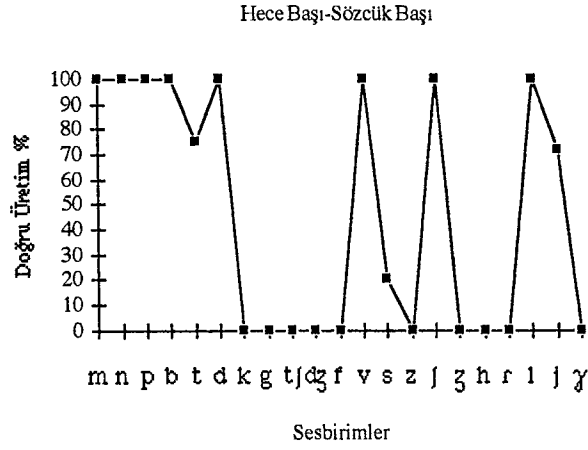
Grafik 9' da Hakkı' nın hedef Sesbirimleri dört hece konumunda hedefe uygun gerçekleştirebilme düzeyi gösterilmektedir.

Hakkı' nın grafiğinden dört hece konumunda da genizsi seslerin hedefe uygun durak seslerinden / p, b, d / seslerinin hedefe uygun, buna karşın / k, g / durak sesleri ile durak sürtünmeli ve sürtünmeli seslerden / f, z, ʒ, h / seslerinin ve tek vuruşlu / r / sesinin hedefe uygun gerçekleştirilemedikleri görülmektedir. Durak sürtünmelilerden / tʃ / yalnızca hece başı-sözcük içi konumda kullanılmıştır. Sürtünmeli / v / nin her konumda hedefe uygun gerçekleştiği, / s / nin ise kullanımda olmakla birlikte, hedefe uygun oranlarda gerçekleştirilemediği görülmektedir. Daralmalı / j, l / hece sonu-sözcük içi konumlarda gerçekleştirilemezken diğer konumlarda hedefe yakın oranlarda gerçekleştirildikleri görülmektedir.

GRAFİK 8: Mehmet'de Üretilen Seslerin Dört Hece Konumunda Türkçe'nin Hece Yapısına Göre Doğru Gerçekleştirilme Düzeyi



GRAFİK 9: Hakkı'da Üretilen Seslerin Dört Hece Konumunda Türkçe'nin Hece Yapısına Göre Doğru Gerçekleştirilme Düzeyi

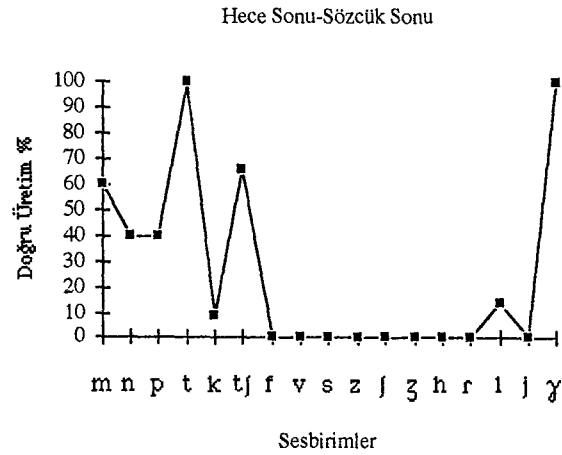
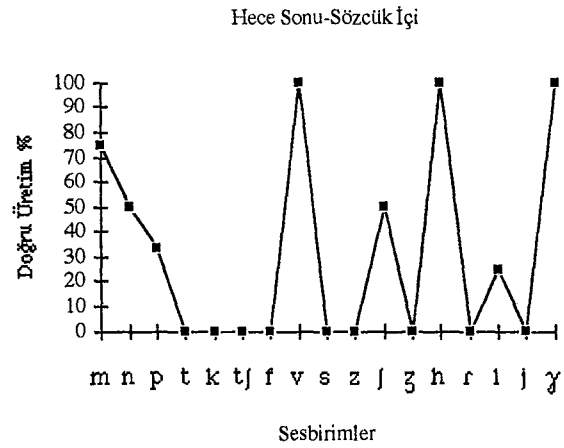
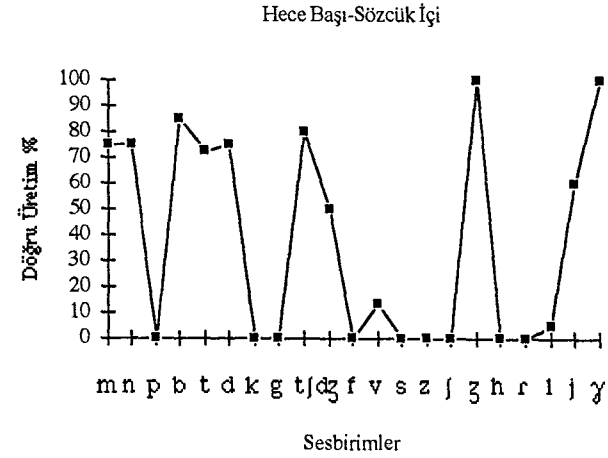
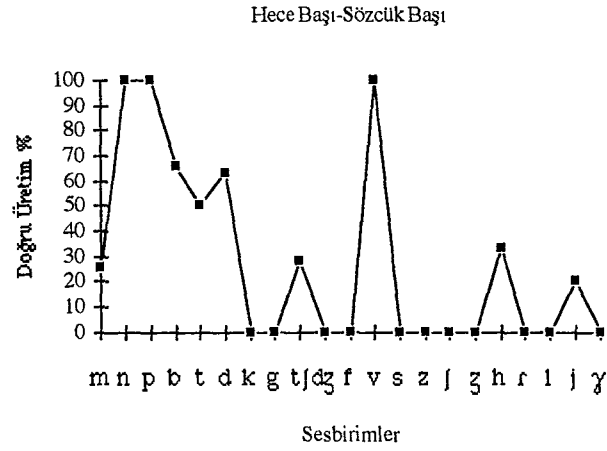


Grafik 10' da Emine' nin hedef sesbirimleri dört hece konumunda hedefe uygun gerçekleştirebilme düzeyi gösterilmektedir.

Emine' nin grafiğinden dört konumda da / k, g / art-damak durak seslerinin, / v / dış-dudak sürtünmeli hariç diğer sürtünmelilerin ve / r / tek vuruşlunun gerçekleştirilemediği görülmektedir. / ʒ / hece başı-sözcük içi konumunda bir hedefte ortaya çıkmış ve doğru gerçekleştirilmiş, hece sonu-sözcük sonu konumunda da bir hedefte ortaya çıkmış ancak gerçekleştirilememiş diğer konumlarda ise hedefte yer almamıştır. / z / sürtünmeli de hece başı-sözcük başı konumunda hedefte yer almamıştır. Daralmalılardan / l / daralmanın da hedefe uygun gerçekleştirilemediği, doğru gerçekleşme oranının çok alt düzeyde kaldığı görülmektedir.

Tüm çocukların ses dağarcığında ortaya çıkan seslerin pek çoğunun Türkçe'nin sözcük/hece yapısı konumlarındaki dağılımlarına göre doğru gerçekleştirilemediği görülmektedir.

GRAFİK 10: Emine'de Üretilen Seslerin Dört Hece Konumunda Türkçe'nin Hece Yapısına Göre Doğru Gerçekleştirilme Düzeyi



3.3. DİL VE KONUŞMA SORUNLU ÇOCUKLARIN SESBİRİM DAĞARCIKLARININ ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın ikinci amacı olan dil ve konuşma sorunlu çocukların sesbirim dağarcıklarının nasıl bir özellik gösterdiğine ilişkin bulgular ve yorum yer almaktadır.

Bu amacın gerçekleştirilmesine yönelik sorulan alt amaca ilişkin her bir deneğin bulguları Yöntem Bölümünde Tablo 12'de bir örneği gösterildiği gibi değerlendirilmiş ve her deneğe ilişkin durum aşağıdaki alt amaç doğrultusunda tablolarda özetlenmiştir. Karşıtlık çözümlemesindeki seslerin değerlendirilmesi yine Yöntem Bölümünde 2.4.2.3.1.de belirtilen ilkelere göre değerlendirilmiştir.

3.3.1. Çocukların Ses Dağarcığında Bulunan Seslerden Hangilerinin Karşıtlık İşlevi İçinde Kullanılabildiğine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci amacına ulaşılabilmesi için çocukların ses dağarcığında karşıtlık işlevi içinde kullanılabilen seslerin değerlendirilmesine yönelik bulgular ortaya konmuştur.

Tablolarda *deneğin karşıt sesleri* sütununda deneklerin kendi sistemlerinde karşıt olarak kullandıkları sesler yer almaktadır. Her sesçil farklı birim bir potansiyel karşıtlık olarak incelenmiş, özgür dağılım ya da bütünleyici dağılım içinde ortaya çıkan sesler karşıt ses olarak değerlendirilmemiştir. *Karşıt seslerin kullanıldığı hedef sesbirimler* sütununda sözcük içinde dört hece konumunda deneklerin karşıt seslerini hangi hedef sesbirimler yerine kullandıklarını gösterilmektedir. Bir diğer deyişle, karşıtlığın

kaybolduğunu sergileyen ve hedefle kıyaslandığında seslerin anlam farklılığı işlevlerini nasıl kaybettikleri görülmektedir. Tablolarda (-) eksi ile belirtilen durumlar bazı seslerin Türkçe'de bu konumlarda bulunmadığı için hedefte yer almadığını göstermektedir. (HY) ile belirtilen durumlar o sese ilişkin bir verinin hedefte gözlenmediği durumdur. Boş bırakılan satırlarda ise, o sesin hedefte yer aldığı ancak deneklerin bu konumlarda o sesi kullanmadıklarını göstermektedir.

Ayşe'nin karşıtsal kullandığı sesler, dört hece konumuna dağılımları ve bu seslerin hedefe uygunluğu ya da hangi hedef sesler yerine kullanıldığı Tablo 19' da gösterilmektedir.

TABLO 19
AYŞE'NİN KARŞITSAL KULLANDIĞI SESLER, KULLANILDIĞI HEDEF
SESBİRİMLER VE DÖRT HECE KONUMUNA DAĞILIMLARI

Denek	Denegin Karşıts	Karşıts Seslerin Kullanıldığı Hedef Sesbirimler			
		Hece Başı Sözcük Başı	Hece Başı Sözcük İçi	Hece Sonu Sözcük İçi	Hece Sonu Sözcük Sonu
	m	m	m, v	m, n, l	m
	n	n	n, r	n	n, m
	p	p, f	p, b, t, k	k	p
Ayşe	b	b, p, m, f	b, p, r	-	-
	d	d, m, t, tʃ, dʒ, k, g f, s, ʃ, r, j	d, n, t, tʃ, dʒ, k, g, v, z, ʃ, r, j, l	-	-
	t		t, tʃ, dʒ, k, s, ʃ, r, l	t, k, v, s, ʃ	t, p, tʃ, k, s, z, ʃ
	tç	tʃ	tʃ, j	ʃ	
	j	j	j, r, l	j, r	j, f, l, z
	h		HY	h, k, p	h, l
	v				v
	s		s		(s)

Hece başı-sözcük başı konumunda Ayşe anlam farklılığı yaratmak amacıyla [m, n, b, d, p, j, tç] seslerini karşıts olarak kullanmaktadır. Ancak bu sesler içinde yalnızca [n] sesinin hedefe uygun karşıts sesbirim olarak kullanıldığı görülmektedir.

Diğer bir deyişle, Ayşe'nin kullandığı karşıt sesler diğer pek çok hedef ses yerine kullanılmaktadır. Ayşe'nin oldukça değişken bir sistemi olduğu görülmektedir. [d, t] hecebaşı-sözcükbaşı konumunda pek çok ses yerine kullanılmış fakat hecebaşı-sözcükiçi konumunda [d] ve [t] nin birbirlerinin yerine kullanıldığı ve her ikisinin de aynı hedef sesler yerine kullanıldığı gözlenmektedir. Genel olarak Ayşe'nin karşıtlık çözümlemesi [t] ve [d] nin aşırı ve değişken kullanımını göstermektedir. Örneğin, [d]' nin hedef / d, m, t, tʃ, dʒ, k, g, f, s, ʃ, r, j / yerine kullanılması anlaşılabilirliğin önemli ölçüde azalmasına neden olmaktadır.

Ali'nin karşıt seslerine ilişkin değerlendirme Tablo 20'de gösterilmektedir.

TABLO 20
ALİ'NİN KARŞITSAL KULLANDIĞI SESLER, KULLANILDIĞI HEDEF
SESBİRİMLER VE DÖRT HECE KONUMUNA DAĞILIMLARI

Denek	Deneyin Karşıt Sesleri	Karşıt Seslerin Kullanıldığı Hedef Sesbirimler			
		Hece Başı Sözcük Başı	Hece Başı Sözcük İçi	Hece Sonu Sözcük İçi	Hece Sonu Sözcük Sonu
	m	m	m	m, l	m
	n	n	n, m, d, v, l	n, m, l	n
	p	p, k, f	p	p	p
Ali	b	b, m, p	b	-	-
	t	t	t, m	t	t, tʃ
	d	d, t, dʒ, g	d, t, z, l	-	-
	k	k	k	k	k
	g	g, k	k, g	-	-
	h	h, m, b, t, d, tʃ, k, f, s, ʃ, j	b, t, g, s, r, l	m, p, t, tʃ, k, s, z, ʃ, h	h, ʃ
	p	h	t, k, l	n, k, s, z, l	
	tʃ	tʃ	tʃ		tʃ
	dʒ	dʒ	dʒ	-	-
	z	HY	z		z
	v	v			v

Tablo 20'den de görüldüğü gibi Ali'nin karşıtsal değerlendirmesi değişkenlik göstermektedir. Ali'nin kullanımlarında, özellikle hece başı-sözcük başı, hece başı-sözcük içi ve hece sonu-sözcük içinde gırtlak sürtünmeli [h] sesin hemen her hedef ses yerine kullanıldığı gözlenmektedir. Hece sonu-sözcük sonu konumunda daha tutarlı bir örüntü sergilenmektedir. Türkçe'de bulunmayan gırtlak-durak sesinin de sıklıkla karşıt ses olarak kullanıldığı görülmektedir. [k, dz, tʃ] nin hedefe uygun kullanıldıkları görülmekle birlikte, bu sesler hedefdurumunda iken yerlerine diğer seslerin kullanıldığı gözlenmektedir. [β] Türkçe de sesbirimsel olarak bulunmamaktadır, ne var ki, hece başı-sözcük başı konumunda / m /, hece başı-sözcük içi konumunda / b / ve hece sonu-sözcük içi konumunda / - v, l - / yerine kullanıldığı dikkat çekmiştir.

Fatma' nın karşıt seslerine ilişkin değerlendirme Tablo 21'de görülmektedir.

Fatma'nın karşıt seslerinin hece başı-sözcük başı konumunda yine değişik hedef sesbirimler yerine kullanıldığı gibi, sesbirim değişkelerinin de çok kullanıldığı görülmektedir. Ancak sesbirim değişkelerinin farklı hedefler için de kullanımları, diğer bir deyişle özgür dağılım içinde kullanıldıkları görülmektedir. Hece başı-sözcük içi, ve hece sonu-sözcük içi konumlarda Türkçe'de sesbirimsel olmayan [ʔ] gırtlak-durak sesinin farklı hedefler yerine kullanıldığı görülmektedir. Hedefe uygun karşıt ses olarak hece başı-sözcük başında [n] ve [v] gözlenmektedir. [t, d] karşıt seslerinin özellikle pek çok farklı sesbirim yerine gerçekleştiği görülmektedir. [tʃ] → / t / hedef sesbiriminin, [dʃ, d] → / d / hedef sesbiriminin değişkeleri olarak kaydedilmiştir.

TABLO 21
FATMA'NIN KARŞITSAL KULLANDIĞI SESLER, KULLANILDIĞI HEDEF
SESİRİMLER VE DÖRT HECE KONUMUNA DAĞILIMLARI

Denek	Deneğin Karşıtı	Karşıt Seslerin Kullanıldığı Hedef Sesbirimler			
	Sesleri	Hece Başı Sözcük Başı	Hece Başı Sözcük İçi	Hece Sonu Sözcük İçi	Hece Sonu Sözcük Sonu
	m	m	m ,	m , n , l	m
	n	n	n , m , l	n , m , l	n , m
	p	p , b , k , f	(p)	(p)	p
Fatma	b	b , p , m , d , k , j , l	b	-	-
	t	d , t , f , s , j	t , m , p , d , d , t , f , k , s , (r)	t , k , s , j	t , t , f , k , s , z , j , p
	d	d , t , f , d , z , g , s , j , l	d , t , b , t , f , d , z , k , g , z , j , j , l	-	-
	k	k	k , j	s , z	k
	g	g		-	-
	tʃ	(tʃ)	(tʃ) , j	HY	tʃ
	dʒ	(dʒ) , r	dʒ , j	-	-
	v	v	v	(v)	(v)
	j	j	j , r		r
	l		l	l	l
	r			r	(r)
	?		tʃ , r	k , t , s	

Gül' ün karşıt kullandığı sesler ve hedef sesbirimlerin karşılaştırılarak değerlendirilmesi Tablo 22' de gösterilmektedir.

Tablo 22'de görüldüğü gibi, Gül' ün karşıt sesleri pek çok farklı hedef sesbirim yerine kullanılmaktadır. Örneğin, [d], hedef [t , tʃ , dʒ , g , s , z , j] yerlerine kullanılmaktadır. Bunun ötesinde aynı hedef sesbirimler için [t]'nin kullanıldığı da görülmektedir. İçocuk| üç kez farklı söylenişi dikkat çekmiştir: [d³ə d³ət], [dədək], [tʃə dət]. Üçüncü söylenişi denek modelden sonra tekrarlama yoluyla gerçekleştirmiştir. Bu nedenle [d³], [tʃ], [d] → l d l sesbiriminin sesçil değişkeleri olarak kaydedilmiştir. Dört hece konumunda da gırtlak-durak sesinin kullanımı görülmektedir.

TABLO 22
GÜL' ÜN KARŞITSAL KULLANDIĞI SESLER, KULLANILDIĞI HEDEF
SESİRİMLER VE DÖRT HECE KONUMUNA DAĞILIMLARI

Denek	Deneğin Karşıtı Sesleri	Karşıt Seslerin Kullanıldığı Hedef Sesbirimler			
		Hece Başı Sözcük Başı	Hece Başı Sözcük İçi	Hece Sonu Sözcük İçi	Hece Sonu Sözcük Sonu
	m	m	m	m	m
	n	n	n, m, l	n, m	n, m
	p	p, b, f	p	p	p (ʔp)
Gül	b	b, m	b	-	-
	t	t, d, tʃ, k, s, z, ʃ	t, tʃ, dʒ, k, s, z, ʃ	t, k, s	t, tʃ, k, s, z, ʃ
	d	d, t, tʃ, g, s, z, ʃ	d, b, dʒ, k, g, f, s, z, ʃ, ʒ, l, j	z, k	k, ʒ, z
	k	k	k	k	k
	g	g	g	-	-
	tʃ	tʃ	tʃ	HY	tʃ
	h	h	HY		HY
	f	f	f	f	f
	v	v	v	v	v
	j	j, ɾ, l	j, f, , v	j, ɾ, l	j, l
	ʔ	g	z	k, h, p	p, t

/top/ → [dθʔpʰ] tek heceli sözcükte gırtlak-durak sesi son ünsüzden önce eklenmiştir. Ancak [pʰ] ünsüzünün bırakılışında solukluluk alınmamış, ve / p / nin ses değişkesi olarak kaydedilmiştir. [ts] ve [dz] sürtünmeli seslerin edinimi sırasında gözlenen normal gelişim aşamalarını yansıtmaktadır. Yine daralmalıların çıkarımında [j], [l] sesletimi normal gelişimin seyrini yansıtmaktadır.

Kerem' in karşıt seslerinin değerlendirilmesi Tablo 23' de yer almaktadır.

TABLO 23
KEREM'İN KARŞITSAL KULLANDIĞI SESLER, KULLANILDIĞI HEDEF
SESİRİMLER VE DÖRT HECE KONUMUNA DAĞILIMLARI

Denek	Deneğin Karşıtı	Karşıt Seslerin Kullanıldığı Hedef Sesbirimler			
		Hece Başı Sözcük Başı	Hece Başı Sözcük İçi	Hece Sonu Sözcük İçi	Hece Sonu Sözcük Sonu
	m	m	m	n, l	m
	n	-	n, j	n, m	n, m
	p	b	p	p	p
Kerem	b	p, b, f	p, b, r	-	-
	t	t, tʃ	t, tʃ, k	t	t, k
	d	t, d, tʃ, dʒ, k, g, s, j	t, d, dʒ, l	t	-
	tʃ	tʃ, k, f	tʃ	-	-
	k	k	k	k	k
	dʒ	-	dʒ	z	t
	ʒ	-	s, z, ʃ	ʃ	z, ʒ
	s	-	-	-	s, ʃ
	v	v	v	-	v
	ʃ	-	ʃ	-	ʃ
	j	j, r	ʃ	-	-
	l	l	l	-	l

Tablo 23'de görüldüğü gibi, Kerem karşıt seslerini diğer farklı hedef sesbirimler yerine gerçekleştirmektedir. Özellikle [d], [tʃ], [b], [t] nin birbirlerinin yerine de kullanıldığı görülmekte ve binişiklilik söz konusu olmaktadır. [ʒ] hedefte hece başı-sözcük başı, hece başı-sözcük içi ve hece sonu-sözcük içi konumlarda yer almamıştır. Ancak Kerem tarafından hece başı-sözcük içi konumda hedef [s, z, ʃ] yerine, hece sonu-sözcük içi konumda [ʃ] yerine kullanılmıştır. Hece başı-sözcük başı, hece başı-sözcük içi konumlarda sesçil değişkenliğin çok olduğu göze çarpmaktadır. Hece başı-sözcük başı konumda [dʒ] → / d /'nin sesbirim değişkesi, hece başı-sözcük içi konumda [tʒ, t, ʃt] → / tʃ /'nin sesbirim değişkesi olarak kaydedilmiştir. Daralmalı sesler hece sonu-sözcük içi konumda düşürülmüştür. Kerem'in hedefe göre tutarlı kullanılan karşıt sesleri olarak hece başı-sözcük başı konumda [k, g, f, v] gözlenmektedir.

Emel' in karşıt seslerine ilişkin değerlendirme Tablo 24'de gösterilmektedir.

TABLO 24
EMEL'İN KARŞITSAL KULLANDIĞI SESLER, KULLANILDIĞI HEDEF
SESİRİMLER VE DÖRT HECE KONUMUNA DAĞILIMLARI

Denek	Deneğin Karşıt Sesleri	Karşıt Seslerin Kullanıldığı Hedef Sesbirimler			
		Hece Başı Sözcük Başı	Hece Başı Sözcük İçi	Hece Sonu Sözcük İçi	Hece Sonu Sözcük Sonu
	m	m	m	m	m
	p	p, b	p, t	p	p
	b	b	b, p	-	-
	t	t, k	t, k	t, k	t, k, z
	d	d, g	d, d ₃ , k, g, s, j, l	-	-
	k	k	k, t	k	k
Emel	g	g	-	-	-
	h	h	HY	HY	HY
	t _f	t _f , s	t _f , j	HY	t _f
	d ₃	d ₃	d ₃	-	-
	f	f	f	f	HY
	v	v	v	v	v
	s	s	s	s, z	s
	z	-	z	z	z
	j	j, s	j, s	j, s	j
	j	j, r, l	j, r, l	j, r, l	j, r
	l	r	l, r, j	l, r	l, r
	r	-	r	r	r
	z	-	z, z	HY	z

Tablo 24'de görülebileceği gibi, Emel'in hecebaşı-sözcükbaşı konumunda [m], [f], [v], [h] karşıt seslerini hedefe uygun gerçekleştirmektedir. Diğer karşıt sesler farklı hedef sesbirimler yerine kullanılmaktadır. Hece sonu-sözcük içi konum ve hece sonu-sözcük sonu konum daha tutarlı bir örüntü sergilemektedir. [d] karşıt sesin hece başı-sözcük içi konumda pek çok farklı sesbirim yerine gerçekleştiği görülmektedir. Daralmalı ve tek vuruşlu seslerin birbirlerinin yerine kullanılıyor olmaları normal gelişim aşamalarını yansıtmakta ancak Emel'in verilerinde aşırılık görülmektedir. Sürtünmelilerde

gözlenen sesçil değişkenlikler gelişim seyri içinde değerlendirilmiştir. [$\int^s$] $\rightarrow$ / $\int$ | hedef sesbirimin değişkesi olarak kaydedilmiştir.

Murat'ın karşıt seslerine ilişkin değerlendirme Tablo 25'de yer almaktadır

TABLO 25
MURAT'IN KARŞITSAL KULLANDIĞI SESLER, KULLANILDIĞI HEDEF
SESBİRİMLER VE DÖRT HECE KONUMUNA DAĞILIMLARI

Denek	Deneğin Karşıt Sesleri	Karşıt Seslerin Kullanıldığı Hedef Sesbirimler			
		Hece Başı Sözcük Başı	Hece Başı Sözcük İçi	Hece Sonu Sözcük İçi	Hece Sonu Sözcük Sonu
	m	m	m	m	m
	n	n, h, j	n, m, v	n	n
	p	p, b, t, k, f	p, b, k	p	p
	b	b, p, t, d, k, g, f	b, f, m	-	-
	t	t, d, k	t, l	t, k	t
	d	t, t, t, f, k, g, s	d, t	-	-
	tʃ	tʃ, s	tʃ	HY	tʃ, t
Murat	dʒ	dʒ	dʒ	-	-
	k	k, tʃ, t, g, j	k, t, p, g	k	k, f
	g	g, v	g	-	-
	s	s	s, z, ʃ	s, z	s, z, ʃ
	z	z	z	HY	z
	ʃ	ʃ, s	ʃ, s	ʃ, s, z	ʃ
	ʒ	HY	z	HY	ʒ
	h	h	HY	t	HY
	j	j	j, r, l	r	HY
	l	HY	l, j	l	l
	r	HY	r	r	

Tablo 25'de görüldüğü gibi, Murat'ın karşıt sesleri de pek çok hedef sesbirimler yerine kullanılmaktadır. Murat'ın karşıt seslerinden ilk anda bütün seslerin kullanıldığı gibi bir izlenim uyanıyorsa da, bu seslerin tutarlı kullanılmadığı görülmektedir. Özellikle [p, b, t, d, k] pek çok farklı hedef yerine kullanılmaktadır. Bu kullanımların bir kısmının normal çocuklarda gözlenen kullanımları yansıttığı bir kısmının ise yansıtmadığı

söylenebilir. Dolayısıyla, değişken bir kullanım söz konusudur. Sürtünmelilerde gözlenen sesçil değişkenlikler normal gelişme seyri içinde değerlendirilmiştir. [z^s] hedef / z / sesbiriminin değişkesi olarak değerlendirilmiştir. / k / ve / g / yerine sıklıkla gerçekleşerek hem bütüncül hem özgür dağılım içinde kullanılan bir değişke de [q] olmuştur. Bu ses hece başı-sözcük içi, hece sonu-sözcük içi ve hece sonu-sözcük sonu konumlarında yer almıştır, ancak / g / 'nın Türkçe'de sözcük sonunda bulunmaması nedeniyle / k / sesinin değişkesi olarak kaydedilmiştir.

Mehmet'in karşıt seslerinin değerlendirilmesi Tablo 26'da gösterilmektedir.

TABLO 26
MEHMET'İN KARŞITSAL KULLANDIĞI SESLER, KULLANILDIĞI HEDEF
SESBİRİMLER VE DÖRT HECE KONUMUNA DAĞILIMLARI

Denek	Deneyin Karşıt Sesleri	Karşıt Seslerin Kullanıldığı Hedef Sesbirimler			
		Hece Başı Sözcük Başı	Hece Başı Sözcük İçi	Hece Sonu Sözcük İçi	Hece Sonu Sözcük Sonu
	m	m	m, b	m	m
	n	n	n	n	n
	p	p, b, t, d	p	p, f	p
	b	b, p, d, f	b, d	-	-
	t	t, t _f	t, t _f	t	t, t _f
	d	d	d	-	-
	t _f	t _f , s, j	t _f , j	j	t _f , j
Mehmet	dz	dz	dz	-	-
	k	k, t, d	k, t	k	k, t
	g	g	g	-	-
	f	f	f	-	v
	v	v	v	v	f
	s	s, j	s, f	s	s
	j	j	j, s, z	-	j
	z	HY	z, z ₃	z, z ₃	z
	z ₃	HY	z	z ₃	z
	j	j, l	j, r, l	-	-
	l	-	l, r	l	l

Tablo 26'da görüldüğü gibi, Mehmet'in de karşıt sesleri farklı hedefler yerine kullanılmaktadır. Mehmet'de özellikle hece başı-sözcük başı konumda karşıtlığın kaybolduğu gözlenmektedir. [p, b, d] ve [k, t] seslerinin birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Sürtünmeli ve daralmalı seslerdeki kullanımlar normal edinim seyrini göstermektedir.

Hakkı'nın karşıt seslerine ilişkin değerlendirme Tablo 27' de yer almaktadır.

TABLO 27
HAKKI'NIN KARŞITSAL KULLANDIĞI SESLER, KULLANILDIĞI HEDEF
SESBİRİMLER VE DÖRT HECE KONUMUNA DAĞILIMLARI

Denek	Deneğin Karşıt Sesleri	Karşıt Seslerin Kullanıldığı Hedef Sesbirimler			
		Hece Başı Sözcük Başı	Hece Başı Sözcük İçi	Hece Sonu Sözcük İçi	Hece Sonu Sözcük Sonu
	m	m	m	m	m
	n	n	n	n	n
	p	p,t,k,f	p,k	p,k	p
H a k k ı	b	b	b	-	-
	t	t,tʃ,k	t,tʃ,k	t	t,tʃ,k,z,ʃ
	d	d,tʃ,dʒ,g,s	d,t,dʒ,z	-	-
	v (w)	v	v,(w)	HY	v
	s	s	s,z	s	z,(s)
	ʃ	ʃ	-	ʃ	ʃ
	j	j,ɟ	j,ɟ,l	D	D
	l	l	l	D	L

Tablo 27'de görüldüğü gibi Hakkı'nın karşıt ses dağılımı sınırlıdır. Bazı karşıt sesler yine pek çok farklı hedef sesbirim yerine kullanılmaktadır. Bunlar içinde özellikle hece başı-sözcük başı konumda [p, t, d] karşıt seslerinin farklı sesbirimler yerine kullanıldığı dikkat çekmektedir. Hece sonu-sözcük sonu konum daha tutarlı bir görünüm sergilemekteyse de [t] karşıtlığının bu konumda da diğer sesbirimler yerine kullanıldığı görülmektedir. Daralmalı seslerin birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. [w]

sürtünmeli hedefte de / v / sesbiriminin değişkesi olarak kabul edilmiştir. Hece sonu-sözcük içi konumda [ts] → / s /, [sʃ] ise / ʃ /'nın değişkesi olarak kabul edilmiştir. Bu değişkenliğin ortaya çıkması da normal gelişimin seyri içinde görülmektedir.

Emine'nin karşıt seslerinin değerlendirilmesi Tablo 28' de gösterilmektedir.

TABLO 28
EMİNE'NİN KARŞITSAL KULLANDIĞI SESLER, KULLANILDIĞI HEDEF
SESBİRİMLER VE DÖRT HECE KONUMUNA DAĞILIMLARI

Denek	Deneyin Karşıt Sesleri	Karşıt Seslerin Kullanıldığı Hedef Sesbirimler			
		Hece Başı Sözcük Başı	Hece Başı Sözcük İçi	Hece Sonu Sözcük İçi	Hece Sonu Sözcük Sonu
	m	m	m	m	m
	n	n	n	n	n
	p	p,t,k,f,s,ʃ	p,b,t,k,f,s	p,k	p
	b	b,m,dʒ	b,m	-	-
Emine	t	t,ʃ,k,s	t,ʃ,k,ʃ	k,s	t,n,p,ʃ,k,s,z,j,ʒ
	d	d,t,b,m,dʒ,g,f,ʀj	d,t,n,dʒ,k,g,s,z,j,l	k,s	-
	ʃ	ʃ,ʃ	ʃ,ʃ	HY	ʃ
	v	v	v	(u)	
	j	j,ʀ	j,ʀ,l,v	D	ʀ,l,m,n,v
	h	h	HY	h,k	HY
	l	HY	l	l	l

Emine'nin karşıt sesleri Tablo 28' de görüldüğü gibi oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla Emine kullandığı karşıt sesleri pek çok farklı hedef sesbirim yerine gerçekleştirmektedir. Özellikle [p, b, t, d] nin hece başı-sözcük başı, hece başı-sözcük içi ve hece sonu-sözcük sonu konumlarda hemen tüm hedef sesbirimler yerine ve birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Daralmalı sesler normal edinim seyrini sürdürmektedir, ancak bu seslerin genizsi sesler yerine de kullanıldığı görülmektedir. Emine'nin konuşma örüntülerinde karşıt sesleri kullanımında hayli sınırlılık ve değişkenlik gözlenmektedir. Bu da anlaşılabilirliğin önemli ölçüde azalmasına neden olmaktadır.

3.4. DİL VE KONUŞMA SORUNLU ÇOCUKLARIN KONUŞMADA KULLANDIKLARI HECE YAPILARININ ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın üçüncü amacı olan dil ve konuşma sorunlu çocukların konuşmada kullandıkları hece yapılarının özelliklerine ilişkin bulgular ve yorum sunulmuştur.

3.4.1. Çocukların Kullandıkları Tek, İki, Üç ve Çok Heceli Yapıların Kullanımının Hedef Yapıya Göre Değerlendirilmesi ve Çocukların Kullandıkları Belirgin Hece Yapılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü amacının gerçekleştirilmesine yönelik her bir deneğe ilişkin bulgular Yöntem Bölümü Tablo 13a ve 13b'deki örneklerde gösterildiği gibi değerlendirilmiştir. Tek, iki, üç ve çok heceli sözcükler olmak üzere farklı sesbirimdizgesel yapıların ne ölçüde hedefe uygun gerçekleştirildikleri ve hangi yapılara indirgendikleri incelenmiştir. Ek 4'de de sözcük uzunluklarına göre farklı hece yapılarının hedef sayısı ve deneklerin bu yapıları gerçekleştirme sıklıkları hesaplanmıştır. Tek ve iki heceli yapılarda hedeften fazla üretim sayısı deneklerin diğer üç ve çok heceli yapıları bu yapılara indirgediklerini göstermektedir. Bu bulgulara dayalı olarak Tablo 29'da da araştırmada yer alan çocukların farklı sesbirimdizgesel yapıları kullanım yüzdeleri ve hangi hece yapılarını belirgin olarak kullandıkları özetlenmiştir.

Ayşe'nin kullandığı hece yapılarının özellikleri dikkate alındığında 25 tek heceli sözcükten 24'ünü, yine tek heceli olarak gerçekleştirdiği görülmektedir (% 96). Ancak Tablo 29'dan da anlaşılabileceği gibi bu yapılar içinde belirgin olarak ZÜZ yapısını kullanmıştır.

TABLO 29
FARKLI SESBİRİMDİZGESEL YAPILARIN KULLANIM YÜZDELERİ ve SIK
KULLANILAN YAPILAR

Denek	Tek Heceli (%)	İki Heceli (%)	Üç Heceli (%)	Çok Heceli (%)	Belirgin Yapılar	Sonraki En Sık Kullanılan
Ayşe	96	97	77	44	züz zü-zü zü-züz zü-zü-zü ü-zü-zü	zü ü-züz zü-zü-züz
Ali	88	97	79	36	züz zü-züz zü-zü zü-zü-zü ü-zü-zü	üz üz-züz zü-zü-züz
Fatma	91	97	66	18	züz zü-zü zü-züz zü-zü-zü	zü zü-zü zü-züz-zü ü-zü-züz
Gül	96	96	86	80	züz zü-zü zü-zü zü-zü-züz ü-zü-zü	üz zü-züz zü-zü-zü
Kerem	93	97	68	50	zü zü-züz ü-zü-züz	üz zü zü-zü ü-züz
Emel	87	96	90	78	zü zü-züz zü-zü-zü	üz zü-zü ü-züz ü-zü-zü zü-zü-züz
Murat	93	97	63	35	zü zü-zü zü-zü-zü	zü üz zü-züz ü-zü-zü
Mehmet	80	98	83	55	zü zü-züz zü-zü zü-zü-zü	zü zü-zü ü-zü ü-zü-zü
Hakkı	94	94	75	36	zü zü-züz zü-zü-zü	üz zü-zü zü-zü-züz
Emine	95	98	100	57	zü zü-züz zü-zü-zü	üz zü-zü ü-zü-züz zü-zü-züz

ZZÜZ yapıların ZÜZ yapısına indirgendiği, ZZÜZ yapısının ise iki heceli yapıya dönüştürüldüğü dikkat çekmiştir. Ünsüz öbekli yapılardan birinde öbeklerdeki bir ünsüzün düşürüldüğü, diğer yapıda ise araya ünlü eklendiği böylelikle hedef yapının değiştirildiği görülmüştür. İki heceli yapılar içinde ZÜ+ZÜ, ZÜ+ZÜZ ve Ü+ZÜZ yapıların daha sık kullanıldığı görülmüştür. Ünsüz öbekli yapılar hedefte yer almamıştır. İki heceli yapılar % 97 oranında hedefe göre gerçekleştirildiği halde, yapılar kendi içinde farklılık göstermektedir. Ünsüzlerin daha çok -Z+Z- yapılarda indirgendiği bu nedenle hece yapılarının değiştiği gözlenmektedir. Örneğin, 12 hedef ZÜZ+ZÜZ yapıdan 6 sı diğer bir deyişle, yarısı doğrudur. 4 ü ZÜ+ZÜZ, 2 si ise ZÜ+ZÜ yapıya basitleştirilmiştir.

Üç heceli sözcüklerde bazı yapılar hedefte bir kere ortaya çıkmıştır. Üç heceliler içinde de 31 hedeften 5'i iki heceli yapıya, 2 si tek heceli yapıya indirgenmiştir. En sık kullanımın ZÜ+ZÜ+ZÜ ve Ü+ZÜ+ZÜ yapılarında görülmektedir. Dört heceli yapıların ise çoğu iki ve üç heceli yapıya dönüştürülmüştür. Uzun heceli sözcüklerde ZÜ+ZÜ+ZÜ+ZÜ kullanımı daha sık görülmüştür. Doğru kullanım oranı % 44 dür.

Ali 18 tek heceli hedef sözcükten 16 sı yine tek heceli olarak ve aynı yapıda gerçekleştirebilmiştir (% 88). ZZÜZ ve ZÜZZ yapısında iki hedef yapı iki heceli olarak üretilmiştir. Bu ünsüz öbekli yapılarda araya ünlü eklemesi görülmüştür. Belirgin olarak ise ZÜZ yapısı görülmektedir. İki heceli sözcükleri gerçekleştirme oranı % 97 dir. ZÜ+ZÜZ, ZÜ+ZÜ ve ZÜZ+ZÜ yapıların sık kullanıldığı gözlenmiştir. 13 ZÜZ+ZÜZ hedef yapıdan yalnızca 2'si doğru gerçekleştirilmiş, 2'si ZÜ+ZÜ, 3'ü ZÜ+ZÜZ, 5'i ise ZÜZ+ZÜ olarak üretilmiştir. Ü+ZÜZ ve ZÜ+ZÜ yapıların tümü doğru gerçekleşmiştir. ZÜZZ+ZÜ yapısı ile ÜZ+ZÜZ yapısı ünlü eklemesiyle üç heceli olarak gerçekleştirilmiştir. Üç heceli yapılarda en sık kullanılan ZÜ+ZÜ+ZÜ, Ü+ZÜ+ZÜ yapılar görülmektedir. Diğer yapılar hedefte az olmakla birlikte pek çoğunun dizgesel

yapılarının ünsüz düşürmeleriyle basitleştirildiği görülmüştür. Örneğin, 5 hedef ZÜZ+ZÜ+ZÜ yapıdan 1'i ZÜ+ZÜ+ZÜ 3'ü iki heceliye indirgenmiş ve yalnızca 1'i doğru gerçekleştirilmiştir. Dört heceli 11 sözcükten ise 4'ü doğru hedefe uygun gerçekleştirilmiştir. Diğerleri üç ve iki heceli yapılara indirgenmiştir.

Fatma tek heceli yapılardan hedef 24 yapıdan 22'sini gerçekleştirmiş, iki ZZÜZ yapıyı ise iki heceli olarak üretmiştir. Tablo 29'dan en sık kullanılan tek heceli yapının yine ZÜZ ve ZÜ olduğu görülmektedir. Bu yapıların hedefe göre gerçekleştirilme yüzdesi % 81 dir. İki heceli yapılarda en sık kullanımların ZÜ+ZÜZ, ZÜZ+ZÜ ve ZÜ+ZÜ olduğu görülmektedir. Yapılardaki basitleştirmelerin en çok ZÜZ+ZÜZ, ZÜZ+ZÜ yapılarda ortaya çıktığı görülmektedir.

Üç heceli sözcükleri % 66 oranında gerçekleştiren Fatma en fazla ZÜ+ZÜ+ZÜ yapıyı kullanmaktadır. İki heceli yapılarda indirgemeler en çok ZÜ+ZÜ+ZÜZ, ZÜZ+ZÜ+ZÜZ yapılarda yer almıştır. Dört heceli 11 yapıdan yalnızca 2'si dört heceli olarak hedefe uygun gerçekleştirilmiş (% 18) ancak yine dizgesel yapı değiştirilmiştir. Diğer yapılar üç ve iki heceli sözcüklere indirgenmiştir.

Gül'ün sesbirimdizgesel yapılarına ilişkin değerlendirmeye göre, Gül 31 tek heceliden 30'unu tek heceli (% 96), bir ZZÜZ yapıyı iki heceli olarak gerçekleştirmiştir. En belirgin yapının ZÜZ yapısı olduğu görülmektedir. İki heceli yapılar % 96 oranında gerçekleştirilirken bu yapılardan yalnızca Ü+ZÜZ yapısı tek heceli ZÜZ+ZÜZ ve ZZÜZ+ZÜZ yapılar üç heceli olarak gerçekleştirilmiştir. En sık kullanılan yapının ZÜ+ZÜZ ve ZÜ+ZÜ olduğu görülmekte, en sık değiştirilen yapıların ise ZÜZ+ZÜ ve ZÜZ+ZÜZ olduğu görülmektedir. Üç heceli sözcükler % 86 oranında gerçekleştirilmiştir. En sık kullanılan yapı ZÜ+ZÜ+ZÜZ, Ü+ZÜ+ZÜ ve ZÜ+ZÜ+ZÜ olarak görülmektedir. ZÜ+ZÜ+ZÜZ yapısı en sık iki heceliye indirgenen yapı olarak

görülmüştür. Diğer yapılardaki indirgemelerin sayısal değerleri hedefte de az yer almıştır. Dört heceli yapılar % 80 oranında gerçekleştirilmiştir. 21 Dört heceliden 17'si dört heceli olarak gerçekleştirilmiş ancak sesbirimdizgesel yapılarında farklılık gözlenmiştir.

Kerem'in sesbirimdizgesel yapılarına ilişkin değerlendirmede Kerem tek heceli yapıları % 93 oranında gerçekleştirmiş görülmektedir. En sık kullanılan yapı olarak ZÜZ yapısı görülmektedir. İki heceli sözcüklerde % 97 oranında gerçekleştirilmiş, en sık ZÜ+ZÜZ ve ZÜ+ZÜ yapıları kullanılmıştır. Üç heceli yapılar % 68 oranında gerçekleştirilmiş görülmekte, en sık kullanılan yapı ise Ü+ZÜ+ZÜZ yapısı gözlenmektedir. Dört heceli yapılar Kerem'in verilerinde oldukça sınırlıdır. İki sözcükten biri üç heceli gerçekleşmiş, diğer dört heceli gerçekleştirilmiştir.

Emel'in sesbirimdizgesel yapılarına ilişkin değerlendirmeye göre Tablo 29'dan tek heceli yapılar içinde iki hedef ZZÜZ yapının ve bir ZÜZZ yapının iki heceli sözcük olarak üretildiği görülmektedir. % 87 oranında gerçekleştirilen tek heceli yapılar içinde en sık kullanılan yapı olarak ZÜZ ve ÜZ yapılar görülmüştür. İki heceli yapılar % 96 oranında gerçekleştirilmiş, en sık kullanılan yapının ZÜ+ZÜZ yapı olduğu görülmüştür. Ü+ZÜZ ve ZÜ+ZÜ yapıların da hedefe uygun gerçekleştirildikleri görülmektedir. ZZÜZ+ZÜZ yapısında iki sözcük üç heceli yapı olarak gerçekleştirilmiştir.

Emel üç heceli yapıları % 90 oranında gerçekleştirmiştir. Bu yapılar içinde de en sık kullanılan yapıların ZÜ+ZÜ+ZÜ, Ü+ZÜ+ZÜ ve ZÜZ+ZÜ+ZÜ yapılar olduğu görülmüştür. İki heceli yapıya indirgenen yapılar ZÜ+ZÜZ+ZÜ ve ZÜZ+ZÜ+ZÜ yapıları olmuştur. Ü+ZÜZZ+ZÜ yapıların Ü+ZÜZ+ZÜ yapılarla dönüştüğü gözlenmektedir. Dört heceli yapıların da hemen çoğunun gerçekleştirildiği görülmektedir. Sözcüklerin sesbirimdizgesel yapıları değişse de hece uzunluğunun korunduğu gözlenmektedir.

Murat'ın sesbirimdizgesel yapılarına ilişkin değerlendirmede 32 tek heceli yapının 30'unu yine tek heceli olarak gerçekleştirdiği görülmüştür. En sık kullanılan yapı ZÜZ yapısıdır. ZZÜZ yapısında 2 tek heceli sözcük 2 heceli olarak gerçekleştirilmiştir. İki heceli sözcüklerin tablodan da görüleceği gibi % 97 si gerçekleştirilmiştir. En sık kullanılan yapı ZÜ+ZÜ ve ZÜ+ZÜZ dur. Ü+ZÜZ yapısının da doğru kullanıldığı dikkat çekmiştir. En sık basitleştirilen yapı ise ZÜZ+ZÜZ yapısıdır. Üç heceli yapılarda 32 yapıdan 9'u iki heceliye indirgenmiştir. En sık kullanılan yapının ZÜ+ZÜ+ZÜ olduğu görülmüştür. Diğer yapıların sıklığı hedefte de azdır. Dört heceli yapıların gerçekleştirilme oranı % 35'dir. Bu yapıların bir kısmı üç ve iki heceli yapılara indirgenmiştir.

Mehmet'in sesbirimdizgesel yapılara ilişkin değerlendirmeye göre tek heceli sözcükler hedefe göre % 80 oranında gerçekleştirilmiştir. En belirgin yapının ZÜZ yapısı olduğu görülmektedir. İki heceli yapılarda en sık kullanılan ZÜ+ZÜZ ve ZÜ+ZÜ yapılarıdır. Bu yapılar içinde ZZÜZ+ZÜZ yapısının ZÜZ+ZÜZ, ZÜZZ+ZÜ yapısının da ZÜZ+ZÜ yapısı olarak gerçekleştirildiği, ZZÜ+ZÜZ yapısının da üç heceli olarak üretildiği görülmektedir.

Üç heceli 43 yapıdan 7'sinin 2 heceliye indirgendiği gözlenmektedir. Bu yapılar içinde en sık kullanılan ZÜ+ZÜ+ZÜ ve Ü+ZÜ+ZÜ, en sık iki heceliye indirgenen yapının ise ZÜZ+ZÜ+ZÜZ olduğu görülmektedir. Dört heceli yapılar % 75 oranında gerçekleştirilmiştir. Bu gerçekleştirilenlerin yine sesbirimdizgesel yapıları değiştirilmiş, diğerleri de üç heceli olarak gerçekleştirilmiştir.

Hakkı'nın sesbirimdizgesel yapılarına ilişkin değerlendirmeye göre Hakkı tek heceli sözcükleri % 94 oranında gerçekleştirmiştir. Tablo 29' dan da görülebileceği gibi Bu yapılar içinde en sık kullanılan ZÜZ yapısı olmuştur. Denek diğer yapıları da hedefe uygun gerçekleştirmiş, yalnızca bir ZZÜZ yapısı iki heceli olarak gerçekleştirilmiştir. İki

heceli yapıları da % 94 gerçekleştiren deneğin verilerinde en sık kullanılanın ZÜ+ZÜZ yapısı olduğu görülmektedir. Yine en sık yapı değiştirme bu yapıda meydana gelmiştir. Ü+ZÜZ ve ZÜ+ZÜZ yapıların hemen tümü de hedefe uygun gerçekleştirilmiştir. En sık değiştirilen yapılardan biri de ZÜZ+ZÜZ ve ZÜZ+ZÜ yapıları olmuştur. Üç heceli 24 yapıdan 6'sı 2 heceliye indirgenmiştir. Üç heceli yapılarda her sesbirimdizgesel yapıya ilişkin hedef yeterli değildir. Ancak en sık kullanılan yapının ZÜ+ZÜ+ZÜ olduğu söylenebilir. Dört heceli yapıları % 36 gerçekleştiren denek, bu yapıları iki ya da üç heceliye indirgenmiştir.

Emine'nin sesbirimdizgesel yapılarına ilişkin değerlendirme verilerinden tek heceli sözcüklerde % 95 başarı sağladığı ve en sık kullanılan yapının ZÜZ olduğu bunun yanı sıra, diğer yapıları da hedefe uygun gerçekleştirdiği görülmüştür. Bir ZZÜZ yapısı iki heceli sözcük olarak üretilmiştir. İki heceli sözcüklerde % 98 gerçekleştiren Emine'de en sık kullanılan ZÜ+ZÜZ ve ZÜ+ZÜ yapıları olmuştur. En sık yapısı değiştirilen ZÜZ+ZÜ ve ZÜZ+ZÜZ yapıları olmuş, diğerleri hedefe uygun gerçekleştirilmiştir. % 100 oranında üç heceli sözcük gerçekleştiren Emine'de yine en sık kullanılan yapı ZÜ+ZÜ+ZÜ olmuş, diğer yapıların yapılarını ise değiştirmiştir. Dört heceli sözcükler hedefte yeterince yer almamıştır. Ancak 7 sözcükten 4'ü dört heceli olarak üretilmiş diğerleri üç heceliye indirgenmiştir.

3.5. DİL VE KONUŞMA SORUNLU ÇOCUKLARIN SESBİLGİSİ SİSTEMİNİN ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın dördüncü amacı olan dil ve konuşma sorunlu çocukların sesbilgisi sisteminin özellikleri ve bu çocukların kullandıkları sistemin Türkçe'nin temel sesbilgisi sistemine göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular ve yorum sunulmuştur. Bu amaca ulaşmak için hangi sintagmatik ve paradigmatik sesbilgisel işlemlerin kullanıldığı, bu işlemlerin kullanılma sıklıkları ortaya çıkarılmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda çocukların sesbilgisel gelişim düzeyleri belirlenmiştir.

3.5.1. Dil ve Konuşma Sorunlu Çocukların Sesbilgisi Sisteminde Kullanılan Paradigmatik ve Sintagmatik İşlemler ve Bu Sesbilgisel İşlemlerin Kullanılma Sıklıklarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada yer alan 10 dil ve konuşma sorunlu çocukta gözlenen sesbilgisel işlemler Yöntem Bölümü Tablo 14 ve Tablo 15'de birer örneği gösterilen değerlendirme formalarında ayrı ayrı analiz edilmiştir. Sesbilgisel işlemlerin gerçekleştirilme düzeylerine ilişkin gelişimsel değerlendirme Yöntem Bölümünde 2.4.2.5.3. de açıklanan ölçüte göre belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, herhangi bir işlemin çocuğun repertuarında kalıcı olduğunu göstermek için belirlenen ölçüt, o işlemin en az dört sözcükte görülmesi ve hedef çıktıların en az % 20'si ya da fazlasında ortaya çıkması olarak kabul edilmiştir (Mc Reynolds and Elbert, 1981 s.199). Çocukların konuşma örnekleme verilerinde gözlenen sesbilgisel işlemler bu ölçüte göre değerlendirilmiştir ve aşağıdaki tablolarda özetlenerek yorumlanmıştır. Bunun yanısıra, ilgili alanyazın ve var olan Türkçe çalışmalarda normal gelişime göre alışılmadık ya da olağandışı sesbilgisel işlem gözlemlendiyse, bu işlemler ölçüt sınırının altında da olsa tablolarda yer almıştır.

Ayşe' de gözlenen sintagmatik ve paradigmatic sesbilgisel işlemler, sıklıkları ve yüzdeleri Tablo 30'da gösterilmiştir.

TABLO 30
AYŞE'DE GÖZLENEN SESBİLGİSEL İŞLEMLER, ÖLÇÜTE GÖRE
GERÇEKLEŞME SIKLIKLARI VE YÜZDELERİ

	Sesbilgisel İşlemler	Örnekler	Hedef	Çıktı	%
	<u>Yineleme</u>	davul→[dʋmdʋm]	-	6	-
Y	<u>Düşürme İşlemleri / Seslem Yitimi</u>	bisiklet→[bitet]	40	10	25
a	Son Unsüz Düşmesi	maymun→[ma:mũ]	32	7	22
p	ZZ Unsüz Düşmesi	gözlük→[dœdʏt]	49	10	24
	Akıcı/TekVuruşlu		30	8	20
ı	SB Unsüz Düşmesi	fırça→[utʌ]	31	11	35
s	<u>Unsüz Obegi İndirgeme</u>	dört→[dœt]	5	5	100
a	<u>Unsüz Uyumu/ Dişyuvasil Benzeşim</u>	ciklet→[dittet]	51	16	31
l	<u>Unlülüşme- Tek vuruşlu</u>	bardak→[ba:dʌt]	18	4	22
	<u>Ses Aktarımı/ Hece Aktarımı</u>	armut→[ʌmbut]	-	9	-
	<u>Onleştirme İşlemleri</u>				
	Yumuşak-Damak->Dişyuvasil	kapı→[dʌp hʷ]	57	56	98
Ç	Eşik Damak ->Dişyuvasil	çiçek→[tçidët]	29	28	96
e	<u>Duraklaştırma İşlemleri</u>				
k	Sürtünmeliler-> Durak	su→[dʋ]	62	32	51
i	Durak-Sürtünmeli->Durak	cam→[dʌm]	33	22	66
m	Akıcı-Daralımalı/TekVuruşlu->Durak	ablām→[ʌbdʌm]	59	17	28
s	<u>Kayma</u>				
e	Akıcı/ Daralımalı/Tek vuruşlu->/j/	arı→[ʌju]	42	14	33
l	<u>Otumlülüşme</u>	top→[dœp]	39	36	92
	<u>Artlaştırma</u> Damaksıllaşma	adam→[ʌdʲʌm]	-	4	-
	Gırtlak-Sürtünmeliye Dönüştürme	güzel→[dʉdɛh]	-	4	-
	Gırtlak-Durak Sesiyle Değiştirme	amca→[ʌʔta]	-	1	-

Tablo 30'dan da görülebileceği gibi Ayşe'nin verilerinde gözlenen sesbilgisel işlemlerin pek çoğu etkileşim içinde görülmüş ve bazı örneklerde iki veya daha fazla işlem gözlenmiştir.

Aşağıdaki örnekte seslem yitimi yanısıra -Z+Z- bitişik ünsüzlü yapılarda ünsüzlerden birinin düşmesi (/ l / → ∅) ve son ünsüz düşmesi (/ r / → ∅) görülmektedir. Bu işlemler içinde son seste / r / sesin düşürülmesi normal gelişimde olduğu kadar günlük yetişkin konuşmasında da rastlanabildiği için normal kabul edilmektedir.

Örneğin, / öldürüyor / → [œdyjo]

/ portakal / → [pœtˤt] örneğinde ise üç heceli hedef iki heceliye indirgenmiş ancak son heceden bir parça birim geriye dönük benzeşim ile korunmuştur.

/ portakal / / k / → [t]

↓

pœtˤt (a1)] → [-al] → ∅

Ünsüz öbeklerinin hedef sayısı yeterli sayıda olmamakla beraber var olan 5 hedef sözcükte de öbekler tek ünsüze indirgenmiştir. Bu indirgemedede önleştirme ve kayma işlemleri ile etkileşim gözlenmiştir.

/ nt /		n
/ rt /	} → [t]	{r} → ∅
/ jt /		j
/ rk /	→ [k]	
	↓ önleştirme	
	[t]	

Sözcükbaşı ünsüz öbeklerinden / tr / öbeğinde araya ünlü eklenmesi görülmektedir. Bu durumda / r / kayma işlemine tabi olmaktadır:

/ tren / → [tɛjen] / r / → [j]

Ayşe'de en sık ve en yüksek oranda gözlenen diğer işlemler önleştirme, duraklaştırma ve ötümlüleştirmedir. Tüm yumuşak damak ve eşik damak seslerinin önleştirildiği, sürtünmeli ve durak sürtünmelilerin önemli oranının duraklaştırıldığı, diğerlerinin de farklı işlemlere tabi olduğu gözlenmektedir. Bu işlemlerin kullanım sıklığı Ayşe'nin [t] ve [d] seslerine kullanım tercihi izlenimi vermektedir. Bunun ötesinde aşağıda örneklerde görüldüğü gibi önleştirme ve duraklaştırma işlemine uğrayan seslerin ötümlüleştirdiği, dolayısıyla yüksek oranda ötümlüleştme işleminin kullanıldığı görülmektedir.

$$\begin{array}{c} 1. \quad /k/ \rightarrow [t] \\ \downarrow \\ [d] \end{array}$$

$$\begin{array}{c} 2. \quad /s/ \rightarrow [t] \\ \downarrow \\ [d] \end{array}$$

$$\begin{array}{c} 3. \quad /j/ \rightarrow [t] \\ \downarrow \\ [d] \end{array}$$

$$\begin{array}{c} 4. \quad /t/ \rightarrow [t] \\ \downarrow \\ [d] \end{array}$$

$$5. \quad /p/ \rightarrow [b]$$

$$6. \quad /t/ \rightarrow [d]$$

Akıcıların duraklaştırılmasında uyum işlemlerin etkisi olduğuda da söylenebilir.

$$/balık/ \rightarrow [b \text{ əd } ɪ t]$$

↓ dişyuvasıl uyum

$$/l/ \rightarrow [d] \quad \text{aynı zamanda} \quad /k/ \rightarrow [t] \quad \text{önleştirme}$$

$$/atlet/ \rightarrow [\wedge t d \text{ ɛt }] \quad /l/ \rightarrow [d]$$

$$/bayrak/ \rightarrow [b \wedge j d \wedge t]$$

$$/k/ \rightarrow [t] \quad \text{önleştirme}$$

↓ dişyuvasıl uyum

$$/r/ \rightarrow [d]$$

Yukarıdaki işlemlerde akıcı /daralmalı/tek vuruşlunun ötümlülük özelliklerinin korunduğu görülmektedir. Akıcı/daralmalı/tek vuruşlu seslerin kayması işlemleri normal sesbilgisel edinimde de çok sık gözlemlendiği bilinmektedir. Ne var ki bu seslerden yalnızca /r/ edinilmesi geç yaşlara kadar sürebilmekte, /l/ nın kayması işleminin erken yaşlarda baskılanması, dolayısıyla kazanılması beklenmektedir. Genizsi seslerin düşürüldüğü bağlamlarda ünlülerin genizsileştiğini böylelikle genizsi özelliğin korunduğu dikkat çekmektedir: /maymun/ → [m a:mu].

Normal gelişimde sık raslanmayan işlemlerden biri gırtlak-sürtünmeliye dönüştürme ve gırtlak-durak sesiyle değiştirmedir. Sık gözlenmemekle birlikte 4 sözcükte gırtlak sürtünmelileşme gözlenmiştir.

/baktık/ → [b^htu t] /k/ → [h]

/masal/ → [m^t^h] /l/ → [h]

/şapka/ → [b^hp^] /k/ → [h]

↓ ses aktarımı

[p] ← [h]

[b^hp^] örneğinde aynı zamanda ses aktarımı gözlenmektedir. Bu işlemlerdeki ses değişimi /k/ → [h], ağız farklılığı gibi kabul edilebilirse de standart Türkçe'de kullanılmadığı gibi normal gelişimde de olağan görülmemektedir..[?] kullanımı Tablo 30'daki örnekten de görülebileceği gibi yalnızca bir kere gözlenmiştir. Kullanılan yineleme işlemleri bebeksil konuşmayı ifade etmektedir. Örneğin [dumdum], [g^k g^k], [bıdı bıdı] gibi. Yineleme işlemleri içinde /uçurtma/ yerine gerçekleştirilen [tçıtçıt^] özgül bireysel işlem olarak değerlendirilmiştir. Nadir gözlenen işlemler içerisinde /l/ akıcının farklılaştığı {/el/ → [ε^] /l/ → [^]} ve /f/ dış-dudak sürtünmeliinin çift-dudak sürtünmeli olarak sesletildiği görülmektedir {/fare/ → [β^je] /f/ → [β]}.

Ali'nin konuşma örneğinde en sık gözlenen sintagmatik ve paradigmatic sesbilgisel işlemler ve yüzdeleri Tablo 31' de gösterilmiştir.

TABLO 31
ALİ'DE GÖZLENEN SESBİLGİSEL İŞLEMLER, ÖLÇÜTE GÖRE GERÇEKLEŞME SIKLIKLARI VE YÜZDELERİ

	Sesbilgisel İşlemler	Örnekler	Hedef	Çıktı	%
Y	<u>Düşürme İşlemleri</u> / Seslem Yitimi	ayakkabı→[əɣʷɣʷ]	4 5	1 2	2 6
a	Son Unsüz Düşmesi	don→[dɔ̃]	5 9	1 8	3 0
p	ZZ Unsüz Düşmesi	olmuş→[omʊʃ]	1 0 6	3 3	3 1
i	Akıcı/Tek Vuruşlu		3 5	1 4	4 0
s	<u>Unsüz Obeği İndirgeme</u>	Atatürk→[ʌtʌʔtʌc]	7	7	1 0 0
a	<u>Unsüz Uyumu</u> / Gırtlak -sürtünmeli Benzeşim	bisiklet→[həhəhət]	-	1 1	-
l	<u>Unlülüşme</u> - Tek vuruşlu	bardak→[bʌ:dʌk]	3 5	9	2 5
Ç	<u>Otumlülüşme</u>	koyun→[gojʊn]	3 2	9	2 8
e	<u>Artlaştırma</u>				
k	Gırtlak-Sürtünmeliye Dönüştürme	annesi→[ʌnnɛhɪ]	-	3 4	-
i	Gırtlak-Durak Sesi Ekleme	asker→[ʌʔhçɛ]	-	5	-
m	Gırtlak-Durak Sesiyle Değiştirme	gözleri→[jœʔlɛ]	-	4	-
s					
e					
l					

Ali'nin konuşma örneklerinde özgül ve değişken işlemler olarak nitelendirilebilecek olağan dışı işlemler dikkat çekici bulunmuştur. Aşağıdaki örneklerden de görülebileceği gibi özellikle gırtlak sürtünmeliye dönüştürme çok sık kullanılmıştır.

/ bisiklet /→[həhəhət]

/ salıncak /→[hʌndzʌk]

/ çizme /→[həhnɛ]

/ sandalye /→[hʌndʌnjɛ]

/ diş fırçası /→[huʌh 'huʌdʒənə]

/ söyledi /→[hədɛdɪ]

/ hasta /→[hʌhtʌ]

/ süpürge /→[huʌkəʃɛ]

/ otobüs /→[ohœhe]

/ yağmur /→[hʌmʊ]

/ sabun /→[hʌβʊn]

/ mektup /→[həcʔtʊpʰ]

/ şapka /→[hʌhkʌ]

/ televizyon /→[həhən]

Ünsüz öbeği indirgeme

	[c]	/ Atatürk →	[ʌtʌʔtʉc]
/ rk / →	[k]		
	[k]	/ park / →	[pʌ:k]
/ rt / → [t]		/ uçurtma / →	[ʊtʃʊttʊ]

Ünlü ekleme

/ teyp / →	[tɛjɪp]
/ traktör / →	[tʌktœ]
/ tren / →	[tɪɰɛn]

Örneklerden birinde de / r / → ∅ iken diğerinde kayma işlemi gözlenmiştir / r / → [ɹ].

Ali'nin konuşma örneklerinde iki ya da üç kere nadiren fakat yine olağan dışı ses değişimleri de gözlenmiştir.

/ masa /	→	[βəsʌ]
/ sabun /	→	[hʌβʊn]
/ havlu /	→	[hʌβʊ]

/ b /, / v /, / m / → [β]

Fatma'da en sık gözlenen sentagmatik ve paradigmatic sesbilgisel işlemler, sıklıkları ve yüzdeleri Tablo 32' de gösterilmiştir.

TABLO 32
FATMA'DA GÖZLENEN SESBİLGİSEL İŞLEMLER, ÖLÇÜTE GÖRE
GERÇEKLEŞME SIKLIKLARI VE YÜZDELERİ

	Sesbilgisel İşlemler	Örnekler	Hedef	Çıktı	%
Y	<u>Düşürme İşlemleri</u> / Seslem Yitimi	anahtar→ [ʌ:tʃʌ]	38	11	29
a					
p	Son Ünsüz Düşmesi	ruj→ [dʒʊ]	64	21	32
i					
	ZZ Ünsüz Düşmesi	kaldı→ [kədu]	83	18	21
	Akıcı/Tek Vuruşlu		46	10	21
s	<u>Ünsüz Obegi İndirgeme</u>	ders→ [dɛ:t]	6	5	83
a	<u>Ünlüleşme</u> - Tek vuruşlu	erkek→ [ɛ:tɛt]	32	11	34
l	<u>Ses Aktarımı</u> / Hece Aktarımı	çorap→ [pɔjjʌt]	-	13	-
	<u>Önleştirme İşlemleri</u>				
Ç	Yumuşak-Damak->Dişyuvasıl	bakıyo→ [bʌtujo]	58	14	24
e	Eşik Damak ->Dişyuvasıl	çay→ [tɕʌ]	25	9	36
k	<u>Duraklaştırma İşlemleri</u>				
i	Sürtünmeliler-> Durak	farc → [pʌjɛ]	59	29	49
m	Durak-Sürtünmeli->Durak	camı→ [dɔmi]	27	12	44
s	<u>Kayma</u> / Tek vuruşlu-> j	bir→ [bij]	20	4	20
e	<u>Ötümlüleşme</u>	pamuk→ [bɔmʊt]	36	8	22
l	Art-Damaksıllaşma(Yumuşak-Damak)	diş→ [citi]	-	8	-
	Gırtlak-Durak Sesiyle Değiştirme	atkı→ [ʌʔtu]	-	4	-
	Gırtlak-Durak Sesi Ekleme	lastik→ [dʌʔcit]	-	2	-
	Kaynaşma	banyo→ [bano]	-	5	-

Tablo 32'de görüldüğü gibi Fatma'da ünsüz düşmesi, önleştirme ve duraklaştırma işlemlerinin kalıcılığını sürdürdüğü dikkat çekmektedir.

Ünsüz düşmesi son seste en sık daralmalı ve genizsi seslerde görülmüştür. Sözcük-içi bitişik ünsüzlerde (-Z+Z-) düşme ise en sık daralmalı ve akıcılarda göze çarpmıştır. Fatma'da diğer sık kullanılan işlemlerden biri de ünlüleşmedir. Örneklerden görüldüğü gibi özellikle tek vuruşlu-daralmalının (/ r /) farkedildiği ancak ünlü uzaması olarak gerçekleştirildiği dikkat çekmektedir.

/çiçekler/	→	[ʧi:ʧetle:]
/var/	→	[vʌ:]
/erkek/	→	[ε:tet]
/orda/	→	[o:dʌ]

Fatma yumuşak damak seslerini gerek sözcük başı-sözcük içi gerekse sözcük sonunda pek çok bağlamda gerçekleştirilmektedir. Bunun yanısıra yumuşak damak seslerine önleştirme işlemide uygulanmaktadır. Ancak aşağıdaki örnekler dikkatlice incelendiğinde Fatma'da yumuşak damak seslerindeki bazı ses değişimlerinin benzeşim etkisiyle meydana geldiği, önleştirmenin özellikle hece sonu ve sözcük sonu bağlamında gerçekleştiği görülmektedir.

<u>Önleştirme</u>		<u>Benzeşim etkisiyle</u>
bayrak	→	[bʌ:jʌt]
ayak	→	[ʌjjʌt]
bebek	→	[bεbεt]
ekmek	→	[εtmεt]
erkek	→	[ε:tεt]
kaşık	→	[kwɔuʈʰ]
/k,g/	→	[t],[d]

Yukarıdaki bazı örneklerde aynı zamanda ses aktarımı, ötümlüleşme gibi işlemlerin etkileşimi görülmektedir.

kitap	→	[pwʌt]	
kibritler	→	[biʃide]	/k/ → [g]
			↓
			[b] ← [g]
			ötümlüleşme ses aktarımı

Eşik-damak seslerinde önleştirme de gözlenmektedir.

/tʃ, dʒ, ʃ, ʒ/	→	[t, ts, d, dz]
/tʃ/	→	[tʃ]

Sürtünmeli ve durak-sürtünmelilerin önemli oranda duraklaştırıldığı görülmektedir. Özellikle sürtünmeli / f / hedefin tümünde (%100), / s / % 62 oranında, / z / % 83 oranında duraklaştırılmıştır. Normal gelişime göre olağan dışı olarak üretilen gırtlak durak sesi ekleme ve değiştirmeler Fatma'da altı sözcükte gözlenmiştir. Aşağıdaki örneklerden de görülebileceği gibi daha çok / k / ve / t / seslerin olduğu bağlamlarda gözlenmekle birlikte bir sözcükte durak-sürtünmeli / tʃ /, bir sözcükte de tek vuruşlu / r / etkilenmiştir.

atkı	→	[ʌʔtu]
baktı	→	[bʌʔtu]
ayakkabı	→	[ʌjʌʔku]
lastik	→	[dʌʔcıt]
bıçak	→	[bəʔtʌ]
görüyorum	→	[ʃæjjoʔm]

Ötümlüleşme sözcük başı ve sözcük içi konumlarda gözlenmiştir. Duraklaştırılan ya da önleştirilen seslerin de ötümlüleştiği görülmektedir.

/p/	→	[b]	/k/→[c]
			↓
			[ʃ]
/s/	→	[t]	/tʃ/→ [t]
		↓	↓
		[d]	[d]

Genizsi ve daralımalı seslerin bitişik olarak bulunduğu -Z+Z- yapılarında sözcükte parçabirimlerin kaynaşması işlemi gözlenmektedir. Kaynaşma özellikle hece kavşaklarında ortaya çıkmaktadır.

/ banyo /	→	[bə: no]
/ kamyon /	→	[bʌn ^d on]
/ oynuyorlar /	→	[o: no lʌ]
/ sandalye /	→	[tʃʌndʌnɛ]

/ -nj-, -nl-, -mj-, -jn-, -lj- / → [n]

Fatma'da bir ya da birkaç kez gibi çok nadir gözlenen diğer işlemlerde görülmektedir.

/ k, g /	→	[b, p] önleştirme dudaksıllaşma,
/ m /	→	[b, d] genizsiliğin kaybolması ve duraklaştırılması.

Bu işlemlerde / m / genizsiliğin kaybolması normal gelişimde olduğu kadar günlük konuşmalarda dudaksıl benzeşim etkisiyle olağan karşılanabilmektedir.

Aşağıda örneklerde art-damaksıllaşma yer almaktadır. Sekiz sözcükte gözlenmiş ve bu sözceler normal gelişimde rastlanmayan özgül bireysel işlemler olarak değerlendirilmiştir. Son iki örnekte ki ses değişimlerinin yumuşak damak uyumu etkisiyle gerçekleştiği düşünülebilir.

/ diş fırçası /	→	[ci: ti pʊdət ^h]
/ şemsiye /	→	[cɛntɛ]
/ şişe /	→	[cɪcæ]
/ yeşil /	→	[ʃiʃi]
/ televizyon /	→	[tæcjo n]

/ asker /	→	[ʌkcɛ]	/k/ → [s]
			↓ yumuşak-damak uyum
/ aslan /	→	[ʌkcɛn]	[c]

Tablo 33' de Gül'de en sık gözlenen sintagmatik ve paradigmatic sesbilgisel işlemler ve yüzdeleri gösterilmektedir.

TABLO 33
GÜL'DE GÖZLENEN SESBİLGİSEL İŞLEMLER, ÖLÇÜTE GÖRE GERÇEKLEŞME SIKLIKLARI VE YÜZDELERİ

	Sesbilgisel İşlemler	Örnekler	Hedef	Çıktı	%
Y a p	<u>Düşürme İşlemleri</u>				
	ZZ ÜnsüzDüşmesi	çalmış→ [dΛnw ɪ]	100	24	24
	Akıcı/Tek Vuruşlu		55	17	30
i s a l	<u>Unlülüşme/ Tek Vuruşlu</u>	korkarım→ [ko:kΛjw m]	40	8	20
	<u>Ünsüz Obeği İndirgeme</u>	Atatürk→ [ΛtΛtɣɪɾ]	9	7	77
	<u>Önleştirmiş İşlemleri</u>				
Ç e k i m s e l	Yumuşak-Damak->Dişyuvasil	bebek→ [bεbεɪɾ]	73	32	43
	<u>Duraklaştırma İşlemleri</u>				
	Sürtünmeliler-> Durak	hırsız→ [hw dwɪɪ]	81	65	80
	Durak-Sürtünmeli->Durak	çay→ [tΛj]	32	22	68
	Akıcı-Daralmalı/TekVuruşlu->Durak	okula→ [otv dΛ]	25	6	24
	<u>Kayma</u>				
	Akıcı/ Daralmalı/Tek vuruşlu->/j/	arı→ [Λjw]	80	54	67
	<u>Artlaştırma</u>				
	Dudak/Dışdudak-->Dişyuvasilleşme	düğme→ [dɣnε]	55	14	25
	Gırtlak-Durak Sesi Ekleme	top→ [dəʔpɾ]	-	1	-
	Gırtlak-Durak Sesiyle Değiştirme	kahve→ [kΛʔvε]	-	8	-

Tablo 33'den görülebileceği gibi, Gül' de normal çocuklarda da gözlenen bazı sesbilgisel işlemler halen sürmekte, bunun yanı sıra olağan dışı işlemler de gözlenmektedir. Ünsüz düşmesi yoğun olarak -Z+Z- yapılar da gözlenmekte ve düşme işlemleri içerisinde en sık genizsi, akıcı -daralmalı ve tek vuruşlu seslerin düştüğü dikkat çekmektedir. Paradigmatik basitleştirme işlemleri içinde duraklaştırma ve önleştirmiş işlemlerinin yoğun olarak kullanıldığı gözlenmektedir. Yumuşak-damak seslerinin etkilendiği önleştirmiş işleminde, sözcük başı / k / sesi 28 hedefin 20 sinde doğru

gerçekleştirilmiştir. İşlemin daha çok sözcük içi ve sonu konumlardaki sesleri etkilediği gözlenmişse de bu konumlarda da doğru gerçekleştirmeler gözlenmektedir. Özellikle / t, d / durak seslerinin bulunduğu bağlamlarda bir dişyuvasıl uyumdan söz edilebilir. Bu değişkenlik yumuşak-damak seslerinin yerleşmeye başladığı, diğer bir deyişle önleştirme işleminin baskılanmaya başladığı izlenimini vermektedir.

Sözcük başı önleştirme

/ kahve /	→	[kʌʔvɛ]	
/ kapı /	→	[kʌpʰə]	
/ kağıt /	→	[tʌ: ətʰ]	
/ kedi /	→	[tɛdi]	} dişyuvasıl-uyum etkisiyle
/ kaset /	→	[tʌdɛt]	

Sözcük sonu

/ köpek /	→	[cœpɛt]
/ kürek /	→	[cyɣɛt]
/ önlük /	→	[cœnnɣʰ]

Duraklaştırma önleştirme :

/ kaş /	→	[tʌt]
/ kuzu /	→	[tʌdʌ]
/ z /	→	[d] → [kʌdʌ] → / k / → [t] → [tʌdʌ]

Duraklaştırma işleminden tüm sürtünmeli ve durak-sürtünmelilerin etkilendiği görülmektedir. Akıcı/daralmalı / l / sesi hem duraklaştırma işleminden etkilenmiş hemde önemli bir oranda kayan seslere dönüşmüştür. Duraklaştırma işleminden etkilenme benzeşim etkisiyle de gerçekleşmiştir, dolayısıyla bazı sözcüklerde işlemlerin etkileşimi söz konusudur.

/ aslan / → [ʌ t d ʌ n]

/ s / → [t] ⇒ duraklaştırma ∴ [ʌ t l ʌ n]

↓ ⇒ duraklaştırma benzeşim etkisiyle

/ l / → [d]

/ atlıyor / → [ʌ t l ɯ j o]

/ okula → [o t u d ʌ]

/ k / → [t] ⇒ önleştirme ∴ [o t u l ʌ]

↓ ⇒ benzeşim

/ l / → [d]

Kayma işlemleri içerisinde hem / l / hem de / r / nin işleme tabi olduğu ve 39 hedefin 31'inde / r / nin (% 79) işleminden etkilendiği görülmektedir. Bu normal gelişimin seyri içinde düşünülmüştür.

Gül'de diğer sık gözlenen bir işlemde dudak seslerinin dişyuvasılaşmasıdır.

/ b / → [d]

/ m / → [n]

Normal gelişimde gözlenmeyen gırtlak-durak sesiyle değiştirme ve ekleme 9 sözcükte gözlenmiştir. Aşağıdaki sözcüklerde gırtlak-durak sesiyle değiştirme ile birlikte diğer işlemlerin de etkileşimi görülmektedir.

/ bahçesinde / → [b ʌ ʔ t ʃ ε d i d ε]

/ çiçekler / → [tʰ i tʃ ʔ l ε]

/ bisiklet / → [b i t i d ε ʔ]

/ bazen / → [b ʌ h ʔ ʌ n]

/ kahve / → [k ʌ ʔ v ε]

/ kaplumbağa / → [k ʌ ʔ ɐ l ʊ m b ʌ]

/ top / → [d ɐ ʔ p ʔ]

/ traktör / → [t t j ʌ ʔ t ɐ j]

/ gittim / → [ʔ i t t i m]

Gül'ün performansı sistematik ses tercihi ve değişken bir kullanım göstermektedir.

Kerem'de en sık gözlenen sintagmatik ve paradigmatic sesbilgisel işlemler ve yüzdeleri Tablo 34.'de gösterilmiştir.

TABLO 34
KEREM'DE GÖZLENEN SESBİLGİSEL İŞLEMLER, ÖLÇÜTE GÖRE
GERÇEKLEŞME SIKLIKLARI VE YÜZDELERİ

Ünsüz ekleme normal gelişimde sık görülmemektedir. Kerem'de özellikle / h / gırtlak-sürtünmelinin eklenmesi gözlenmiş ancak bu durum / j, s, ʃ / gibi ünsüzlerin çıkarılabilmesi için soluk verme ile birlikte adeta bir zorlama gibi gözlenmiştir. Ancak bu durum bir gelişim göstergesi olarak değerlendirilebilir. Örneğin,

/ fil / → [bɛhɟ]

/ pasta / → [bahsʃa]

/ tavşan / → [tʰhvəʒdʌn]

Emel'de en sık gözlenen dizimsel ve dizisel sesbilgisel işlemler ve yüzdeleri Tablo 35'de gösterilmiştir.

TABLO 35
EMEL'DE GÖZLENEN SESBİLGİSEL İŞLEMLER, ÖLÇÜTE GÖRE
GERÇEKLEŞME SIKLIKLARI VE YÜZDELERİ

Sesbilgisel İşlemler	Örnekler	Hedef	Çıktı	%
<u>Düşürme İşlemleri</u> ZZ Ünsüz Düşmesi Akıcı/tekvuruşlu	clma → [emʌ]	40	11	27
<u>Ünsüz Öbeği İndirgeme</u>	Atatürk → [ʌtʌtʰɾɯt]	8	7	87
<u>Onleştirme İşlemleri</u>				
Yumuşak-Damak->Dişyuvasıl	köpek → [tɔpɛt]	73	16	21
<u>Artlaştırma</u> Damaksıllaşma	saç → [ʃʌʃ]	46	11	24

Tablo 35'e bakıldığında Emel'de kalıcılığını sürdüren üç işlem göze çarpmaktadır. Değerlendirmede diğer işlemlerin baskılanmaya başladığı görülmüştür.

Nadiren gözlenen sürtünmelileşme, durak sürtünmelileşme normal gelişimdeki seyri yansıtmaktadır. Damaksıllaşma sık gözlenmekle birlikte dış-yuvasıl sürtünmelilerin / s, z / edinimi esnasında normal gelişimde de raslanabilmektedir. Dolayısıyla normal sesbilgisel edinim gecikmeli olarak devam etmektedir.

Murat'da en sık gözlenen sintagmatik ve paradigmatic sesbilgisel işlemler Tablo 36'da gösterilmiştir.

TABLO 36
MURAT'DA GÖZLENEN SESBİLGİSEL İŞLEMLER, ÖLÇÜTE GÖRE
GERÇEKLEŞME SIKLIKLARI VE YÜZDELERİ

	Sesbilgisel İşlemler	Örnekler	Hedef	Çıktı	%
	<u>Yineleme</u>	çirkin→ [cici]	-	8	-
Y	<u>Düşürme İşlemleri</u> / Seslem Yitimi	bisiklet→ [pıɟic]	50	17	34
a	Son Ünsüz Düşmesi	kamyon→ [kamɔo]	57	15	26
p	-Z,Z- Ünsüz Düşmesi	havlu→ [hævu]	60	12	20
i	Tek Vuruşlu		17	5	29
s	<u>Ünsüz Obegi İndirgeme</u>	türk→ [tyt]	12	12	100
a	<u>Ünsüz Uyumu</u> / Dudaksıl Benzeşim	kapı→ [pʌpu]	41	10	24
l	<u>Ses Aktarımı</u> / Hece Aktarımı	doktor→ [kotdo]	-	10	-
	<u>Onleştirme İşlemleri</u>				
Ç	Yumuşak-Damak->Dişyuvasıl	balık→ [bu jwɪt]	55	11	20
e	<u>Kayma</u>				
k	Akıcı/ Daralmalı/Tek vuruşlu->/j/	arı→ [ʌju]	32	8	25
i	<u>Genizsileşme</u>				
m	Sürt/daralmalı/tek --->Genizsi	deve→ [tɛnɛ]	-	11	-
s	<u>Ötimsüzleşme</u>	bardak→ [pʌ:lʌk]	35	8	23
e	<u>Artlaştırma</u> Damaksıllaşma	insanlar→ [iʃʃʌnlʌ]	-	7	-
l	Art-Damaksıllaşma(Yumuşak-Damak)	çatal→ [tʃʌkʌl]	42	10	23

Tablo 36'da görüldüğü gibi, normal gelişimde gözlenen bir kısım sesbilgisel işlem Murat'da halen kalıcılığını sürdürmektedir. Değerlendirmelerden sesbilgisel işlemlerden bir kısmının belirlenen ölçüte göre en az dört sözcükte gözlenmelerine rağmen o hedef sözcüklerin % 20 sinde gözlenmemiştir. Dolayısıyla bu işlemlerin bir ölçüde baskılanmaya başladığı düşünülebilir. Söz konusu işlemler içinde en sık ünsüz uyumları göze çarpmaktadır. Murat'da ünsüz uyumu, bazı art-damaksıllaşma ve ses aktarımı gibi işlemlerde aşağıda örneklerden de görüleceği gibi, özgül kullanımlar sergilenmektedir.

Yumuşak-damak Uyumu

/ çirkin /	→	[cici]	aynı zamanda yineleme
/ kafası /	→	[kʌkʌsw]	
/ tavuk /	→	[kɔkʌkʰ]	
/ yıkanıyor /	→	[kwkwjo]	
/ dudaklarını /dudağını /	→	[koka:nw]	

Art-damaksıllaşma

/ çatal /	→	[tʃʌkʌt]
/ çatısı /	→	[kʌkəsw]
/ perde /	→	[pɛrcɛ]
/ tabanca /	→	[kʌbʌndʌ]
/ telefon /	→	[kəlɛnno]
/ vapur /	→	[qʌk]

Ses aktarımı

/ doktor /	→	[kotdo]
/ sarı /	→	[nʌsw]
/ kibrit /	→	[bittit]
/ kitap /	→	[phətʌk]
/ salıncak /	→	[lʌsʌnni]
/ sandalye /	→	[dʌssʌnni]
/ sopa /	→	[posv]
/ yılan /	→	[nɪjʌ:]
/ yıldız /	→	[nwzsw]

Art-damaksıllaşma normal gelişimde gözlenmekle birlikte erken yaşlarda baskılanması beklenmektedir. Kullanım sıklığı da bu işlemin halen kalıcı olduğunu göstermektedir.

Sintagmatik basitleştirme işlemleri olarak göze çarpan ünsüz düşmesi işlemleri içinde en sık -Z+Z- yapılarda tek vuruşlunun düşürülmesidir. Bu durumun normal gelişimi yansıttığı düşünülebilir. | k,g | yumuşak-damak seslerinin sesletimi gerçekleştirilebildiği halde, bu sesleri etkileyen önleştirmiş işleminin de hala sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Önleştirmenin bağlam-duyarlı olup olmadığına bakılmış ancak böyle bir bulgu bulunamamış hem sözcük-başı hem sonunda önleştirdiği gözlenmiştir. Murat'da anlam farklılığı sağlayabilmek amacıyla eşsesliliğin de baskılanmaya çalışıldığı gözlenmektedir. Örneğin , / çatısı / → [kʌkəsu] ve / kafası / → [kʌkʌsu] örneklerinde bir ünlü değişmesi ile bu farkı yaratmaya çalıştığı izlenimi edinilmiştir.

Mehmet'te en sık gözlenen sintagmatik ve paradigmatic sesbilgisel işlemler Tablo.37'de gösterilmiştir.

TABLO 37
MEHMET'TE GÖZLENEN SESBİLGİSEL İŞLEMLER, ÖLÇÜTE GÖRE GERÇEKLEŞME SIKLIKLARI VE YÜZDELERİ

	Sesbilgisel İşlemler	Örnekler	Hedef	Çıktı	%
Y a p ı s a l	<u>Düşürme İşlemleri</u> /				
	Son Ünsüz Düşmesi	balon → [bʌtə]	62	16	25
	ZZ Ünsüz düşmesi	maymun → [ʌmʌ]	21	8	38
	Akıcı /Tek CVuruşlu		40	10	25
	<u>Ünsüz Obeği İndirgeme</u>	Atatürk → [akʌtɯc]	8	8	100
	<u>Ünsüz Uyumu</u> /Yumuşak-damak	doktora → [kokkʌjʌ]	54	11	20
	Dişyuvasıl Benzeşim	aslan → [ʌssʌn]	39	8	20
	<u>Ünlüleşme</u> - Tek Vuruşlu	araba → [ʌ:ʌbʌ]	39	11	28
Ç e k i m s e l	<u>Ses Aktarımı</u> / Hece Aktarımı	asker → [ʌjcəs]	-	8	-
	<u>Önleştirmiş İşlemleri</u>				
	Eşik Damak ->Dişyuvasıl	su → [tsʌ]	34	7	20
	<u>Durak-Sürtünmelileşme</u>	kaşık → [kətʃʌk]		6	
	<u>Genizsiliğin Kaybolması</u>	masa → [bʌsʌ]		9	
	<u>Artlaştırma</u> Damaksıllaşma	denize → [dɛnizɛ]		5	
	<u>Art-Damaksıllaşma</u> (Yumuşak-Damak)	at → [ak]	52	21	40

Tablo 37'de görüldüğü gibi, gibi Mehmet normal gelişimde gözlenen sesbilgisel işlemleri halen kullanmaktadır. Değerlendirmede diğer işlemlerin baskılanmaya başladığı gözlenmiştir. Mehmet'te özellikle yumuşak-damak ünsüz uyumu ve art-damaksıllaşma sık göze çarpmaktadır.

Ünsüz uyumu

/ bisiklet /	→	[bu kicεs]
/ doktora /	→	[kokk^j^]
/ kibritle /	→	[cibitcε]
/ şekerler /	→	[cεcεlε:]
/ tavuk /	→	[kə wuk]
/ trafik /	→	[ku^fıc]
/ arkaya oturuyor /	→	[^k^k^koku jo]

Art-damaksıllaşma

/ çanta /	→	[t^nk^]
/ çatal /	→	[tək^]
/ traş /	→	[ku^f]
/ tren /	→	[kəlɛn]
/ diş /	→	[ci]
/ yumurta /	→	[jumvukk^]
/ doğum (günü)pastası /	→	[kou m]

Aşağıdaki örnekler incelendiğinde eşik-damak ya da damak seslerinin önleştirilmesinde normal gelişim seyrini gecikmeli olarak göstermektedir.

/ su /	→	[tsu]
/ süt /	→	[tsɣt]
/ pasta /	→	[p^tss^]
/ sinek /	→	[tsinεc]
/ pastaneye /	→	[pots^:nijε]

/ s /→[ts] sürtünmeli seslerin ediniminde normal edinim aşamalarından kabul edilmektedir.

Mehmet'te gözlenen diğer bir işlem de dokuz sözcükte gözlenen genizsiliğin kaybolması işlemidir. İşlemin genellikle çift dudak genizsi / m / sesini sözcük başında etkilediği gözlenmektedir. Örneğin:

/ musluk / →	[bu s t u k]
/ mutfak / →	[bu s s a k]
/ muz / →	[bu z]
/ makas / →	[b e k a s]
/ mici / →	[b e ci]

Hakkı'da en sık gözlenen sintagmatik ve paradigmatic sesbilgisel işlemler ve yüzdeleri Tablo 38'de gösterilmektedir.

TABLO 38
HAKKI'DA GÖZLENEN SESBİLGİSEL İŞLEMLER, ÖLÇÜTE GÖRE
GERÇEKLEŞME SIKLIKLARI VE YÜZDELERİ

	Sesbilgisel İşlemler	Örnekler	Hedef	Çıktı	%
Y	<u>Düşürme İşlemleri</u> / Seslem Yitimi	ayakkabı → [app a]	35	9	25
a	ZZ Unsüz Düşmesi	gözlük → [dœ d y t]	53	25	47
p	Akıcı/Tek Vuruşlu		31	24	77
ı	SB Unsüz Düşmesi	horoz → [o j o t]	27	6	22
s	<u>Unsüz Obeği İndirgeme</u>	Atatürk → [at a t u r t]	4	4	100
a	<u>Unsüz Uyum</u> /Dudaksıl Benzeşim	kapı → [p a p u]	31	7	22
a	<u>Unlüleşme-</u> Tek vuruşlu	araba → [a : a b a]	23	5	21
l					
Ç	<u>Onleştirme İşlemleri</u>				
e	Yumuşak-Damak->Dişyuvasıl	kız → [t u s]	41	29	70
k	Eşik Damak->Dişyuvasıl	kuş → [t u s s]	23	5	21
i	<u>Duraklaştırma İşlemleri</u>				
m	Sürtünmeliler-> Durak	fare → [p a j e]	41	10	24
s	Durak-Sürtünmeli->Durak	camı → [da : mi]	21	12	57
e	<u>Kayma</u>				
l	Akıcı/ Daralmalı/Tek vuruşlu->/j/	arı → [a j u]	38	8	21

Tablo 38'de görüldüğü gibi, Hakkı'da gözlenen sesbilgisel işlemler normal gelişimde erken yaşlarda gözlenen sesbilgisel işlemlerin kullanımı ile çok benzerlik göstermektedir. sentagmatik işlemler içerisindeki ünsüz düşmesi işlemlerinde sözcük başı ünsüz düşmesi en sık gırtlak-sürtünmeli ile başlayan sözcüklerde gerçekleşmiştir.

hatırlıyorum	→	[aturɫuɟom]	
havuç	→	[ʌwut]	/ h / → ∅
horoz	→	[ojot]	

Önleştirme ve duraklaştırma işlemlerinin kullanım örüntüsü ve sıklığı bu işlemlerin bu yaşa kadar kalıcılığını sürdürdüğünü göstermektedir. Sürtünmeli seslerin genellikle sözcük başında duraklaştırıldığı görülmektedir. Sözcük içi ve sözcük sonu konumlarda ise gerçekleştirildiği görülmektedir. Dolayısıyla, sürtünmeli seslerin kazanılmaya başladığı ve duraklaştırma işleminin geç baskılanmaya başladığı düşünülebilir. Hakkı'nın konuşma örnekleme içinde pek sık gözlenmemekle birlikte bazı yineleme ve genizsi uyum işlemleri de tipik bir normal gelişim örüntüsü sergilemektedir.

Yineleme

ayakkabı	→	[appʌ]
bisiklet	→	[bʌ:bit]
dondurma	→	[doməmʌ]

Genizsi uyum

dumanlar	→	[dʊmʌnnʌn]
lamba	→	[ʌamma]
sandalye	→	[dʌnnʌnnɛ]

Hakkı'nın verileri normal sesbilgisel edinim aşamalarının gecikmeli seyrini göstermektedir.

Emine'de en sık gözlenen sentagmatik ve paradigmatic sesbilgisel işlemler ve yüzdeleri Tablo 39'da gösterilmektedir.

TABLO 39
EMİNE'DE GÖZLENEN SESBİLGİSEL İŞLEMLER, ÖLÇÜTE GÖRE
GERÇEKLEŞME SIKLIKLARI VE YÜZDELERİ

	Sesbilgisel İşlemler	Örnekler	Hedef	Çıktı	%
Y	<u>Yineleme</u>	çukulata → [tə təd^t^]	-	8	-
a					
p	<u>Düşürme İşlemleri</u> /ZZ Unsüz Düşmesi	gözlük → [död^t]	32	9	28
i	Akıcı/Tek Vuruşlu		22	8	36
s	<u>Unsüz Uyumu</u> /Dudaksıl Benzeşim	kapı → [p^pə]	31	11	35
a					
l	<u>Unlüleşme-</u> Tek vuruşlu	burda → [bu:d^]	17	4	23
	<u>Önleştirme İşlemleri</u>				
Ç	Yumuşak-Damak->Dişyuvasil	kalem → [təj^j]	59	51	86
e					
k	<u>Duraklaştırma İşlemleri</u>				
i	Sürtünmeliler-> Durak	süt → [t^t]	54	33	61
m	Durak-Sürtünmeli->Durak	cam → [d^m]	20	10	50
s	Akıcı-Daralmalı/>Durak	yılan → [dij^j]			
e	<u>Kayma</u>				
l	Akıcı/ Daralmalı/Tek vuruşlu->/j/	arı → [^jw]	42	12	28

Tablo 39'da görüldüğü gibi, Emine normal sesbilgisel edinim aşamalarında gecikmelidir. Sesbilgisel işlemler normal işlemler olmakla birlikte, kullanım örüntüleri ve sıklıkları farklılık göstermektedir. Yumuşak-damak seslerinin önleştirilmesi, sürtünmeli, durak-sürtünmelilerin yüksek oranda duraklaştırılması / t, d / karışıklığının gelişmesini önemli ölçüde engellemektedir.

Emine'nin sesbilgisel sisteminde [t, d, p, b] durak seslerinin ve genizsi [m, n] seslerinin kullanımının hakim olduğu görülmektedir. Bu sesler pek çok hedef yerine değişken biçimde kullanılmaktadır.

/dondurma/	→	[bʊ mʊ mʌ]
/bisiklet/	→	[diditdɛ t]
/çukolata/	→	[tɐ tɐ dʌ tʌ]
/telefon/	→	[poopo j]
/televizyon/	→	[dojodo j]
/yumurta/	→	[bʊ bʊ bbʌ]
/mektup/	→	[bʊ ddʊ t]
/portakal/	→	[popʌ pʌ j]

Yukarıdaki örneklerde duraklaştırma ve önleştirmeye tabi olan sözcükler yineleme işlemi ile de etkileşmekte, dolayısıyla yinelemenin özgül kullanımlar biçiminde sık kullanıldığı görülmektedir.

Emine'nin ses dağarcığında kullanımda bulunan /j/ daralmasının da zaman zaman duraklaştırıldığı izlenimi edinilmektedir. Ancak bu durumun işlemlerin etkileşimi ile ortaya çıktığı düşünülmüştür. Örneğin,

/yastık/	→	[dʌ dtʊ t]
/ s /→ [d]	duraklaştırma	ve / k /→ [t] önleştirme
↓	dişyuvasıl benzeşim	↓
	/ j /→ [d]	

/yemek/ → [mɛmɛt]

genizsi benzeşim

↓

/j/ → [m] aynı zamanda önleştirme /k/ → [t]

/yılan/ → [dij^j]

/l/ → [d] duraklaştırma ve /n/ → [j] akıcı kayma
benzeşim etkisiyle

↓

ses aktarımı ↓

[j] ← [d]

/yumurta/ → [bʊbʊbb^]

↓

/j/ → [b] duraklaştırma

dudaksıl benzeşim etkisiyle

↓

/m/ → [b] genizsiliğin kaybolması ⇒ aynı zamanda yineleme

Emine'de eş sesli sözcük kullanımı da karşıt seslerin edinilmediğinin iyi bir göstergedir. Aşağıdaki örneklerden de görülebileceği iki ayrı sözcüğün aynı biçimde söylenişi anlam farklılığına ket vurmakta olduğu gibi anlaşılabilirliği de azaltmaktadır. Bu durumda sözcükler çocuğa yakın kişiler tarafından bağlamla bağımlı olarak anlaşılabilir. Bu durumda sözcükler çocuğa yakın kişiler tarafından bağlamla bağımlı olarak anlaşılabilir.

ev

} ⇒ [εj]

el

fare

} ⇒ [p^j^]

para

kaş	$\Rightarrow$	[tʌt], [tʌ:t]	kuş	$\Rightarrow$	[tʊt]
saat			süt		
dört	$\Rightarrow$	[do:t], [dot]			
göz					

Sürtünmeli seslerden yalnızca / v / nın onbir hedefin dördünde sesçil değişkenleri ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Diğer sürtünmeli seslerin gelişimine ilişkin sesbilgisel işlemin kullanımda olmadığı gibi baskılanması olasılığında gözlenmemektedir. Emine'nin gecikmeli sesbilgisel gelişim ile birlikte belirli sesleri değişken kullanma tercihi olduğu söylenebilir.

3.5.2. Dil ve Konuşma Sorunlu Çocukların Sesbilgisel Gelişim Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Sesbilgisel işlemlerin değerlendirilmesi sonunda her bir deneğe ilişkin gelişimsel düzeyin belirlenmesi Yöntem Bölümünde Tablo 16'da bir örneği sunulan Gelişimsel Düzey Değerlendirme Formlarında gösterilmiş ve sesbilgisel işlemlerin kullanımına ilişkin genel bir değerlendirme Tablo 40' da yer almıştır.

Tablo 40'daki (+) artı işareti işlemin kalıcılığını sürdürdüğünü, (-) eksi işareti işlemin gözlemlendiğini ancak ölçüt sınırları dışında kaldığını, (0) ise çocukların konuşma örnekleminde işlemin gözlenebileceği bir hedefin ortaya çıkmadığını ya da hiç gözlenmediğini göstermektedir.

TABLO 40
DİL VE KONUŞMA SORUNLU ÇOCUKLARDA GÖZLENEN
SES BİLGİSEL İŞLEMLER

Sesbilgisel İşlemler	Ayşe	Ali	Fatma	Gül	Kerem	Emel	Murat	Memo	Hakkı	Emine	TOP LAM
<u>Yineleme</u>	+	0	-	0	-	-	+	-	0	+	3
<u>Düşürme İşlemleri</u>											
Seslem Yitimi	+	+	+	+	-	-	+	-	+	-	6
Son Ünsüz Düşmesi	+	+	+	-	-	-	+	+	-	-	5
Z, Z Ünsüz Düşmesi	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
SB Ünsüz Düşmesi	+	0	-	0	-	0	0	-	+	-	2
<u>Ünsüz Öbeği İndirgeme</u>	+	+	+	+	-	+	+	+	+	0	7
Ünlü ekleme	0	0	0	0	-	0	-	-	0	0	0
<u>Ünsüz Uyumu/Benzeşim</u>											
Yumuşak-damak / Gırtlak	-	+	0	0	-	-	-	+	-	-	2
Dişyuvasıl	+	0	+	0	0	-	-	+	0	-	3
Dudaksıl	0	0	-	-	0	0	+	0	+	+	3
Genizsi	-	-	+	0	0	0	-	0	-	-	1
<u>Ünlüleşme-Ünlü Uzaması</u>											
Daralmalı	-	0	-	-	-	0	-	-	0	-	0
Tek vuruşlu	+	+	+	+	-	0	-	+	+	+	7
<u>Ses Aktarımı / Hece Aktarımı</u>	+	0	+	0	+	-	+	+	0	0	5
<u>Ünsüz Ekleme</u>	-	-	+	-	-	-	+	0	-	0	2
<u>Kaynaşma</u>	-	0	+	-	0	-	0	0	0	-	1
<u>Önleştirme İşlemleri</u>											
Yumuşak-Damak->Dişyuvasıl	+	0	+	+	+	+	-	0	+	+	7
Eşik Damak->Dişyuvasıl	+	0	+	-	-	-	0	+	+	-	4
Dudaksillaşma	0	0	-	0	0	-	-	0	-	-	0
<u>Duraklaştırma İşlemleri</u>											
Sürtünmeliler-> Durak	+	-	+	+	-	0	+	0	+	+	6
Durak-Sürtünmeli->Durak	+	0	+	+	+	0	0	-	+	+	6
Akıcı-DaralTekVuruşlu->Durak	+	0	-	+	-	-	0	-	-	+	3
GenizsiDurak(GenizsiKaybolma)	-	0	0	0	-	-	+	+	-	-	2
<u>Kayma</u>											
Akıcı/ Daralma/Tek vuruşlu->/j/	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	9
Akıcı/Daralma/Tekvuruşlu->/l/	-	0	-	-	-	0	-	-	-	-	0
Sürtünmeli->/j/	-	0	0	0	-	-	0	0	-	-	0
<u>Sürtünmelileşme</u>											
Durak-Sürt ->Sürtünmeli	0	0	0	-	0	-	0	-	0	-	0
Akıcı/Daralm/Tek V->Sürtünmeli	0	0	-	-	0	-	0	0	-	-	0
<u>Durak-Sürtünmelileşme</u>	0	-	0	0	+	0	+	+	-	-	3
<u>Genizsileşme Diğer ----->Genizsi</u>	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	1
Akıcı/Daralmalı/Tek V->Genizsi	0	0	-	0	-	-	+	0	-	-	1
Ünlülerin Genizsileşmesi	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	1
<u>Ötümlüleşme</u>											
SB Ötümlüleşme	+	+	+	-	+	-	0	+	-	-	5
Bağlam-duyarlı Ötümlüleşme	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Ötümsüzleşme	0	0	0	+	0	-	+	0	-	-	2
Bağlam-duyarlı Ötümsüzleşme	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0
<u>Artlaştırma</u>											
Art-Damaksillaşma	-	-	+	+	-	-	+	+	-	0	4
Damaksillaşma	+	0	0	0	+	+	+	+	0	-	5
Dudak/Dışdudak>Dişyuvasillaşma	+	0	0	+	-	-	0	-	-	-	2
Gırtlak-Sürtünmeliye Dönüştürme	-	+	-	-	-	0	-	-	0	-	1
Gırtlak-Durak Sesi Ekleme	-	+	+	0	-	-	-	0	-	0	2
Gırtlak-Durak Sesiyle Değiştirme	0	+	+	+	-	-	-	-	-	-	3
TOPLAM	18	11	19	13	8	4	16	14	11	9	123

Tablo 40'a göre pek çoğu sesbilgisel işlemin belirlenen ölçüte göre çocukların sözcelerinde kalıcılığını sürdürdüğü ve daha erken yaşlardaki normal çocuklardan beklenen ile uygunluk gösterdiği izlenimi edinilmiştir.

Ayşe'nin gelişimsel düzeyi değerlendirildiğinde normal çocuklarda gözlenip baskılanması gereken yineleme, seslem yitimi, ünsüz düşmesi, ünsüz öbeği indirgemesi, ünsüz uyumu, ünlüleşme, ses aktarımı, önleştirme, duraklaştırma, ötümlüleşme gibi işlemlerin halen yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Ayşe'nin ses dağarcığı ve karşıtlık çözümlemesi sonucunda sesbirim dağarcığının da çok sınırlı olması sesbilgisel işlemlerin yoğun olarak kullanımda olduğunu göstermektedir. Ayşe'de özellikle genizsi ve patlamalı durak seslerinin kullanımda olduğu, bu seslerden de / t, d /seslerini kullanmaya yoğun meyilim olduğu gözlenmiştir. Grunwell'in kümelenmesine göre (1985) Ayşe'nin sesbilgisel gelişim düzeyinde gecikme ile birlikte sistematik ses tercihi olduğu söylenebilir.

Ali'nin gelişimsel düzeyi değerlendirildiğinde seslem yitimi, ünsüz düşmesi, ünsüz uyumu, ötümlüleşme gibi erken baskılanması gereken işlemler halen devam etmektedir. Bunun yanı sıra bazı sürtünmeli ve durak sürtünmelilerin kullanılmaya başladığı, bu seslerin tabi olduğu işlemlerin baskılanmakta olduğu gözlenmiştir. Bu durumda Ali'nin gelişiminde kronolojik uyumsuzluk göze çarpmaktadır. Ali'de ayrıca gırtlak sürtünmeliye dönüştürme, gırtlak durak sesi ekleme ve gırtlak durak sesiyle değiştirme gibi normal gelişimde hemen hiç rastlanmayan özgül işlemler de gözlenmiştir. Grunwell'in kümelenmesine göre (1985) Ali'nin ses dağarcığı, karşıtlık çözümlemesi ve sesbilgisel işlem çözümlemesi değerlendirildiğinde Ali'nin sesbilgisel gelişim düzeyinde gecikme ile birlikte sapma olduğu söylenebilir.

Fatma'nın gelişimsel düzeyi değerlendirildiğinde normal çocuklarda gözlenip baskılanması gereken seslem yitimi, ünsüz düşmesi, ünsüz öbeği indirgemesi, ünsüz uyumu, ünlüleşme, ses aktarımı, önleştirme, duraklaştırma, ötümlüleşme, art-damaksıllaşma gibi işlemlerin halen yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Fatma'da kaynaşma, ünsüz ekleme gibi normal çocuklarda nadiren rastlanan işlemler de gözlenmiştir. Fatma'da bu işlemler yanısıra gırtlak durak sesi ekleme ve gırtlak durak sesiyle değiştirme gibi normal gelişimde hemen hiç rastlanmayan özgül işlemler de ortaya çıkmıştır. Fatma'nın sesbilgisel gelişim düzeyi Ali'de olduğu gibi Grunwell'in kümelenmesine göre (1985) gecikme ile birlikte sapma göstermektedir.

Gül'ün gelişimsel düzeyi değerlendirildiğinde yine normal çocuklarda gözlenip baskılanması gereken seslem yitimi, ünsüz düşmesi, ünsüz öbeği indirgemesi, ünlüleşme, önleştirme, duraklaştırma, kayma, ötümsüzleşme, art-damaksıllaşma, dişyuvasıllaştırma gibi işlemlerin halen yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Fatma'da gözlendiği gibi Gül'de de art- damak seslerinin önleştirilmesi işlemi devam ederken art damaksıllaşma işleminin ortaya çıkması art-damak seslerinin edinilmeye başladığını ancak işlemin henüz baskılanmadığını göstermektedir. Gül'de de özgül bireysel işlemler olarak gırtlak durak sesiyle değiştirme gözlenmiştir. Gül'ün sesbilgisel gelişim düzeyi Grunwell'in kümelenmesine göre (1985) değerlendirildiğinde sesbilgisel gelişimde gecikme ile birlikte sapma göstermektedir.

Kerem'in gelişimsel düzeyi değerlendirildiğinde normal çocuklarda gözlenip baskılanması gereken -Z+Z- yapılarında ünsüz düşmesi, ünsüz öbeği indirgemesi, ses aktarımı, önleştirme, durak sürtünmelilerin duraklaştırılması, durak sürtünmelileştirme, ötümlüleşme ve damaksıllaşma gibi işlemlerin halen yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Kerem'de de durak sürtünmelilerin duraklaştırılması işlemi sürerken durak sürtünmelileştirme işleminin ortaya çıkması bu seslerin edinilmeye başladığını ancak işlemlerin henüz baskılanmadığını göstermektedir. Kerem'in düzeyi Grunwell'in

kümelerine göre (1985) gecikme ile birlikte dağınık gelişim göstergesi olarak ifade edilebilir.

Emel'in gelişimsel düzeyi değerlendirildiğinde normal çocuklarda gözlenip baskılanması gereken -Z+Z- yapılarda ünsüz düşmesi, ünsüz öbeği indirgemesi, önleştirme ve damaksıllaşma gibi işlemlerin halen kullanımda olduğu görülmektedir. Bu işlemlerden -Z+Z- yapılarda ünsüz düşmesi, ünsüz öbeği indirgemesinin geç yaşlara kadar devam edebileceği düşünülürse Emel'de gözlenen diğer iki işlemin Grunwell'in kümelendirmesine göre (1985) kalıcı normal sesbilgisel işlemler olduğu dolayısıyla sesbilgisel gelişimde gecikme olarak ifade edilebilir.

Murat'ın gelişimsel düzeyi değerlendirildiğinde normal çocuklarda gözlenen yineleme, seslem yitimi, ünsüz düşmeleri, ünsüz öbeği indirgemesi, dudaksıl ünsüz uyumu, ses aktarımı, duraklaştırma, kayma, durak sürtünmelileştirme, ötümsüzleşme, art-damaksıllaşma, damaksıllaşma gibi işlemlerin yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Nadir rastlanan işlemlerden ünsüz ekleme, ve genizsilerin duraklaştırılması da Murat'ın konuşma örüntülerinde gözlenmiştir. Murat'ın sesbilgisel gelişim düzeyinin Grunwell'in kümelerine göre (1985) gecikmiş normal gelişim olarak yorumlanabilir.

Mehmet'in gelişimsel düzeyi değerlendirildiğinde normal çocuklarda gözlenen ünsüz düşmeleri, ünsüz öbeği indirgemesi, ünsüz uyumu ünlüleşme, ses aktarımı, eşik damak seslerinin önleştirilmesi, kayma, durak sürtünmelileştirme, ötümlüleşme, art-damaksıllaşma, ve damaksıllaşma gibi işlemlerin yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu işlemlerden art-damaksıllaşma oldukça sık ortaya çıkmıştır. Nadir gözlenen işlemlerden genizsilerin- duraklaştırılması Mehmet'te de gözlenmiştir. Mehmet'in

sesbilgisel gelişim düzeyinin Grunwell'in kümelerine göre (1985) gecikmiş normal gelişimle birlikte dağınık gelişim olarak yorumlanabilir.

Hakkı'nın gelişimsel düzeyi değerlendirildiğinde normal çocuklarda gözlenen seslem yitimi, ünsüz düşmeleri, ünsüz öbeği indirgemesi, dudaksıl ünsüz uyumu ünlüleşme, önleştirme, duraklaştırma ve kayma gibi işlemlerin yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Hakkı'nın konuşma örüntüleri Grunwell'in kümelerine göre (1985) gecikmiş normal gelişim ile uygunluk göstermektedir.

Emine'nin gelişimsel düzeyi değerlendirildiğinde normal çocuklarda gözlenen yineleme, -Z+Z- yapılarında ünsüz düşmesi, ünsüz öbeği indirgemesi, dudaksıl ünsüz uyumu, ünlüleşme, önleştirme, duraklaştırma ve kayma gibi işlemlerin yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Ayşe'nin ses dağarcığı ve karşıtlık çözümlemesi sonucunda sesbirim dağarcığının da çok sınırlı olması sesbilgisel işlemlerin yoğun olarak kullanımda olduğunu göstermektedir. Emine'de de Ayşe'de gözlendiği gibi, özellikle genizsi ve patlamalı durak seslerinin kullanımda olduğu, bu seslerden de / t, d, p /seslerini kullanmaya yoğun eğilim olduğu görülmüştür. Bunun yanısıra Emine'nin bu sesleri kullanımında değişkenlik olduğu da dikkat çekmiştir. Grunwell'in kümelendirmesine göre (1985) Emine'nin sesbilgisel gelişim düzeyinde gecikme ile birlikte sistematik ses tercihi ve işlemlerin değişken kullanımı nedeniyle gelişimde sapma olduğu söylenebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma amaçları doğrultusunda elde edilen bulguların bir özeti, araştırmadan ortaya çıkan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

4.1. SONUÇ

Bu araştırmada ana dili Türkçe olan dil ve konuşma sorunlu çocuklar sesbilgisel yaklaşıma dayalı bir yöntem ile değerlendirilerek, bu çocukların konuşma örüntülerindeki sesbilgisel özellikler betimlenmiştir.

Araştırmanın başlıca bulguları aşağıda amaçlar doğrultusunda maddelendirilerek yorumlanmıştır.

1. Araştırmaya alınan dil ve konuşma sorunlu çocukların ses dağarcıklarının nasıl bir özellik gösterdiği değerlendirilmiştir.

Bu değerlendirmede çocukların ses dağarcığında genel olarak / p, b, t, d / patlamalı durak, / m, n / geniz sesleri ve / j / akıcı-daralmalı seslerin bulunduğu gözlenmiştir. Sürtünmeli seslerin pek çoğu ve tek vuruşlu / r / sesinin ise genel olarak

çocukların dağarcığında bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Bazı çocukların ses dağarcıklarında sürtünmelilerden / ʃ, v, s / ve durak-sürtünmeli / tʃ / gözlenmişse de, bu seslerin genel olarak hedef yapıya uygun üretilmedikleri gözlenmiştir. Çocukların ses dağarcığında kullanılan tüm seslerin sınırlı sözcük konumunda ortaya çıktıkları görülmüştür. Araştırmaya alınan çocuklardan beşinde / ʔ, β, n / gibi Türkçe'nin sesbirim dağarcığında bulunmayan sesler gözlenmiştir.

2. Araştırmaya alınan dil ve konuşma sorunlu çocukların ses dağarcığında bulunan seslerin anlam farklılığı yaratmada karşıtsal olarak kullanılıp kullanılmadığı değerlendirilmiştir.

Buna göre, çocukların ses dağarcığında sesçil farklılığı olan tüm sesler karşıt olarak değerlendirilmiştir. Ne var ki, bu karşıt seslerin kullanımı hedef ses birimler ile karşılaştırıldığında, yetişkin sistemine göre karşıt kullanılmadıkları ortaya çıkmıştır. Çünkü bir karşıt ses, hedef olarak pek çok farklı sesbirim yerine kullanılmıştır. Yapılan analizlerde tüm çocuklarda da karşıt olan seslerin bütünleyici ve özgür dağılım içinde kullanıldıkları görülmüştür. Dolayısıyla yetişkin sistemine göre oldukça sınırlı bir sesbirim dağarcığı gözlenmiştir.

3. Araştırmaya alınan dil ve konuşma sorunlu çocukların konuşmada kullandıkları hece yapılarının nasıl bir özellik gösterdiği değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye göre tüm çocuklarda da tek, iki ve üç heceli yapıların kullanımda olduğu, fakat sözcüklerin hece yapılarının değişime uğradığı görülmüştür. Bu yapılarda genellikle ZÜZ, ZÜ+ZÜ, ZÜ+ZÜZ, ve ZÜ+ZÜ+ZÜ dizilişindeki yapıların daha sık kullanıldığı dikkat çekmiştir. Ünsüz öbeklerinin bulunduğu tek, iki, ve üç heceli yapılarda özellikle öbekler arasına ünlü ekleme ya da öbeklerden bir ünsüzün düşürülerek hece yapılarının basitleştirildiği göze çarpmıştır. Çok heceli yapıların kullanım sıklığının diğer

yapılara göre daha nadir ortaya çıktığı, yine bu yapıların da değişime uğradığı görülmüştür. Bu yapıların da değiştirilmesinde ses birimlerin düşürülmesinin etkisi olduğu gözlenmiştir.

Bu bulgular ilgili alanyazındaki araştırmalarla da bazı benzerlikler göstermektedir. Ingram (1976 s.44) çok heceli sözcüklerde sesbirimlerin bağlamsal konumlarının sesçil değişkenliklere neden olabileceğini belirtmiştir. Bu duruma etki eden faktörler arasında tanışık olmayan sözcükler ile karşılaşılmasını, sözcüklerde sesbirimlerin ya da hecelerin dizilişinden kaynaklanan karmaşıklığı göstererek hece yapılarında ses değişimlerine neden olabileceklerini ileri sürmüştür. Ingram ve Diğerlerinin (1980) yaptıkları bir araştırmada da çocuklardaki bu yapıdaki ses değişimlerinden daha çok sürtünmeli ve durak-sürtünmeli seslerin etkilendiği ifade edilmektedir (Ingram, Christensen, Veach ve Webster, 1980). Bu nedenlerle de çocukların sesçil üretimlerinde becerikliliğe ulaşmalarının daha geç yaşlara kadar sürebileceği ifade edilmiştir. Konuşma gecikmesi olan ve sesbilgisel sorunu olan çocuklarda bu durumun daha da belirgin gözlenebileceği ifade edilmiştir.

Buna ilaveten, Ingram 'a göre (1980) çok heceli sözcükler çocukların kazanması gereken heceler arasında göreceli süre farklılıkları içermektedir. Bu nedenle de uzun ve daha zor sözcükler algı ve üretim becerilerinin gelişiminde zaman gerektirmektedir. Diğer bir deyişle, sesbirimlerin edinimi uzun ve zor sözcüklere bağlı olarak daha uzun sürede edinilmekte ve edinim daha geç yaşlara kadar sürebilmektedir (Ingram, 1980 s. 45).

Bu araştırmada da hece yapısı değiştirme en sık -Z+Z- bitişik ünsüzlü yapılarda ortaya çıkmıştır. Bu yapılardaki sesçil değişkenlik ünsüzlerden birinin düşürülme işlemi ile gerçekleştirilmiştir. İki, üç ve çok hece uzunluğuna sahip tüm yapılarda bitişik ünsüzlerin bulunduğu konumlarda genellikle hece yapısı değişmiştir. Ancak bitişik

ünsüzlü yapılarda en sık akıcı -daralmalı /l, j/, tek vuruşlu /r/ ve nadiren de genizsi ve sütünmelilerin düşürüldüğü görülmüştür. Bu değerlendirme bulguları Höşgör'ün (1991) Türkçe'de 2:0-3:0 yaşları arasındaki normal çocuklar ile yaptığı araştırma sonuçları ile de benzerlik göstermektedir. Höşgör'ün çalışmasında da bitişik ünsüzlü yapıların ediniminde en sık akıcı/daralmalıların düşürülmesi işlemi gözlenmiştir.

4. Araştırmaya alınan dil ve konuşma sorunlu çocukların sesbilgisi sistemlerinin nasıl bir özellik gösterdiği değerlendirilmiştir. Araştırmanın en önemli değerlendirme boyutunu oluşturan bu bölümde çocukların sesbilgisi sisteminde hangi sentagmatik ve paradigmatic sesbilgisel işlemlerin ortaya çıktığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda çocukların gelişimsel düzeyi değerlendirilmiştir.

Araştırmaya alınan dil ve konuşma sorunlu çocuklarda gözlenen sesbilgisel işlemlerin çoğunun, normal çocuklarda gözlenen sesbilgisel işlemler olduğu ortaya çıkmıştır.

2:5 ile 8:0 yaşları arasında 145 normal çocukda sesbilgisel işlemlerin baskılanma sürecini uzun süreli çalışmalarıyla izleyen Robert, Burchinal ve Footo (1990 s. 215) sesbilgisel işlemlerin en hızlı 2:5 ve 4:0 yaşları arasında azaldığını, diğer bir deyişle baskılandığını ifade etmişlerdir. Bu süre içinde en sık son ünsüz düşmesi, ünsüz öbeklerinin indirgenmesi, duraklaştırma, önleştirme ve daralmalı-akıcıların kayması işlemleri ortaya çıkmakta ve bu işlemler 4:0 yaşa doğru giderek kaybolmaktadır. 4:0 yaşından sonra yalnızca ünsüz öbeği indirgeme ve akıcı-daralmalıların kayması işlemlerinin devam ettiğini, diğer işlemlerin ise oldukça nadir gözlendiğini söylemektedirler. Araştırmacılar bulgularına dayalı olarak erken baskılanması gereken sesbilgisel işlemlerin 4:0 - 5:0 yaş sonrası devam ettiğinde gelişimde gecikme ve sapmanın göstergesi olduğunu ifade etmektedirler.

Hodson ve Paden (1981) yaptıkları bir araştırma ile izledikleri 75 sesbilgisel sorunlu çocukda en sık gözlenen sesbilgisel işlemleri değerlendirmişlerdir. Buna göre çocukların 50 ile 60 ında ünsüz öbeği indirgeme, daralmalarının farklılaştırılması ve ünsüz uyumunun ortaya çıktığını bulmuşlardır. 30 ile 40 çocukta yumuşak damak farklılıkları, son ünsüz düşmesi, üç veya dört heceli sözcüklerde vurgusuz hecenin düşmesi, ötümlüleştirme, gırtlaksı değiştirme, artlaştırma işlemi gözlemişlerdir. Çocukların 5 ile 20 sinde ise ses aktarımı, ekleme, tekrarlama, kaynaşma ve özgül işlemlerin ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Araştırmacılar sesbilgisel sorunlu çocuklarda bu işlemlerin normal çocuklara göre daha sık ve daha çok gözlendiğini belirtmektedirler.

Bu araştırmanın bulguları da 1.1.5.3. bölümde değinildiği gibi, çeşitli araştırmacılar tarafından paylaşılan yukarıdaki görüşler doğrultusunda yorumlanabilir.

Çocuklarda gözlenen sesbilgisel işlemlerin çoğu normal çocuklarda gözlenen sesbilgisel işlemler olmakla birlikte, bu işlemlerin pek çoğunun baskılanması gereken yaşı ötesinde çocukların konuşma örüntülerinde etkili olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, pek çok sesbilgisel işlemin çocukların ilerlemiş yaşlarına rağmen kalıcılığını sürdürdüğü gözlenmiştir.

Tablo 40'dan da görülebileceği gibi altı çocukta sürtünmeli ve durak-sürtünmelilerin duraklaştırılması, hece yitimi; yedi çocukta yumuşak-damak seslerinin önleştirilmesi, ünsüz öbeği indirgeme, tek vuruşlu / r / nin ünlü uzaması işlemine tabi oluşu gözlenmiştir. Dokuz çocukta akıcı/tek vuruşlunun kayması işlemi, beş çocukta sözcük başı ötümlüleşme, damaksıllaşma, ses aktarımı ve son ünsüz düşmesi gözlenmiştir. Ünsüz düşürme işlemleri içinde en sık olarak -Z+Z- yapılarında ünsüz düşmesi on çocukta da görülmüştür. Üç çocukta yineleme, durak-sürtünmeliştirme, dişyuvasıl ve dudaksıl benzeşim gözlenmiştir. Çocuklarda gözlenen bu işlemlerin halen

baskılanmamış olması Grunwell 'in (1985 s. 232) kümелendirdiği kalıcılık gösteren normal sesbilgisel işlemler kümesi ile uyumlu görülmektedir. Bunun yanısıra, normal koşullarda en geç 4:0 - 4:5 yaşlarında edinilmesi gereken sürtünmelilerin edinilmesi sırasında gözlenen bazı sesbilgisel işlemler pek sık gözlenmemiştir. Bu durumun iki çıkarsaması bulunmaktadır: Bazı çocuklarda gözlendiği gibi sürtünmelilere ilişkin duraklaştırma işlemi kalıcı izlenimli olarak ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan yine bazı çocuklarda gözlendiği gibi sürtünmeli ve durak sürtünmelilerin kullanılmaya başlanmış olması bu seslerin tabi olduğu işlemlerin baskılanmaya başladığını göstermekte, bu nedenle de aksaklık niteliği taşıyabilecek ölçüte erişememişlerdir. Tek vuruşlu sesin ediniminin 6:0 veya 7:0 yaşlarına kadar devam edebileceği için bu sesin kayma işlemine tabi olması da normal gelişim seyri olarak değerlendirilmiştir.

Bazı araştırmacılar söz konusu sesbilgisel işlemlerin dil edinim sürecinde temel işlevlerinden söz etmektedirler. Edinim sürecinde gecikme ya da sapma olsa bile titiz bir değerlendirme ile ortaya çıkarılarak sistematığı belirlenen bu işlemlerin gelişimin bir göstergesi olarak sorunlu çocukların eğitimlerinde yararlı olacağı ifade edilmektedir.

Ünsüzün düşürülmesi sırasında herhangi bir ünlü ekleme ya da ünsüzden önce gelen bir ünlünün uzatılması işleminin çocukların üretimde farklılığı sağlama çabası içinde olduklarını gösterdiğini belirlemektedirler (Weismer, Dinnsen ve Elbert, 1981 s. 221; Stemberger, 1992 s.208).

Leonard, Miller ve Brown (1980 s. 343) sekiz dil sorunlu çocuğun konuşmasında yineleme ve ünsüz uyumunun işlevini incelemişlerdir. Ünsüz uyumu çocukların zor ünsüzlerden kaçınarak da olsa bu sözcükleri üretebilmelerine hizmet eden bir işlevi olduğunu söylemektedirler. Vihman (1976) altı dilde (Çince, İngilizce, Estonya, Çekoslovakça, Slavak ve İspanyolca) kesit alarak yaptığı bir araştırmada şu sonuca

varmıştır. Ünsüz uyumu sesbilgisel edinimde çocuğun söyleyemediği sesler için bir yerine koyma kaynağı sağlamaktadır, ya da çocuğun zorluğunu azaltmak için fazladan heceye odaklaşmasına diğer bir deyişle yinelemeye yaramaktadır. Yine Vihman (1978) ünsüz uyumunun yetişkin dillerinde nadir fakat çocuk dilinde sık, ünlü uyumunun ise yetişkin dillerinde sık, çocuk dilinde nadir görüldüğüne dikkat çekerek bunun da çocuklarda ünlülerin ünsüzlerden daha önce edinilmesi, dolayısıyla ünlülerin daha az yanlış sesletimi ile bir bağlantısı olabileceğini söylemişlerdir. Ingram'da (1976) yinelemenin çok heceli sözcüklerde çocuğun zorlanma güçlüğüne ortadan kaldırma işlevi olabileceğini söylemiştir. Schwartz ve Folger (1978) de ünsüz uyumuna tabi olan pek çok sesin çocuğun repertuarında bulunmadığını belirterek diğer araştırmacılar gibi çocukların zor ünsüzleri içeren sözcükler de olsa bu sözcükleri üretme çabası içinde olduklarını söylemişlerdir.

Diğer taraftan, Lahey ve Diğerleri (1985) 1.5.3.2. bölümde değinildiği gibi, sesbilgisel sorunlu çocuklarda hedef dilde anlam taşımayan pek çok sesleme türlerinin de yinelenerek kullanıldığını gözlemişler ve sık yinelemeyi belirli sözdizimsel yapılar ya da sözcüklerin defalarca yinelenmesi ile de ilişkili bulmuşlardır. Araştırma bulgularına dayalı olarak yinelemenin sistematik ses tercihi gibi bir tercih biçimi olduğunu ve sesbilgisel gelişimi engellediğini ileri sürmüşler ancak bunun her çocukta farklı faktörlere bağlı olabileceğini ifade etmişlerdir.

Bazı çocuklarda olağan dışı işlemler gözlenmiştir. Ali, Fatma ve Gül de özgül bireysel işlemler olarak nitelendirilen gırtlak-durak sesi ekleme, gırtlak- sürtünmeliye dönüştürme ve herhangi bir sesi gırtlak-durak sesiyle değiştirme işlemleri gözlenmiştir. Mehmet'de yoğun art-damaksıllaşma, Ayşe ile Emine'de ise sistematik ses tercihi gözlenmiştir.

Weiner (1981) ve Ingram' da (1976) sistematik ses tercihini sesbilgisi sorunlarının karakteristik özelliği olarak görmektedirler. Weiner çalışmasında (1981 s.285) sistematik ses tercihinden en çok sürtünmelilerin etkilendiğini belirtmiştir. Bunun yanısıra genellikle sözcük başında diğer ötümsüz seslerin etkilendiğini belirtmiştir. Ingram (1976) sistematik ses tercihinde genellikle T'leştirme işleminden söz etmektedir. Sistematik ses tercihi duraklaştırma ve önleştirme gibi işlemlerden farklı görülmektedir çünkü işlemde ortaya çıkan ses, sözcük üretimi sırasında olmadık konumlarda, ya da işleme tabi olmaması gereken sözcüklerde ortaya çıkabilmektedir. Bu işlemler Leonard'ın (1985 s.12) ifade ettiği bariz gözlenebilir fakat sistematik olarak kestirilemeyen işlemler ile uygunluk taşıdığı da söylenebilir (bkz. Bölüm 1.1.5.3.2.).

Bu araştırmaya alınan dil ve konuşma sorunlu çocuklarda gözlenen sesbilgisel işlemler de Grunwell'in (1985 s.232) ve Leonard'ın (1985 s 12) betimlediği özgül, alışılmadık işlemler sistematik ses tercihi gibi işlemleri içeren gelişimde sapma kümelenmesi ile uygun görülmektedir.

Bazı çocuklarda eşsesli sözcük kullanımı gözlenmişse de bu işlemin çok sık kullanılmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanısıra eşsesliliğin bazı durumlarda kaçınılmaz olduğu gibi bir izlenim uyanmıştır. Söz gelimi tek vuruşlu / r / nin kayması işlemine (/ r / ---> [j]) bağlı olarak tüm çocuklarda / arı / ---> [ajw] olarak üretilmiştir. Ancak / ayı / Türkçe'de anlamı olan bir başka sözcüktür. Bu durumda hem / arı / hem / ayı / sözcüklerinin [ajw] olarak üretilmesi eşsesliğe neden olmuştur. Bu gelişme normal çocuklarda da erken yaşlarda gözlenmektedir. Bunun yanısıra bağlamla bağımlı olarak benzeri sözcüklerdeki eşseslilik ebeveynler tarafından ayırdedilebilmektedir. Bazı çocuklarda sistematik ses tercihi v.b. gibi diğer sesbilgisel işlemlerin yoğun olarak kullanımda olduğu durumlarda ortaya çıkan eşseslilikte ise anlam karmaşıklığı ortaya çıkabilmektedir.

Genel olarak çocukların konuşma örüntülerinde pek çok işlem gözlenmiştir. Çocukların ileriki yaşlarda olmaları nedeniyle sözcük dağarcıkları ve buna bağlı olarak sesbirimdizgesel karmaşıklık ilerlemiş görülmektedir. Grunwell (1988 s.226) ve Connolly'nin de (1989) belirttiği gibi sesbilgisel işlemlerin hala baskılanmamış olması nedeniyle karşıtlık işlevinin kaybolması çocukların konuşmalarındaki söyleyiş örüntülerinde iletişimsel yeterliliği olumsuz etkilemekte ve anlaşılabilirlik düzeyi azalmaktadır. Gerek karşıtsal çözümleme gerekse sesbilgisel işlem çözümlemesi ile değerlendirildiği gibi bu araştırmada yer alan çocukların söyleyiş örüntülerinde de karşıtlığın kaybolmasının iletişimsel yeterliliği olumsuz etkilediği ve anlaşılabilirlik düzeyini azalttığı söylenebilir.

Araştırmaya alınan dil ve konuşma sorunlu çocukların bazılarında paradigmatic sesbilgisel işlemlerin daha sık bazılarında ise sintagmatic işlemlerin daha sık kullanıldığı gözlenmiştir.

Yavaş ve Lamprecht'in (1988 s.330) Nettbladt'dan (1983) aktardıklarına göre de orta derecede sesbilgisel sorunlu çocuklarda paradigmatic yerine koyma işlemleri daha sık, ünsüz öbeklerinin indirgenmesi gibi sintagmatic işlemlerin ise bazıları görülmektedir. İleri derecede sesbilgisel sorunlu çocuklarda ise paradigmatic işlemler ile birlikte yoğun sintagmatic işlemlerin birleşimi baskın olarak gözlenmektedir.

Jakobson'a göre de (1968 akt Chiat, 1979) sesbilgisel edinimde sintagmatic bağıntı paradigmatic bağıntıdan daha önce ortaya çıkmaktadır. Çünkü çocuklar tek tek sesler ile karşılaşmamakta, fakat sesbirimdizgesel dizinlerle karşılaşmaktadır. Chiat bu nedenle sesbilgisel edinimde sözcüğün yerinin önemini vurgulamıştır. Diğer bir deyişle, çocukların konuşma örüntülerindeki aksaklıkların betimlenmesinde ancak sesbilgisel yaklaşıma dayalı çözümleme yöntemleri ile sözcüğün önemi gözönüne alınabilmektedir.

Sonuç olarak, dil ve konuşma sorunlu çocukların söyleyiş örüntülerindeki aksaklıklar sesbilgisel yaklaşıma dayalı bir yöntemle değerlendirildiğinde, konuşma dillerinin anlaşılabilirlik düzeyleri sınırlı dahi olsa söyleyiş sistemleri betimlenebilmekte ve normal gelişim gösteren çocuklarla aynı ya da benzer aşamalardan geçtikleri anlaşılabilir. Bazı çocuklarda alışılmadık, özgül sesbilgisel işlemler ortaya çıksa da, bu örüntülerin de kendi içinde bir kuralı olduğu belirlenebilmektedir. Çocukların başarması gereken yeni seslerin ya da ses dizilerinin nasıl çıkarılacağı değil, anlam farklılığı sağlayan karşıt seslere ilişkin bilgiyi ve bu bilgiyi kullanabilmedir. Çünkü sesler sözel dilde anlam aktarmakla görevlidirler. Böylelikle dilin iletişimsel amacına ulaşabilmede sesbilgisel sistemin kazandırılması önemli görülmektedir. Bu bilgiler daha etkili eğitim planlarının hazırlanmasına yol gösterici olabilecektir. Dolayısıyla araştırmada kullanılan sesbilgisel yaklaşıma dayalı Türkçe Sesbilgisel Değerlendirme Takımının çocukların değerlendirilmesinde ve sesbilgisel özelliklerini betimlemede yararlı ve etkili olduğu söylenebilir.

4.2. ÖNERİLER

4.3.1. Değerlendirme ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Değerlendirmenin niteliği ve etkililiğinin çocukların yanlış yere olmadık etiketler altında sınıflandırılmalarını önleyeceği düşünülerek dil ve konuşma sorunlu çocukların konuşma örüntülerindeki aksaklıklarının belirlenebilmesi ve eğitime yol gösterici olması bakımından sesbilgisel yaklaşıma dayalı yöntemlerin kullanılması yararlı görülmektedir.

2. Gelişim çağındaki sorunlu çocuklarda olgu yalnızca sesletim gibi gözükse de olası doğurguları gözönüne alınarak sesbilgisel bir yaklaşıma yönelmek gerek ayırıcı tanı koyma açısından, gerekse eğitsel düzenlemelere ilişkin doğru kararların alınması ve programların ona göre hazırlanması bakımından yerinde olacaktır.

3. İlgili alanyazındaki araştırmalar dikkate alındığında 4:0 yaştan sonra sesbilgisel işlemlerin pek çoğu baskılanmakta devam eden bazılarının ise ortaya çıkma sıklığı oldukça azalmaktadır. Bu nedenle değerlendirmede sesbilgisel işlemlerin özellikleri bakımından bireysel farklılıklar her zaman göz önüne alınmalı ancak işlemlerin kullanılma sıklığı, hangilerinin hala kullanıldığı v.b. titizlikle dikkate alınmalıdır.

4. Performans farklı bağlamlarda gözlenmeli; sınırlı iletişimsel olmayan bağlamlarda üretilen sözcük dağarcığı ya da sözdizimsel biçimleri anlama ve üretmeye yönelik standartlaştırılmış testlere bağlı kalınmamalıdır. Değerlendirme yöntemleri aynı zamanda dil sistemini vurgulayan durumları da içermelidir.

5. Sesbilgisel yaklaşıma dayalı değerlendirme yöntemlerinin uygulanabilmesi için konuşma terapisi alanında yetişen personelin sesbilgisi alanında eğitilmelerine gereksinim görülmektedir.

6. Sesbilgisel yaklaşıma dayalı eğitsel değerlendirme yöntemleri yaygınlaştırılmalıdır.

4.3.2.İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Normal çocuklarda edinim çalışmaları öylesine sınırlıdır ki, değerlendirme ve eğitim programlarının hazırlanmasına hizmet edecek ölçütlere ve verilere güvenilememektedir. Bu açıdan bakıldığında, öncelikle Türk çocuklarında gözlenen sesbilgisel işlemlerin özelliklerini betimleyerek gelişimsel profili 6:0 yaşlarına kadar belirleyen araştırmalara gereksinim bulunmaktadır.

2. Bir ekip çalışması ile bu araştırmada kullanılan TSDT'nin uygulanabilirliği normal çocuklar üzerinde denenerek standartlaştırılabilir.

3. Bir ekip çalışması ile bu araştırmada kullanılan TSDT ile daha çok sayıda dil ve konuşma sorunlu çocuk üzerinde araştırma yapılabilir.

4. Sesbilgisel yaklaşıma dayalı yöntem ile değerlendirilen dil ve konuşma sorunlu çocuklar yine aynı değerlendirme araçları ile sağaltım sırasında ve sonrasında değerlendirilebilir, gelişimin seyri, eğitimin etkililiği ölçülebilir.

KAYNAKÇA

- Abberton, E. 1981. " Two Unintelligible Children." *Working Papers of the London Psycholinguistics Research Group*. Vol. 3. London.
- Akdaş, Ferda, 1982. *Okul Öncesi Çocuklarda Resimli Artikülasyon Testi*. Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Doç. Tezi.
- Aksan, D. 1978. *Türkiye Türkçesi Gelişmeli Sesbilimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 451.
- Amorosa, H., Von Benda, U., Wagner, E. ve Keck, A. 1985. " Transcribing Phonetic Detail in the Speech of Unintelligible Children : A Comparison of Procedures. " *British Journal of Disorders of Communication*, 20, 281-287.
- Aram, D.M.1984. "Preface" *Seminars in Speech, Language and Hearing*. 5.No.2.
- Aram, D.M. ve Nation, J.E. 1975."Patterns of Language Behaviour in Children with Developmental Language Disorder." *Journal of Speech and Hearing Research*, 18, 224-229.
- Ball, M. J. 1988. " The Transcription of Phonation Types. " *Clinical Linguistics & Phonetics*, Vol. 2, No. 3, 253-256.
- Başkan, Ö. 1988 *Bildirişim: İnsan Dili ve Ötesi*. İstanbul:Altın Kitaplar Matb.
- Belgin, E; Kudal, İ.; Şenol, S.; Derinsu, U.; Aatabay, Ö.; Ölçek, G. ve Yorgancı, E. 1988." İlkokul Çağı Çocuklarda Konuşma ve Ses Bozukluğu insidansı".
- Bennett-Kastor, T. 1988. *Analyzing Children's Language : Methods and Theories*. Oxford. Basil Blackwell Inc.

- Bernstein, D. K. ve Tiegerman, E. 1991. *Language and Communication Disorders in Children*. Merrill -Macmillan Publishing Company, New York. (1989).4. Basım..
- Berry, M. F. 1980. *Teaching Linguistically Handicapped Children*. Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, N. J.
- Bishop, D. ve Rosenbloom, L. 1987. " Childhood language Disorders : Classification and Overview." W. Yule ve M. Rutter (Ed.) *Language Development and Disorders*. London : MacKeith Press.
- Bloom, L. ve Lahey, M. 1978. *Language Development and Language Disorders*. New York:John Wiley & Sons.Inc.
- Bortolini, U. and Leonard, L. 1991 "The speech ofPhonologically Disordered Children Acquiring Italian." *Clinical Linguistics & Phonetics*, Vol. 5, No.1, 1-12.
- Bruner, J. 1983. *Child's Talk: Learning to Use Language*, Oxford University Press.
- Bulluwa, M. 1980. (Ed.) *Before Speech. The Beginning of Interpersonal Communication*. Cambridge : Cambridge Univercity Press.
- Camarata, S. M. ve Schwartz, R. G. 1985. "Production of object words and action words: Evidence for a relaitonship between phonology and semantics." *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol. 28, 323-330.
- Camarata, S. ve Gandour, J. 1984. "On Describing İdiosyncratic phonological Systems." *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49, 262-266.
- Cambazoğlu, A. 1987. Serebral Palsi'li Çocuklarda Artikülasyon Bozuklukları ve Normal Gruplarla karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Campbell, T.F. ve Schriberg, L.D. 1982. "Associations among Pragmatic Functions, Linguistic Stress and Natural Phonological Processes in Speech Delayed Children." *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol.25, 547-553.

- Chiat, S. 1979. "The Role of the Word in Phonological Development." *Working Papers of the London Psycholinguistics Research Group*. London. *Linguistics*, 17, 591-610.
- Chiat, S. 1989. "The relation between prosodic structure, syllabification and segmental realization: evidence from a child with fricative stopping." *Clinical Linguistics & Phonetics*, Vol. 3, 3, 223-242.
- Chin Li, E. ve Riley, G. 1989. "A Normative Study of the MSDTA Given By Imitation." *Clinical Linguistics and Phonetics*, Vol. 3, 3, 243-250.
- Chomsky, N. 1975. "A Theory of Competence." J.P.B. Allen ve S. Pit Corder (Ed) *Readings for Applied Linguistics: Language and Language Learning*,. Vol.1, London:Oxford University Press, s. 212-225.
- Chomsky, N. and M. Halle. 1968. *The Sound Pattern of English*. New York: Harper and Row.
- Clark, H. H. ve Clark, E. V. 1977. *Psychology and Language*. New York : Harcourt Brace Jovanovich.Inc.
- Collins-Cobuild 1987. *English Language Dictionary*. Collins Pob.
- Combes, C. M. ve Martin, J. A. M. 1987. "The Pronunciation of Stop in Consonant-Vowel-Consonant (CVC) Words : A Comparison Between Normal and Speech-Disordered Preschool Children." *J. Commun. Disord.* 20, 281-294.
- Compton, A. J. 1978. *Generative Studies of Children's Phonological Disorders : Clinical Ramifications*. (Ed.) *Normal & Deficient Child Language*. Uni. Park Press, Baltimore.
- Connoly, J. 1989. "Functional Linguistic Analysis and the Planning of Remediation." (Ed) *The Functional Evaluation of Language Disorders*. London: Croom Helm.
- Connoly, J.H. 1986. "Intelligibility: A Linguistic View." *British Journal of Disorders of Communication*, 21, 371-376.

- Creaghead, N. A., Newman, P. W. ve Secord, W. A. 1989. *Assessment and Remediation of Articulatory and Phonological Disorders*. İkinci Basım (1985). New York : MacMillan Pub.
- Cromer, R. 1987. "Language Acquisition, Language Disorder and Cognitive Development" W.Yule ve M.Rutter (Ed). *Language Development and Disorders*. London: Mac Keith Press.
- Cromer, R. 1981. "Developmental Language Disorders: Cognitive Processes, Semantics, Pragmatics, Phonology, and Syntax", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 11, 1, s. 57-71.
- Crystal, D. 1981. *Clinical Linguistics*. Vienna: Springer.
- Crystal, D. 1982. "Terms, Time and Teeth". *British Journal of Disorders of Communication*. Vol, 17, 1, P. 3-19.
- Crystal, D. 1987a. " Concepts of Language Development : A Realistic Perspective." W. Yule ve M. Rutter (Ed.). *Language Development and Disorders*. London : MacKeith Press.
- Crystal, D. 1987b. *Child Language, Learning and Linguistics* İkinci Basım (1976). Edward Arnold.
- De Villiers, J.G. ve De Villiers, P.A. 1978. *Language Acquisition*. Harvard: Harvard University Press.
- Dean, E. Howell, J., Hill, A. ve Waters, D. 1990. *Metaphon Resource Pack*. Berkshire : Nfer-Nelson.
- Demircan, Ö. 1979. *Türkiye Türkçesinin Ses Düzeni Türkiye Türkçesinde Sesler*. Ankara: TDK Yayınları, 461
- Dingwall, O. W. 1990. " The Eudution of Human Communicative Behavior," J. F. Newmayer (ed.) *Linguistic : Theory : Foundations*. İkinci Basım (1988). Cambridge Uni.Press.230-243.

- Duckworth, M., Allen, G., Hardcastle, W. ve Ball, M. 1990. " Extensions to the International Phonetic Alphabet for the Transcription of Atypical Speech. " *Clinical Linguistics & Phonetics*, Vol. 4, No. 4, 273-280.
- Dyson, A. T. 1988. " Phonetic Inventories of 2- and 3- Year-Old Children." *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Vol. 53, 89-93.
- Edwards, M.L. ve Shrieberg, L.D. 1983. *Phonology: Applications in Communicative Disorders*. San Diego: College Hill Press.
- Eilers, R.E. 1980. "Infant Speech Perception: History and Mystery." G. H. Yeni-Komshian, J. F. Kavanagh ve C. A. Ferguson (ed.) *Child Phonology: Vol. 1 Production*. New York : Academic Press, s.23-39
- Eisenson, J. ve Ogilvie, M. 1963. *Speech Correction in the Schools*. İkinci Basım (1957). New York : MacMillan Co.
- Ekmekçi, Ö. 1979. "Acquisition of Turkish: A Longitudinal Study on the Early Language Development of a Turkish Child." Unpublished PhD Dissertation, The University of Texas, Austin.
- Elbert, M. ve McReynolds, L. V. 1979. " Aspects of Phonological Acquisition During Articulation Training. " *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 44, 435-458.
- Evershed-Martin, S. 1991. " Input Training in Phonological Disorder : A Case Discussion." M. Yavaş. (Ed.) *Phonological Disorders in Children : Theory, Research and Practice*. London : Routledge.
- Faircloth, M.A. ve Faircloth S.R. 1970. "An Analysis of the articulatory behavior of a Speech Defective Child in Connected Speech and in Isolated Word Responses." *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 35. s.51-61.
- Fawcus, R. 1980. "The Treatment of Phonological Disorders" F.M.Jones (Ed). *Language Disability in Children: Assessment and Remediation*-s. 159-178. Lancaster: MTP Press Ltd.

- Fee, J. ve Ingram, D. 1980. " Reduplication as a Strategy of Phonological Development." *J. Child Lang.* 9, 41-54.
- Ferguson, C. A. ve Farwell, C. B. 1975." Words and Sounds in Early Language Acquisition." *Language*, 51, 2. s.419-439.
- Ferguson,C.A. 1978. "Learning to Pronounce:The Earliest Stages of Phonological Development in the Child". Minifie and Lloyd Eds. *Communicative Competence and Cognitive Abilities*.Baltimore : University Park Press..
- Fey, M. E. ve Gandour, J. 1980. " Rule Discovery in Phonological Acquisition." *J. Child Language.* 9, 71-81.
- Fey, M. E. ve Stalker, C. H. 1986. " A Hypothesis-Testing Approach to Treatment of a Child With an Idiosyncartic (Morpo) Phonological System. " *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Vol. 51, 324-336.
- Fletcher, P. ve M. Garman, 1988. Language Acquisition. İkinci Basım. Cambridge: Cambridge Uni.Press.
- Foster, D., Riley, K. ve Parker, F. 1985. "Some problems in the clinical application of phonological theory." *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Vol. 50, 287-317.
- Fraiberg, S. 1980. " Blind Infants and Their Mothers : An Examination of the Sign System." M. Bullowa (ed.) *Before Speech. The Beginning of Interpersonal Communicaton*. Cambridge : Cambridge Uni. Press.
- Fromkin, V. (1975). The Interface Between Phonetics and Phonology. *UCLA Working Papers in Phonetics 31*: 104-107.
- Garman, 1989. "The role of Linguistics in Speech Therapy: Assessment and Interpretation", P. Grunwell ve A. James (Ed.),*The Functional Evaluation of Language Disorders*, London: Croom Helm.s. 29-

- Gerard, K. 1986. " Learning How to Talk About the Here and Now and the Threere and And Then." *Paper Given at ICAA Conference, 'Advences in Working With Language Disordered Children , Derbyshire.*
- Gierut, J. A. 1991. " Homonymy in Phonological Change." *Clinical Linguistics & Phonetics*, Vol. 5, No. 2, 119-137.
- Gierut, J. A. ve Dinnsen, D. A. 1986. " On Word-Initial Voicing : Converging Sources of Evidence in Phonologically Disordered Speech." *Language and Speech*, Vol. 29, Part 2.
- Gierut, J. A., Elbert, M. ve Dinnsen, D. A. 1987. " A Functional Analysis of Phonological Knowledge and Generalization Learning in Misarticulating Children." *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol. 30, 462-479.
- Goad, H. ve Ingram, D. 1987. " Individual Variation and Its Relevance to a Theory of Phonological Acquisition." *J. Child Language*. 14, 419-432.
- Gordon, N. 1987. "Developmental Disorders of Speech and Language." W.Yule ve M.Rutter (Ed). *Language Development and Disorders*. London: Mac Keit Press.
- Grunwell, P. 1980." Developmental Language Disorders at the Phonological Level".F. Margaret Jones. Ed. *Language Disability in Children: Assessment and Remediation*. s. 129-159. Lancaster: MTP Press Ltd.
- Grunwell, P. 1981. *The Nature of Phonological Disability in Children*. Academic Press, London.
- Grunwell, P. 1985. *Phonological Assessment of Child Speech (PACS)*. Dorset: Nfer-Nelson.
- Grunwell, P. 1987a. *Clinical Phonology*. (2nd ed). London: Croom Helm.
- Grunwell, P. 1987b. *Pacs Pictures. Language Elicitation Materials*. NFER-NELSON : Berkshire.

- Grunwell, P. 1988. " Phonological Assessment, Evaluation and Explanation of Speech Disorders in Children." *Clinical Linguistics & Phonetics*, Vol.. 2, No. 3, 221-252.
- Grunwell, P. 1989. "Developmental Phonological Disorders and Normal Speech Development::a review and illustration", *Child Language Teaching & Therapy*, Vol. 5, No 3 : 304-319.
- Grunwell, P. 1991. " Developmental Phonological Disorders From a Clinical-Linguistic Perspective." M. Yavaş. (Ed.) *Phonological Disorders in Children : Theory, Research and Practice*. London : Routledge.
- Grunwell, P. ve James, A.1989. (Ed) *The Functional Evaluation of Language Disorders*. Editorial Introduction. London: Croom Helm.
- Grunwell, P. ve Yavaş, M. 1988. " Phonotactic Restrictions in Disordered Child Phonology : a Case Study." *Clinical Linguistics & Phonetics*, Vol. 2, No. 1, 1-16.
- Hallahan, D. P. ve Kauffman, J. M. 1988. *Exceptional Children*. Dördüncü Basım (1986, 1982, 1978). New Jersey : Prentice Hall.
- Halliday, M.A.K.1975. *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language* London: Edward Arnold.
- Harris, J. ve Cottam, P. 1985. "Phonetic Features and Phonological Features in Speech Assessment." *British Journal of Disorders of Communication*. 20, 75-80.
- Hawkins, P. (1985). "A tutorial comment on Harris and Cottam." *British Journal of Disorders of Communication*. 20, 75-80.
- Heward, W. L. ve Orlansky, M. D. 1988. *Exceptional Children*. (Üçüncü Basım 1984, 1980). Ohio : Merrill Pub. Co.

- Hewlett, N. 1985. "Phonological versus Phonetic Disorders: Some suggested Modifications to the Current Use of the Distinction", *British Journal of Disorders of Communication*, 20, s. 155-165.
- Hewlett, N. 1988. " Acoustic Properties of / k / and / t / in Normal and Phonologically Disordered Speech." *Clinical Linguistics & Phonetics*, Vol. 2, No. 1, 29-45.
- Hodson, B. W. ve Paden, E. P. 1981. " Phonological Processes Which Characterize Unintelligible Speech in Early Childhood." *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Vol. 46, 369-373.
- Hoffman, P. R., Schuckers, G. H. ve Daniloff, R. G. 1989. *Children's Phonetic Disorders : Theory and Treatment*. Boston : College-Hill Press.
- Hoşcan, Y. 1987. *Eskişehir Okul Öncesi Eğitim kurumlarına Devam Eden 3-6 Yaş Grubundaki Çocukların Ad Bildiren Sözcükleri Edinim Gelişimi*.
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üni.
- Hoşgör, R. 1991. *An Investigation of the Effect of Suprasegmental Variables on the Realisation of Intervocalic Consonant Sequences in Turkish*. Unpublished MSc Thesis, The City University, London.
- Hymes, D.H. 1971. "Competence and performance in linguistic theory." R. Huxley ve E. Ingram (Ed.), *Language Acquisition: Models and Methods*, New York: Academic Press, s. 3-28.
- Ingram, D. 1974. " Fronting in Child Phonology." *J. Child Language*. 1, 233-241.
- Ingram, D.1976. *Phonological Disability in Children*. London:Edward Arnold Pub
- Ingram, D. 1978. "Current Issues in Child Phonology." D.M. Morehead ve A.E. Morehead (Eds). *Normal and Deficient Child Language*. Baltimore: Uni. Park Press.s.3-27.
- Ingram, D.; Christensen, L.; Veach, S. ve Webster, B. 1980. "The Acquisition of Word Initial Fricatives and Affricates in English by Children Between 2 and Years."

- G. H. Yeni-Komshian , J. F. Kavanagh ve C. A. Ferguson (ed.) *Child Phonology : Vol. 1 Production*. New York : Academic Press.
- Ingram, D. 1981. *Procedures for the Phonological Analysis of Children's Language*. Baltimore:University Park Press.
- Ingram, D. 1988. "Phonological Development: Production", (Ed). P.Fletcher ve M.Garman. *Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.s.223-240.
- Ingram, D. 1988a. *Jakobson Revisited : Some Evidince From the Acquisition of Polish*. *Lingua*, 75, 55-82.
- Ingram, D. 1988b. " The Acquisition of Word-Initial [v] " *Language and Speech*, Vol. 31, Part 1.
- Ingram, D. 1991. " The Onset of Crosslinguistic Differences in Speech Devlopment." In *Proceedings of the 12 th International Congress of Phonetic Sciences*.
- Ingram, D. 1992. *First Language Acquisition : Method, Description and Explanation*. Üçüncü Basım (1991, 1989) Cambridge : Cambridge Uni. Press.
- Ingram, T. T. S. 1972. "The Classification of Speech and Language Disorders in Young Children". M. Rutter (Ed) *The Child With Delayed Speech*. Spastics Inter. Med. Pub. London: William Heinemann Med. Books Ltd.
- Isaacs, L.D. ve Haynes, W. O. 1984. "Linguistic Processing and Performance in Articulation-Disordered Subgroups of Language-Impaired Children", *Journal of Communication Disorders*, 17, s. 109-120.
- Jackson, C. A. 1990. " Linguistics and Speech-Language Pathology." F. T. Newmeyer (ed.) *Linguistics : The Cambridge Survey. Vol. III. Language : Psychological and Biological Aspects*. İkinci Basım (1988).
- Johnson, S. ve Somers, H. 1978. "Spontaneous and Imitated Responses in articulation Testing." *British Journal of Disorders of Communication*, 13, 107-116.

Kamhi, A., Catts, H., ve Davis, M. .1984. "Management of Sentence Production Demands." *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 329-338.

Karasar, N. 1991. *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Beşinci Basım (1984, 1981, 1979,1976) Ankara .

Karasar, N. 1991. Bilimsel Araştırma Yöntemi : Kavramlar, İlkeler, Teknikler. Dördüncü Basım (1986, 1984, 1982). Ankara.

Keating, P. 1990. "The phonology - phonetics interface." J. Newmeyer (ed). *Linguistics: The Cambridge Survey*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kent, R.D. 1976. "Anatomical and Neuromuscular Maturation of the Speech Mechanism: Evidence from Acoustic Studies." *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol. 19, 421-447.

Kent, R.D., Weismer, G., Kent, J.f. ve Rosenbeck, J.C. 1989. "Toward Phonetic Intelligibility Testing in Dysarthria." *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Vol.54, 482-499.

Klein, H. B. ve Spector, C. C. 1985. " Effect of Syllable Stress and Serial Position on Error Variability in Polysyllabic Productions of Speech-Delayed Children. " *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Vol. 50, 391-402.

Klein, H. B., Lederer, H. S.ve Cortese, E. E. 1991. "Children's Knowledge Of Auditory/Articulatory, Correspondences: Phonologic And Metaphonologic " *Journal Of Speech and Hearing Research*, Volume 34, 559-564.

Kocaman, A. 1990. "Dilbilim Terimleri Sözlüğü" Dilbilim Araştırmaları. Ankara: Hitit Yayınları.

Konrot, A. 1984. İşitme Engelli Çocuklarda Konuşmanın Bütünsel Özellikleri Nasıl Geliştirilebilir?. *Anadolu Üni. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1: 1, s. 119-129.

- Konrot, A. 1991. Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Dil ve Konuşma Sorunlu Çocuklar. *Ya-pa 7. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. İstanbul:Ya-pa Yay.
- Konrot, A. 1986. "Zihinsel Engellilerin Eğitiminde Konuşma Terapisinin Rolü" *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 2. s.169-175.
- Kretschmer, R.R. ve L. W. Kretschmer. (1982) *Language Development and Intervention with the Hearing Impaired*. Baltimore:University Park Press.
- Kudal-Ertaş, İclal, 1990. *Ankara İli İlkokul Çağı Çocuklarında Konuşma, Ses ve Akıcılık Bozukluğu Dağılımının İncelemesi*. Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Bilim Uzm. Tezi.
- Kündük, M. 1989. *A Pilot Study for a Developmental Articulation Test in Turkish*. Unpublished MSc Thesis, The City University, London.
- Lahey, M., Flax, F. ve Schlisselberg, G. 1985. "A Preliminary Investigation of Reduplication in Children With Specific Language Impairment." *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Vol. 50, 186-194.
- Lancaster, G. ve Pope, L. 1989. *Working with Children's Phonology*. Ed. S.E. Martin. Oxon: Winslow Press.
- Lass, R. 1985. *Phonology: An Introduction to Basic Concepts*. Cambridge:Cambridge University Press.
- Leinonen-Davies, E. 1991. "Functional Considerations in Phonological Assessment of Child Speech." M. Yavaş. (Ed.) *Phonological Disorders in Children : Theory, Research and Practice*. London : Routledge.
- Leinonen-Davies, E. 1988. "Assessing The Functional Adequacy Of Children's Phonological Systems." *Clinical Linguistics & Phonetics*, Vol.2, No. 4, 257-270.

- Lenneberg, E. I 1964. "The Capacity for Language Acquisition". Ed. J.Fodor ve J.Katz
The Structure of Language. Englewood Cliffs: Prentice Hall. Inc. s. 579-603.
- Lenneberg, E. 1980. "Language Disorders in Childhood" Ed.M.Wolf, M.Mc. Quillan ve
E, Radwin. Thought and Language, Language and Reading. Harvard
Educational Review. s.517-542.
- Leonard, L. B. 1985. " Unusual and Subtle Phonological Behavior in the Speech of
Phonologically Disordered Children." *Journal of Speech and Hearing Disorders*,
Vol. 50, 4-13.
- Leonard, L. B., Miller, J. A. ve Brown, H. 1980. " Consonant and Syllable Harmony in
the Speech of Language-Disordered Children. " *Journal of Speech and Hearing
Disorders*, 45, 336-345.
- Leonard, L. B. ve McGregor, K. K. 1991. " Unusual Phonological Patterns and Their
Underlying Representations : A Case Study. " *J. Child Lang.* 18, 261-271.
- Leonard, L. B., Sabbadini, L., Leonard, J. S. ve Volterra, V. 1987. " Specific
Language Impairment in Children : A Cross--Linguistic Study." *Brain and
Language*, 32,
233-252.
- Leonard, L. B.,Schwarz, R. G., Allen, G. D., Swanson, L. A. ve Loeb, D. F. 1989.
"Unusual Phonological Behavior and the Avoidance of Homonymy in
Children." *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol. 32, 583-590.
- Leonard, L.B., Camarata,S., Schwartz, R.G., Chapman, K. ve Messick, C. 1985.
"Hononmy and the Speech of Children with Specific Language Impairment."
Journal of Speech and Hearing Research, 28, 215-224.
- Leonard, L.; Devescovi, A. ve Ossella, T. 1987. "Context-Sensitive Phonological
Patterns in Children with Poor Intelligibility" *Child Language Teaching and
Therapy*. Vol.3, 2. s. 125-132.

- Lewis, B.A. and Freebairn, L. 1992. "Residual Effects of Preschool Phonology Disorders in Grade School, Adolescence, and Adulthood", *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol. 35, s. 819-831.
- Lleo, C. 1990. " Homonymy and Reduplication : on the Extended Availability of Two Strategies in Phonological Acquisition." *J. Child Lang.* 17, 267-278.
- Locke, J. L. 1980. " The Inference of Speech Perception in the Phonologically Disordered Child. Part 1 : A Rationale, Some Criteria, the Conventional Tests." *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 45, s. 431-444.
- Locke, J. L. 1988. " Variation in Human Biology and Child Phonology : A Response to Goad and Ingram." *J. Child Language*. 15, 663-668.
- Locke, J.L. 1983. *Phonological Acquisition and Change*. New York:Academic Press.
- Locke, J.L. 1988. "Speech Perception and the emergent lexicon: an ethological approach", Ed. Paul Fletcher and Garman. *Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.s. 240-251.
- Lund, N. J. ve Duchan, J. F. 1993. *Assessing Children's Language in Naturalistic Contexts*. Üçüncü Basım (1988, 1983). New Jersey : Prentice Hall.
- Lyons, J. 1987. *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, J.1987. *Semantics:1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- M.E.B. 1991. *Konuşma Sorunlu Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu Raporu*. 1. Özel Eğitim Konseyi 13-15 Mayıs . Ankara. T. C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- M.E.B.1986. *Özel Eğitimle İlgili Kanun ve Yönetmelikler*. Ankara.: M.E.B. Yayınları.
- Macken, M.A. 1980. "Aspects of the acquisition of stop systems: A cross-linguistic Perspective." In G.H. Yeni-Komshian, Kavanagh and Ferguson, C. (Eds). *Child Phonology* . Vol. 1.pp. 143-167.New York: Academic Press.

- Macken, M.A. 1988. "Phonological Development: A Crosslinguistic Perspective", Ed. Paul Fletcher and Garman. *Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.s.251-269.
- Macken, M.A., and Barton, D. 1979. "The acquisition of the voicing contrast in English: A study of voice onset time in word-initial stop consonants". *J. of Child Language*, 7, 41-74.
- Martinet, A. (1960). *Elements of General Linguistics*. Faber Editions.
- McGregor, K. K. ve Schwartz, R. G. 1992. " Converging Evidence for Underlying Phonological Representation in a Child Who Misarticulates." *Journal of Speech and Research*, Vol. 35, 596-603.
- Mckenzie, C.1982. "Aphasic Articulatory Defect and Aphasic Phonological Defect " *British Journal of Disorders of Communication*, 17, s.27-46.
- McReynolds, L. V.ve Elbert, M. 1981. " Criteria for Phonological Process Analysis. " *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, 197-204.
- Menn, L. 1975. " Counter Example to ' Fronting ' as a Universal of Child Phonology." *J.Child Language*. 2, 293-296.
- Menn, L. 1980. "Phonological Theory and Child Phonology." Yeni-Komshian, G. H., Kavanagh, J. F. ve C. A. Ferguson (ed.) *Child Phonology : Vol. 1 Production*. New York : Academic Press.
- Menyuk, P. 1971. *The Acquisition and Development of Language*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Inc.
- Menyuk, M. and Menn, L. & Silber, R. 1988. "Early Strategies for the perception and production of words and sounds", Ed. Paul Fletcher and Garman. *Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.s.198-223
- Menyuk, M. ve Looney, P.L. 1972. "A problem of Language Disorder: Length versus Structure." *Journal of Speech and Hearing Research*, 15, 264-279.

- Morehead, M. D. ve Morehead, A. E. 1978 (Ed.). *Normal & Deficient Child Language*.
Uni. Park Press, Baltimore.
- Morrison, J. A. ve Shriberg, L. D. 1992. " Articulation Testing Versus Conversational
Speech Sampling. " *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol. 35,
259-273.
- Mowrer, D.E., 1987. " Repetition Of Final Consonants In The Speech Of A Young
Child " *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Vol. 52, 174-178.
- Mowrer, D.E. and Burger, S. 1991. " A comparative analysis of phonological
acquisition of consonants in the speech of 2;5 - 6-year-old Xhosa-and English-
speaking children." *Clinical Linguistics & Phonetics*, Vol.5, 2, 139-164.
- Nelson, L. K. ve Bauer, H. R. 1991. " Speech and Language Production at Age 2 :
Evidence for Tradeoffs Between Linguistic and Phonetic Processing. " *Journal
of Speech and Hearing Research*, Vol. 34, 879-892.
- Nicolosi, L., Harryman, E. ve Kresheck, J. 1989. *Terminology of Communication
Disorders : Speech-Language-Hearing*. Üçüncü Basım (1983, 1978).
Baltimore : Willams & Wilkins.
- Nunan, D. 1992. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge Uni.
Press.
- Ohala, J. (1979). The contribution of acoustic phonetics to phonology. B. Lindblom ve
S. Öhman (eds). *Frontiers of Speech Communication Research*. London:
Academic Press.
- Okuturlar, M. H. 1968. *Özel Eğitim*. İstanbul : Okuturlar Yay.
- Oller, D.K. 1980. "The Emergence of the Sounds of Speech in Infancy." G. H. Yeni-
Komshian , J. F. Kavanagh ve C. A. Ferguson (Ed.) *Child Phonology: Vol. I
Production*. New York : Academic Press.s. 93-112.

- Olswang, L. B. ve Bain, B. A. 1985. " Monitoring Phoneme Acquisition For Making Treatment Withdrawal Decisions." *Applied Psycholinguistics*, 6, 17-37.
- Özcan, F. H. 1993. *Coherence in Narratives of Turkish-Speaking Children : The Role of Noun Phrases*. Uni. of Reading. Unpublished PhD Thesis.
- Özsoy, Y. 1974. "Görme Özürlünün Konuşma Özürlüne Etkisi". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Ankara.
- Özsoy, Y. 1982. *Konuşma Özürlü Çocuklar ve Eğitimleri*. İkinci Basım (1971) Eskişehir İ. T. İ. A. Fakültesi Yayını.
- Özsoy, Y. *Eskişehir Konuşma Değerlendirme Test Takımı*. Eskişehir : Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Özsoy, Y. 1988. " Konuşma Özürlüler." Y.Özsoy; M. Özyürek ve S. Eripek (Der).*Özel Eğitime Giriş*. Ankara. Karatepe Yayınları..
- Özten, T. 1990. İlkokul Öğrencilerinde Konuşmanın Eklemleme Bozukluğu Yönünden Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Panagos, J.M ve Bobkoff, K. 1984. Beliefs about Developmental Apraxia of Speech" *Austrailan Journal of Communication Disorders* 12, s.39-53.
- Panagos, J.M. 1982. "The Case Against The Autonomy of Phonological Disorder in Children", *Seminars in Speech, Language and Hearing*, 3, s. 172-181.
- Panagos, J.M. ve Prelock, P. 1982 "Phonological Constraints on the Sentence Productions of Language Disordered Children" *Journal of Speech and Hearing Research* 25, s.171-177.
- Panagos, J.M., Quine,M. ve Klich, R. 1979. "Syntactic and Phonological Influences on Children's Articulation." *Journal of Speech and Hearing Research*, 22, 841-848.

- Paul, R. ve Schriberg, L. 1982. "Associations Between Phonology and Syntax in Speech Delayed Children." *Journal of Speech and Hearing Research*, 25, 536-547.
- Pepper : Programs to Examine Phonetic & Phonologic Evaluation Records. A. Dyson. CLTT. Vol. 3, No. 3, P. 329-335 1987.
- Pollack, E. ve Rees, N. 1972. "Disorders of articulation: Some clinical applications of distinctive feature theory." *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 37, 451-461.
- Pye, C., Ingram, D. ve List, H. 1984. " A Comparison of Initial Consonant Acquisition in English and Quiche." Paper Preseted to the Third International Congress For the Study of Child Language, University of Texas, Austin, Texas.
- Rapin, I. ve Allen, D. "Developmental Dysphasia and Autism in Preschool Children: Characteristics and Subtypes." London: Seminer Notları.
- Redhouse Sözlüğü. 1986. İngilizce-Türkçe Redhouse Yay.
- Roberts, J. E., Burchinal, M. ve Footo, M. M. 1990. " Phonological Process Decline From 2,5 to 8 Years." *J. Commun. Disord.* 23, 205-217.
- Roug, L., Landberg, ve Lundberg, L. J. 1989. "Phonetic Development in Early Infancy: A Study of Four Swedish Children During the First Eighteen Months of Life. " *J. Child Lang.* 16, 19-40.
- Ruscello, M. D., St.Louis, K. O. ve Mason, N. 1991. " School-Aged Chidren With Phonologic Disorders: Coexistence With Other Speech/Language Disorders" *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol. 34, 236-242.
- Saben, C. B. ve Ingham, J. C. 1991. " The Effects of Minimal Pairs Treatment on the Speech -Sound Production of Two Children With Phonologic Disorders." *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol. 34, 1023-1040.

Salt : Systematic Analysis of Language Transcripts Computer Applications. In CLTT. Vol. 2, N. 3, 1986. P. 319-326.

Schwartz, R. G. ve Leonard, L. B. 1981. " Do Children Pick and Choose ? an Examination of Phonological Selection and Avoidance in Early Lexical Acquisition." *J. Child Lang.* 9, 319-336.

Schwartz, R. G., Leonard, L. B., Loeb, D. M. F. ve Swanson, L. A. 1987. " Attempted Sounds are Sometimes Not : An Expanded View of Phonological Selection and Avoidance." *J. Child Lang.* 14, 411-418.

Schwartz, R. G., Leonard, L. B., Wilcox, M. J. ve Folger, M. K. 1979. " Again and Again : Reduplication in child Phonology." *J. Child Lang.* 7, 75-87.

Schwartz, R. G., Leonard, L. B., Folger, M. K. ve Wilcox, M. J. 1980. " Early Phonological Behavior in Normal-Speaking and Language Disordered Children : Evidence For a Synergistic View of Linguistic Disorders." *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 45, 346-356.

Searle, J. 1988. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press

Sefer, N. 1985. İlkokul 1.sınıf öğrencilerinde Ekleme Bozukluğu ile Konuşma Seslerinin Ayrımı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Shriberg, L. D. ve Kwiatkowski, J. 1982a. " Phonological Disorders I : A Diagnostic Classification System. " *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Vol. 47, 226-241.

Shriberg, L. D. ve Kwiatkowski, J. 1982b. " Phonological Disorders II : A Conceptual Framework For Management." *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Vol. 47, 242-256.

Shriberg, L. D. ve Kwiatkowski, J. 1982c. "Phonological Disorders III : A Procedure For Assessing Severity of Involvement.. " *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Vol. 47, 256-270.

- Shriberg, L. D. ve Kwiatkowski, J. 1985. " Continuous Speech Sampling For Phonologic Analyses of Speech-Delayed Children." *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Vol.
- Shriberg, L. D. ve Kwiatkowski, J. 1988. " A Follow-Up Study of Children With Phonologic Disorders of Unknown Origin. " *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Vol. 53, 144-155.
- Shriberg, L. D., Kwiatkowski, J., Best, S., Hengst, J. ve Terselic-Weber, B. 1986. "Characteristics of Children With Phonologic Disorders of Unknown Origin. " *Journal of Speech and hearing Disorders*, Vol.. 51, 140-161.
- Siegel, M. G., Young, M. A. 1987."Group Designs In Cclinical Research " *Journal Of Speech and Hearing Disorders*, Vol.52, 194-199.
- Smauch, V., Panagos, J. ve Klich, R. 1978. "Syntax influences the articulation performance of language-disordered children." *Journal of Communication Disorders*, 11, 315-323.
- Smit, A. B., Hand, L., Freilinger, J. J., Bernthal, J. E. ve Bird, A. 1990. " The Iowa Articulation Norms Project and Its Nebraska Replication. " *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Vol. 55, 779-798.
- Smith, N. V. 1973. *The Acquisition of Phonology : A Case Study*. Cambridge : Cambridge Uni.Press.
- Stampe, 1969. *A Dissertation on Natural Phonology*. New York:Garland
- Stark, R.E. 1988. "Prespeech Segmental Feature Development", Ed. P. Fletcher and M. Garman. *Language Acguisition*. Cambridge: Cambridge University Press. s.149-174.
- Stemberger, J. P. 1992." A Performance Constraint on Lengthening in Child Phonology." *Language and Speech*, 35 (1-2), 207-218.
- Stoel-Gammon, C. 1983. " Constraints On Consonant-Vowel Sequences In Early Words

Journal of Child Language , 10, 455-457.

Stoel-Gammon, C. 1985. " Phonetic Inventories, 15-24 Months : A Longitudinal Study.
" *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol. 28, 505-512.

Straight, H. S. 1980. " Auditory Versus Articulatory Phonological Processes and Their
Development in Children." Yeni-Komshian, G. H., Kavanagh, J. F. ve C. A.
Ferguson (ed.) *Child Phonology : Vol. 1 Production*. New York : Academic
Press.

Strange,W. ve Broen, P.A.1980. "Perception and Production of Approwimant
Consonants By 3- Year Olds: A First Study." Yeni-Komshian, G. H.,
Kavanagh, J. F. ve C. A. Ferguson (ed.) *Child Phonology : Vol. 1 Production*.
New York : Academic Press.

Streng, A. H., Kretschmer, R. R. Jr. & Kretschmer,L. W. 1978. *Language, Learning &
Deafness Theory, Application & Classroom Management*. Grune & Stratton,
Inc. New York.

Sucuoğlu, B. 1979.Zekaca Geri Çocuklar İçin Belirli Soslere Göre Düzenlenen Eğitimsel
Artikölasyon Programının Değerlendirilmesi. Hacetepe Üniversitesi.
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Tatham, M. A.A. 1980. " The Linguistic Control of Speech Production", *Occational
Papers: Phonetics and Phonology*, 23. Colchester: University of Essex, s.
117-120.

Tatham, M.A. A. 1984. "Phonology and Phonetics as Part of the Language
Encoding/decoding System." , R. Lass (Ed): *Speech and Language:Advances in
Basic Research and Practice*.Vol.3

The New Webster Encyclopedic Dictionary of the English Language. 1969. Grolier N.Y.

The Oxford.1986. English-Turkish Dictionary Ed.Alderson ve Fahir İz. ABC Kitabevi.

- Topbaş, S (Basımda). "Sesbilgisi Açısından Dil Edinim Süreci". *Dilbilim Yazıları Dergisi*.(V. Dilbilim Sempozyumu Bildirisi, 16-18 Mayıs 1991, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir)
- Topbaş, S. 1992. "A Pilot Study Of Phonological Acquisition By Turkish Children And Its Implications For Phonological Disorders". 6. Uluslararası Türk Dilbilimi Konferansı, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye, 12-14 Ağustos 1992.
- Topbaş, Seyhun. 1988. *The Frequency Effect and and Its Influence on the Acquisition of /k/, /t/, /tʃ/ Sounds in Turkish*. Unpublished MSc Thesis. The City University. London.
- Tüfekçioğlu, U. 1989. *Farklı İki Eğitim Ortamında Sözel İletişim Eğitimi Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Konuşma Dillerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Türk Dil Kurumu. 1988. *Türkçe Sözlük*. 1 ve 2 Ankara.
- Vardar, B. 1980. *Dilbilim ve dilbilgisi terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Vardar, B. 1982. *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*. Ankara: T.D.K. Yayınları. 492.
- Velleman, S. L. 1988. " The Role of Linguistic Perception in Later Phonological Development." *Applied Psycholinguistics*, 9, 221-236.
- Vihman, M. M. 1976. " From Pre-Speech to Speech : On Early Phonology." *PRCLD* 12.
- Vihman, M. M. 1978. " Consonant Harmony : Its Scope and Function in Child Language." Ed. J. Greeberg *Universals of Human Language*. Stanford University Press, Stanford.

- Vihman, M. M. 1980a. " Phonology and the Development of the Lexicon : Evidence From Children's Errors." *J. Child Lang.* 8, 239-264.
- Vihman, M. M. 1980b. " A Note on Children's Lexical Representations." *J. Child Lang.* 9, 249-253.
- Vihman, M. M. 1993. " Variable Paths to Early Word Production." *Journal of Phonetics*, 21, 61-82.
- Vihman, M. M. 1993. " Vocal Motor Schemes, Variation and the Production-Perception Link." *Journal of Phonetics*, 21, 163-169.
- Vihman, M. M. ve Carpenter, K. 1984. Linguistic Advence and Cognitive Style in Language Acquisition . In Claudia Brugman and Monica Macaulay (eds.), Proceedings of the Tenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, February 17-20, Berkeley. (Kişisel Yazışma)
- Vihman, M. M. ve Greenlee, M. 1987. " Individual Differences in Phonological Development : Ages One and Three Years." *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol. 30, 503-521.
- Vihman, M. M., Velleman, S. L. ve McCune, L. How Abstract is Child Phonology ? To Appear in M. Yavaş (Ed.), First and Second Language Phonology. San Diego : Singular Press.(Kişisel Yazışma)
- Van Riper, C. 1954. *Speech Correction : Principles and Methods*. Üçüncü Basım (1947,
- Waterson, N. 1971. "Child Phonology: A Prosodic View." *Journal of Linguistics*, 7, 170-221.
- Weiner, F. F. 1981. " Systematic Sound Preference as a Characteristic of Phonological Disability." *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 281-286.

- Weiner, P.S., 1986. " *The Study Of Childhood Language Disorders: Nineteenth Century Perspectives* " *Journal Of Communications Disorders*, 19, 1-47.
- Weismer, G., Dinnsen, D. ve Elbert, M. 1981. " A Study of the Voicing Distinction Associated With Omitted, Word-Final Stops." *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 320-328.
- Wells, G. 1983. (Ed.) "Becoming a Communicator" *Learning Through Interaction: The Study of Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. ve Gutfreund, M. 1987. " The Conversational Requirements For Language Learning." W. Yule ve M. Rutter (Ed.). *Language Development and Disorders*. London : MacKeith Press.
- Williams, A. 1984. "Unintelligibility- When a Word is not a Word". *CST Bulletin*, December 1984, s. 11
- Williams, A.L. 1991. "Generalization Patterns Associated with Training Least Phonological Knowledge", *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, s.722-733.
- Wood, M. C. 1982. *Language Disorders in School-Age Children*. New Jersey : Prentice-Hall. Inc.
- Woods, A., Fletcher, P. ve Hughes, A. 1993. *Statistics in Language Studies*. Dördüncü Basım (1991, 1989, 1986). Cambridge : Cambridge University Press.
- Yavaş, M. ve Lamprecht, R. 1988. "Processes and Intelligibility in Disordered Phonology." *Clinical Linguistics & Phonetics*, Vol. 2, No. 4, 329-345.
- Yazıcıoğlu, E. 1985. Eğitilebilir Geri Zekalı Öğrencilerde Artikulasyon Bozukluğunun Dağılımı ve Normal Gruplarla Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

EKLER

1. Kimlik Bilgisi
2. TSDT- Resim -Kompozisyon Takımı
3. Veri Toplama Formu
4. TABLO 41 : Dil ve Konuşma Sorunlu 10 Çocukta Hedef Sözcük Uzunluklarına Göre
Hece YapılarınınGerçekleştirilme Sıklıkları

Kimlik Bilgisi

Çocuğın

Adı Soyadı:

Doğum Tarihi (gün/ay/yıl):

Anne Adı:

Öğrenim Durumu:

Mesleği:

Anne çalışıyorsa iş yeri:

Tel no:

Baba Adı:

Öğrenim Durumu:

Mesleği:

İş yeri tel no:

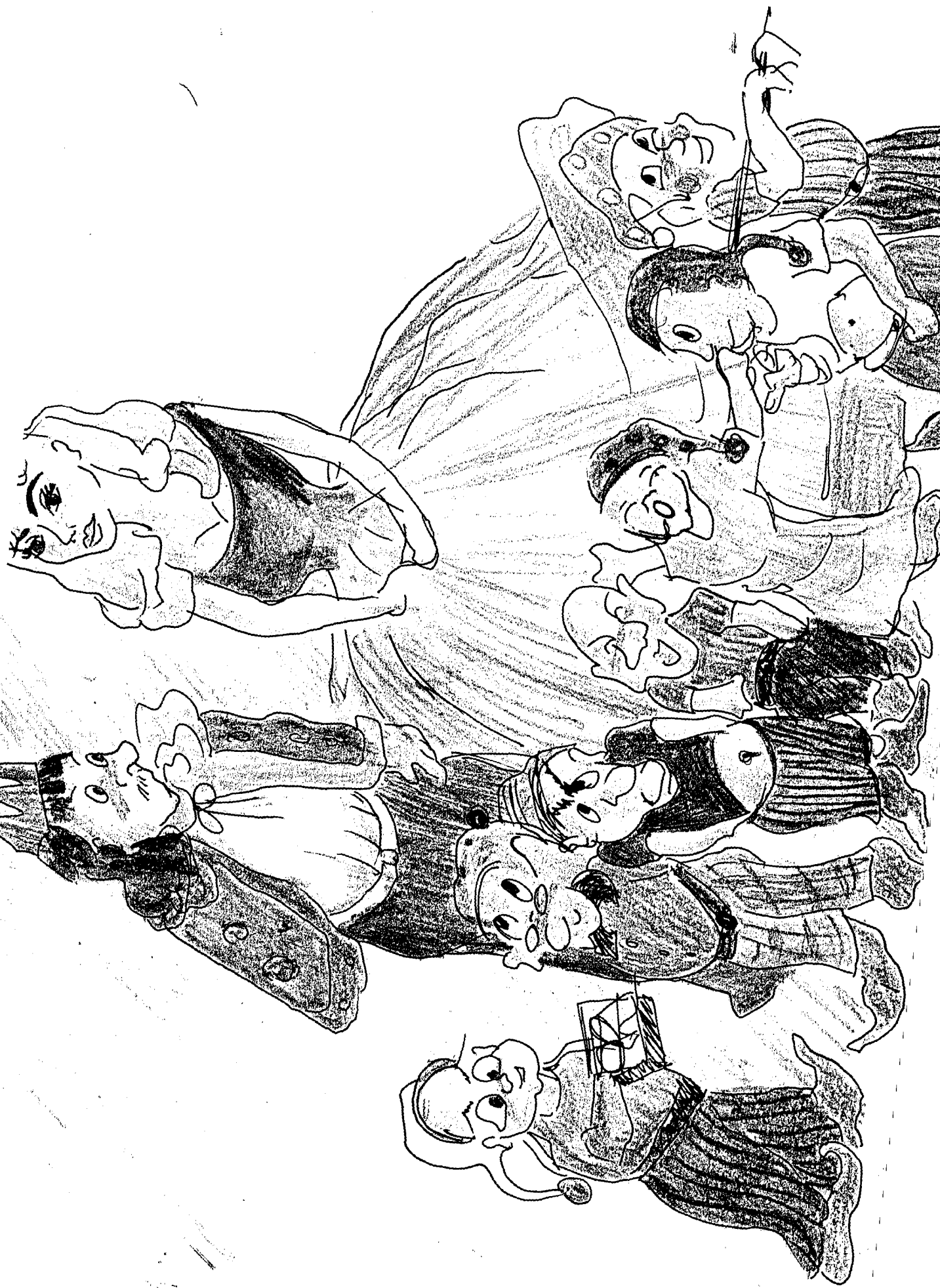
Ev Adresi:

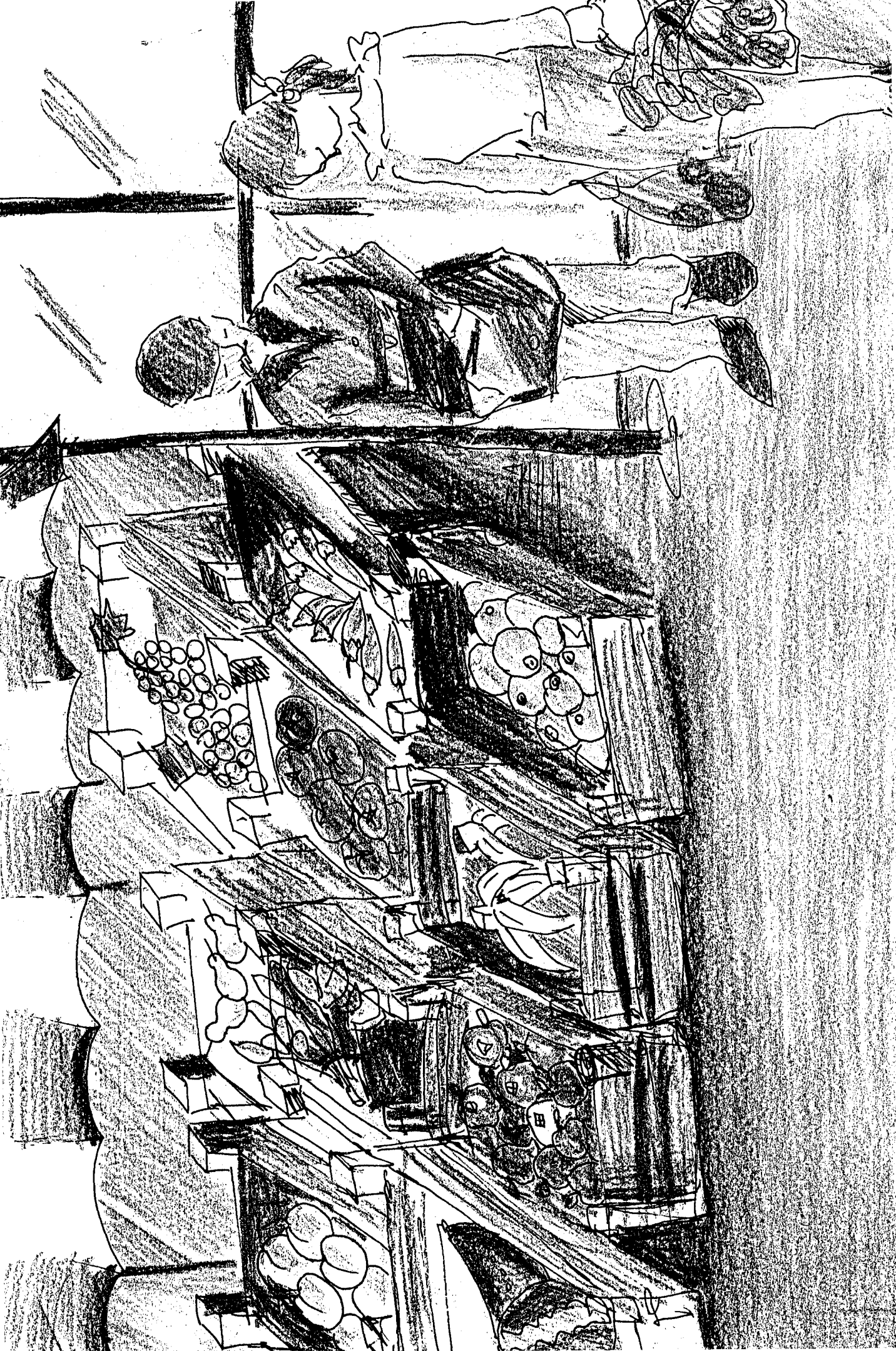
Ev Tel No:

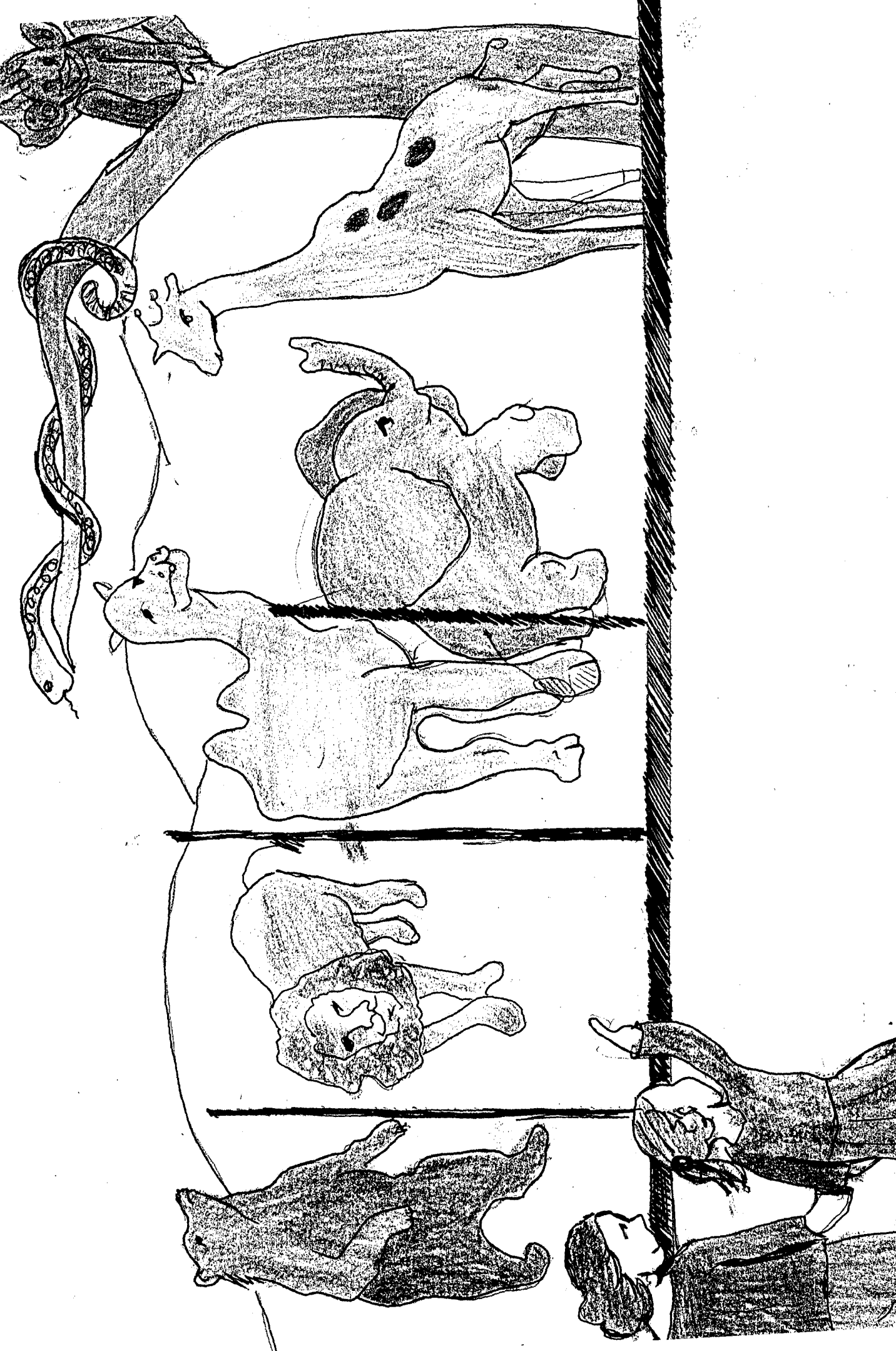
Diğer Bilgiler

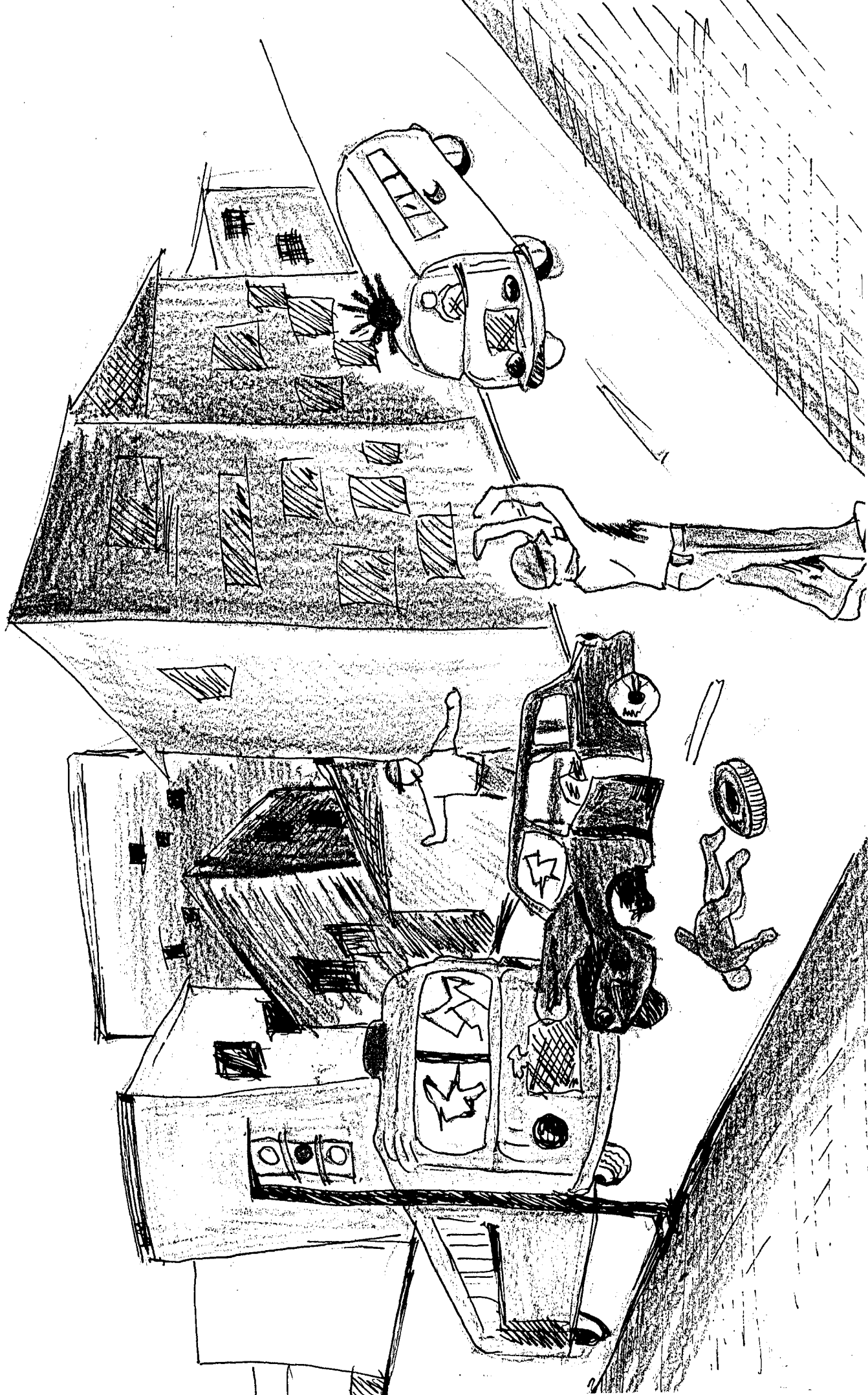
EK 2

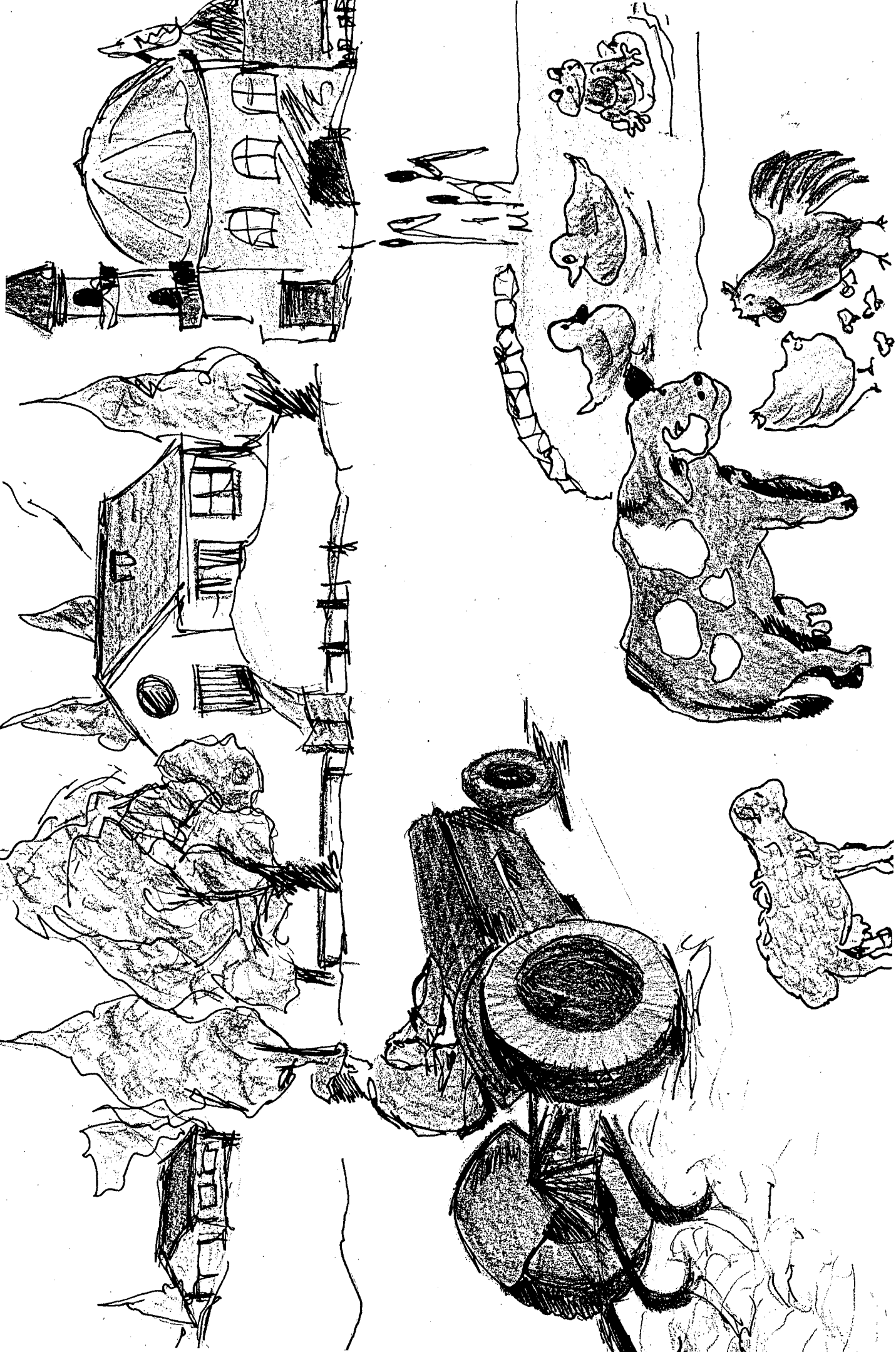
TSDT: TRKE SESBİLGİSİ DEĞRLENDİRME TAKIMI
RESİM-KOMPOZİSYON KARTLARI

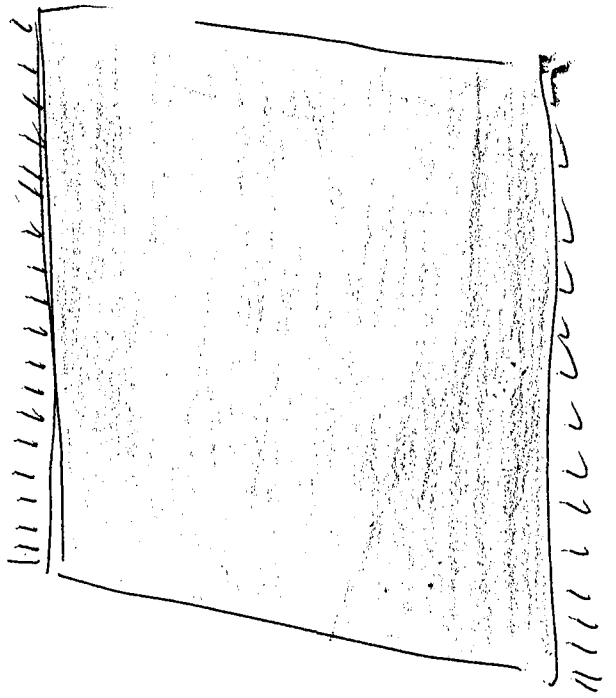
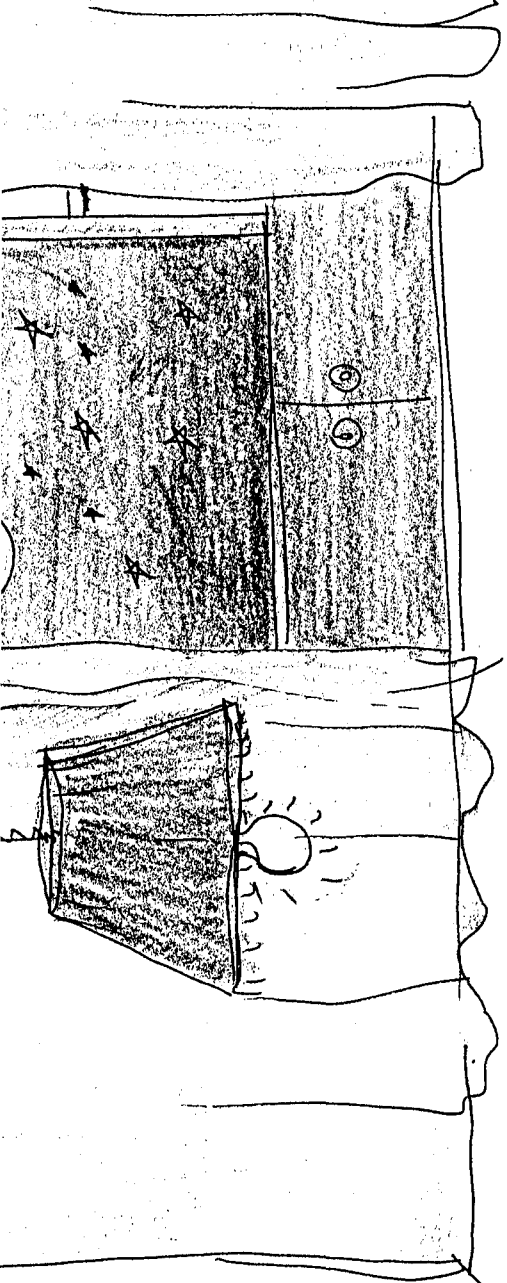


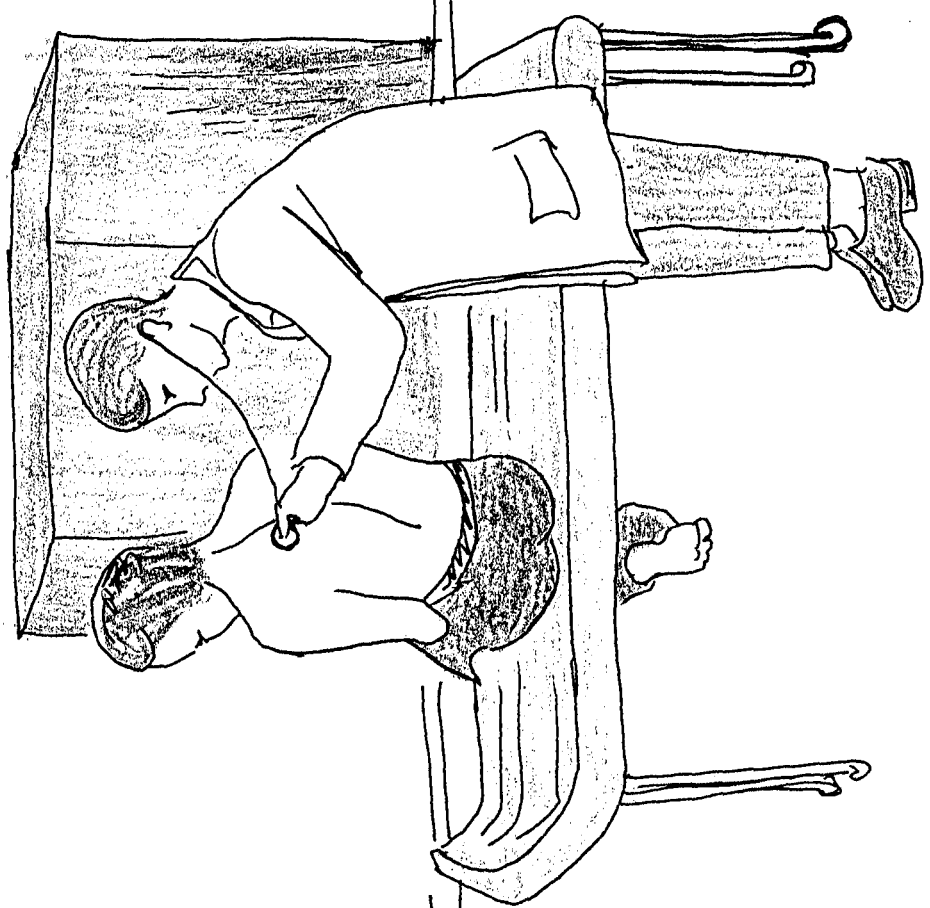
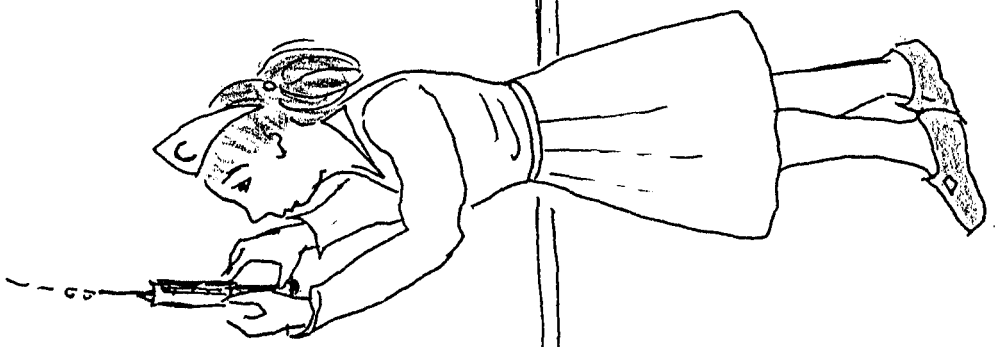
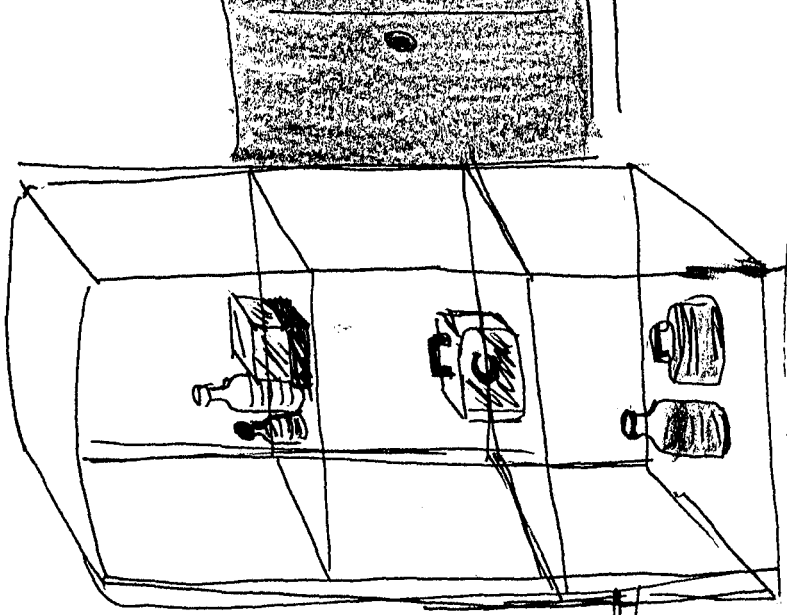


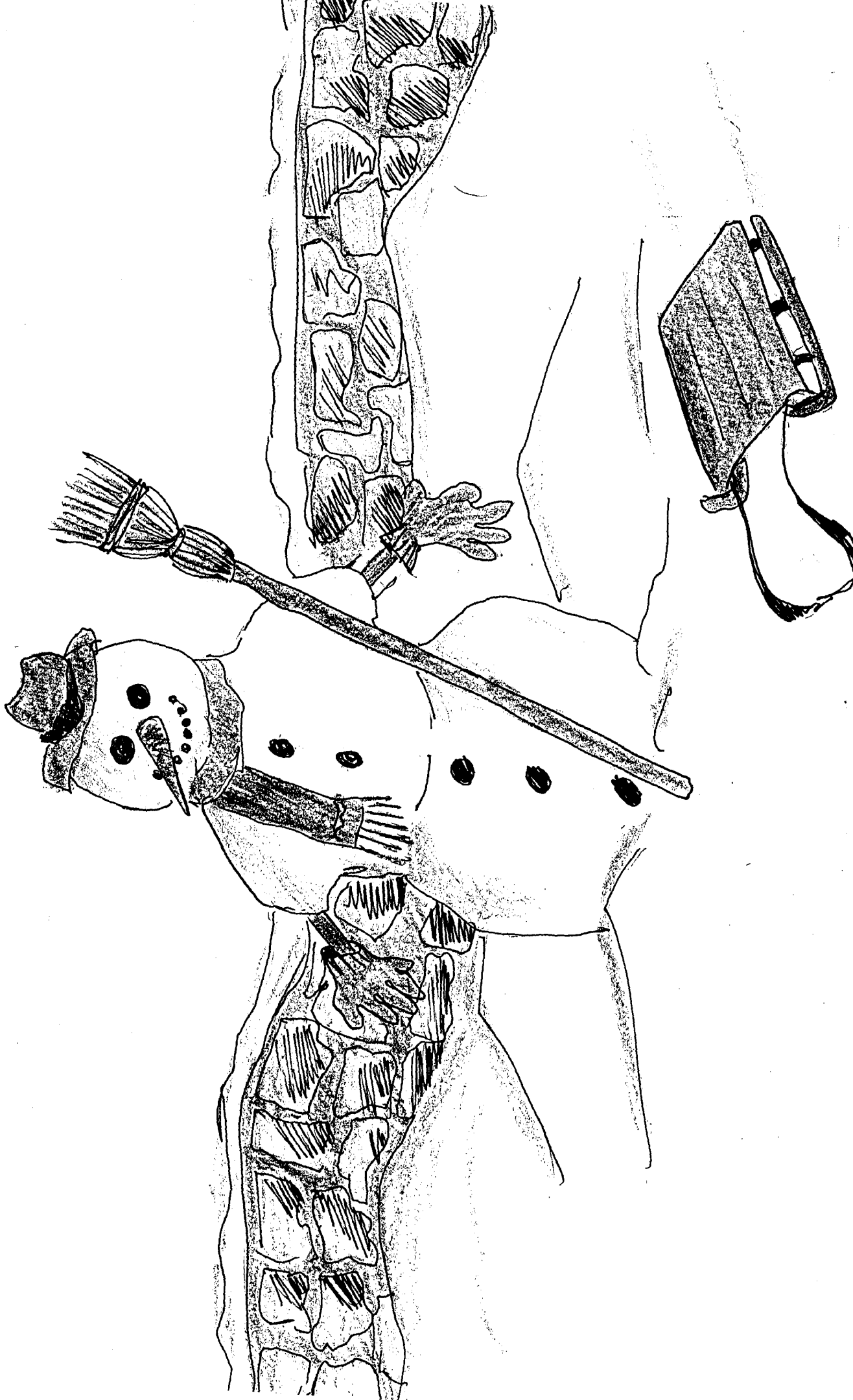


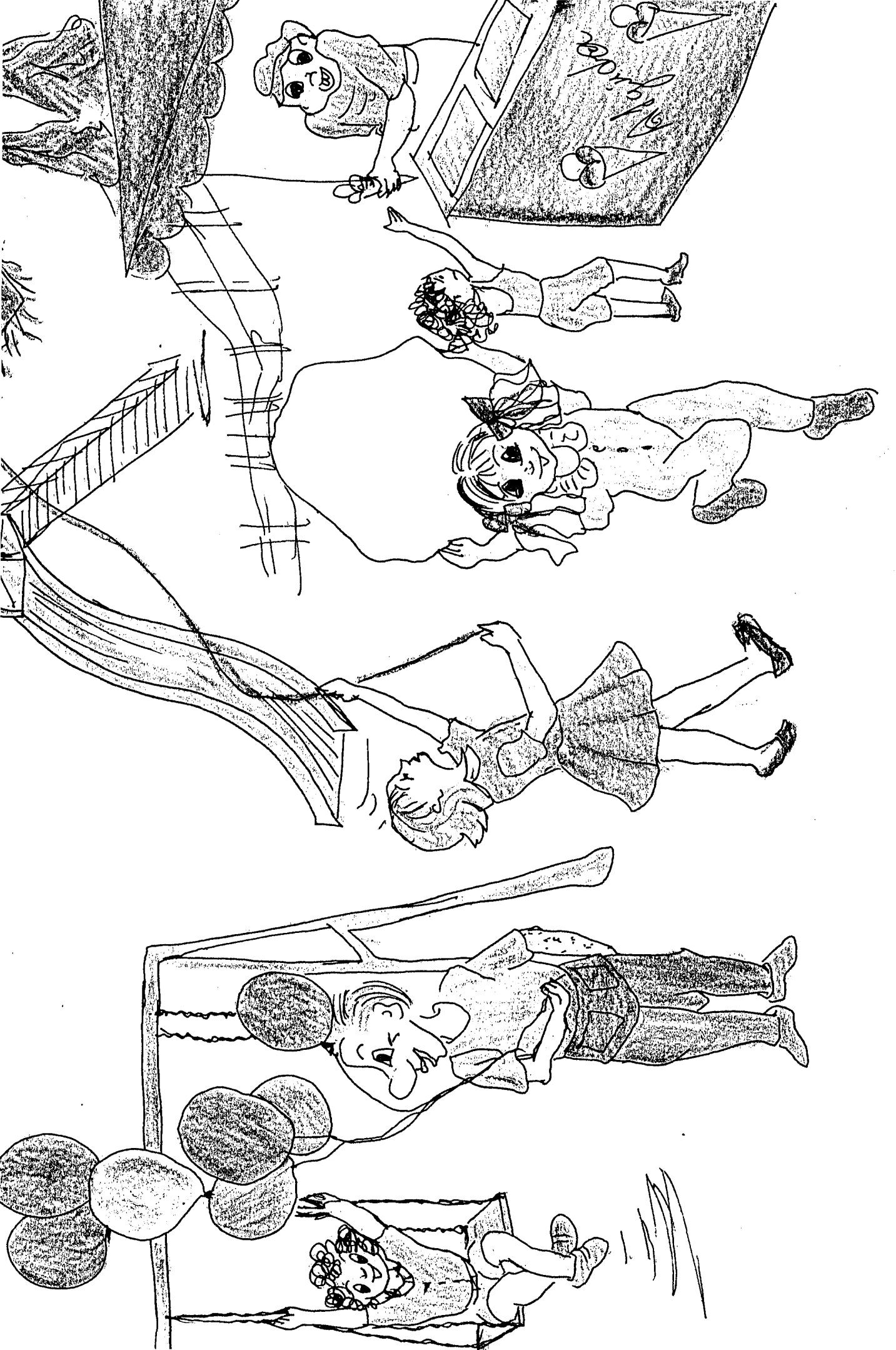


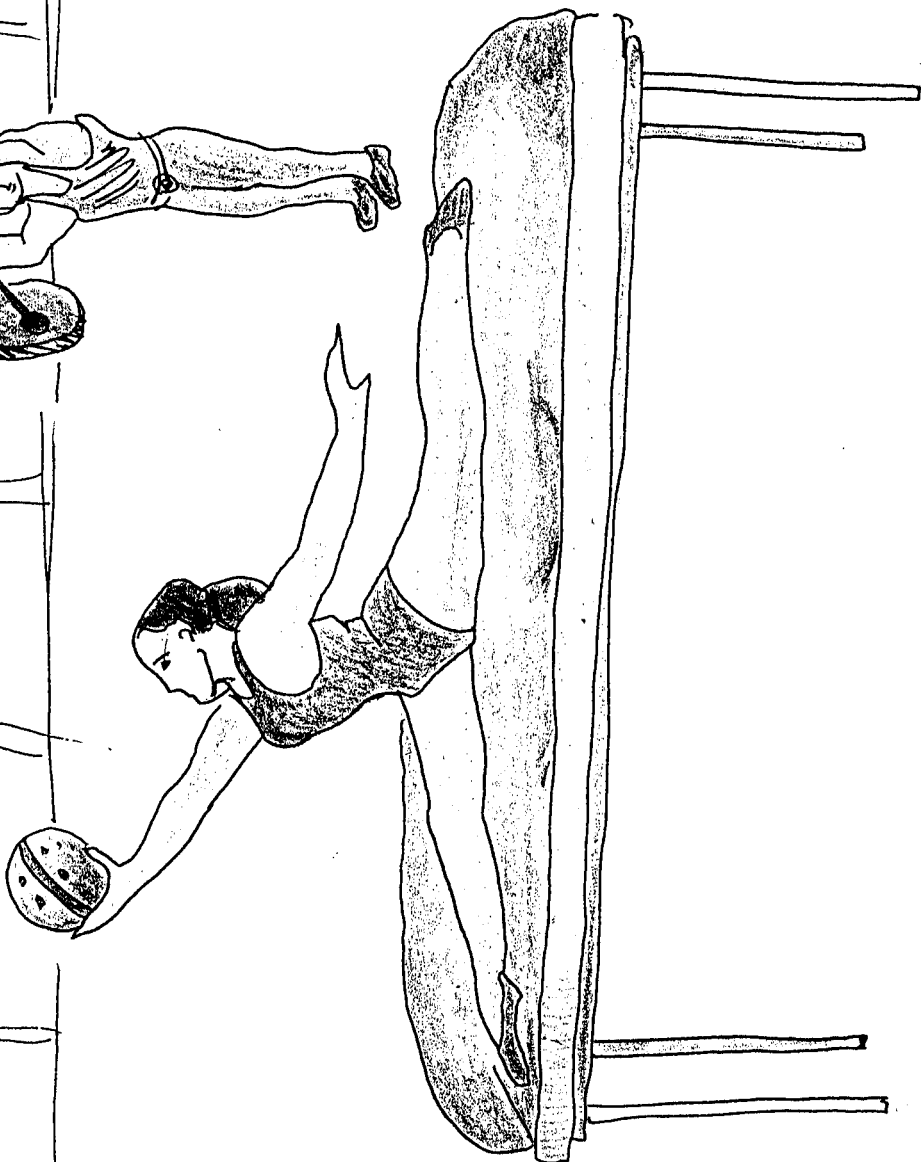
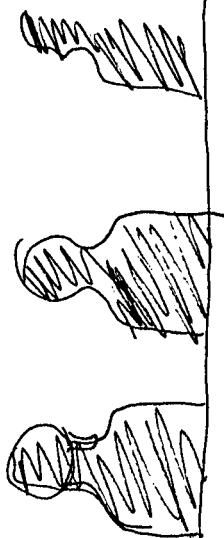
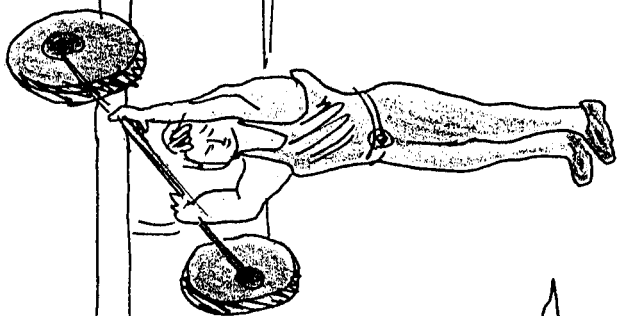
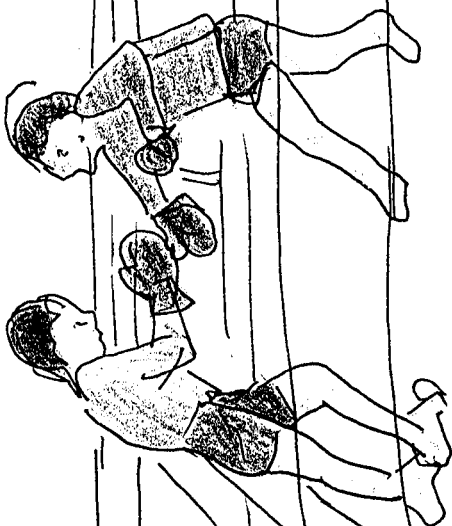
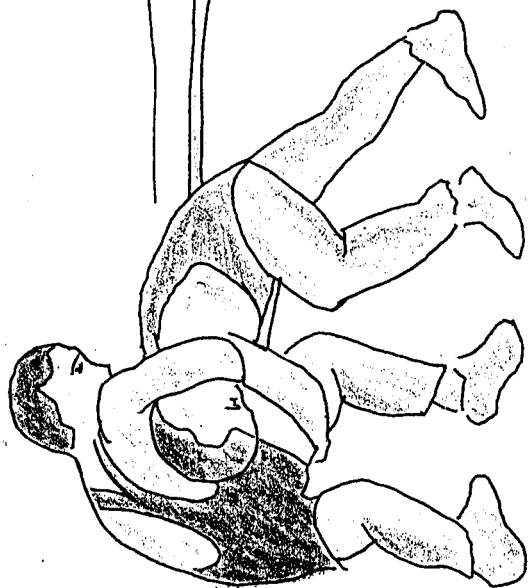






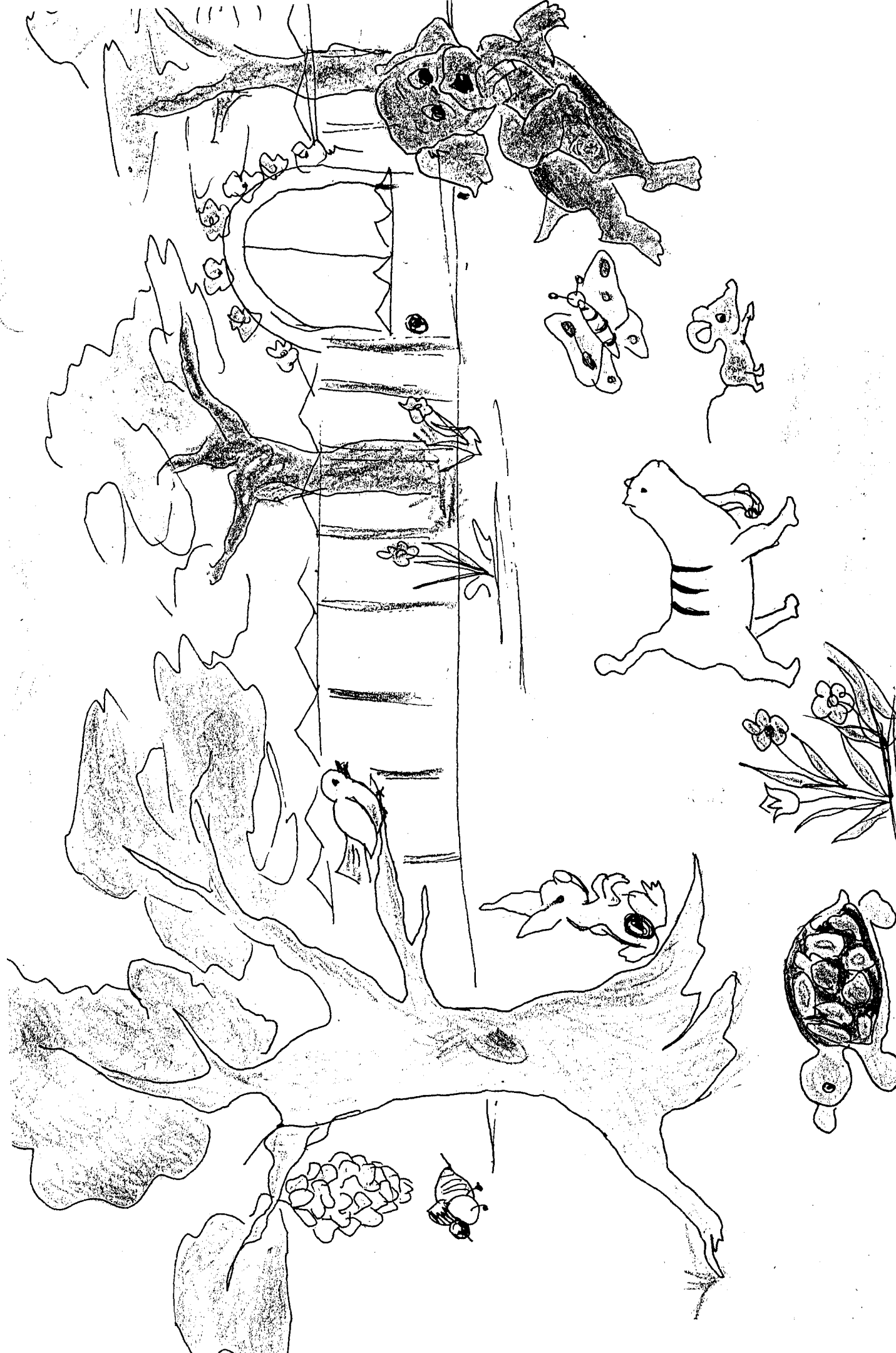


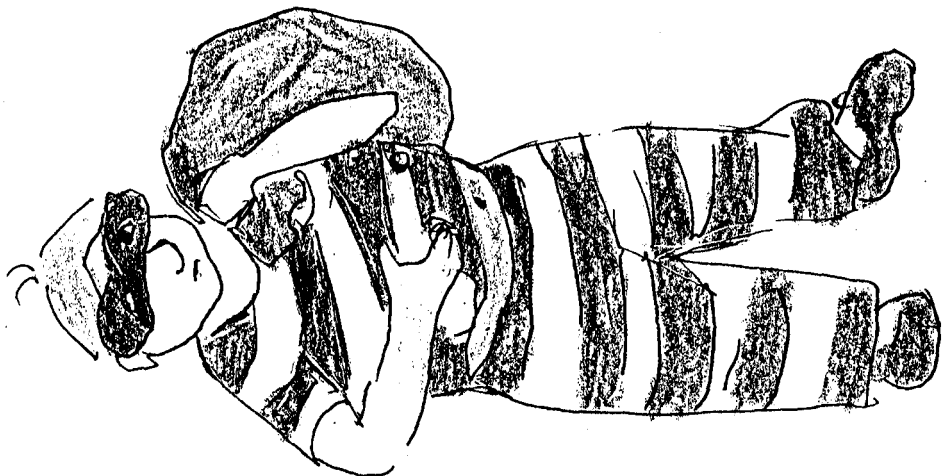
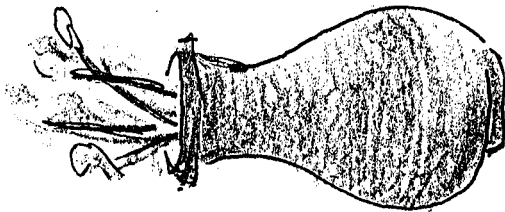
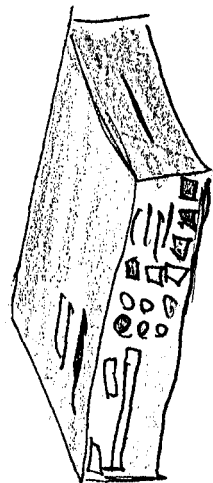
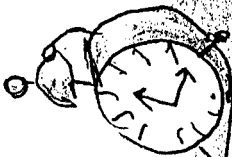
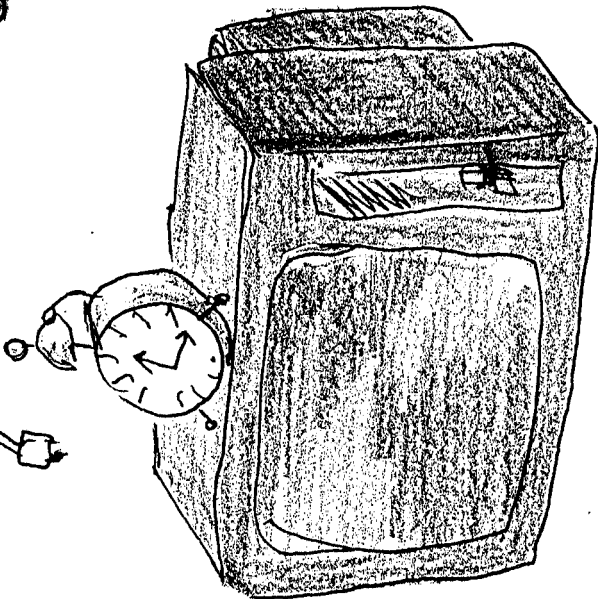
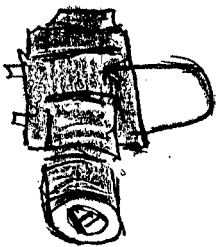
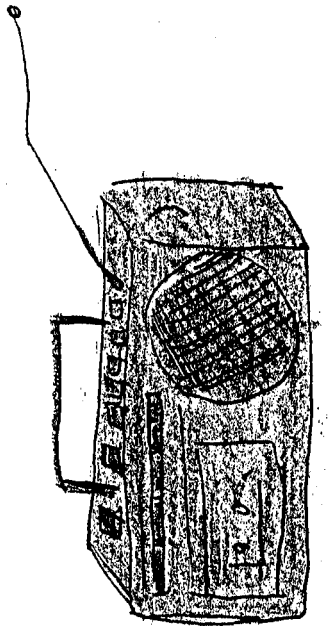
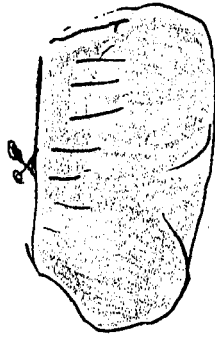
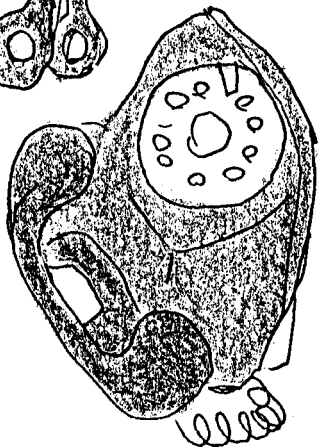


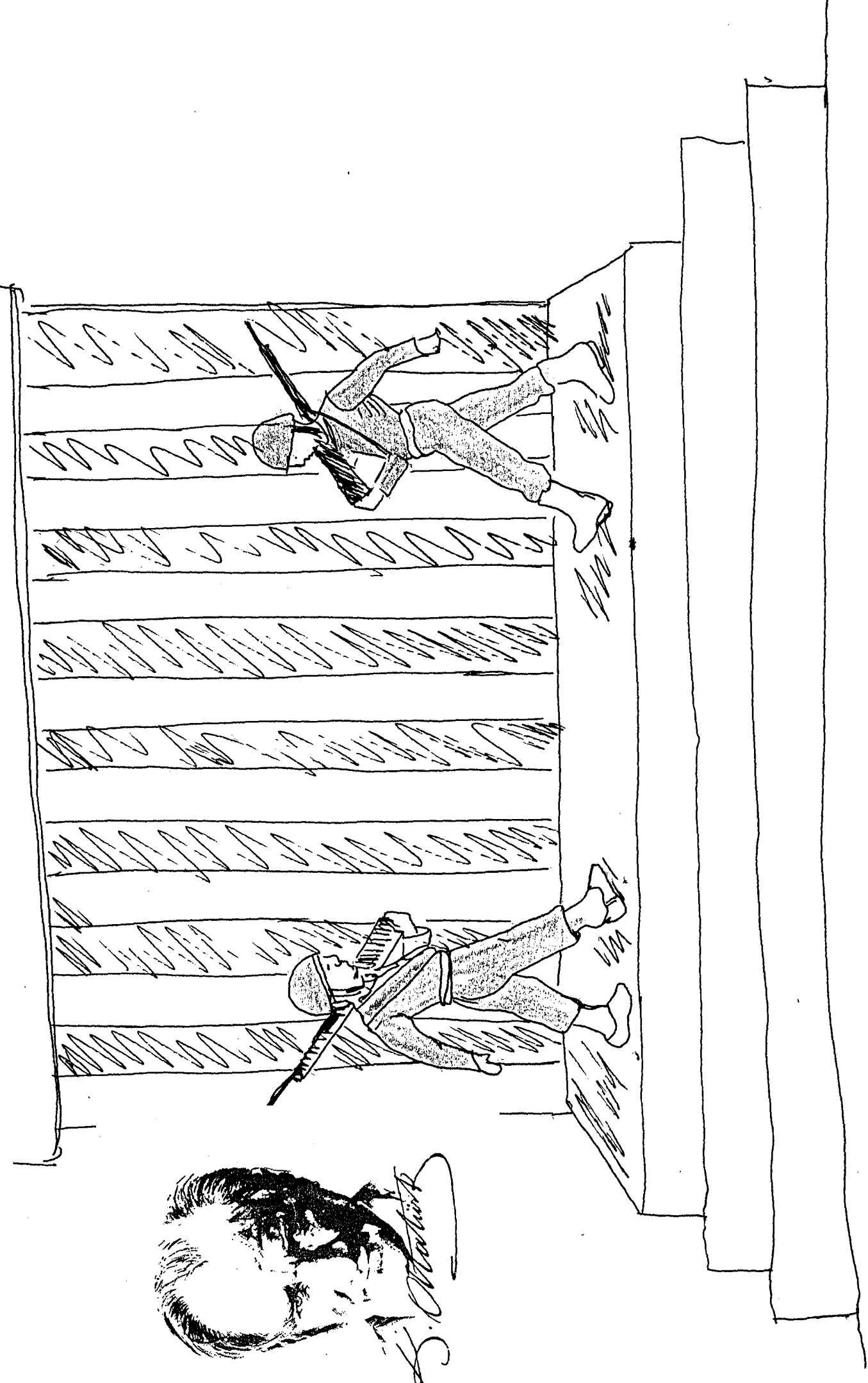


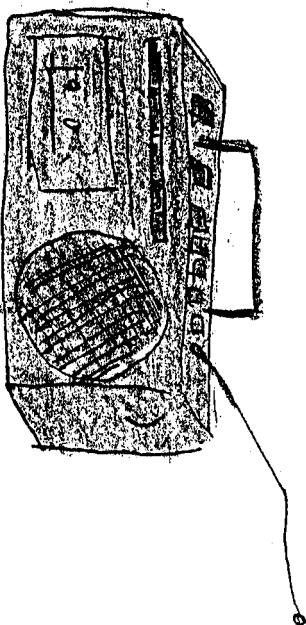
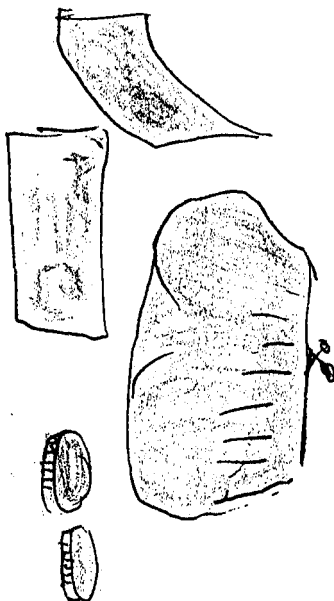
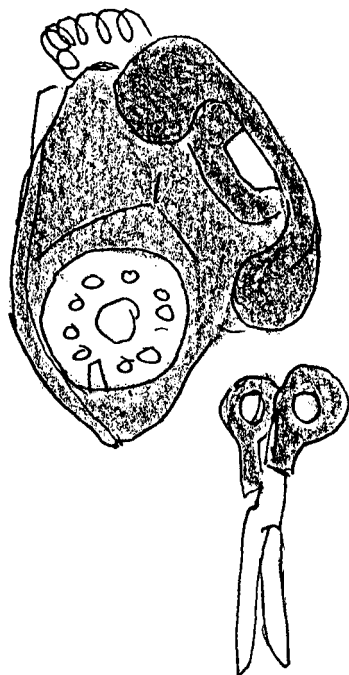
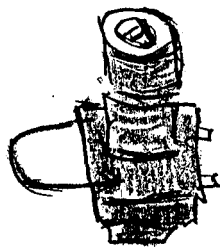
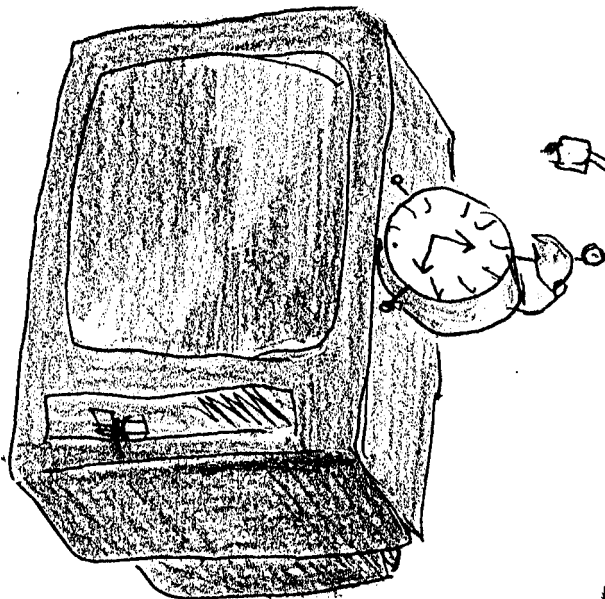
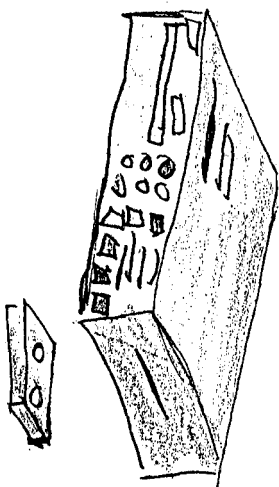
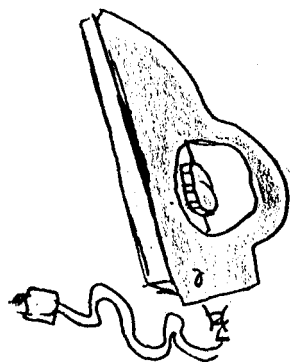
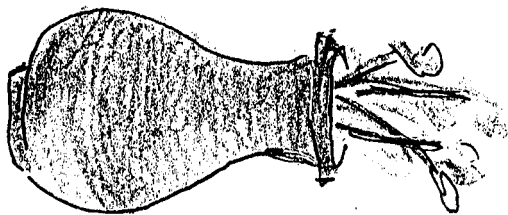
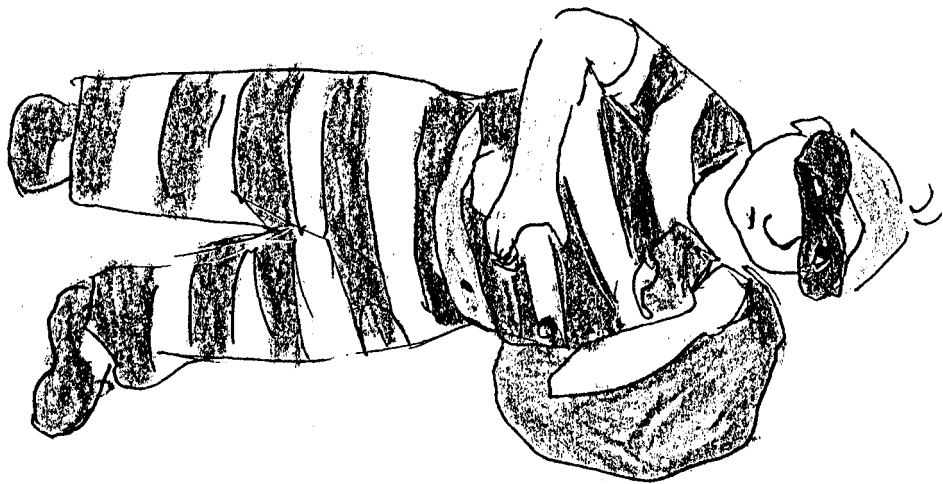


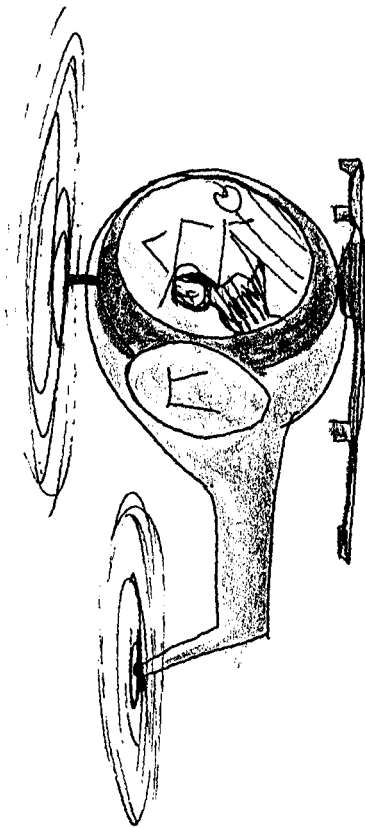
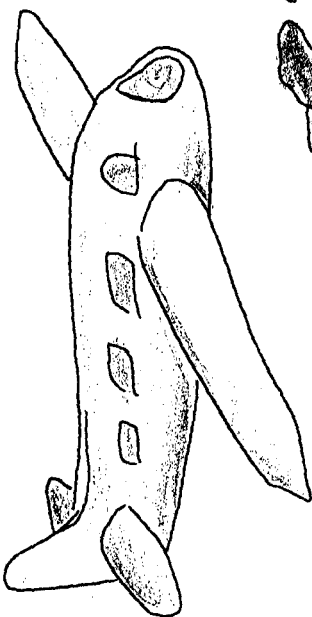
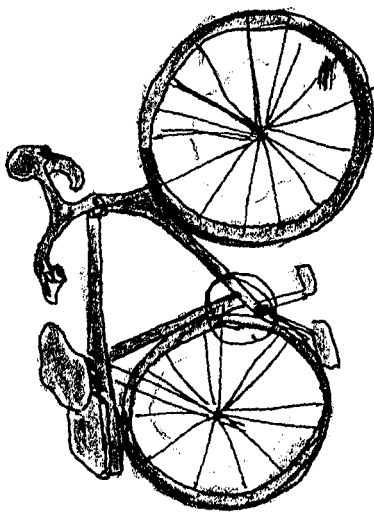
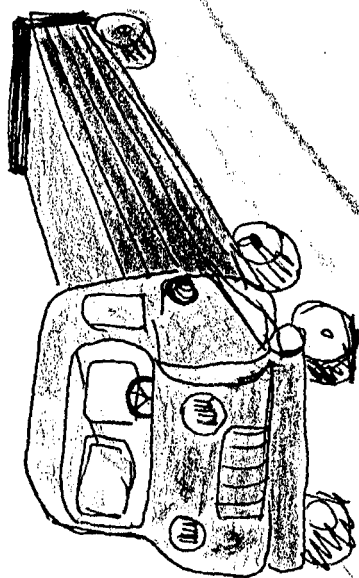
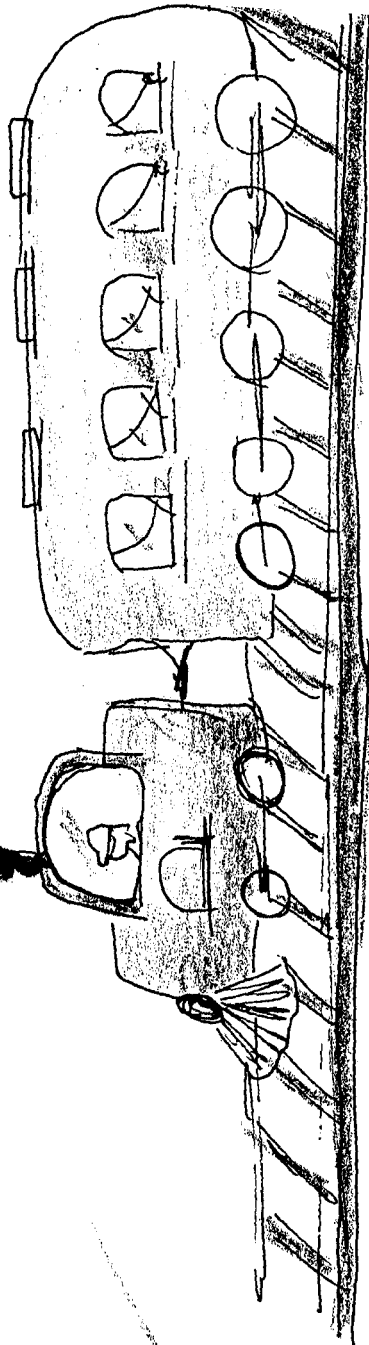


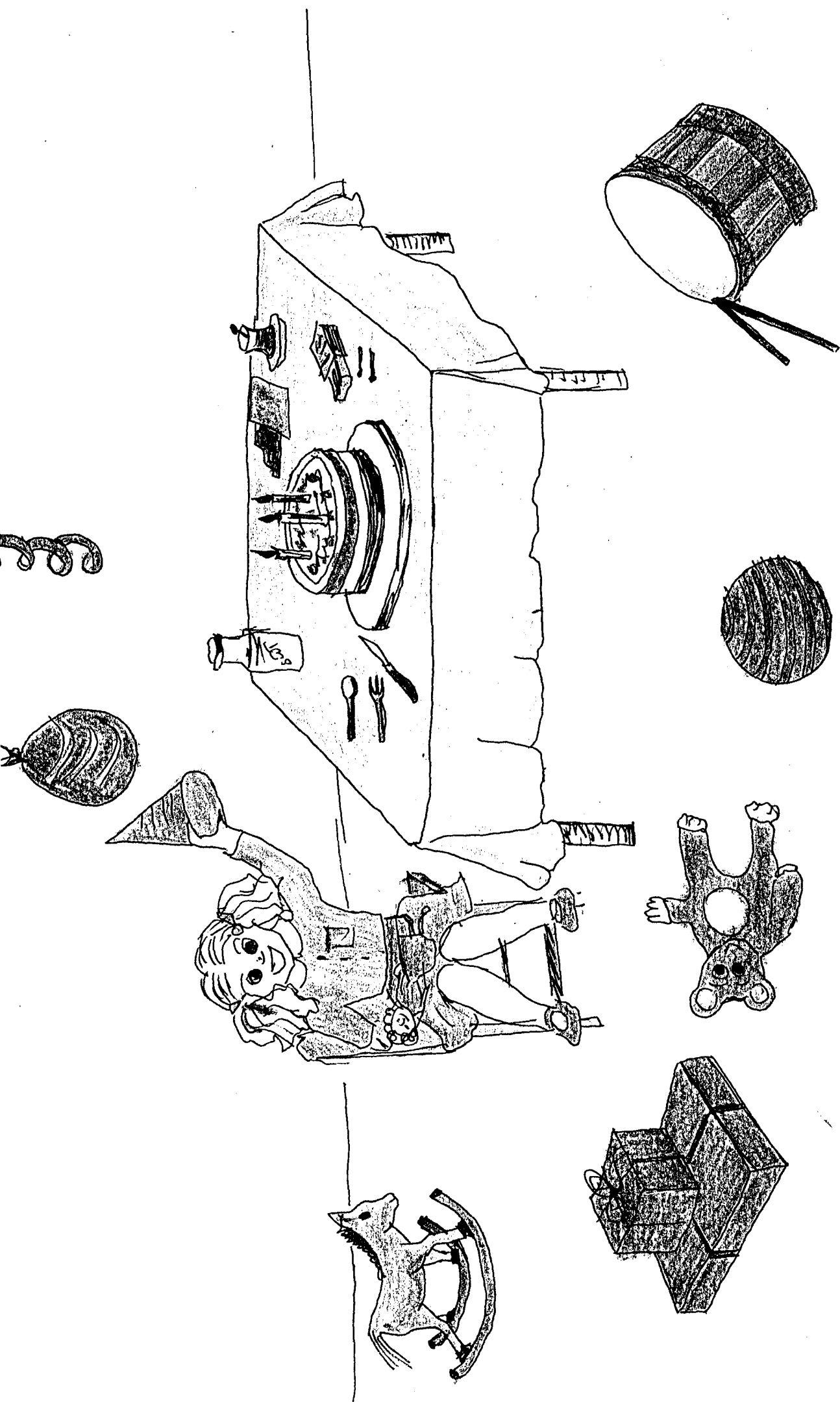


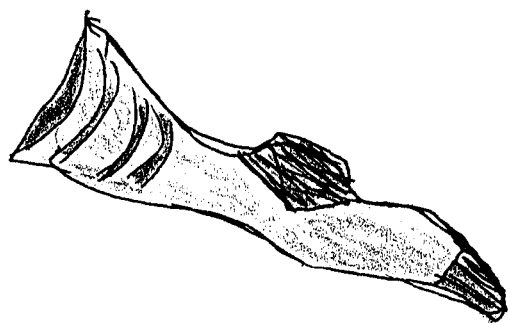
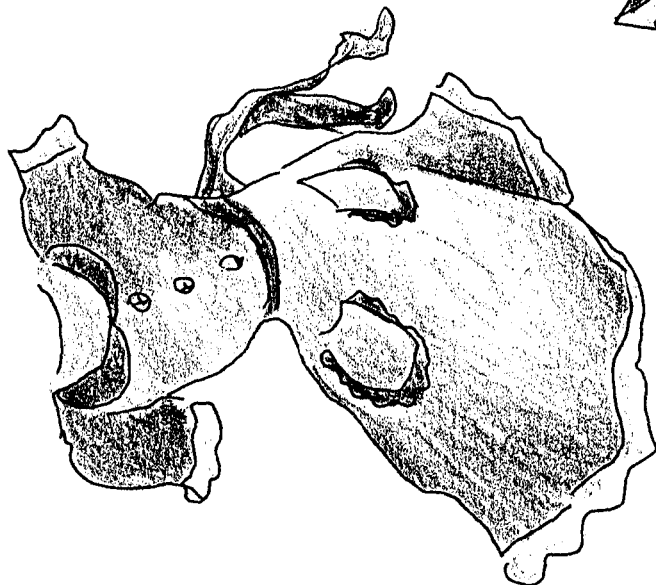
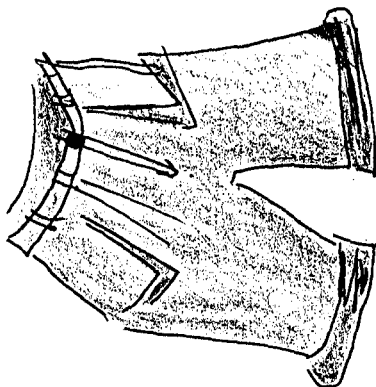
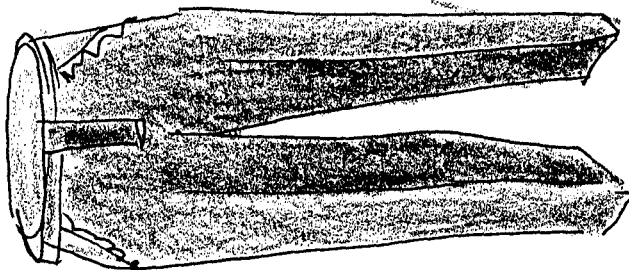
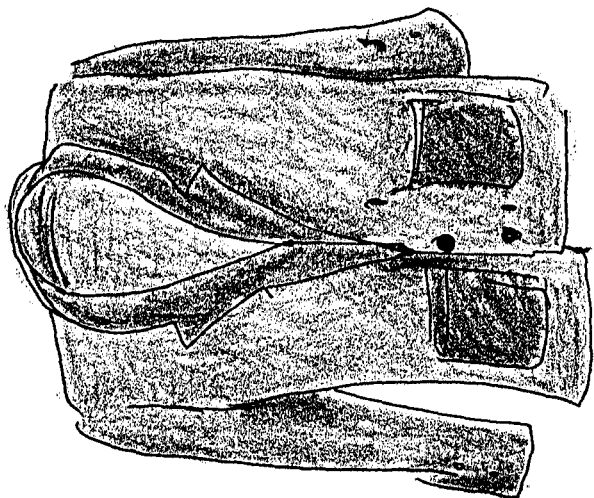


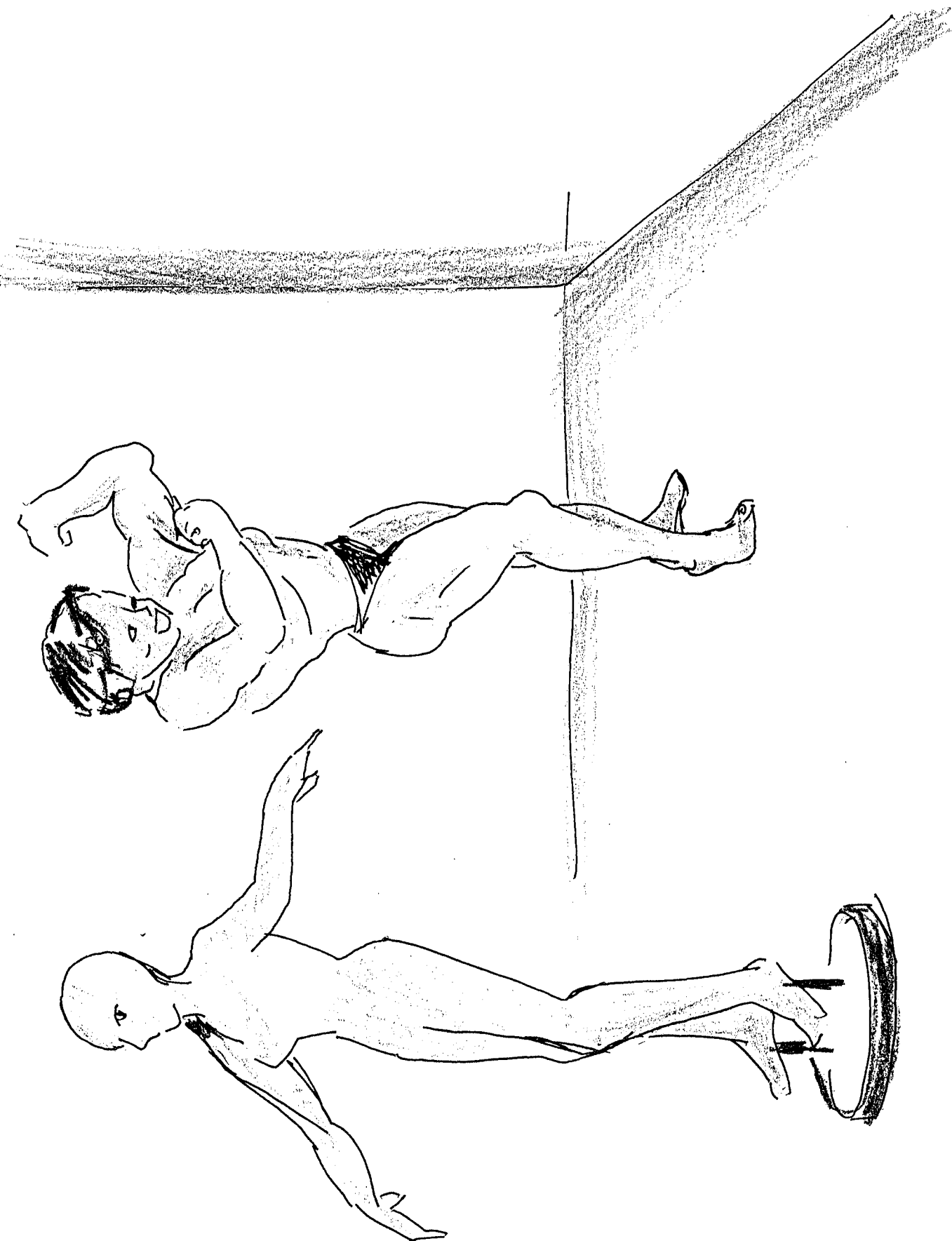


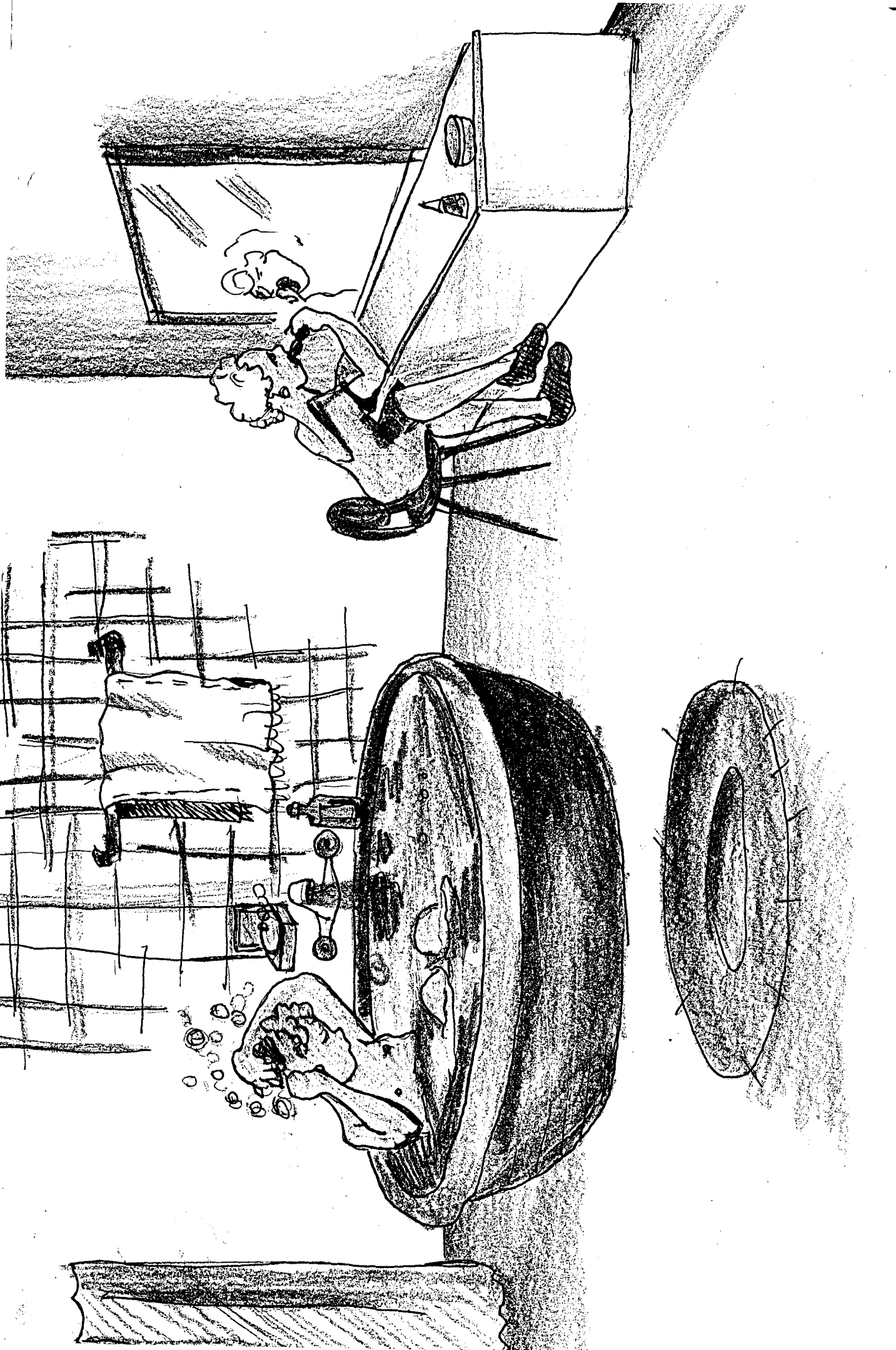


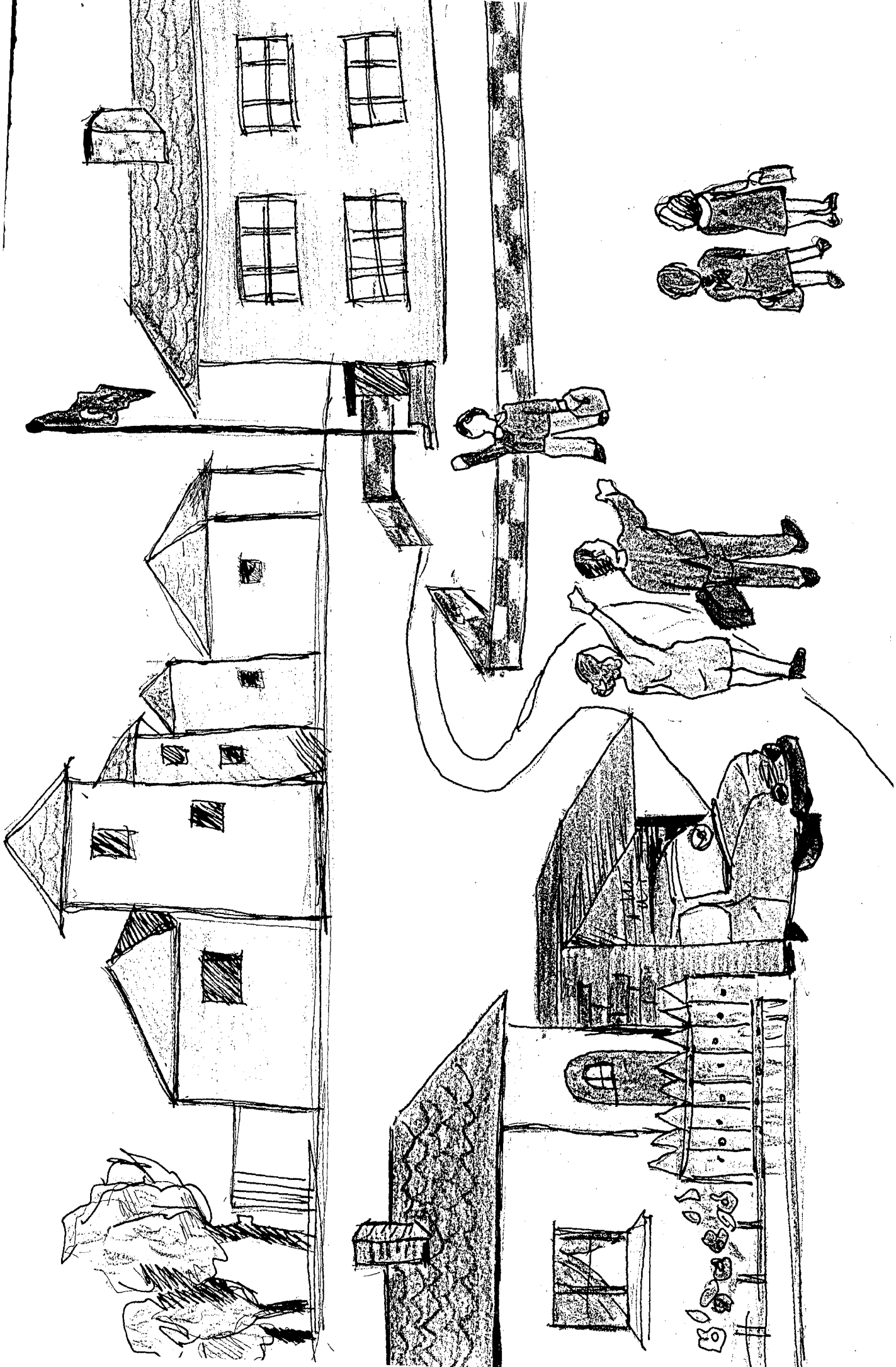












EK 4

TABLO 41

DİL VE KONUŞMA SORUNLU 10 ÇOCUKTA HEDEF SÖZCÜK UZUNLUKLARINA GÖRE HECE YAPILARININ GERÇEKLEŞTİRİLME SIKLIKLARI

	Ayşe		Ali		Fatma		Gül		Kerem		Emel		Murat		Mehmet		Hakkı		Emine	
Hece Uzunluğu	Hed. Yapı	Ure tim	Hed. Yapı	Ure tim	Hed. Yapı	Ure tim	Hed. Yapı	Ure tim	Hed. Yapı	Ure tim	Hed. Yapı	Ure tim	Hed. Yapı	Ure tim	Hed. Yapı	Ure tim	Hed. Yapı	Ure tim	Hed. Yapı	Ure tim
Tek Heceli	25	29	18	16	24	24	31	31	16	15	24	21	32	30	26	21	17	19	24	24
İki Heceli	91	97	67	77	82	94	93	98	49	54	93	97	103	118	92	103	73	79	74	74
Üç Heceli	31	26	34	33	27	24	43	42	16	13	41	40	36	32	43	45	24	23	20	23
Çok Heceli	9	4	11	4	11	2	21	17	2	1	14	14	14	5	18	10	11	4	7	4
Toplam	156	156	130	130	144	144	188	188	83	83	172	172	185	185	179	179	125	125	125	125