

6923

T. C. ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FARKLI İKİ EĞİTİM ORTAMINDA
SÖZEL İLETİŞİM EĞİTİMİ GÖREN
İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN
KONUŞMA DİLLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Eskişehir Sağırılar Okulu ve Anadolu Üniversitesi İçem

(Doktora Tezi)

Umran TÜFEKÇİOĞLU

Eskişehir, 1989

ÖZGEÇMİŞ

Adı - Soyadı : Umran Tüfekçioğlu

Doğum Yeri -Yılı : Eskişehir, 1947.

Mezun olduğu okullar :

İlk : Dumlupınar İlkokulu, Eskişehir, 1958.

Orta : Üsküdar Amerikan Kız Lisesi, İstanbul, 1962.

Lise : Üsküdar Amerikan Kız Lisesi, İstanbul, 1965.

Lisans : İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi, Eskişehir, 1970.

Kurumu : Anadolu Üniversitesi, İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi, Eskişehir.

Görevi : Müdür, İçem. Öğretim Görevlisi, Eğitim Fakültesi, Anadolu Üniversitesi.

Yayınları : "The Development of an Auditory/Oral Programme for Hearing Impaired Children in Turkey," Taylor, I.G. (ed.) The Education of the Deaf: Current Perspectives. Vol. II. International Congress on Education of the Deaf-1985., Croom Helm, London. 1988.

"İşitmenin ve Konuşmanın Değerlendirilmesi," Kronik Nörolojik Sorunlar ve Tedavisi, Nöroloji Derneği, Ankara, 1989.

"İşitme Engellilere Türkiye'de Sağlanan Hizmetler ve Kurumlar,".

Yayınlanmamış Araştırma. İçem, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. 1988.

Bildiriler: "İşitme Engelli Çocukların Eğitimi," Yayınlanmamış Bildiri.

Otorinolaringoloji Semineri. Ankara ve Eskişehir Otorinolaringoloji

Derneği, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. 1981.

"An Auditory Programme for Hearing Impaired Children," Yayınlanmamış Bildiri, International Symposium of T.I.V., İstanbul, 8-10 Mayıs, 1985.

Bekir Altay, Ahmet Konrot ve Umran Tüfekçioğlu, 1988, "Nucleus 22 Kanallı Koklear İmplantın Üç Türk Hasta Üzerinde Uygulanması," Yayınlanmamış Bildiri, Uluslararası Nöro-Otolojik Cerrahi Simpozyumu, İstanbul Üniversitesi, 23-27 Mayıs, 1988, İstanbul.

Morag Clark ve Umran Tüfekçioğlu, "Günümüzde İşitme Engelli Çocuklara İlişkin Beklentiler Ne Olmalı?" Yayınlanmamış Bildiri. İstanbul Üniversitesi, Psikoloji Bölümü Hizmet-içi Eğitim Semineri, İstanbul, 1989.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Merkez Kütüphanesi

Prof. Dr. Yılmaz DUTLU
Kütüphaneye Başıdır

ÖZET

Geçmişte ve günümüzde işitme engelli çocukların eğitimi incelendiğinde, bu çocukların ana dillerini geliştirmek amacıyla farklı eğitim kurumlarında farklı sözel iletişim yöntemlerinin uygulanmakta olduğu görülmektedir. Eskişehir ili içinde de iki farklı okulun sözel iletişim eğitimi amacıyla farklı yaklaşımlar uygulamakta olduğu ve buna bağlı olarak da farklı eğitim ortamlarının yaratılmış olduğu görülmektedir. Bu kurumlardan birisi, Türkiye'de çeşitli illerde faaliyet göstermekte olan sağırlar okullarından birisidir. Diğerisi ise, Anadolu Üniversitesinin başlatmış olduğu bir proje olup, adı geçen okullarda iki farklı eğitim yaklaşımı uygulanmaktadır.

Eskişehir Sağırlar Okulu, tüm diğer sağırlar okullarında olduğu gibi, yapılandırılmış 'oral' yöntem uygulamaktadır. Öğrenciler okula altı yaşında başlamakta, çoğunluğu bu yaştan sonra işitme cihazı takmaktadır.

Anadolu Üniversitesi İçem'de ise, Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım uygulanmaktadır. Bu yaklaşım, işitme engelli çocukların da, işitme kalıntıları maksimum düzeyde kullanıldığında ve içinde buldukları eğitim ortamlarında anlamlı dil kullanıldığında konuşma dilini aynı işiten çocuklar gibi edinebilme kapasitesine sahip olduklarına inanmakta ve İçem'de bu doğrultuda eğitim yaşantıları düzenlenmektedir.

Bu çalışmanın amacı, bu farklı eğitim ortamlarında farklı yöntemler ile yetişen işitme engelli öğrencilerin konuşma dili kullanımlarını karşılaştırmaktır. Bu amaçla, öğrencilerin konuşma dili anlaşılabilirlik, işlevsel kullanım ve sözce uzunluğu bakımından analiz edilmiştir. İçem'de eğitim gören öğrencilerin konuşma dili, Eskişehir'deki geleneksel sağırlar okulu öğrencilerine göre istatistiksel olarak ($p < .0005$) daha iyi düzeyde bulunmuştur.

Daha iyi dil düzeyleri, erken işitme cihazı kullanımı, aile eğitimi ve erken okul eğitiminin muhtemel sonuçları olduğu gibi, tüm eğitim aşamalarında dil öğrenmeye ilişkin doğal yaklaşımın çocuk-merkezli bir eğitim programı içinde uygulanıyor olmasından da kaynaklanabilmektedir.

Sonuçların, gelecekte başlatılacak olan işitme engelli çocukların eğitimi uygulamaları için yol göstereceği ümit edilmiştir.

ABSTRACT

In present situation in the education of hearing impaired children, different methods of oral communication are in use in different schools to help the hearing impaired child develop his/her mother tongue. In Eskişehir, Turkey, two different schools practise two different approaches to oral communication, with the result of two different educational environments. One of these is one of 26 traditional deaf schools operating in different cities of Turkey. The other is a project of Anadolu University. At present in Eskişehir, two very different 'oral' philosophies are practised in the above said schools.

Eskişehir Deaf School, as all other deaf schools in Turkey, practises teaching based on structured oral method. Students start school at six, mostly start wearing hearing aids after admittance to school. Teaching follows a very formal style.

İçem at Anadolu University practises the Natural Auditory/Oral Approach, which holds the belief that hearing impaired children have the same potential to acquire their mother tongue, if maximum use is made of their residual hearing and meaningful language is used in the environment.

The aim of the study is to compare the spoken language use of students brought up in the two different environments with different oral communication methods. The spoken language of students are analyzed for intelligibility, functional use and length of utterance. The spoken language of students at İçem, Anadolu University is found to be statistically significantly ($p < .0005$) better than those at the traditional deaf school in Eskişehir.

Better levels are possible results of early hearing aid use, parent guidance and early education programmes at İçem, as well as practise of a natural approach to language learning together with a child-centered curriculum at all levels.

It is suggested that the results of the study may be illuminating for future programmes for hearing impaired children.

ÖNSÖZ

Bir işitme engelli çocuğun vermek zorunda olduğu en çetin mücadele, bir üyesi olarak doğduğu işiten toplumun kullanmakta olduğu sözel iletişim sistemini edinmektir. Bu çetin ve zaman zaman imkansız gibi görünen mücadelenin bir mucizeye dönüşebilmesi için 1980'ler iletişim bilimi, dilbilim, odyoloji, cihaz teknolojisi ve eğitim teknolojisi yeterli gelişmeyi kaydetmiş durumdadır. Artık yapılması gereken, bu teknolojilerden nasıl yararlanılacağına kavranması, sonsuz bir titizlikle uygulama alanına aktarılmasıdır. Bu görüş doğrultusunda şaşmadan ve inanç ile sürdürülen çalışmaların ürünü, konuşan işitme engelli çocuklar olacaktır.

Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi, 1979 yılında bu amaçla bir proje başlattığında, Türkiye'de işitme engelli çocukların eğitimi alanında yeni bir model geliştirmeyi amaçlıyordu. Modeli geliştirme çabaları, kurum içinde hizmet veren elemanların da yetişmesine neden oldu. Bu çalışma işte, bu kurum içindeki yaşamın, bu kurum içinde yetişmenin bir ürünüdür. Bu nedenle, İçem'i kurarak, destek ve ilgisini sürdürerek gelişmesini, dolayısıyla çalışan elemanların, bizlerin yetişmesini sağlayan Anadolu Üniversitesi Rektörü Sayın Prof. Dr. Yılmaz Büyükerşen'e şükran borçluyum. Bu alana girmemde rolü olduğu gibi, bu çalışmaya da emeği geçti ve bu çalışma kendilerinin desteği ile ortaya çıktı. Danışmanım olarak verdiği tüm destek ve değerli zamanı için kendilerine sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İşitme engelli çocukların eğitimi ile ilgili olarak yetişmemde çok emeği geçen bir başka kişi Miss Morag Clark olmuştur. Bu değerli eğitimci ile uzun süre birlikte çalışmış olmak ve öğrencisi olmak benim için büyük bir onurdur. Otuz yıllık eğitim yaşantısını benimle paylaştığı için kendisine sonsuz teşekkür borçluyum.

Bu çalışmada kullanılan istatistik yöntemler konusunda danışmanlık yapan Sayın Prof. Dr. Necla Çömlükçi'ye, Sayın Prof. Dr. Mehmet Özyürek'e, Sayın Doç. Dr. Önder Özkazanç'a, Sayın Doç. Dr. Ahmet Konrot'a ve Sayın Yard. Doç. Dr. Gürhan Can'a da ayırdıkları zaman ve yardımları için teşekkür ediyorum.

Bu çalışmanın yapılabilmesi için gerekli izinleri veren Eskişehir Sağırılar Okulu müdürü Sayın Süleyman Uyar'a ve Anadolu Üniversitesi Rektörlüğüne teşekkür ederim. Gerekli olan öğrenci konuşma dilini almak üzere video kayda giren, çözüm kontrollerini ve jüri değerlendirmelerini yapan gerek Eskişehir Sağırılar Okulu ve gerek İçem öğretmenlerinin ve Sayın Süleyman Uyar'ın işbirliği olmaksızın bu araştırma gerçekleşmezdi. Kendilerine ayrı ayrı teşekkür borçluyum.

Çalışmanın raporlaştırılması, eklerin yazılması tez yazarı tarafından Apple Macintosh ile yapıldı. Dialogların, verilerin çok fazla olması nedeniyle, yazılımda bilgisayar kullanmamı bana öneren, ısrar eden ve ilk kez öğreten Ayşecan'a her zaman teşekkür ettim bu fikri için. Çalışma boyunca hep şükranla andığım bir başka kişi Sayın Özkazanç oldu. Araştırmada ve yazılımda kullandığım tüm programları, değerli zamanından esirgemeyerek ve büyük bir sabırla bana öğreten Anadolu Üniversitesi Bilgi İşlem Merkezi müdürü Sayın Doç. Dr. Önder Özkazanç'a bir kez daha teşekkür ediyorum.

Çalışmanın yazılımında ve basımında kullanılan tüm donanımları araştırmacıya sağlayan Doruk A. Ş.'ye ve esirgemedikleri yardımlar için görevlileri Tülin Esgin, Emine Özbek ve Nur Büyükköç'a teşekkür borçluyum. 'İçindekiler, Tablolar, Şekiller' listelerini yazan Nesrin Kasap'a da teşekkür ediyorum.

Oldukça uzun süren bu çalışma boyunca, annelerini video kasetler, kitaplar, kağıtlar ve bilgisayar ile sabırla paylaşan Esra'ya, Ayşecan'a, Murat'a, ve değerli eşim Tuğrul'a ise, anlayışları için çok borçluyum.

Umran Tüfekçioğlu
Eskişehir, 1989.

İÇİNDEKİLER

Önsöz	iv
İçindekiler Listesi	vi
Tablolar Listesi	xiii
Şekiller Listesi	xvi
Kısaltmalar - Açıklamalar	xx

BİRİNCİ BÖLÜM : GİRİŞ

1. DİL, İLETİŞİM VE İŞİTME ENGELİ	1
1.1. Dil ve İletişim	2
1.2. Sözel Dil ve Çocuklarda Edinimi	3
1.3. Dilin Kullanımı	7
1.4. Dünyada İşitme Engelliler için Sözel İletişim Eğitimi	8
1.5. Farklı Yöntemler-Farklı Ortamlar	10
1.6. Türkiyede İşitme Engelliler Eğitimi	19
1.7. Konuşma Dilinin Değerlendirilmesi	21
2. PROBLEM	24
3. AMAÇ	26
4. ÖNEM	31
5. SAYILTILAR	34
6. SINIRLILIKLAR	36
7. TANIMLAR	38

İKİNCİ BÖLÜM : İLGİLİ ALANYAZIN

1. İLETİŞİM	52
2. İLETİŞİM ARACI OLARAK DİL	55
2.1 Dil ile İlgili Kavramlar	56
2.1.1. Sesbilim	57
2.1.2. Anlambilim	57
2.1.3. Tümcebilim/Sözdizimi	58
2.1.4. Kullanımbilim/Edimbilim	58
2.2. Halliday'e göre İşlevler	66
2.3. Tough'a göre İşlevler ve Tough Kategorileri	69
2.3.1. Düşünsel İşlevler	69
2.3.2. Kişilerarası İlişki İşlevi	70

3. ÇOCUKLARDA DİL GELİŞİMİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	77
3.1. Dilin İşlevleri ile İlgili Araştırmalar	77
3.1.1. Halliday Araştırması	79
3.1.2. Joan Tough Araştırması	80
3.2. Dilde Sözce Uzunluğu ile İlgili Araştırmalar	83
3.2.1. Dilbilimde Biçimbirim Kavramı	83
3.2.2. Çocuklarda Dil Gelişiminde Bir Ölçek Olarak Biçimbirim	87
3.2.3. Biçimbirim ile İlgili Araştırmalar	91
3.2.3.2. İşitme Engelli Çocuklar ile Yapılan Araştırmalar	95
3.3. İşitme Engelli Çocukların Konuşma Dilinde Anlaşılabilirlik	99
3.3.1. İşitme Engeli ve Konuşmaya Etkisi	99
3.3.2. Anlaşılabilirlik Kavramı	104
3.3.3. Anlaşılabilirliğin Değerlendirilmesi	106
3.3.4. Anlaşılabilirlik ile ilgili Araştırmalar	107
4. İŞİTME ENGELLİLERİN EĞİTİMİ ve YÖNTEMLER	108
4.1. Eğitim Kavramı ve Eğitim Ortamları	109
4.2. İşitme Engelli Çocukların Eğitiminde Yöntemler	111
4.2.1. Dünyada Eğitim Yöntemlerinin Tarihçesi	111
4.2.2. Uygulamadaki Çeşitli Yöntemler	114
4.2.2.1. İşaret Desteği Alan Eğitim Yöntemleri	115
4.2.2.1.1. İşaret Dili	115
4.2.2.1.2. Parmak Alfabetesi	115
4.2.2.1.3. İşaretlerle İngilizce	116
4.2.2.1.4. Paget -Gorman İşaret Dili	116
4.2.2.1.5. İpuçları ile Konuşma	116
4.2.2.1.6. Tüm İletişim	117
4.2.2.2. İşaret Desteği Almayan Sözel İletişim Yöntemleri	119
4.2.2.2.1. Yapılandırılmış/Yapısal Sözel Yöntem	119
4.2.2.2.2. van Uden Yöntemi	122
4.2.2.2.3. Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım	122
4.2.2.2.4. Akupedik Yaklaşım/Tek Duyulu Yöntem	124
4.2.3. Dilbilimdeki Son Gelişmelerin Alana Etkisi	125
4.3. Türkiye'de İşitme Engelliler Eğitimi	126
4.3.1. Tarihçe	126
4.3.2. Günümüzde Durum	126
4.3.3. Eğitim ile İlgili Araştırmalar	128
4.3.4. İki Farklı Eğitim Kurumu : Eskişehir Sağır Okulu ve Anadolu Üniversitesi-İçem	133
4.3.4.1. Eskişehir Sağır Okulu	133

4.3.4.2. Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi-İÇEM	134
4.4. İşitme Engelli Çocukta Dil Düzeyine Etkili Olabilen Öğrenci Özellikleri	136
4.4.1. İşitme Kaybı	137
4.4.2. İşitme Cihazı Kullanımı	142
4.4.3. Okul Eğitimi	143
4.3.4. Aile Eğitimi	146
4.4.5. Zeka Düzeyi	149
4.4.6. Sosyo-ekonomik Düzey	151

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM : YÖNTEM

1. ARAŞTIRMA MODELİ	154
2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	157
2.1. Araştırmanın Evreni	157
2.2. Örneklem Tanımlanması	158
2.2.1. Öğrenci Özellikleri-Bağımsız Değişkenler	158
2.2.1.1. Olduğu Gibi Ele Alınarak İncelenen Öğrenci Özellikleri/ Bağımsız Değişkenler	159
2.2.1.2. Sınırlandırılarak İncelenen Öğrenci Özellikleri/ Bağımsız Değişkenler	159
2.2.2. Öğrenci Özellikleri-Kontrol Değişkenleri	160
2.3. Örneklem Büyüklüğünün Saptanması	163
3. VERİLERİN ELDE EDİLMESİ	166
3.1. Öğrenci Özelliklerine İlişkin Verilerin Toplanması	166
3.1.1. Sınırlandırılarak İncelenen Öğrenci Özellikleri/Bağımsız Değişkenler	166
3.1.1.1. İşitme Kaybı	166
3.1.1.2. Zeka Düzeyi	168
3.1.2. Sınırlandırmadan İncelenen Öğrenci Özellikleri/ Bağımsız Değişkenler	169
3.1.2.1. İşitme Cihazı Takma Süresi	169
3.1.2.2. Okul Eğitim Süresi	169
3.1.2.3. Toplam Eğitim Süresi	170
3.1.2.4. Sosyo-ekonomik Düzey	170
3.2. Konuşma Diline İlişkin Verilerin Toplanması	171
3.2.1. Veri Tabanı : Söyleşi	172
3.2.2. Söyleşide Taraflar	173
3.2.3. Söyleşinin Konusu	175

3.2.4. Söyleşi Ortamı	177
3.2.5. Kullanılan Cihazlar	177
3.2.5.1. Öğrenci Cihazları	177
3.2.5.2. Video Kayıt Cihazları	178
3.3. Konuşma Diline İlişkin Verilerin Çözümü	178
3.3.1. Sıra Alma	179
3.3.2. Sözce Birimi	181
3.3.2.1. Sözce Kavramı	181
3.3.2.2. Sözce Sayısı	183
3.3.2.3. Sözce Yazım Yöntemi	183
3.3.2.4. Sözce Çözüm Yöntemi	184
3.4. Konuşma Diline İlişkin Verilerin Analizi	186
3.4.1. Analize Girme Koşulları	186
3.4.2. Konuşma Dilinin Anlaşılabilirlik Bakımından Analiz Kriterleri	188
3.4.3. Konuşma Dilinin İşlevler Bakımından Analiz Kriterleri	189
3.4.4. Konuşma Dilinin Sözce Uzunluğu Bakımından Analiz Kriterleri	190
3.4.4.1. Genel İlkeler	190
3.4.4.2. Ortalama Sözce Uzunluğunun Hesaplanması	192
3.4.4.3. Sözce Uzunluğunda En Yüksek Değerlerin Hesaplanması.	193
3.4.4.3.1. En Uzun On Anlaşılır Sözcede Biçimbirim Ortalaması	193
3.4.4.3.2. En Uzun On Sözcede Biçimbirim Ortalaması	194
3.4.4.3.3. En Uzun Sözcede Biçimbirim Sayısı	194
3.5. Konuşma Diline İlişkin Verilerin Analizlerinin Kayıt İşlemi	195
3.5.1. Konuşma Dili Analiz Formu	195
3.5.2. Analiz Formuna Analiz Kaydının Yapılması.	195
3.5.2.1. Anlaşılmayan Sözceler Bakımından Analiz Kaydı	196
3.5.2.2. İşlevler Bakımından Analiz Kaydı	196
3.5.2.3. Sözce Uzunluğu Bakımından Analiz Kaydı	197
3.5.2.4. Analiz Kapsamı Dışında Kalanların Kaydı	197
3.6. Verilerin İşlenmesi	197
4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİNDE KULLANILAN İSTATİSTİKSEL TEKNİKLER VE İLİŞKİSEL ÇÖZÜMLEMELER	198
4.1. Karşılaştırmalar için Kullanılan İstatistiksel Teknikler	199
4.1.1 Konuşma Dilinin Karşılaştırılmasında Kullanılan İstatistiksel Teknikler	199
4.1.2. Öğrenci Özelliklerinin Karşılaştırılmasında Kullanılan İstatistiksel Teknikler	200

4.2. Konuşma Dili ile Öğrenci Özellikleri Arasında İlişkisel Çözümlenmeler	203
4.2.1. Parametrik Veriler için İlişkisel Çözümleme	204
4.2.2. Korelasyon Katsayılarında Anlamlılık Sınaması	204
4.2.3. Parametrik Olmayan Veriler için İlişkisel Çözümleme	205
4.3. Ölçme İşleminde Güvenilirlik	210
4.3.1. Bütüncü Çözümlerine İlişkin Jüri Değerlendirmesi	211
4.3.2. Jüri Değerlendirmelerinin İşlenişi	211
4.3.3. Anlaşılabilirlik Bakımından Dökümün Güvenilirlik Hesaplaması	212

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM : BULGULAR VE YORUM

1. BULGULAR	214
1.1. Öğrenci Özelliklerine İlişkin Bulgular	214
1.1.1. İşitme Kaybı	214
1.1.2. İşitme Cihazı Takma Süresi	219
1.1.3. Okul Eğitim Süresi	224
1.1.4. Toplam Eğitim Süresi	227
1.1.5. Zeka Düzeyi	231
1.1.6. Sosyo-Ekonomik Düzey	234
1.2. Konuşma Diline İlişkin Bulgular	239
1.2.1. Anlaşılmayan Sözceler Sayısı	239
1.2.2. Toplam İşlevler Sayısı	243
1.2.3. İkinci ve Üçüncü Küme İşlevler Sayısı	248
1.2.4. Sözcede Biçimbirim Ortalaması	252
1.2.5. En Uzun On Anlaşılır Sözcede Biçimbirim Ortalaması	256
1.2.6. En Uzun On Sözcede Biçimbirim Ortalaması	260
1.2.7. En Uzun Sözcede Biçimbirim Sayısı	265
1.3. Öğrenci Konuşma Dili ile Öğrenci Özellikleri Arasında Birlikte Değişime İlişkin Bulgular	269
1.3.1. Anlaşılmayan Sözceler Sayısı	269
1.3.1.1. İşitme Cihazı Takma Süresi	270
1.3.1.2. Okul Eğitim Süresi	271
1.3.1.3. Toplam Eğitim Süresi	273
1.3.1.4. İşitme Kaybı	275
1.3.1.5. Zeka Düzeyi	276
1.3.1.6. Sosyo-ekonomik Düzey	278
1.3.2. Toplam İşlevler Sayısı	280
1.3.2.1. İşitme Cihazı Takma Süresi	281

1.3.2.2. Okul Eğitim Süresi	282
1.3.2.3. Toplam Eğitim Süresi	284
1.3.2.4. İşitme Kaybı	285
1.3.2.5. Zeka Düzeyi	287
1.3.2.6. Sosyo-ekonomik Düzey	289
1.3.3. İkinci ve Üçüncü Küme İşlevler Sayısı	290
1.3.3.1. İşitme Cihazı Takma Süresi	290
1.3.3.2. Okul Eğitim Süresi	292
1.3.3.3. Toplam Eğitim Süresi	293
1.3.3.4. İşitme Kaybı	295
1.3.3.5. Zeka Düzeyi	297
1.3.3.6. Sosyo-ekonomik Düzey	298
1.3.4. Sözcüde Biçimbirim Ortalaması	300
1.3.4.1. İşitme Cihazı Takma Süresi	301
1.3.4.2. Okul Eğitim Süresi	302
1.3.4.3. Toplam Eğitim Süresi	304
1.3.4.4. İşitme Kaybı	305
1.3.4.5. Zeka Düzeyi	307
1.3.4.6. Sosyo -ekonomik Düzey	308
1.3.5. En Uzun On Anlaşılır Sözcüde Biçimbirim Ortalaması	310
1.3.5.1. İşitme Cihazı Takma Süresi	310
1.3.5.2. Okul Eğitim Süresi	311
1.3.5.3. Toplam Eğitim Süresi	313
1.3.5.4. İşitme Kaybı	315
1.3.5.5. Zeka Düzeyi	316
1.3.5.6. Sosyo-ekonomik Düzey	318
1.3.6. En Uzun Sözcüde Biçimbirim Ortalaması	320
1.3.6.1. İşitme Cihazı Takma Süresi	320
1.3.6.2. Okul Eğitim Süresi	321
1.3.6.3. Toplam Eğitim Süresi	322
1.3.6.4. İşitme Kaybı	324
1.3.6.5. Zeka Düzeyi	326
1.3.6.6. Sosyo-ekonomik Düzey	327
1.3.7. En Uzun Sözcüde Biçimbirim Sayısı	329
1.3.7.1. İşitme Cihazı Takma Süresi	329
1.3.7.2. Okul Eğitim Süresi	330
1.3.7.3. Toplam Eğitim Süresi	331
1.3.7.4. İşitme Kaybı	333
1.3.7.5. Zeka Düzeyi	335

1.3.7.6. Sosyo-ekonomik Düzey	336
2. YORUM	341
2.1. Konuşma Dili Karşılaştırmalarına İlişkin Yorum	341
2.1.1. Anlaşılmayan Sözceler Sayısı	341
2.1.2. Toplam İşlevler Sayısı	344
2.1.3. İkinci ve Üçüncü Küme İşlevler Sayısı	347
2.1.4. Sözcede Biçimbirim Ortalaması	352
2.1.5. En Uzun On Anlaşılabilir Sözcede Biçimbirim Ortalaması	355
2.1.6. En Uzun On Sözcede Biçimbirim Ortalaması	358
2.1.7. En Uzun Sözcede Biçimbirim Sayısı	360
2.2. Öğrenci Özellikleri ile Konuşma Dili Arasındaki Birlikte Değişime İlişkin Yorum	363
2.2.1. İşitme Kaybı	363
2.2.2. İşitme Cihazı Takma Süresi	365
2.2.3. Okul Eğitim Süresi	369
2.2.4. Toplam Eğitim Süresi	373
2.2.5. Zeka Düzeyi	375
2.2.6. Sosyo-ekonomik Düzey	377

BEŞİNCİ BÖLÜM : ÖZET, YARGI VE ÖNERİLER

1. ÖZET	382
2. YARGI	392
3. ÖNERİLER	393
3.1. Uygulamaya İlişkin Öneriler	393
3.2. İlerideki Araştırmalara İlişkin Öneriler	395
Ekler	398
Kaynakça	433

TABLolar LİSTESİ

TABLO	SAYFA
1. Dilin Kullanımı	60
2. Dilin Kullanımı ve Çocuk Dilinden Örnekler	71
3. Öğrencilerin Eğitim Ortamlarına ve Yaşlarına Göre Dağılımı	164
4. Kayıda Giren Öğrencilerin Eğitim Ortamlarına ve Yaşlarına Göre Dağılımı	165
5. Sosyo-ekonomik Düzey Bakımından İçem ve Sağırılar Okulunun Karşılaştırılması	202
6. Sosyo-ekonomik Düzey ile İkinci ve Üçüncü Küme İşlevler Arasındaki İlişki - İçem Verileri -1	207
7. Sosyo-ekonomik Düzey ile İkinci ve Üçüncü Küme İşlevler Arasındaki İlişki -İçem Verileri - 2	209
8. İşitme Kaybı İle İlgili Bulgular - 1. Yaş Grubu	215
9. İşitme Kaybı İle İlgili Bulgular - 2. Yaş Grubu	216
10. İşitme Kaybı İle İlgili Bulgular - 3. Yaş Grubu	217
11. İşitme Kaybı İle İlgili Bulgular - 4. Yaş Grubu	218
12. İşitme Kaybı İle İlgili Bulgular - Tüm Yaş Grupları	219
13. İşitme Cihazı Takma Süresi İle İlgili Bulgular - 1. Yaş Grubu	220
14. İşitme Cihazı Takma Süresi İle İlgili Bulgular - 2. Yaş Grubu	221
15. İşitme Cihazı Takma Süresi İle İlgili Bulgular - 3. Yaş Grubu	222
16. İşitme Cihazı Takma Süresi İle İlgili Bulgular - 4. Yaş Grubu	223
17. İşitme Cihazı Takma Süresi İle İlgili Bulgular - Tüm Yaş Grupları	223
18. Okul Eğitim Süresi İle İlgili Bulgular - 1. Yaş Gurubu	224
19. Okul Eğitim Süresi İle İlgili Bulgular - 2. Yaş Gurubu	225
20. Okul Eğitim Süresi İle İlgili Bulgular - 3. Yaş Gurubu	226
21. Okul Eğitim Süresi İle İlgili Bulgular - 4. Yaş Gurubu	226
22. Okul Eğitim Süresi İle İlgili Bulgular - Tüm Yaş Grupları	227
23. Toplam Eğitim Süresi İle İlgili Bulgular - 1. Yaş Gurubu	228
24. Toplam Eğitim Süresi İle İlgili Bulgular - 2. Yaş Gurubu	229
25. Toplam Eğitim Süresi İle İlgili Bulgular - 3. Yaş Gurubu	229
26. Toplam Eğitim Süresi İle İlgili Bulgular - 4. Yaş Gurubu	230
27. Toplam Eğitim Süresi İle İlgili Bulgular - Tüm Yaş Gurupları	230
28. Zeka Düzeyi İle İlgili Bulgular - 1. Yaş Gurubu	231
29. Zeka Düzeyi İle İlgili Bulgular - 2. Yaş Gurubu	232
30. Zeka Düzeyi İle İlgili Bulgular - 3. Yaş Gurubu	233
31. Zeka Düzeyi İle İlgili Bulgular - 4. Yaş Gurubu	233

32. Zeka Düzeyi İle İlgili Bulgular - Tüm Yaş Grupları	234
33. Sosyo-ekonomik Düzey İle İlgili Bulgular -1. Yaş Grubu	235
34. Sosyo-ekonomik Düzey İle İlgili Bulgular - 2. Yaş Grubu	236
35. Sosyo-ekonomik Düzey İle İlgili Bulgular - 3. Yaş Grubu	236
36. Sosyo-ekonomik Düzey İle İlgili Bulgular - 4. Yaş Grupları	237
37. Sosyo-ekonomik Düzey İle İlgili Bulgular - Tüm Yaş Grubu	238
38. Anlaşılmayan Sözceler Sayısı İle İlgili Bulgular - 1. Yaş Grubu	240
39. Anlaşılmayan Sözceler Sayısı İle İlgili Bulgular - 2. Yaş Grubu	240
40. Anlaşılmayan Sözceler Sayısı İle İlgili Bulgular - 3. Yaş Grubu	241
41. Anlaşılmayan Sözceler Sayısı İle İlgili Bulgular - 4. Yaş Grubu	242
42. Anlaşılmayan Sözceler Sayısı İle İlgili Bulgular - Tüm Yaş Grupları	243
43. Toplam İşlevler Sayısı İle İlgili Bulgular - 1. Yaş Grubu	244
44. Toplam İşlevler Sayısı İle İlgili Bulgular - 2. Yaş Grubu	245
45. Toplam İşlevler Sayısı İle İlgili Bulgular - 3. Yaş Grubu	246
46. Toplam İşlevler Sayısı İle İlgili Bulgular - 4. Yaş Grubu	246
47. Toplam İşlevler Sayısı İle İlgili Bulgular - Tüm Yaş Grupları	247
48. İkinci Ve Üçüncü Küme İşlevler Sayısı İle İlgili Bulgular - 1. Yaş Grb.	248
49. İkinci Ve Üçüncü Küme İşlevler Sayısı İle İlgili Bulgular - 2. Yaş Grb.	249
50. İkinci Ve Üçüncü Küme İşlevler Sayısı İle İlgili Bulgular - 3. Yaş Grb.	250
51. İkinci Ve Üçüncü Küme İşlevler Sayısı İle İlgili Bulgular - 4. Yaş Grb.	251
52. İkinci Ve Üçüncü Küme İşlevler Sayısı İle İlgili Bulgular - Tüm Yaş Grupları	251
53. Biçimbirim Ortalaması İle İlgili Bulgular - 1. Yaş Grubu	253
54. Biçimbirim Ortalaması İle İlgili Bulgular - 2. Yaş Grubu	253
55. Biçimbirim Ortalaması İle İlgili Bulgular - 3. Yaş Grubu	254
56. Biçimbirim Ortalaması İle İlgili Bulgular - 4. Yaş Grubu	255
57. Biçimbirim Ortalaması İle İlgili Bulgular - Tüm Yaş Grupları	256
58. En Uzun On Anlaşılır Sözcede Biçimbirim Ortalaması İle İlgili Bulgular - 1. Yaş Grubu	257
59. En Uzun On Anlaşılır Sözcede Biçimbirim Ortalaması İle İlgili Bulgular - 2. Yaş Grubu	258
60. En Uzun On Anlaşılır Sözcede Biçimbirim Ortalaması İle İlgili Bulgular - 3. Yaş Grubu	258
61. En Uzun On Anlaşılır Sözcede Biçimbirim Ortalaması İle İlgili Bulgular - 4. Yaş Grubu	259
62. En Uzun On Anlaşılır Sözcede Biçimbirim Ortalaması İle İlgili Bulgular - Tüm Yaş Grupları.	260
63. En Uzun On Sözcede Biçimbirim Ortalaması İle İlgili Bulgular - 1. Yaş Grubu	261

64. En Uzun On Sözcüde Biçimbirim Ortalaması İle İlgili Bulgular - 2. Yaş Grubu	262
65. En Uzun On Sözcüde Biçimbirim Ortalaması İle İlgili Bulgular - 3. Yaş Grubu	263
66. En Uzun On Sözcüde Biçimbirim Ortalaması İle İlgili Bulgular - 4. Yaş Grubu	263
67. En Uzun On Sözcüde Biçimbirim Ortalaması İle İlgili Bulgular - Tüm Yaş Grupları.	264
68. En Uzun Sözcüde Biçimbirim Sayısı İle İlgili Bulgular - 1. Yaş Grubu	266
69. En Uzun Sözcüde Biçimbirim Sayısı İle İlgili Bulgular - 2. Yaş Grubu	266
70. En Uzun Sözcüde Biçimbirim Sayısı İle İlgili Bulgular - 3. Yaş Grubu	267
71. En Uzun Sözcüde Biçimbirim Sayısı İle İlgili Bulgular - 4. Yaş Grubu	268
72. En Uzun Sözcüde Biçimbirim Sayısı İle İlgili Bulgular - Tüm Yaş Grupları.	268
73. Sağırılar Okulunda Anlaşılmayan Sözcüler Sayısı - Sosyo-ekonomik Düzey	279
74. A.Ü. İçem'de Anlaşılmayan Sözcüler Sayısı - Sosyo-ekonomik Düzey	280
75. Sağırılar Okulunda Toplam İşlevler Sayısı - Sosyo-ekonomik Düzey	289
76. A.Ü. İçem'de Toplam İşlevler Sayısı - Sosyo-ekonomik Düzey	290
77. Sağırılar Okulunda İkinci Ve Üçüncü Küme İşlevler Sayısı - Sosyo-ekonomik Düzey	299
78. A.Ü. İçem'de İkinci Ve Üçüncü Küme İşlevler Sayısı - Sosyo-ekonomik Düzey	300
79. Sağırılar Okulu Biçimbirim Ortalaması - Sosyo-ekonomik Düzey	309
80. A.Ü. İçem'de Biçimbirim Ortalaması - Sosyo-ekonomik Düzey	309
81. Sağırılar Okulunda En Uzun On Anlaşılır Sözcüde Biçimbirim Ortalaması - Sosyo-ekonomik Düzey	318
82. A.Ü. İçem'de En Uzun On Anlaşılır Sözcüde Biçimbirim Ortalaması - Sosyo-ekonomik Düzey	319
83. Sağırılar Okulunda En Uzun On Sözcüde Biçimbirim Ortalaması - Sosyo-ekonomik Düzey	328
84. A.Ü. İçem'de En Uzun On Sözcüde Biçimbirim Ortalaması - Sosyo-ekonomik Düzey	328
85. Sağırılar Okulunda En Uzun Sözcüde Biçimbirim Sayısı - Sosyo-ekonomik Düzey	337
86. A.Ü. İçem'de En Uzun Sözcüde Biçimbirim Sayısı - Sosyo-ekonomik. Düzey	337
87. Araştırma Bulgularına İlişkin Özet - Öğrenci Özellikleri ve Konuşma Dili	339
88. Araştırma Bulgularına İlişkin Özet - Konuşma Dili İle Öğrenci Özellikleri Arasında Birlikte Değişim	340

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL	SAYFA
1. A.B.D.'de 327 İşitme Engelli Öğrencinin Konuşma Dili	118
2. Sağırlar Okulunda Anlaşılmayan Sözceler Sayısı İşitme Cihazı Takma Süresi	270
3. A.Ü. İçem'de Anlaşılmayan Sözceler Sayısı - İşitme Cihazı Takma Süresi	271
4. Sağırlar Okulunda Anlaşılmayan Sözceler Sayısı - Okul Eğitim Süresi . .	272
5. A.Ü. İçem'de Anlaşılmayan Sözceler Sayısı - Okul Eğitim Süresi	272
6. Sağırlar Okulunda Anlaşılmayan Sözceler Sayısı - Toplam Eğitim Süresi .	273
7. A.Ü. İçem'de Anlaşılmayan Sözceler Sayısı - Toplam Eğitim Süresi	274
8. Sağırlar Okulunda Anlaşılmayan Sözceler Sayısı - İşitme Kaybı	275
9. A.Ü. İçem'de Anlaşılmayan Sözceler Sayısı - İşitme Kaybı	276
10. Sağırlar Okulunda Anlaşılmayan Sözceler Sayısı - Zeka Düzeyi	277
11. A.Ü. İçem'de Anlaşılmayan Sözceler Sayısı - Zeka Düzeyi	278
12. Sağırlar Okulunda Toplam İşlevler Sayısı - İşitme Cihazı Takma Süresi	281
13. A.Ü. İçem'de Toplam İşlevler Sayısı - İşitme Cihazı Takma Süresi	282
14. Sağırlar Okulunda Toplam İşlevler Sayısı - Okul Eğitim Süresi	283
15. A.Ü. İçem'de Toplam İşlevler Sayısı - Okul Eğitim Süresi	283
16. Sağırlar Okulunda Toplam İşlevler Sayısı - Toplam Eğitim Süresi	284
17. A.Ü. İçem'de Toplam İşlevler Sayısı - Toplam Eğitim Süresi	285
18. Sağırlar Okulunda Toplam İşlevler Sayısı - İşitme Kaybı	286
19. A.Ü. İçem'de Toplam İşlevler Sayısı - İşitme Kaybı	287
20. Sağırlar Okulunda Toplam İşlevler Sayısı - Zeka Düzeyi	288
21. A.Ü. İçem'de Toplam İşlevler Sayısı - Zeka Düzeyi	288
22. Sağırlar Okulunda İkinci ve Üçüncü Küme İşlevler Sayısı- Cihaz Takma Süresi	291
23. A.Ü. İçem'de İkinci ve Üçüncü Küme İşlevler Sayısı- Cihaz Takma Süresi	292
24. Sağırlar Okulunda İkinci ve Üçüncü Küme İşlevler Sayısı- Okul Eğitim Süresi	292
25. A.Ü. İçem'de İkinci ve Üçüncü Küme İşlevler Sayısı- Okul Eğitim Süresi	293
26. Sağırlar Okulunda İkinci ve Üçüncü Küme İşlevler Sayısı- Toplam Eğitim Süresi	294

27. A.Ü. İçem'de İkinci ve Üçüncü Küme İşlevler Sayısı- Toplam Eğitim Süresi	294
28. Sağırlar Okulunda İkinci ve Üçüncü Küme İşlevler Sayısı- İşitme Kaybı	296
29. A.Ü. İçem'de İkinci ve Üçüncü Küme İşlevler Sayısı - İşitme Kaybı	296
30. Sağırlar Okulunda İkinci ve Üçüncü Küme İşlevler Sayısı- Zeka Düzeyi	297
31. A.Ü. İçem'de İkinci ve Üçüncü Küme İşlevler Sayısı- Zeka Düzeyi	298
32. Sağırlar Okulunda Biçimbirim Ortalaması - İşitme Cihazı Takma Süresi	301
33. A.Ü. İçem'de Biçimbirim Ortalaması - İşitme Cihazı Takma Süresi	302
34. Sağırlar Okulunda Biçimbirim Ortalaması - Okul Eğitim Süresi	303
35. A.Ü. İçem'de Biçimbirim Ortalaması - Okul Eğitim Süresi	303
36. Sağırlar Okulunda Biçimbirim Ortalaması - Toplam Eğitim Süresi	304
37. A.Ü. İçem'de Biçimbirim Ortalaması - Toplam Eğitim Süresi	305
38. Sağırlar Okulunda Biçimbirim Ortalaması - İşitme Kaybı	306
39. A.Ü. İçem'de Biçimbirim Ortalaması - İşitme Kaybı	306
40. Sağırlar Okulunda Biçimbirim Ortalaması - Zeka Düzeyi	307
41. A.Ü. İçem'de Biçimbirim Ortalaması - Zeka Düzeyi	308
42. Sağırlar Okulunda En Uzun On Anlaşılır Sözcede Biçimbirim Ortalaması - İşitme Cihazı Takma Süresi	311
43. A.Ü. İçem'de En Uzun On Anlaşılır Sözcede Biçimbirim Ortalaması - İşitme Cihazı Takma Süresi	311
44. Sağırlar Okulunda En Uzun On Anlaşılır Sözcede Biçimbirim Ortalaması - Okul Eğitim Süresi	312
45. A.Ü. İçem'de En Uzun On Anlaşılır Sözcede Biçimbirim Ortalaması - Okul Eğitim Süresi	312
46. Sağırlar Okulunda En Uzun On Anlaşılır Sözcede Biçimbirim Ortalaması - Toplam Eğitim Süresi	313
47. A.Ü. İçem'de En Uzun On Anlaşılır Sözcede Biçimbirim Ortalaması - Toplam Eğitim Süresi	314
48. Sağırlar Okulunda En Uzun On Anlaşılır Sözcede Biçimbirim Ortalaması - İşitme Kaybı	315
49. A.Ü. İçem'de En Uzun On Anlaşılır Sözcede Biçimbirim Ortalaması - İşitme Kaybı	316
50. Sağırlar Okulunda En Uzun On Anlaşılır Sözcede Biçimbirim	

Ortalaması - Zeka Düzeyi	317
51. A.Ü. İçem'de En Uzun On Anlaşılır Sözcede Biçimbirim	
Ortalaması - Zeka Düzeyi	317
52. Sağırlar Okulunda En Uzun On Sözcede Biçimbirim	
Ortalaması - İşitme Cihazı Takma Süresi	320
53. A.Ü. İçem'de En Uzun On Sözcede Biçimbirim	
Ortalaması - İşitme Cihazı Takma Süresi	321
54. Sağırlar Okulunda En Uzun On Sözcede Biçimbirim	
Ortalaması - Okul Eğitim Süresi	321
55. A.Ü. İçem'de En Uzun On Sözcede Biçimbirim	
Ortalaması - Okul Eğitim Süresi	322
56. Sağırlar Okulunda En Uzun On Sözcede Biçimbirim	
Ortalaması - Toplam Eğitim Süresi	323
57. A.Ü. İçem'de En Uzun On Sözcede Biçimbirim	
Ortalaması - Toplam Eğitim Süresi	324
58. Sağırlar Okulunda En Uzun On Sözcede Biçimbirim	
Ortalaması - İşitme Kaybı	325
59. A.Ü. İçem'de En Uzun On Sözcede Biçimbirim	
Ortalaması - İşitme Kaybı	325
60. Sağırlar Okulunda En Uzun On Sözcede Biçimbirim	
Ortalaması - Zeka Düzeyi	326
61. A.Ü. İçem'de En Uzun On Anlaşılır Sözcede Biçimbirim	
Ortalaması - Zeka Düzeyi	327
62. Sağırlar Okulunda En Uzun Sözcede Biçimbirim Sayısı-	
İşitme Cihazı Takma Süresi	329
63. A.Ü. İçem'de En Uzun Sözcede Biçimbirim Sayısı-	
İşitme Cihazı Takma Süresi	330
64. Sağırlar Okulunda En Uzun Sözcede Biçimbirim Sayısı - Okul	
Eğitim Süresi	331
65. A.Ü. İçem'de En Uzun Sözcede Biçimbirim Sayısı - Okul	
Eğitim Süresi	331
66. Sağırlar Okulunda En Uzun Sözcede Biçimbirim Sayısı - Toplam	
Eğitim Süresi	332
67. A.Ü. İçem'de En Uzun Sözcede Biçimbirim Sayısı - Toplam	
Eğitim Süresi	332
68. Sağırlar Okulunda En Uzun Sözcede Biçimbirim Sayısı - İşitme Kaybı . .	334
69. A.Ü. İçem'de En Uzun Sözcede Biçimbirim Sayısı - İşitme Kaybı	334
70. Sağırlar Okulunda En Uzun Sözcede Biçimbirim Sayısı - Zeka Düzeyi . . .	335
71. İçem'de En Uzun Sözcede Biçimbirim Sayısı - Zeka Düzeyi	336
72. Anlaşılmayan Sözceler Sayısı	342

73. Toplam İşlevler Sayısı	346
74. İkinci ve Üçüncü Küme İşlevler Sayısı	350
75. Sözcede Biçimbirim Ortalaması	353
76. En Uzun On Anlaşılır Sözcede Biçimbirim Ortalaması	356
77. En Uzun On Sözcede Biçimbirim Ortalaması	359
78. En Uzun Sözcede Biçimbirim Sayısı	362

KISALTMALAR-AÇIKLAMALAR

Bu çalışma içinde geçen kısaltmaların karşılıkları aşağıda verilmiştir.

A. Ü.	: Anadolu Üniversitesi.
İçem	: İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi.
Sağırılar Okulu	: M. E. B. Eskişehir Sağırılar Okulu ve Yetiştirme Yurdu.
n	: Grup içindeki öğrenci sayısı.
p	: p : Anlamlılık düzeyi.
r	: Korelasyon (birlikte değişim) katsayısı.
sd	: Serbestlik derecesi.
ss	: Standart sapma.
t-değeri	: t testi tekniği kullanılarak hesaplanan değer.
t-tablo	: 't' nin kritik değerlerini veren tablo.
\bar{x}	: Aritmetik ortalama.

Bu çalışma içinde geçen dil edinimi/dil gelişimi/dil öğrenimi/dil öğretimi terimleri için aşağıdaki açıklama yapılmıştır.

Gerek işiten ve gerek işitme engelli çocukların dil gelişimine ilişkin olarak yukarıdaki terminoloji kimi yazarlar, araştırmacılar, dilbilimciler tarafından aynı amaçla ve aynı anlamlar için, kimileri tarafından ise farklı amaçla ve farklı anlamlar için kullanılmaktadır. Farklı anlamları Çapan, "Dil edinimi, dil öğreniminden farklı olarak dilin doğal bir ortamda, herhangi özel bir dil eğitimi gerektirmeden kazanılmasıdır. Dolayısıyla, okullarda sistemli bir şekilde öğretilen yabancı bir dil her ne kadar ikinci bir dil kazanılması olmakla beraber edinim kavramı içine girmediğinden"¹

¹ Çapan, 1987, s. 27.

olarak özetlerken, Halliday, Doughty ve Bruner bu olay için 'öğrenme' ve 'gelişim' terimlerini kullanmışlardır. Halliday'e göre," dil gelişimi yapının ediniminden çok daha fazlasını içermektedir. Temel soru, 'Çocuk dili nasıl öğrenmektedir?' sorusudur. Diğer bir anlatım ile, yetişkin dil sistemini nasıl kazanmaktadır - ki bunun içinde gramer yalnız bir bölümü, ve yapı ise gramerin yalnız bir bölümünü oluşturmaktadır."² Doughty de Halliday'in görüşüne katılarak, "Dil ediniminden söz etmek, 'orada dışarıda' bir şeylerin olduğunu kastetmektir ki, genellikle bunlar çocuğun kendisi ilgili süreç dışı kalırken, varlıklarına yetişkin dil yapılarını eklemesi gerektiği anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, *dil öğrenme*'den söz etmek sürecin kendisi üzerinde durmak olup, çocuğu bu süreç içinde aktif bir katılımcı olarak görmektir."³ demiştir. Bruner'in de yine aynı görüş doğrultusunda *dil öğrenme* terimini kullandığı görülmektedir: "Ana dili öğrenme, her küçük çocuğun ulaşabildiği bir başarı, ancak bunu çocukların nasıl başardığını kuşaklar boyunca düşünürler çözememişlerdir."⁴

Bu tez çalışmasında, çocuklarda doğal ortamlarda gerçekleşen - ki bu ortamlara eğer bir okul içinde de dil geliştirmek amacı ile gerçek anlamda doğal ortamlar yaratılıyor ise bu okul ortamı da dahil olmak üzere,- dil gelişimine ilişkin olarak dil edinimi/dil gelişimi/dil öğrenimi aynı anlam için kullanılmıştır. Ancak bir okul ortamında dil geliştirmek amacı ile doğal ortamlar ve doğal dil kullanılmıyor ve 'yardım' amacıyla ya da 'hızlandırmak' amacıyla farklı çalışmalar ve yöntemler uygulanıyor ise, bu tür dil gelişimi için dil öğretimi terimi kullanılmıştır.⁵

² Halliday, 1981, s. 3.

³ Doughty, 1981, s. viii.

⁴ Bruner, 1982, s. 77-82.

⁵ dil edinimi: language acquisition
dil öğrenimi: language learning
dilin kazanılması: mastery of language
dil öğretimi: language teaching.

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

1. DİL, İLETİŞİM VE İŞİTME ENGELİ

Dil, insanların düşüncelerini diğer insanlara aktarabilmelerine olanak veren, kendi iç dünyalarını tanımlarını sağlayan, sorunları çözümlenmede yardımcı olan ve bu zaman ve bu yerin ötesindeki dünyayı anlamalarını, o dünyadaki yaşantılara ulaşmalarını sağlayan bir araçtır. Bu an ve buradaki ile sınırlı olmayı kaldıran dil olgusu, en genel anlamı ile kültürün bir kuşaktan diğerine aktarılmasını sağlayan etkin bir araçtır. Birey yalnız kendi deneyimlerinden öğrenmekle kalmaz, bu araç yardımı ile diğer kişilerin bireysel deneyimlerini izleyerek kendi bilgisinin artmasını sağlar. Böylece kendi dili, yeni düşünceleri de içine alarak giderek gelişir.

Ana dilin edinilmesinden önce gelen bir işitmezlik sorunu, çocuğu yaşam boyu dil ve konuşma yeteneğini kazanmaktan alıkoyabilir. Dilden yoksun olmak, bu aracı kullanamamak ise bireyin eğitim olanaklarından yararlanmasını, en geniş anlamı ile kültürlenmesini engelleyebilir. Toplum içinde insanlararası ilişkilerini sınırlandırabilir. Çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi için son derece önemli olan yeterli dil becerilerinin kazanılması insanlararası ilişkiler, sosyal etkileşim olmadan düşünülemez. Sosyal etkileşim ise, tümünden sözel iletişime bağımlı değilse de, dil olmaksızın fazla gelişemez.¹ Bu ikili

¹ Maurice Chazan and Alice Laing, 1982, The Early Years. The Open University Press, Milton Keynes, s. 60.

Giriş

sınırlılık ve içine girilen kısır döngü, çocuğun "sağlıklı benlik kavramı geliştirmesine, bilgi edinmesine ve dünyayı tanımasına engel yaratabilir".²

1. 1. Dil ve İletişim

Birey-dil-toplum ilişkisini Vendryes, 'birlikte evrim' kavramı ile açıklayarak, "Dil ve toplum, başlangıç noktası bizce bilinmeyen bir evrimin sonucudur. Bildiğimiz, birlikte ve birbirlerini etkileyerek doğduklarıdır. Çünkü biri olmadan öbürü düşünülemez"³ demektedir. Vardar da bu görüşle uyumlu olarak, her dilin belli bir toplum içinde, kendine özgü bir kültür ve uygarlık çevresinde biçimlendiğini, işlevini böyle bir çerçeve içinde yerine getirdiğini kabul etmektedir. Bu açıdan bakıldığında dil, toplumun kendisini ifade biçimidir denilebilir. O halde, içinde yaşanan toplumu tanımanın, anlamının, o topluma kabul edilebilmenin ve bir katkıda bulunabilmenin tek yolu o toplumun dilini edinmektir. Dili aracılığı ile kültürünü edinmektir.

Dilin yalnız bilgi edinmek ve toplumsallaşmak ve bu yolla kendini gerçekleştirmek için değil, aynı zamanda bilişsel gelişimin potansiyeline ulaşabilmesi için de gerekli olduğu ileri sürülmüştür.^{4,5,6,7} Bebeklik ve erken çocukluk döneminde çocuğun yakın çevresindeki yetişkinler ile ve en

² Alice H. Streng, Richard R., Kretschmer, Jr., and Laura W. Kretschmer, 1978, Language, Learning, and Deafness: Theory, Application, and Classroom Management, Grune and Stratton, Inc., New York, s. 69.

³ Berke Vardar, 1982, Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri, Türk Dil Kurumu Yayınları: 492, Ankara, s. 12.

⁴ H. G. Furth, 1971, "Linguistic Deficiency and Thinking: Research with Deaf Subjects 1964-1969," Psych. Bull. Vol. 76, 1, 58-72. Aktaran: Wood, 1984, s. 32.

⁵ Joan Tough, 1981, (1976), Listening to Children Talking, Ward Locke Educational, London, s. 9.

⁶ David J. Wood, 1984b, "The Assessment of Linguistic and Intellectual Abilities of Hearing Impaired School Children," Journal of the Assn. of Educational Psychologists, Vol. 6, No. 5, 1984, s. 32.

⁷ L. Shefatya and T. Horowitz, 1985, "Early Detection and Intervention and Its Relationship to School Achievement of Hearing-Impaired Children," International Congress on Education of the Deaf, University of Manchester, 4-9 August, 1985.

Giriş

yoğun olarak aile içinde yer alan etkileşimler ve iletişim içinde dil gelişimi ve bilişsel gelişim gerçekleşir. Çocuk büyüdükçe okul ortamı bu gelişmede etkili olmayı sürdürür. İşitme engeli ise, bu doğal süreci engellediği için yalnız dil gelişimini sınırlamakla kalmamakta, aynı zamanda getirdiği iletişim engeli nedeni ile diğer gelişim alanlarında da gecikmelere ve belki de bazı davranış sorunlarına yol açabilmektedir. Bruner, toplumsallaşma ile birlikte, bireyin bilişsel gelişimi için dilin önemini şu sözleri ile vurgulamıştır: "Bilişsel gelişimin (gerçekleşmesi), bir kültür içine ve o kültürün dilsel toplumu içine katılım olmaksızın düşünülemez."⁸

1.2. Sözel Dil ve Çocuklarda Edinimi

İşitme engelli çocuklara dil edinimlerinde yardımcı olabilmek için; Bruner'in deyimi ile dilsel toplum içine katılımlarını sağlayabilmek için dil olgusunu ve çocuklarda dil edinimini incelemek yol gösterici olabilir. Dil, bir göstergeler⁹ sistemi olup,¹⁰ bu sistemi bilenler, dili anlam iletmek için kullanırlar. Dil, anlamların ifadesi ve alınması için kullanılan bir araçtır. Herşeyden önce, anlaşma sağlayan bir araçtır. Vardar da, Vendryes'nin görüşüne katılarak, bireyi toplumsallaştıran, dilsel topluluğu, birçok durumda ulusu oluşturan temel öğenin dil olduğunu, ve dilin birincil işlevi olan iletişim işlevini toplumsal bağlamda yerine getirdiğini belirtmektedir.¹¹

Dil, bu iletişim işlevini iki farklı boyutta gerçekleştirir. Bir iletişim

⁸ Bruner ve diğerleri, 1966, *Studies in Cognitive Growth*, John Wiley and Sons, New York, s. 2. Aktaran: June M. Grant, 1978, "Experience: The Foundation of Language Acquisition," Audrey Simmons-Martin and Donald R. Calvert, *Parent-Infant Intervention*, Grune and Stratton, New York, s. 35.

⁹ gösterge: bir başka şeyin yerini alabilmesini sağlayan özellikler taşıdığından kendi dışında bir nesne, olgu, varlık belirtebilen öğedir. Bkz.: Berke Vardar, 1982, *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*, Türk Dil Kurumu Yayınları: 492, Ankara, s. 52.

¹⁰ Berke Vardar, Nüket Güz, Erdim Öztokat, Osman Senemoğlu ve Emel Sözer, 1988, *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, ABC Kitabevi, İstanbul.

¹¹ Vardar, 1982, s. 12.

Giriş

aracı olarak edinildikten sonra, yalnız başkaları ile değil, kişinin kendisi ile de iletişim kurmasına ve düşüncelerini gözden geçirmesine, geçmiş yaşantılarını değerlendirmesine olanak vermektedir. "Dili kullanarak insan yalnızca diğer bireylere kesin bilgiler aktarmakla kalmaz, aynı zamanda geçtiği ve olduğu zamana aldırmaksızın karmaşık durumları açıklar."¹² Dilin bu iletişim görevi, düşüncelerimizdeki anlamların belli kullanımlar ile ifade edilmesiyle gerçekleşir. O halde denilebilir ki, dilin iletişim işlevinin gerçekleşebilmesi için dilin yapısını öğrenme ile birlikte ve belki de öncelikle, dilin kullanım biçimlerini ve kullanım amaçlarını öğrenmek gelmektedir. Ancak dil olgusunun kendi içinde analizinde, 'kullanım' kavramının ortaya çıkması ve ilgi görmesi güncel bir konudur.

Geleneksel dilbilimde dili anlam, gramer, sesbilgisi adı ile anılan elemanların oluşturduğu kabul edilmiştir.¹³ Psikodilbilim ve sosyodilbilimdeki son gelişmeler bu elemanlara bir dördüncüyü eklemiştir: pragmatik. Bu kavram karşılığı olarak kullanımbilim ya da edimbilim terimleri ileri sürülmüştür.¹⁴ "Pragmatik, gerçek durumlarda gerçek konuşmacılar ve dinleyiciler tarafından dilin bir bağlam içinde kullanımını inceleyen alandır."¹⁵ Bloom ve Lahey, bu dört elemanın dili birlikte oluşturması olayını şöyle açıklamışlardır: "Dil, belirli bir bağlam içinde belli bir amaç ya da kullanım için içerik ya da anlamın bir dilbilimsel biçim ile kodlanması veya simgeleşmesinden oluşur."¹⁶

¹² C. W. Bending, 1970, "Eğitimde İletişim Düşüncelerinin Kökenleri," Çev. Levend Kılıç, Kurgu. Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi İletişim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Sayı 3, Ekim 1980, s. 135.

¹³ Arnold Lewis Glass, Keith James Holyoak and John Lester Santa, 1979, Cognition, Addison-Wesley Publishing Company, Reading, Massachusetts, s. 232.

¹⁴ Vardar, 1982, s.133.

¹⁵ Bates, 1974. Aktaran: Patricia R. Cole, 1982, Language Disorders in Preschool Children. Prentice-Hall, Inc., New Jersey, s. 18.

¹⁶ Lois Bloom and Margaret Lahey, 1978, Language Development and Language Disorders, John Wiley and Sons, New York, s. 11.

Giriş

İnsanın gelişim süreci içinde bilim adamlarını en çok şaşırtan olgu, çocuğun dil edinimidir.

".... işlem ilkeleri anlatılmış olsa bunları anlayamayacağı bir yaşta dilin karmaşık yapılarına sahip olmayı öğrenebilmek, insanın en hayranlık uyandırıcı başarılarından birisi olmalıdır." Tough¹⁷

Yaş olgunluğu ve zihinsel olgunluğu bakımından yetişkinlerle kıyaslanamayacak bir yaşta bu beceriyi nasıl kazanabildiği konusu psikodilbilim ve sosyodilbilimin çözmeye çalıştığı bir konudur. Ana dilin kazanılması çok erken bir yaşta ve çok kısa bir sürede tamamlanarak bebek dilinden yetişkin dili düzeyine ulaşmaktadır. Bu sırrı çözmek amacı ile bilim adamları şu soruyu sormaya başlamışlardır: Çocuklar bir dili konuşmayı niçin ve nasıl öğrenirler? Yanıtlar şu ortak düşüncede birleşmektedir: Yakın çevrelerindeki, içinde buldukları ortamdaki insanlar ile iletişim kurmak için öğrenirler. Slobin'e göre çocuklar, içinde buldukları dünyayı betimlemek ve insanların davranışlarını kontrol etmek için iletişim kurarlar.¹⁸ Ancak bunun olabilmesi için çevrenin ya da ortamın yeterince yaşantı bakımından zengin olması gerekmektedir ki, çocuğun bir takım ümitleri, hayalleri, ve endişeleri olsun ve bunları düşünceler olarak, gereksinimler olarak, arzular olarak iletmek istesin; iletişime girmek istesin. Onda bu iletişim gereksinimini duyuran istekler yine onun yaşantılarından kaynaklanıyor olmalı düşüncesini Grant da paylaşmaktadır.¹⁹ İşitme engelli çocukların eğitiminde doğal ortamların ve doğal dilin kullanımını 1958'lerde savunan Groht da konuşma isteğinin temelinde çocuğun güdülenmiş olmasının ve konuşma gereksinimini duymuş olmasının yer aldığına inanmıştı.²⁰ Ona göre çocuk, ya bir şey söylemek için güdülenmiş ise,

¹⁷ Joan Tough, 1978, (1977), The Development of Meaning, John Wiley and Sons, New York, s. 9.

¹⁸ Dan I. Slobin, 1971, Psycholinguistics, Scott, Foresman and Company, Glenview, Illinois. Aktaran: Grant, 1978, s. 39.

¹⁹ Grant, 1978, s. 39.

²⁰ Mildred Groht, 1958, Natural Language for Deaf Children, A.G.B. Association for the Deaf, Inc., Washington, D.C., s. 4.

Giriş

ya da bir şeyi öğrenmek amacı ile, veya bir arzu, istek bildirmek için, ilişki ve dostluk kurmak için konuşmak isteyecektir. Bu noktada, çocuğa bu konuşma fırsatlarının sağlanması için yeterince güdüleyici ortamların düzenlenmesi ve çocuğa sunulması önem kazanmaktadır.

Çocuklar dili niçin ve nasıl öğreniyorlar sorusuna Halliday de Slobin doğrultusunda yanıt vermektedir. Halliday'e göre çocuklar, isteklerini bu kişilere yaptırmak, istedikleri nesnelere elde etmek, gereksinimlerini karşılamak, bunlar için diğerlerinin davranışını kontrol etmek, insanlar ile ilişki kurmak için öğrenirler.²¹ Bu amaçlara ulaşabilmek için çocuklar taraflarca anlaşılabilen belli bir kodu kullanmak zorundadırlar. Ve bir kod kullanma zorunluğuna çocuğu iten kaynak, en önce bir amacı olması halidir: **o kodu kullanım amacı**. İşte bu amacını gerçekleştirmek üzere başlangıçta yetişkin dilini hiç bilmeyen çocuk, kendi kodunu geliştirir. Denebilir ki, yakınlarının da yorumlama ve anlam verme becerileri ile belki de birlikte gelişir. Bu düzende belli sesler ve tonlamalar kullanarak derdini ya da 'meramını' yakınlarına anlatır. Amacına bu yolla ulaşır. Yetişkinler ile iletişim kurar. Bu iletişim ve etkileşim içinde giderek kullandığı kodu yetişkin kodu olan konuşma diline dönüşür.

Halliday'in bu görüşü, yapmış olduğu longitüdünel bir araştırmasından kaynaklanmaktadır. Halliday, dokuz aylıktan başlayarak onsekiz aya kadar dil edinimini incelemiş olduğu bir bebeğin çıkardığı seslerin bir sistemi olduğunu, ve geleneksel dil olmasa dahi bu sesleri belirli niyetleri için kullandığını ve belli işlevler gördürdüğünü gözlemiştir. Çocuk ile ilgilenen kişi, bu niyetlerin anlamını çözerek tepki vermek ve aynı zamanda çocuğun sözcüklerini açarak onunla konuşmak yolu ile, çocuğa yetişkin dilinin yapılarını sunmakta ve edinmesine yardımcı olmaktadır. Çocuğun, dilin yapısını veya sözcük dağarcığını öğrenmeden çok önce konuşma yolu ile dilin işlevselliğini kavramış ve kullanmış olması, çocuklarda dil ediniminde dilin pragmatik boyutu olan işlev

²¹ M. A. K. Halliday, 1981, (1975), Learning How to Mean-Explorations in the Development of Language, Edward Arnold, London, s. 18-20.

Giriş

ve kullanım boyutunun önemini vurgulamaktadır. Gerek uygulamalı dilbilimde, gerek yabancı dil eğitiminde²² ve gerekse ana dilin öğrenilmesine ilişkin olarak işitme engelli çocukların eğitiminde en az ve en geç ilgi gören bu boyut olmuştur.

1.3. Dilin Kullanımı

Dilin kullanımını, kullanım amaçlarını işiten anaokulu ve ilkokul öğrencilerinde gözleyen Tough, dilin bu boyutu ile çocukların okuldaki öğrenme yaşamlarının ilişkili olduğunu ileri sürmüştür. Tough'a göre, Bernstein'ın da ileri sürdüğü kuramda toplumun belli kesimlerinde kullanılan konuşma biçimlerinin, çocuğun öğrenme yaşamında önemli bir yeri vardır.²³ Kendisine göre eğitim belli beceriler ve bilgilerin kazanılmasından daha fazlası olmalıdır. Eğitim toplum içindeki yaşamdan yararlanma ve katkıda bulunma, ve demokrasinin karar verme süreçlerine katılabilmidir. Bu amaçlar ise, kendine güven ve kendini ifade; ve düşünme, analiz etme, nedenleri araştırma, mantık yürütme ve bir eyleme geçmeden önce ya da karar vermeden önce olası sonuçları kestirebilmedir. Bu becerilerin ve tutumların gelişiminde temel, eleştirisel olarak düşünebilme ve diğerleri ile etkin bir şekilde iletişim kurabilme için gerekli olan dili kullanabilmedir.²⁴ Bunların gelişiminde ise yetişkinlerin çocuklar ile dili kullanma biçimleri önemli bir rol oynamaktadır.

Çocukta eleştirisel düşünme ve ileriye dönük, sorun çözümüne ve yaratıcılığa dönük düşünme becerisinin ve bu düşünce doğrultusunda dili kullanma becerisinin gelişimini Tough, anne baba ve eğitimcilerin çocuğa sundukları eğitim ortamlarının ve bu ortamlar içinde çocuğa sağladıkları dilin belirlediğini ileri sürmektedir. Tough, çocukların spontane konuşmaları içinde ürettikleri dili incelemiş, ve Halliday'in araştırdığı işlevlerden yola çıkarak bunları dilin kullanım amaçları adı altında yedi kategoride açmış ve çocukların dilini bu

²² Peter Doughty, 1981, (1975), "General Introduction," Halliday, 1981, s. iii-iv.

²³ Tough, 1978, s. 154.

²⁴ Tough, 1978, s. 172-173.

Giriş

kategoriler bakımından analiz etmiştir. Bu kategoriler, **kendini koruma, kendini ve diğerlerini yönetme, bildirme, mantık yürütme, tahmin etme, yansıtma, ve düşsel anlatım** adı altında yedi kullanım türünden oluşmaktadır. Adı geçen bu yedi kullanım amacından bazılarının "... diğerlerine oranla daha karmaşık zihinsel faaliyeti gerektirdiği görülmektedir."²⁵ Örneğin, o anda var olan durum hakkında konuşma ile o durumda gözlenen ilişkiler hakkında mantık yürütme karşılaştırıldığında, ikincisinin daha karmaşık bir kullanım olduğu görülür. Benzeri bir durum, çocuğun konuşma dilini yakın çevresindeki somut nesnelere adlarını söylemek için kullanması ile, bu nesnelere yola çıkarak düşsel bir anlatım için dili kullanması arasında bir karşılaştırma yapıldığında ortaya çıkmaktadır. Yukarıda da değinildiği gibi, çocukta dil değerlendirmelerinde, dilin bu anlayış içinde ele alınması ve çocuk dilinin bu açıdan gözlenmesi oldukça yeni bir konudur. İşitme engelliler eğitimi ile ilgili alanyazında ise, bu konuda yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır.

1.4. Dünya'da İşitme Engelliler İçin Sözel İletişim Eğitimi

Geçmişte, işitme engelli çocukların eğitiminde dil öğretiminin nasıl yapıldığına bakıldığında, hakim olan uygulamanın, uzun zaman doğal olarak dilbilimin genel çizgileri doğrultusunda gittiği, dil araştırmalarının ve dil eğitim çalışmalarının klasik bir anlayışı yansıtarak sözcük dağarcığını araştırma-öğretme, belli dil kalıpları geliştirme ve bunları öğretme, artikülasyon çalıştırma şeklinde yapılandırılmış programlar ile sürdüğü görülmektedir. Eğitim sonucu elde edilen başarıyı, ya da işitme engelli öğrencinin dilini konu alan araştırmalarda ise dil düzeylerine ilişkin veriler pek umut vermemiş^{26,27,28,29} ve bu umutsuzluk araştırmacıların işaret yönte-

²⁵ Joan Tough, 1980, (1973), Focus on Meaning, Unwin Education Books, London, s. 24.

²⁶ McCay Vernon, 1970, "Myths about the Education of Deaf Children", Communication Symposium, Maryland School for the Deaf, Frederick, Maryland, March 13, 1970. s. 20-24.

²⁷ R. Conrad, 1979, The Deaf Schoolchild, Harper and Row, London, s. 324.

²⁸ George Montgomery, 1986, "A Comparison of Limited and Total Communication

Giriş

mini bir çözüm olarak ileri sürmelerine neden olmuştur. Bu da, yöntem tartışmalarını körüklendirerek sözel iletişim yöntemi <-> işaret yöntemi ikileminde eğitimcilerin ve ana babaların boğulmasına yol açmıştır. Bu çatışmadan sıyrılarak sözel iletişim eğitiminin, işitmeyen çocuğu ana dilini konuşabilir ve konuşulani anlayabilir duruma getirerek topluma daha uyumlu bireyler olarak yetiştirdiğine karar verenler için ise yeni bir ikilem doğmuştur: işitme engelli çocuğa dili, yapısal bir yöntem ile "belli kalıplar içinde mi öğretmeli" yoksa normal işiten çocuklar için geçerli olan dil edinim kuralları doğrultusunda dili "edinmesi için gerekli koşulları ve ortamları mı sağlamalı"dır. Bu 'doğal' ortamlar içinde uygulanan eğitim stratejileri neler olmalıdır? Kısacası eğitimciler ve anababalar için yeni bir yöntem tartışması doğmuştur. Sözel iletişim eğitimini farklı uygulamalar ile veren Yapısal Yöntem,³⁰ van Uden Yöntemi,^{31,32} Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım³³ gibi çeşitli yöntemler arasından birisini seçerek uygulama kararını vermek söz konusu olmuştur.³⁴ Uygulanması gereken sözel iletişim yöntemi hangisi olmalıdır? Buna bağlı olarak hangi ortamlar daha yararlıdır?

Approaches to Language Attainment of Deaf Children," G. Montgomery, (ed.), The Appraisal of Methods of Teaching Language to deaf Children, Scottish Workshop Publications, Edinburgh, s. 51.

²⁹ Terry Morris, 1986, "The Effect of Education/Communication Mode on Aspects of the Deaf Child's Development," G. Montgomery, (ed.), The Appraisal of Methods of Teaching Language to deaf Children, Scottish Workshop Publications, Edinburgh, s. 41.

³⁰ B. I. Ingall, 1980, "A Structured Oral Programme," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (4), 1980, s. 5-8.

³¹ A. van Uden, 1977, A World of Language for Deaf Children, Part 1. Basic Principles, Swets and Zeitlinger, Amsterdam, s. 22.

³² A. van Uden, 1982, "The Didactics of Language Following the Conversational Method and Discovery Learning of the Linguistic Structure for Pre-Lingually Profoundly Deaf Children," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (2), 1982, s. 30-41.

³³ Morag Clark, 1981a, "The Speech Policy of Birkdale School," Report of Proceedings for Conference for Heads of Schools and Services for Hearing Impaired Children, Department of Audiology and Education of the Deaf, University of Manchester, September, 1981, s. 63-64.

³⁴ Bu yöntemler ile ilgili daha geniş bilgi için bkz. : Bu tez, ilgili Alanyazın, Eğitim Yöntemleri.

1.5. Farklı Yöntemler-Farklı Ortamlar

Farklı yöntemlerin uygulandığı farklı eğitim ortamlarında elde edilen sözel iletişim sonuçları karşılaştırıldığında, bu sonuçlar uygulamacılara yol gösterebilir. Ancak, French;³⁵ Ijsseldijk;³⁶ Clarke ve Stewart;³⁷ ve Howard³⁸ işitme engellilerin sözel iletişim eğitiminde dünyada görülen farklı uygulamalar arasında bir seçim yapacaklara yol gösterecek araştırmaların çok az olduğunu belirtmişlerdir. Bunlardan French, 1971 yılında şöyle yazmaktadır:

"Erken işitme eğitiminin değeri açıkça kanıtlandığı halde, herhangi bir çocuk için en iyi işitsel girdinin ne olduğunu bilmekten çok uzağız.

.... En önemli gereksinme, araştırma sonuçlarını ve bunların anlamlı yorumlarını anne babalara ve öğretmenlere süratle ulaştırmaktır."

İşitme engelli çocukların eğitimi alanyazınında karşılaşılan ve işaret yöntemi ile konuşma yöntemini karşılaştıran araştırmalarda konuşma yönteminin uygulayıcısı olarak kabul edilen ve araştırma kapsamı içine alınan kurumlar incelendiğinde, bunların uyguladıkları 'konuşma yöntemleri'nin kendi aralarında ve doğal olarak sonuçları aralarında da önemli farklılıklar olduğu görülebilir.³⁹ Ancak bu uygulamada gözlenen farklılıkların birer ekol

³⁵ Sophie L. French, 1971 "The Acquisition of Speech," Leo E. Connor, (ed.), Speech for the Deaf Child: Knowledge and Use, A. G. B. Association for the Deaf, Washington, D. C., s. 217.

³⁶ F. J. W. Ijsseldijk, 1982, "Language Assessment and Remediation with Deaf Children," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (6) 3, 1982, s. 58-62.

³⁷ B. R. Clarke and D. A. Stewart, 1986, "Reflections on Language Programs for the Hearing Impaired," The Journal of Special Education, Vol. 20, No. 2, 1986, s. 153-164.

³⁸ Louise M. Howard, 1987, "A Comparison of Three Approaches to the Teaching of Natural Oral Language," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (2), 1987, s. 55-59.

³⁹ National Deaf Children's Society, 19 , "Special Needs, Special Choices,' Video

Giriş

ya da yöntem adı almasına, ve bu farklılıkların uygulamacılar tarafından da kabul edilmesine karşın, Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım ile diğer sözel yaklaşımlar arasında yapılmış karşılaştırmalı bir araştırmaya veya kontrollü bir deneysel araştırma sonuçlarına bu araştırmaya başlama tarihine dek rastlanmamıştır. Bunun başlıca nedeni, yapılmış araştırmalardan çoğunun sözel iletişim ile işaret yöntemini karşılaştırma çerçevesinde olması ve 'sözel iletişim yöntemi' adı altında farklı sözel yöntemlerin birlikte ele alınmış olmasıdır.^{40,41,42,43,44} Bunun bilinen tek istisnası olarak sözel eğitim yöntemini tanımlayan yalnız iki araştırmaya rastlanmıştır. Bunlardan birisi Morris'in 1986'da,⁴⁵ ve diğeri Markides'in 1988'de⁴⁶ yayınladıkları araştırmalar olup, burada karşılaştırılan farklı sözel yöntemler değil, İşitsel/Sözel Yöntem ile Tüm İletişim Yöntemidir. Ancak, her iki araştırmacı da yöntem bölümünde, kullanılmakta olan eğitim yönteminin işitsel/sözel olduğunu ifade etmesine karşın, ele aldıkları okulların uygulamaları incelendiğinde, araştırmacıların yukarıda adı geçen üç ayrı sözel iletişim sistemini de aynı grup içinde, İşitsel/Sözel Yaklaşım içinde kabul ettikleri anlaşılmaktadır. Bu durumda, işitme engelliler ile yapılan araştırma sonuçlarının yorumlanmasında nedenli dikkatli olunması gerektiğini ortaya koymaktadır. Buradaki güçlük, ya da seçim yapacakları şaşırtan diğer bir neden ise, Quigley ve Kretschmer'in belirttiği gibi, işitme engellilerle yapılan araştırmalarda, araştırma grubuna alınan kümelerin özelliklerinin iyi tanımlanmamış olması ve bulguların da farklı kütelere genellenmesidir.⁴⁷ Farklı sözel yöntemler ve elde edilen

Programme, London.

⁴⁰ Conrad, 1979, s. 33-38.

⁴¹ M. A. Karchmer, M. N. Milone, Jr., and S. Wolk, 1979, "Educational Significance of Hearing Loss at Three Levels of Severity," American Annals of the Deaf, Vol. 124, No. 2, April, 1979, s. 97.

⁴² Montgomery, 1986, s. 45.

⁴³ Ijsseldijk, 1982, s. 62.

⁴⁴ Central Institute for the Deaf, (CID), 1983, "National Results Compare Oral/Total Communication," News Notes, Fall 1983, s. 1-2.

⁴⁵ Morris, 1986, s. 34.

⁴⁶ Andreas Markides, 1988, "Speech Intelligibility: Auditory-Oral Approach versus Total Communication," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (12) 6, 1988, s. 136-141.

Giriş

sonuçlara ilişkin basılı ya da görsel yayınlar^{48,49,50,51,52,53,54} var ise de, bu kez kimi kişiler bu yayınları vaka anlatımı olarak değerlendirmekte ve başarılarının geçerliliği için belli kriterlere göre değerlendirilmeleri ve istatistiksel yaklaşımların kullanılması gerektiği⁵⁵ yolunda görüşler ileri sürmektedirler.

Bu araştırma için yapılan alanyazın taramasında Türkiye'de de bu amaçla yapılmış bir araştırmaya; iki farklı sözel yöntemin kullanıldığı farklı ortamların karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır.⁵⁶ Ancak, bu yöntemlerin farklı eğitim stratejileri kullanmakta oldukları bilinmektedir. Bu farklılık, dilin öğretilmesi ile ilgili düşüncelerdeki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Özellikle işitme engelli çocuklar 'işitemedikleri için' dilin öğretilmesi gerektiği ve bunun için özel yapılandırılmış dil programları kullanılması, artikülasyon çalışmalarının gerektiği yolundaki inançlar yapısal bir yaklaşım uygulanmasına; ya da çok küçük yaştan normal konuşma dilinin yazı ile birlikte verilerek desteklenmesi gerektiği, ve böylece gramere ilişkin kuralları öğrenebileceği yolundaki düşünceler van Uden Yöntemi⁵⁷ uygulamasına neden olmuştur.

47 Stephen P. Quigley and Robert E. Kretschmer, 1982, *The Education of Deaf Children*, Edward Arnold, London, s. 5.

48 Groht, 1958, s. 4.

49 H. J. S. Furness, 1972a, "The Linguistic Potential of Deaf Children," *The Teacher of the Deaf*, Vol. 70, No. 412, 1972, s. 107-122.

50 H. J. S. Furness, 1972b, "The Linguistic Potential of Deaf Children," *The Teacher of the Deaf*, Vol. 70, No. 413, 1972, s. 186-201.

51 Morag Clark, 1978, "Preparation of Deaf Children for Hearing Society," *J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf* (2) 5, 1978, s. 146-154.

52 Morag Clark, 1985, *Developing the Spoken Language Skills of Hearing Impaired Children: 1. Laying the Foundations*, M.U.T.V., Manchester University.

53 Morag Clark, 1986a, *Developing the Spoken Language Skills of Hearing Impaired Children: 2. Building on the Foundations*, M.U.T.V., Manchester University.

54 Morag Clark, 1986b, *Developing the Spoken Language Skills of Hearing Impaired Children: 3. Sounds All Around*, M.U.T.V., Manchester University.

55 Conrad, 1979, s. 305-306.

56 Türkiye'deki araştırmalar ile ilgili daha fazla bilgi için bkz.: Bu tezin II Bölümü, İlgili Alanyazın, Eğitim Yöntemleri.

Giriş

Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım ise, etkileşimli bir ortam sağlandığında aynen işiten çocuklar gibi dili edinebileceklerini savunmuştur.

Tüm çocuklarda bir dil potansiyali olduğunu^{58,59} ve "toplumun temel iletişim sistemini öğrenme güdüsü ve yeteneğinin çocukta doğuştan var olduğunu"⁶⁰ dilbilimciler ve çocuk gelişimciler tartışmasız kabul ederler. İşitme engelli çocukların da aynı dil gelişim aşamalarından, ancak daha yavaş geçtiğini Wood'a göre ilk kez Heider ve Heider formüle etmişlerdir.⁶¹ Günümüzde de, işitme engelli çocuklar ile çalışan bazı araştırmacı ve uygulamacılar işitme engelli çocukların da aynı işiten çocuklar gibi bir dil potansiyali ile doğduklarını kabul etmekte,^{62,63,64,65,66} ve erken bir yaşta çocuğun işitme kalıntısından maksimum düzeyde yararlanması sağlanırsa konuşma dilini yeterli düzeyde geliştireceğini savunmaktadırlar.^{67,68,69,70,71} İşitme

⁵⁷ van Uden, 1977, s. 40.

⁵⁸ Streng ve diğerleri, 1978, s. 78.

⁵⁹ Tough, 1978, s. 9.

⁶⁰ John Lyons, 1987b, (1977), Semantics:1., Cambridge University Press, Cambridge, s. 88.

⁶¹ Heider and Heider. Aktaran: Wood, 1984b, s. 33.

⁶² J. N. Howarth, 1977, "The Development of Spoken Language," Proceedings of the Conference on Diagnosis and Early Management of the Deaf Child. Department of Audiology and Education of the Deaf, University of Manchester and N.D.C.S., London.

⁶³ Daniel Ling and Agnes Ling, 1978, Aural Habilitation, A.G.B. Association for the Deaf, Inc., Washington, D.C., s. 2.

⁶⁴ D. R. Harrison, 1980, "Natural Oralism - A Description," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (4) 4 1980, s. viii.

⁶⁵ J. E. J. John, 1981, "Some Basic Concepts Affecting the Use of Residual Hearing," Report of Proceedings for Conference for Heads of Schools and Services for Hearing Impaired Children, Department of Audiology and Education of the Deaf, University of Manchester, September 1981, s. 2.

⁶⁶ Lyons, 1987b, s. 88.

⁶⁷ French, 1971, s. 211.

⁶⁸ Doreen Pollack, 1979, (1970), Educational Audiology for the Limited Hearing Infant, Charles C. Thomas, Publisher, Springfield, Illinois, s. 20.

⁶⁹ Wendy Lynas, Alan Huntington, ve Ivan Tucker, 1988, A Critical Examination of

Giriş

engelli bir çocuğun merkezi sinir sistemi normal ise bu çocuk, işitme kalıntısı yolu ile beyne iletilen akustik enerjinin bir kısmını kullanmak suretiyle işitme kaybını telafi etmeyi öğrenebilir ve dil gelişimi, işiten yaşlılarından daha uzun zaman alsa da, sözel iletişim için dil edinebilir.^{72,73}

Clark ise, erken tanı ve erken işitme cihazı uygulamasının ideal olarak istenir olmasına karşın,⁷⁴ uyguladığı Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşımda başarı için erken yaşta cihaz takmanın ideal olmakla beraber 'gerekli' önkoşul olmadığını ileri sürmüştür. Aynı doğrultudan olarak Clark, aile eğitiminin ve anne baba desteğinin gerekli olduğunu, ancak bunların yokluğunda da ileri ve çok ileri derecede kayıpları olan çocukların temelde dinleme yolu ile konuşma dili edinmelerinin engellenmediğini savunmaktadır. İleri sürdüğü tek koşul, bu çocukların yerleştirildiği eğitim ortamlarında işitme kalıntısının gerçekten maksimum düzeyde kullanılıyor olmasıdır.⁷⁵ Bu savını; geç cihaz takan çocukların da bu yaklaşım ile ana dillerini kazanabileceklerini Michelle⁷⁶ gibi

Different Approaches to Communication in the Education of Deaf Children, A Ewing Foundation Publication, Manchester, s. 21.

⁷⁰ E. Abberton, A.J.Fourcin, and V. Hazan, 1988, "Phonological Competence with Profound Hearing Loss," Taylor, I.G. (ed.) The Education of the Deaf: Current Perspectives, Vol. II. International Congress on Education of the Deaf-1985, Croom Helm Ltd., Kent, s. 44-54.

⁷¹ V. Hazan, A.J. Fourcin, and E. Abberton, 1988, "Analytic Assessment of Speech Development in Profoundly Deaf Children: Perception," FASE Conference, Edinburg, Sept., 1988, Yayınlanmamış Bildiri.

⁷² Carl W. Asp, 1975, "Measurement of Aural Speech Perception and Oral Speech Production of the Hearing Impaired," Sadanand Singh, (ed.), Measurement Procedures in Speech, Hearing, and Language. University Park Press, Baltimore, s.193.

⁷³ Elizabeth B. Cole and St. Clair Stokes, 1982, "Caregiver-Child Interactive Behavior: A Video-Tape Analysis Procedure," Yayınlanmamış Bildiri, A.G.B. Association for the Deaf, Toronto Convention, 1982, s 2.

⁷⁴ Morag Clark, 1987, "The Educative Experience: Seeing is Believing," Media in Education and Development, October, 1987, s. 154-155.

⁷⁵ Morag Clark, 1986c, "Introduction: For which population is an auditory approach suitable?" The Volta Review, Vol. 88, No.5, September 1986, s. 11.

⁷⁶ Clark, 1985, s. 24.

Giriş

bir çok örnekle savunmuştur. Tabiidir ki, bu durumdaki bir işitme engelli çocuk, erken yaşta başlamış olma durumunda ulaşabileceği dil gelişim hızına ya da tavanına ulaşamayabilir. Yine de dili işlevsel bir düzeyde edinebilir. İşitme kalıntısının maksimum düzeyde kullanılıyor olması ise, bir eğitim kurumu tarafından bilinçli ve titiz bir odyolojik tanı ve cihazlandırma uygulaması ile bu cihazların maksimum bakımlarını ve tüm bu işitsel yönetim ile birlikte işitme cihazları mikrofonlarına sağlanan dil girdisinin niteliği ile ilgilidir. Kısaca, çocuğun içinde bulunduğu eğitim ortamı ile ilgilidir.

Farklı sözel yöntemlerin kullanıldığı ortamların karşılaştırıldığı araştırma yokluğuna karşın, Clarke ve Stewart, modern dilbilim ve psiko-dilbilimin getirdiği belli bazı verileri değerlendirerek, dil edinimi ya da öğretimine ilişkin belli bir anlayış geliştirmiş olmalıdırlar ki, "bir işitme engelli çocuk dili bir dialog bağlamı içinde ya da iletişim içinde görmedikçe dili sınıfın dışında işlevsel olarak, iş görecektir biçimde kullanacağı şüphelidir" diyerek benimsedikleri eğitim yaklaşımını ortaya koymaktadırlar. Clarke ve Stewart, işitme engelliler için kullanılan yöntemleri gözden geçiren araştırmaları sonucunda etkin bir dil edinimi için şu koşulların gerekli olduğu düşüncesine varmışlardır:

- 1) Eğitim normal dil edinim süreçleri ile ilgili özelliklere göre yönlendirilmelidir,
- 2) Söyleşilere ya da etkileşimli bir iletişime ağırlık verilmelidir,
- 3) Doğal ortamlarda gerçek dilin kullanıldığı garanti edilmelidir.

A.B.D.'de 1986'da Clarke ve Stewart'ın işitme engelliler için ileri sürdüğü dil edinim koşullarını İngiltere'de 1972'den günümüze, Furness; ve Clark sürekli savunmuşlardır.^{77,78,79,80} Gerek Furness, gerek Clark,

⁷⁷ Furness, 1972a, s. 118-120.

⁷⁸ Furness, 1972b, s. 186-201.

⁷⁹ Morag Clark, 1981b, "Attitude or Aptitude," Australian Teacher of the Deaf, 22, s. 4-8.

⁸⁰ Clark, 1978, s. 149-153.

Giriş

ve gerek Clarke ve Stewart'ın uygulama konusundaki görüşleri uyumlu olup, bu görüşler şöyle özetlenebilir:

"Bir dil programında söyleşinin anahtar eleman olması kavramı, dil yaşantıları planlayan öğretmenler için gramerin (ya da artikülasyonun⁸¹) temel ilgi noktası olmayacağı anlamına gelir. Bir çocuk kendi dilsel mesajlarını diğerlerine (çekinmeden) sunabilmeli ve onların tepkilerinden öğrenebilmeli. Bu amaçla, öğretmenler öğrencilerinin 'yanlış' söylediklerini düzeltmek ve doğrusunda ısrar etmek yoluna gitmemeli. Gözlemlerimiz, bu uygulamanın işitmeyenler okullarında hala yaygın olduğunu göstermektedir. Halbuki, gerçek bir söyleşide taraflardan biri mesajı anladığı halde söylenmesi gerekeni karşı tarafa nadiren dikte ettirir." ⁸²

İşiten çocuklarda dil gelişiminin sağlanması ile ilgili olarak Hutinger de; Furness; Clark; ve Clarke ve Stewart ile aynı görüşü paylaşmaktadır. Çocuk ile konuşurken 'hangi sözcükleri yanlış söylüyor' ya da 'hangi yetişkin dil yapılarını eksik kullanıyor' onlara dikkat ederek yanlışları veya eksikleri dilbilgisel kurallara göre düzeltmek yerine çocuğu dinlemek ve size ne iletmek istediğini anlamaya çalışmak çok daha önemlidir. Çocuk eğitim ve gelişim uzmanı Hutinger çocuğu dinlemek için zaman ayırmanın ve onu, **yanlışlarını görmeden dinlemek ve anlamak için dinlemek** yolunun, çocuk dilini geliştirmede ve zenginleştirmede en etkin yol olduğunu ileri sürmektedir. Ona göre çocuk ile kurulacak **"iletişim**, küçük çocuğun her konuşmasında eylem sözcüğünün doğru çekimini kullanıp kullanmadığından çok daha fazla önemlidir".⁸³ Dil ediniminin evrenselliğinin, daha önce de belirtildiği gibi, işitme engelli çocuklar için de geçerli olduğu kabul edilmektedir. Bu doğrultuda, Hutinger'in dil ediniminde iletişimin önemini ve yerini belirten sözlerinin,

⁸¹ Bu tez yazarının notu.

⁸² Clarke and Stewart, 1986, s. 161.

⁸³ Patricia L. Hutinger, 1980, (1978), "Language Development: It's Much More Than a Kit," Baruth, Leroy G. ve Eleanor Duff, (eds.), Readings in Early Childhood Education, Special Learning Corporation, Connecticut, s. 95.

Giriş

işitme engelli çocuklar için de doğru ve geçerli olduğu düşünülür. Hutinger'in burada, 'iletişim' kavramı içinde gördüğü; Clarke ve Stewart'ın adını verdiği; ve işitme engelli çocukların eğitiminde bir uygulamacı olan Clark'ın da üzerinde durduğu kavram **etkileşim** olmuştur. Dil ediniminde ve iletişim içinde çok yeni olarak kullanılmaya başlanan bu kavramın uygulamada ne anlama geldiğini, McConkey ve Price'ın işiten küçük çocukların erken dil edinim dönemlerindeki gereksinimlerine ilişkin olarak söyledikleri şu sözler açıklayabilir: "(Çocukların), neler istediklerini ve en çok sevdikleri şeylerin neler olduğunu bilen, ve çocukların söylemeye çalıştıkları şeylerin ne olduğunu hemen her zaman çıkarabilecek kadar çok onlarla aktivite paylaşan insanlara ihtiyaçları var."⁸⁴

İşitme engelli çocukların eğitiminde Doğal/İşitsel Sözel Yaklaşımı uygulayanlar, bu inançları taşımanın yanında, uyguladıkları eğitim yönteminin doğal bir yansıması olarak, çocuğun ana dilini edinebilmesi ve konuşma dilini akıcı bir biçimde kazanabilmesi için, yaratılan eğitim ortamlarının ve çocukla kullanılan dilin önemli olduğuna inanırlar. Çocuğun öğrenmesinde yetişkin-çocuk ve çocuk-çocuk etkileşiminin ve ortam-çocuk etkileşiminin rolünü kavrayarak buna uygun eğitim ortamları düzenlerler. Düzenlenen bu ortamlar ve sağlanan etkileşim içinde çocukların dili, doğal bir iletişim ortamının gerektireceği akıcılıkta kullanmaları hedeflenir. Bu yaklaşımda dil bir amaç değil, bir araç, öğrenmeyi sağlayan ve bu yolla kültürün kazanılmasını sağlayan yararlı bir araç olarak değerlendirilir.

Belli bazı bilgilerin ezberlenmesinden öte, sorunları çözmeye dönük, ileride olabilecek olayları önceden tahmin etmeye dönük, ve geleceği planlamaya dönük becerileri ve bunun için gerekli düşünme biçimlerini öğrencilerle kazandırmayı amaçlayan bir eğitimi seçen günümüz eğitim sistemlerinde bu tür düşünme ve öğrenme için öğrencilerin, Tough'ın belirlediği kategorilere göre

⁸⁴ McConkey and Price, 1986, Let's Talk, Souvenir Press, London. Aktaran: Clark, Morag, 1988a, Looking at Interaction: 1 Pre-school and Primary School. Birkdale School (for Hearing Impaired Children), Southport, s. 1.

Giriş

tahmin etme, kendini başkalarının yerine koyabilme, mantık yürütme ve düşsel anlatım gibi belirli bazı dili kullanma amaçlarını edinmiş olmaları gerekmektedir. Tough bu amaçla işlevsel bir açıdan dilin kullanımını araştırmış ve belirlediği yedi kategoride dili kullanan çocukların okulda öğrenme yaşamında daha başarılı olduklarını saptamıştır.⁸⁵

İşitme engelli ya da engelsiz, çocukların bu dil becerilerini nasıl kazandıklarına bakıldığında, eğitim ve iletişim ortamlarında çocuğa sunulan dilin, ve bu dili kullanılış biçiminin çocuğun dili kullanma biçimini etkilediği görülmektedir. Yalnız çocuğun dili kullanma biçimini etkilemekle kalmamakta, aynı zamanda düşünce biçimlerini de etkilemektedir. "Çocuklar diğerleri ile dili kullanma yolları ile etkileşimde bulunurlarken, değişik biçimlerde düşünmeyi öğrenirler."⁸⁶ Diğer yetişkinler, başka bir ifade ile, anne babalar ve eğitimciler çocuklar ile hangi türden konuşma biçimleri ve düşünme biçimleri kullanıyorlar ise, çocuklar bu türde düşünmeyi ve dili kullanmayı öğrenmektedirler.

Konu bu açıdan ele alındığında denilebilir ki, belli bir eğitim ortamında uygulanan eğitim yöntemi ve o ortamı düzenleyen ve uygulayan eğitimcilerin eğitime bakış açıları ve çocuklarda dil edinimine bakış açıları; o ortamı düzenleme, etkileşimi yaratma ve sürdürme ve bu etkileşim içinde dili kullanma biçimlerini belirleyecektir. Bunun doğal bir sonucu olarak, sorumluluklarındaki çocuklar, işiten ya da işitme engelli çocuklar, düşünme biçimleri ile edinmekte oldukları dili kullanmayı bu paralelde öğreneceklerdir. Bu tür kullanımlar, öğrencilerin okulda uygulanan müfredat programından yararlanma ve ilerideki yaşamlarında uygulayabilme derecesini de etkileyecektir. O halde, öğrencilerin işlevsel bir açıdan dili kullanım amaçları değerlendirildiğinde, bu çocukların dil düzeyleri belirlenebildiği gibi, bir okul programından yararlanabilme ve yaşama hazırlanma düzeylerine ilişkin bilgi edinmek de söz konusu olabilir.

⁸⁵ Tough, 1978, s. 166.

⁸⁶ Tough, 1978, s. 9.

Giriş

Ülkemizde, işiten veya işitmeyen çocukların konuşma dilini yukarıda belirtilen amaçlar için kullanıp kullanmadıklarına ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, işitmeyen çocukların eğitiminin yaygın olarak sürdürüldüğü Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Sağırılar Okulları öğrencilerinin genelde dil düzeylerine ilişkin bazı araştırmalar yapılmış olup, sonuçlar araştırmacılar tarafından yeterli bulunmamıştır.

1.6. Türkiye'de İşitme Engelliler Eğitimi

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Sağırılar Okulu ve Yetiştirme Yurtları için Milli Eğitim Bakanlığı, okul program ve yönetmeliklerinde sözlü iletişim yöntemini ana yöntem olarak kabul etmiştir. Bu programa göre, "En yaygın ve tabii anlaşma aracı konuşmadır. İşitme özürü birey okula konuşmayı bilmeden gelir. Toplumla sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri için düzgün, anlaşılır konuşma yeteneğinin geliştirilmesi esas alınmalıdır".⁸⁷ 1952 yılından beri Sağırılar Okullarında sözlü iletişim yöntemi kullanılmaktadır.⁸⁸ Ancak, Özsoy'un da belirttiği gibi, bu okullardaki uygulamada sözlü iletişim yöntemine tam olarak uyulduğunu söylemek güçtür.⁸⁹ Bu okullarda başarı oranını 1979 yılında araştıran Özsoy, araştırması sonucunda öğrencilerin 'sanıldığı kadar dudaktan iyi anlayabilen, anlaşılır biçimde konuşabilen bireyler haline getirilemediğini' ve bu başarı düşüklüğünün sözel yöntemin etkisizliğinden çok bu okullardaki uygulama biçiminden kaynaklanmış olabileceğini belirtmiştir.⁹⁰

Türkiye'de Sağırılar Okulu öğrencileri ile ilgili araştırmalarda genel-

⁸⁷ Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1987, Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı, Sağırılar İlkokul Programı, s. 31.

⁸⁸ Yahya Özsoy, 1979, Türkiye'de Sağırılarının Eğitiminde Sözlü İletişim Yönteminin Etkililiği, Doçentlik Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, s. 2.

⁸⁹ Yahya Özsoy, 1985, İşitme Engellilerin Eğitimi. M.E.G.S.B. Yayınları No. 359, Ankara, s. 80.

⁹⁰ Özsoy, 1979, s. 57.

Giriş

likle sözcük dağarcığına^{91,92} ya da yazılı anlatıma bakılmış,⁹³ ya da belli bir dizi soruya alınan yanıtlar değerlendirilmiştir.^{94,95} Ortamlar bakımından bir karşılaştırmanın yer aldığı araştırmalarda ise Sağırlar Okulu öğrencileri ile, bu okullara bağlı ve normal okullar içinde yer alan özel sınıf öğrencileri karşılaştırılmıştır. Ancak, her iki ortamda uygulanan yöntem, yapısal bir yöntem olup, benzer uygulama olmaktadır. Yapılmış olan diğer araştırmalardan Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşımı konu alan araştırmalarda ise, bu yöntem ile eğitim gören işitme engelli öğrencilerin konuşma dilinde vurgu özelliği,⁹⁶ ya da okuma-anlama becerileri⁹⁷ incelenmiş, ancak konuşma dilini konu alarak farklı sözel yöntemler ve ortamların karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sağırlar Okulları öğrencilerini konu alan araştırma teknikleri incelendiğinde, bu tür tekniklerin son derece yapılandırılmış dil değerlendirme teknikleri olup, değerlendirme süreci kolay ve kısa olmasına karşın öğrenci-

⁹¹ Attila Tazebay, 1978, "İşitme Özürlülerde Sözcük Dağarcığının Saptanması," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, s.

⁹² Mehmet Kök, 1986, "Sağırlar Okulundaki Öğrencilerin Normal Okuldaki Öğrencilerle Yaş Cinsiyet Yatılı-Gündüzlü Durumlarına Göre Sözcük Dağarcıklarının Karşılaştırılması", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, s. 42.

⁹³ Hadi Tuncay, 1980, "İşitme Özürlü Çocukların Yazılı Anlatım Yeterlilikleri," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, s. 6, 22.

⁹⁴ Özsoy, 1979, s. 17.

⁹⁵ Bülent Bayraktar, 1986, "İşitme Özürlülerin Eğitiminde Yatılı Sağırlar Okulları ile Sağırlar Özel Sınıflarındaki Sözlü İletişim Farklılıkları," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, s.

⁹⁶ Cem Girgin, 1987, "Doğal İşitsel-Sözel Yöntemle Eğitim Gören İşitme Engelli Çocuklarda Sözcük Vurgusunun Akustik Yönden Değerlendirilmesi," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

⁹⁷ Ümit Girgin, 1987, "Doğal İşitsel-Sözel Yöntemle Eğitim Gören İşitme Engelli Çocuklarda Okuma-Anlama Davranışlarının İrdelenmesi," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Giriş

lerin gerçek bir konuşma ortamında, örneğin karşılıklı bir söyleşi içinde konuşma dili bakımından ne derecede yeterli olabilecekleri konusunda fazla bir fikir vermemektedir. Çocuklarda bu tür bir yeterlilik hakkında gerçek bir fikre sahip olmak, ancak gerçek bir iletişim ortamı içinde üretilen konuşma dilinin, diğer bir anlatım ile spontane konuşma dilinin veri olarak alınıp değerlendirilmesi ile söz konusu olabilir.

1.7. Konuşma Dilinin Değerlendirilmesi

Değerlendirme aşamasında, bir dili konuşan kişide ana diline sahip olmanın en belirgin özelliğini neyin oluşturduğuna karar vermek gerekecektir. Stubbs, bunun 'akıcılık' olduğu düşüncesindedir.⁹⁸ Stubbs, bir dilde ana dil yeterliliği için, o dili akıcı bir şekilde konuşmak gerektiğini belirtmektedir. Dil yeterliliği konusunda sağduyulu bir görüşün iki konuyu içermesi gerektiğini; bu iki konunun aynı zamanda söylem yeterliliği için de gerekli olduğunu tartışmıştır. Bunlardan birincisi: "..... bağlantılı söylemi yürütme yeteneği," ikincisi ise: "..... bunu önceden provasız olarak gerçek zamanda yapabilme yeteneği" dir. Bu iki konuyu şöyle açıklamıştır Stubbs:

"Diğer bir ifade ile, ana dil konuşmacısı, doğaçlama (improvisation) yapabilmeli, konuşma ve anlama içinde süreklilik sağlayabilmeli, beklenmedik sözcüğe anında yanıt verebilmeli, konu ve konuşmacıya ilişkin ani değişiklikler ve bunun gibileri yapabilmelidir."⁹⁹

O halde denilebilir ki, bir ana dil konuşmacısı gerçek zaman içinde ve iletişim baskıları altında akıp giden bir konuşma içinde dili kullanabilme yeteneğine, becerisine sahiptir.

İşitme engellilerin sözel iletişim eğitimi alanında çalışan eğitimci-

⁹⁸ Michael Stubbs, 1985, (1983), Discourse Analysis, Basil Blackwell, Oxford, s. 36.

⁹⁹ Stubbs, 1985, s. 36.

Giriş

lerinin amaçlarının da, bu çocuklara ana dil becerilerini kazandırmak olduğu hatırlanırsa, bu amacın gerçekleşip gerçekleşmediğini ya da ne derecede gerçekleştiğini görmek için o çocuğun spontane konuşma diline bakmak gerekecektir. Geleneksel dil testleri bu becerinin olup olmadığını yeterince yansıtamayacak, ana dili konuşma yeterliliği için Stubbs'ın belirttiği özelliklerin olup olmadığını araştırmak gerekecektir. Diğer bir deyişle, işitme engelli bir öğrencinin konuşma dili kullanımına bir söylem ya da söyleşi içinde bakmak yolu ile o öğrencinin ana dilini konuşma boyutunda ne ölçüde kazanmış olduğu hakkında araştırmacılar bilgi edinebileceklerdir.

Özsoy araştırmasının da ortaya koyduğu gibi, ülkemizde işitmeyenlerin eğitiminde yaygın olarak Sağırılar Okulları eğitim hizmeti vermekte ve bu eğitim düzeyi genelde yetersiz bulunmaktadır. Hiç bir eğitim almayan çocuklar ve bireylerin durumu ise daha şanssız olup, dilsizlik terimi ile açıklanabilir. Bu gerçek, genelde halk arasında ve ilgili meslek dallarında çalışan kişilerde işitme engelli çocukların konuşma dili kazanabilecekleri konusunda ümitsizlik duyulmasına yol açmıştır. Günümüzde çoğu kez 'sağır ve dilsiz' terimi ile anılan ve ana dillerini hiç bilmeyen bu çocukların herhangi bir konuşma becerisi kazanabilecekleri konusundaki bu kuşkuların çok yaygın olarak gerek eğitimciler ve yöneticiler çevresinde ve anababalar arasında ve gerek konu ile ilgili kulak-burun-boğaz uzmanları arasında sürdüğü görülmektedir. Oysa, bazı batı ülkelerinde, örneğin İngiltere'de sözel iletişim eğitimi veren ve Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşımı uygulayan eğitim kurumlarında ileri ve çok ileri derecede işitme engelli çocuklar da konuşma dili edinebilmekte ve bunu karşılıklı bir söyleşi içinde kullanabilmektedirler.¹⁰⁰ Bu çocukların konuşma dillerindeki anlaşılabilirlik düzeyinin çok yüksek olması ile birlikte, kullanılan dilin içeriğine bakıldığında, olumlu sonuçların alındığı gözlenmiştir. Diğer yandan Clark, işitmeyen öğrencilerin, Tough tarafından geliştirilen yedi kategori bakımından dili kullanabilmeleri için yapısal bir eğitim yöntemi uygulayan ortamlarda gerekli fırsatları bulamayacaklarını da ileri sürmüştür.¹⁰¹ Ancak bu konuda bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle

¹⁰⁰ Clark, 1988a, s. 39.

Giriş

yapısal bir yaklaşımla eğitim gören işitme engelli çocuklar ile Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşımın uygulandığı işitme engelli çocukların konuşma dilini karşılıklı bir söyleşi içinde işlevsel olarak bu yedi kategori bakımından kullanıp kullanamadıklarının araştırılması yararlı olabilir.

Düşünme ve öğrenme biçimleri bakımından söz konusu edilen işlevlerin kullanımının gözlenmesi yanında, açıklığa kavuşturulması yararlı olabilecek diğer bir konu da Türk dilinin yapı özelliği ve Türk işitme engelli çocuklarının bu özelliğe uyumu ile ilgilidir. İngiltere'de başarılı olduğu gözlenen bir eğitim modelinin Türk kültürüne uyarlanarak Türkiye'de işitme engelli çocuklara uygulanması söz konusu olduğunda, İngiliz dili için yürürlükte olan bazı varsayımların, dil ediniminin evrenselliği ilkesine dayanarak Türk işitme engelli çocukları için de geçerli olduğu varsayımı ile bu yöntem İçem'de uygulanmıştır. Türk dilinin, bağlantılı dillere özel ve İngiliz dilinden farklı bir yapıya sahip olmasının başlangıçta bu yöntem ile Türk işitme engelli çocukların ekleri edinip edinemeyeceği konusunda kimi uygulamacılarda kuşku yarattığı gözlenmişti. Bu nedenle, çocukların konuşma dilinde eklerin sayımını içeren bir biçimbirim sayım yöntemi ile yapılacak bir araştırma bu konuyu aydınlatmaya yardımcı olacaktır.

Eskişehir Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Merkezinde (İçem) düzenlenen eğitim ortamlarında sözel iletişim eğitimi gören işitme engelli çocukların da konuşma becerilerini geliştirmekte oldukları ve konuşma dilini, normal işiten çocuklar gibi işlevsel olarak kullanabildikleri, bu dili karşılıklı bir konuşma içinde akıcı bir biçimde sürdürebildikleri gözlenmektedir. Ancak bu çalışmanın sonuçları, öğrencilerin bu durumlarını aktaran yayınlar, bazı bildiriler ile sınırlı kalmış,^{102,103,104} özellikle

¹⁰¹ Clark, 1978, s. 151.

¹⁰² Umran Tüfekçioğlu, 1981, "İşitme Engelli Çocukların Eğitimi," Yayınlanmamış Bildiri. Otorinolaringoloji Semineri, Ankara ve Eskişehir Otorinolaringoloji Derneği, Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi, Eskişehir.

¹⁰³ Umran Tüfekçioğlu, 1985a, "An Auditory Programme for Hearing Impaired Children," International Symposium of T.I.V., İstanbul, 8-10 Mayıs, 1985.

Giriş

basılı yayın ve araştırmalar, projenin gelişme döneminde 1987 yılına dek hiç yapılamamış, var olan durum söylentide kalmış, ve bu durum çeşitli araştırmacılar tarafından da dile getirilmiştir.^{105,106} Türkiye'de işitme engelli çocukların eğitimi ile ilgili kimi yayınlarda ise, bu kurumun varlığından hiç söz edilmemiştir.

2. PROBLEM

Türkiye'de öğrencisi olan işitmeyen çocuklara sözel iletişim eğitimini yapısal bir yöntem ile vermekte olan, ve ülkeye yaygın olarak hizmet veren Sağır Okulları uygulaması dışında, 1979 yılından beri farklı bir eğitim ortamı oluşturarak Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım ile sözel iletişim eğitimi vermekte olan Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Merkezinde eğitim gören öğrencilerin konuşma dil düzeylerinin araştırılarak Sağır Okulu öğrencileri ile karşılaştırılması, bu alandaki mevcut durumu saptamak bakımından yararlı olabilir. Böyle bir araştırma, ileri ve çok ileri derecede işitme engelli çocukların Türkiye koşullarında da konuşma dili edinebilme ve bunu karşılıklı bir söyleşi içinde kullanabilme becerilerini kazanıp kazanamadıkları konusunda ilgilileri ve eğitimcileri aydınlatabilir.

Stubbs ve diğer araştırmacıların da belirttiği gibi, bir iletişim ortamı içinde işitme engelli öğrencinin konuşma dili edinebilme ve bunu karşılıklı bir söyleşi içinde kullanabilme becerilerini kazanıp kazanamadıkları konusu araştırıldığında, bu durumu belirlemek için en uygun yol, konuşma diline ilişkin verilerin karşılıklı bir konuşma sırasında alınmasıdır. Bu veriler çözümlen-

¹⁰⁴ Umran Tüfekçioğlu, 1985b, "The Development of an Auditory/Oral Programme for Hearing Impaired Children in Turkey," International Congress on Education of the Deaf, University of Manchester, 4-9 August, 1985, Bildiri yayın tarihi: 1988.

¹⁰⁵ Özsoy, 1985, s. 80.

¹⁰⁶ Gönül Akçamete, 1986, "Bireyselleştirilmiş Ek Özel Eğitimin Ağır İşiten Çocukların Sözel İletişimlerine Etkisi," Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, s. 16.

Giriş

diğinde, öğrencilerin konuşmalarının anlaşılıp anlaşılmadığını görmek; ve bu anlaşılan konuşmalar analiz edildiğinde kullandıkları sözcü uzunluklarına bakarak dil gelişimlerine ilişkin bir fikir edinmek; ve yine bu sözcüer dilin işlevleri bakımından analiz edildiğinde öğrencilerin dili hangi amaçlar için kullanmakta olduklarını görmek yolu ile öğrencilerin konuşma dil düzeyleri hakkında bir fikir edinilebilir. İki farklı eğitim ortamındaki öğrencilerin konuşma dillerini bu yönleri bakımından karşılaştırmak yolu ile bu iki farklı eğitim ortamları ve uygulanan eğitim yöntemlerinin ürünleri konusunda bilgi edinilebilir. Yapılacak bu araştırma sonucu iki kurum arasında gözlenebilecek dil düzeylerine ilişkin olası farklılıkların, hangi öğrenci özellikleri ile ilişkili olduğu araştırılarak araştırma sonucu elde edilen bulgular ve yorumlar, eğitim ortamlarını bu yönde düzenleme çalışmalarına yol gösterici olabilir.

Bu tür bir araştırmaya ilişkin olarak şu sorular sorulabilir:

Acaba Türkiye'de günümüzde yaygın bir sistem olarak var olan herhangi bir Sağır Okulu modeli içindeki işitme engelli çocukların konuşma dillerinin, yukarıda sözü edilen kriterler bakımından düzeyleri nedir? Bu kurumlarda elde edilmekte olan sonuçlardan farklı sonuçlara ulaşmak Türkiye'de olası mıdır? Anadolu Üniversitesi bünyesinde çalışmalar yürüten İşitme Engelli Çocuklar Merkezinde eğitim gören işitme engelli çocukların konuşma dillerinin, yukarıda sözü edilen kriterler bakımından düzeyleri nedir? Kısaca, Eskişehir ili içinde bulunan bu iki farklı eğitim ortamında sözel iletişim eğitimi gören işitme engelli öğrencilerde konuşma dilinin kullanımında farklılıklar gözlenmekte midir? Gözlenmekte ise, bu farklılık ile hangi öğrenci özellikleri arasında birlikte değişim ilişkisi (korelasyon) belirlenebilir?

Bu sorular dikkate alınarak, Türkiye'de 'sağır ve dilsiz' olarak tanınan ileri ve çok ileri derecede işitme engelli çocukların eğitimi alanında yaşanan dil düzeylerine ilişkin bazı sorunların bu araştırma ile daha açık olarak ortaya konabileceği ve bu açıklığın, sorunların çözümüne bir ölçüde ışık tutabileceği düşünülmüş ve bu düşünce ile aşağıdaki amaçlar doğrultusunda bir araştırma yapılmıştır.

3. AMAÇ

Bu araştırmanın genel amacı, işitme engelli çocuklara eğitim veren birer özel eğitim kurumu olan Eskişehir Sağırlar Okulu ile Anadolu Ünivesitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezinde farklı düzenlenmiş ortamlarda farklı yöntemler ile sözel iletişim eğitimi gören 6-12 yaşındaki işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerini gözlemek ve kendi yaş grupları ve örneklem bütünü bakımından aralarında **anlaşılabilirlik, işlevler ve sözce uzunluğu** bakımından bir fark olup olmadığını saptamaktır. Dil gelişimine etki eden faktörlerden işitme kaybı, işitme cihazı takma süresi, okul eğitim süresi, toplam eğitim süresi, zeka düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey ile konuşma dil düzeyleri arasında ilişki belirlenmesi, sonuçları yorumlamaya yardımcı olması nedeniyle araştırmanın ikincil amacını oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacını gerçekleştirebilmek için aşağıdaki denenceler geliştirilmiştir:

1. Araştırma Denencesi: Yapısal bir yaklaşımla Eskişehir Sağırlar Okulunda eğitim gören işitme engelli öğrenciler ile Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım ile Anadolu Üniversitesi İçem'de eğitim gören işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları toplam sözceler içindeki **anlaşılmayan sözceler sayısı**, yaş grupları ve örneklem bütünü bakımından karşılaştırıldığında, İçem'de eğitim gören işitme engelli öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılığa yol açacaktır.

2. Araştırma Denencesi: Yapısal bir yaklaşımla Eskişehir Sağırlar Okulunda eğitim gören işitme engelli öğrenciler ile Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım ile İçem'de eğitim gören işitme engelli öğrencilerin spontane konuşma sırasında kullandıkları **toplam işlevler sayısı**, yaş grupları ve örneklem bütünü bakımından karşılaştırıldığında, İçem'de eğitim gören işitme engelli öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılığa yol açacaktır.

Giriş

3. Araştırma Denencesi: İçem'de Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım ortamında eğitim gören işitme engelli öğrenciler ile yapısal bir yaklaşımla Sağırlar Okulunda eğitim gören işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları ve daha soyut düzeyde bir dil kullanım becerisini gösteren **ikinci ve üçüncü küme işlevler sayısı**, yaş grupları ve örneklem bütünü bakımından karşılaştırıldığında, İçem lehine anlamlı düzeyde farklı olacaktır.

4. Araştırma Denencesi: Yapısal bir yaklaşımla Eskişehir Sağırlar Okulunda eğitim gören işitme engelli öğrenciler ile Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım ile İçem'de eğitim gören işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane toplam sözcelerin ortalama sözcü uzunluğunu gösteren **biçimbirim ortalaması**, yaş grupları ve örneklem bütünü bakımından karşılaştırıldığında, İçem'de eğitim gören işitme engelli öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılığa yol açacaktır.

5. Araştırma Denencesi: İçem'de Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım ortamında eğitim gören işitme engelli öğrenciler ile yapısal bir yaklaşımla Sağırlar Okulunda eğitim gören işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane toplam sözceleri içindeki **en uzun on anlaşılır sözcüde biçimbirim ortalaması**, yaş grupları ve örneklem bütünü bakımından karşılaştırıldığında, İçem lehine anlamlı düzeyde farklılığa yol açacaktır.

6. Araştırma Denencesi: İçem'de Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım ile eğitim gören öğrenciler ile yapısal bir yaklaşımla Sağırlar Okulunda eğitim gören öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane toplam sözceleri içinde anlaşılabilirlik kriterine bakılmaksızın ele alınan **en uzun on sözcüde biçimbirim ortalaması**, yaş grupları ve örneklem bütünü bakımından karşılaştırıldığında, İçem lehine anlamlı düzeyde farka yol açacaktır.

7. Araştırma Denencesi: Yapısal bir yaklaşımla Eskişehir Sağırlar Okulunda ve Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım ile İçem'de eğitim gören işitme engelli

Giriş

öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane toplam sözceleri içindeki **en uzun sözcenin biçimbirim sayısı**, yaş grupları ve örneklem bütünü bakımından karşılaştırıldığında, İçem'de eğitim gören işitme engelli öğrenciler lehine anlamlı düzeyde bir farklılığa yol açacaktır.

Araştırmanın ikincil amaçlarını gerçekleştirebilmek için şu denenceler ve sorular geliştirilmiştir:

8. Araştırma Denencesi: Eskişehir Sağırlar Okulu ile A.Ü. İçem'deki işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları toplam sözceleri içinde yer alan **anlaşılmayan sözceler sayısı** ile:

- 1) İşitme cihazı takma süreleri, 2) Okul eğitim süreleri,
- 3) Toplam eğitim süreleri arasında negatif bir ilişki vardır.

9. Araştırma Sorusu: Eskişehir Sağırlar Okulu ile A.Ü. İçem'deki işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları toplam sözceler içinde yer alan **anlaşılmayan sözceler sayısı** ile:

- 1) Bu araştırma için belirlenen 90-130 dB sınırları içinde gözlenen işitme kayıpları, 2) Bu araştırma için belirlenen 81 Zeka Bölümü ve üstündeki zeka düzeyleri, 3) Buldukları sosyo-ekonomik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

10. Araştırma Denencesi: Eskişehir Sağırlar Okulu ile A.Ü. İçem'deki işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları **toplam işlevler sayısı** ile:

- 1) İşitme cihazı takma süreleri, 2) Okul eğitim süreleri,
- 3) Toplam eğitim süreleri arasında pozitif bir ilişki vardır.

11. Araştırma Sorusu: Eskişehir Sağırlar Okulu ile A.Ü. İçem'deki işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları **toplam işlevler sayısı** ile:

- b) 1) Bu araştırma için belirlenen 90-130 dB sınırları içinde

Giriş

gözlenen işitme kayıpları, 2) Bu araştırma için belirlenen 81 Zeka Bölümü ve üstündeki zeka düzeyleri, 3) Buldukları sosyo-ekonomik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

12. Araştırma Denencesi: Eskişehir Sağırlar Okulu ile A.Ü. İçem'deki işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları **ikinci ve üçüncü küme işlevler sayısı** ile:

- 1) İşitme cihazı takma süreleri, 2) Okul eğitim süreleri,
- 3) Toplam eğitim süreleri arasında pozitif bir ilişki vardır.

13. Araştırma Sorusu: Eskişehir Sağırlar Okulu ile A.Ü. İçem'deki işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları **ikinci ve üçüncü küme işlevler sayısı** ile:

- 1) Bu araştırma için belirlenen 90-130 dB sınırları içinde gözlenen işitme kayıpları, 2) Bu araştırma için belirlenen 81 Zeka Bölümü ve üstündeki zeka düzeyleri, 3) Buldukları sosyo-ekonomik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

14. Araştırma Denencesi: Eskişehir Sağırlar Okulu ile A.Ü. İçem'deki işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane sözcelerin ortalama uzunluğunu gösteren **biçimbirim ortalaması** ile:

- 1) İşitme cihazı takma süreleri, 2) Okul eğitim süreleri,
- 3) Toplam eğitim süreleri arasında pozitif bir ilişki vardır.

15. Araştırma Sorusu: Eskişehir Sağırlar Okulu ile İçem'deki işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane sözcelerin ortalama uzunluğunu gösteren **biçimbirim ortalaması** ile:

- 1) Bu araştırma için belirlenen 90-130 dB sınırları içinde gözlenen işitme kayıpları, 2) Bu araştırma için belirlenen 81 Zeka Bölümü ve üstündeki zeka düzeyleri, 3) Buldukları sosyo-ekonomik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Giriş

16. Araştırma Denencesi: Eskişehir Sağırlar Okulu ile A.Ü. İçem'deki işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane sözcelerden **en uzun on anlaşılır sözcedeki biçimbirim ortalaması** ile:

- 1) İşitme cihazı takma süreleri, 2) Okul eğitim süreleri,
- 3) Toplam eğitim süreleri arasında pozitif bir ilişki vardır.

17. Araştırma Sorusu: Eskişehir Sağırlar Okulu ile A.Ü. İçem'deki işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane sözcelerden **en uzun on anlaşılır sözcedeki biçimbirim ortalaması** ile:

- 1) Bu araştırma için belirlenen 90-130 dB sınırları içinde gözlenen işitme kayıpları, 2) Bu araştırma için belirlenen 81 Zeka Bölümü ve üstündeki zeka düzeyleri, 3) Buldukları sosyo-ekonomik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

18. Araştırma Denencesi: Eskişehir Sağırlar Okulu ile İçem'deki işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane sözcelerden **en uzun on sözcenin biçimbirim ortalaması** ile öğrencilerin:

- 1) İşitme cihazı takma süreleri, 2) Okul eğitim süreleri,
- 3) Toplam eğitim süreleri arasında pozitif bir ilişki vardır.

19. Araştırma Sorusu: Eskişehir Sağırlar Okulu ile İçem'deki işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane sözcelerden **en uzun on sözcenin biçimbirim ortalaması** ile öğrencilerin:

- 1) Bu araştırma için belirlenen 90-130 dB sınırları içinde gözlenen işitme kayıpları, 2) Bu araştırma için belirlenen 81 Zeka Bölümü ve üstündeki zeka düzeyleri, 3) Buldukları sosyo-ekonomik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

20. Araştırma Denencesi: Eskişehir Sağırlar Okulu ile İçem'deki işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane sözceler içindeki **en uzun sözcenin biçimbirim sayısı** ile öğrencilerin:

Giriş

- 1) İşitme cihazı takma süreleri, 2) Okul eğitim süreleri,
- 3) Toplam eğitim süreleri arasında pozitif bir ilişki vardır.

21. Araştırma Sorusu: Eskişehir Sağırlar Okulu ile A.Ü. İçem'deki işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane sözceler içindeki en uzun sözcenin biçimbirim sayısı ile öğrencilerin:

- 1) Bu araştırma için belirlenen 90-130 dB sınırları içinde gözlenen işitme kayıpları, 2) Bu araştırma için belirlenen 81 Zeka Bölümü ve üstündeki zeka düzeyleri, 3) Buldukları sosyo-ekonomik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

4. ÖNEM

Ülkemizde işitme engelli çocuklara eğitim hizmetlerini, geleneksel bir eğitim sistemi ile sağlayan başlıca kurum Sağırlar Okullarıdır. Bu kurumlarda eğitim gören öğrencilerin başarılarının bir göstergesi olarak dil düzeylerini inceleyen bazı araştırmalar yapılmış ise de, farklı bir eğitim yöntemi uygulayan herhangi bir kurum ile karşılaştırmalı bir araştırma yapılmamıştır. Böylece, Sağırlar Okullarında elde edilen sonuçlardan daha iyilerini Türkiye'de elde etmek olası mıdır sorusu bilimsel olarak yanıtlanmamıştır. Olumlu bir yanıt, Türkiye'de var olan geleneksel sisteme alternatif arayanlar ya da var olan sistemi iyileştirmeye çalışanlar için hangi ortamların ve ne türde uygulamaların daha başarılı sonuçlar verebileceği konusunda yol gösterici olabilir.

İşitme engelli çocukların konuşabilecekleri, özellikle çok ileri derecede işitme kayıplarına sahip çocukların da konuşabilecekleri ülkemizde genelde pek bilinmemekte, bu yoldaki sözlere pek inanılmamaktadır. Benzeri kuşular diğer ülkelerde de görülebilmektedir.¹⁰⁷ Bu tutuma bağlı olarak çocukların

Giriş

eğitiminde çok düşük beklenti düzeyleri gözlenmektedir. Yalnız ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı çocukları konu alan bu araştırma sonuçları ile, bu çocukların da konuşma dili kazanabildiklerini duyurmak amaçlanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, genelde toplumda ve özellikle eğitim kesiminde var olan düşük beklenti düzeylerinin yükselmesi beklenebilir.

Bu araştırmada, işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin işlevsel analizi için Tough kullanım kategorileri kullanılmıştır.^{108,109} Bir araştırma konusu olarak işitme engellilerde hiç uygulanmamış olan Tough kategorilerine göre dillerini incelemek yolu ile işitme engelli çocukların konuşma dillerindeki kullanım çeşitliliğini; örneğin, tahmin, mantık ve düş gücünün kullanımını belirlemek, ilgili kişilerin beklenti düzeylerini etkilemede yararlı olabilir. Bu tür bir analizin ülkemizde işiten çocuklar için de hiç uygulanmamış olması nedeni ile bu araştırma, işitme engelliler olduğu kadar, normal işiten çocuk eğitimcileri ve ilgili kişiler için değerlendirme boyutunda ve daha önemlisi eğitim ve uygulama boyutunda yol gösterici olabilir.

Bu araştırma için geliştirilen konuşma diline ilişkin veri toplama ve analiz yöntemleri, sınırlılıklar bilindiği sürece, benzeri çalışmalara yardımcı olabilir. Sinclair ve Coulthard'a göre herhangi bir söylem betimlemesinin dört yeterlilik kriterini karşılaması gerektiğini bildiren Stubbs, kendi analizinde bu yeterlilikleri karşılayamadığını, örneğin, verilerden yalnızca işlevleri açık olan ve analizi kolay olan sözceleri seçtiğini, diğerlerini ele almadığını belirtmiştir.¹¹⁰ Diğer bir kriterin gereği olarak, yine söylem içinde geçen bağlantılı dizilerin, sözcelerin bağlamları içinde analizini yapmayıp, sözceleri izole edilmiş tek başlarına eylemler olarak ele aldığı, dolayısıyla bunun da bir sınırlılık olduğunu belirtmiştir.

¹⁰⁷ Jane Croft, 1983, "The listening deaf-INCREDIBLE?" TALK, No. 107, Spring 1983, N.D.C.S., London, s. 15.

¹⁰⁸ Tough, 1981, s. 80-85.

¹⁰⁹ Bkz.: Bu tez, İkinci Bölüm, İlgili Alanyazın, Tough'a göre İşlevler ve Tough Kategorileri.

¹¹⁰ Sinclair and Coulthard, 1975, s. 15-17. Aktaran: Stubbs, 1985, s. 63.

Giriş

Tough çalışması incelendiğinde, Tough'ın da benzer bir şekilde davrandığını görmek olasıdır. Her ne kadar Tough, sözceleri bağlamları içinde ele almış ise de, konuşmalardan istediği bölümleri seçerek analiz etmiş ve yayınlamıştır. Bir gerçek konuşma içinde doğabilecek sayısız deyiş biçimleri ile karşılaşmak olasıdır ve her iki araştırmacı da analizlerinde yalnız kendi seçimleri olan diyalogları ve/veya sözceleri kullanmışlardır.

Bu araştırma ise gerçek bir iletişim ortamı içinde yer almış olan söylemleri, olduğu gibi, seçmeden ele alarak analiz yapmıştır. Doğal olarak bu yöntem, diğer araştırmacıları da caydırmış olan bazı sorunlar yaratarak analiz işlemini güçleştirmiştir. Bu güçlüklerin, analiz sürecinde bazı kriterler konarak çözümü için çaba gösterilmiştir. Tough, kategorilerini sayım için uygulamamış, yalnızca çocuk dilini gözlemek, tanımak amacı ile kullandığını belirtmiştir. Bu araştırma için geliştirilen bazı kriterler, işiten veya işitme engelli çocukların dilini Tough kullanım kategorileri, sözce uzunluğu, anlaşılabilirlik bakımından analiz etmeyi düşünen araştırmacılara yol gösterebilir. Ancak araştırmacının temel amacı, analitik değil, pragmatik bir yaklaşımla gözlenmesine özendirmektir.

Özetle, Türkiye'de işiten ve/veya işitme engelli çocuk dili ile ilgilenen eğitimciler ve araştırmacılar ve anne babalar için bu çalışmanın eğitim ve dil konusuna, özellikle sorumluluklarındaki çocukların dili ne tür işlevler için kullandıklarının gözlenmesine ilişkin olarak yeni bir bakış açısı getireceği düşünülebilir.

İşitme engelli çocuk ve öğrenci dili konusunda eğitimciler, anne babalar ve ilgililer için farklı beklenti düzeyleri ve bunun sonucu olarak farklı girişimler oluşturabilir.

5. SAYILTILAR

Bu araştırmanın yapılma gerekliliği, araştırmada kullanılan yöntem, bulgular ve yorumlar şu sayılıtlara dayanmaktadır:

1. Dilöncesi işitme kaybı olan ileri ve çok ileri derecede işitme engelli çocukların sözel iletişim eğitimi gereksinimleri günümüzde gerekli olduğu gibi, gelecekte de sürecektir.¹¹¹ Sensorineural işitme kayıplarının günümüze dek bilinen bir tıbbi tedavisi olmayıp, iyileştirme için tek yöntem cihazlandırma (rehabilitasyon) ve eğitimidir. İşitsel/sözel iletişim eğitimi, bir 'invasive' rehabilitasyon tekniği olan koklear implant adayı dilöncesi kayıplı çocuklar için de gerekli olup, ameliyat için bir önkoşul olmanın yanısıra ameliyat sonrası başarı için de bu tür programlar aranmaktadır.¹¹² Genelde ise ameliyat adayı olabilmek için ya dilsonrası işitme kayıplı ya da dili edinme sırasında işitmenin kaybolması koşulu aranmaktadır. Bir çok programlar ise yalnız dilsonrası kayıpları aday kabul etmektedirler.^{113,114,115}

2. İşitme engelli çocukların dil edinme becerilerine doğuştan, aynı

111 I. G. Taylor, 1981, "Medicine and Education," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (5) 5, 1981, s. 137.

112 Dianne J. Mecklenburg, 1987, "The Nucleus Children's Program," The American Journal of Otolology, Vol. 8, No. 5, September 1987, s. 437.

113 J. E. J. John, 1985, "Cochlear Implants for Children," Report of Proceedings for Conference for Heads of Schools and Services for Hearing Impaired Children, Department of Audiology and Education of the Deaf, University of Manchester, September 1985, s. 24.

114 C. I. Berlin ve diğerleri, 1987, "Patient Selection for the Multichannel Electronic Prosthesis," Clark and Busby, (eds.), International Cochlear Implant Symposium and Workshop, Melbourne, Annals of Otolology, Rhinology and Laryngology, Supplement 128-Jan-Feb. 1987, Vol. 96, No. 1, Part 2, s. 104.

115 Bekir Altay, Ahmet Konrot ve Umrans Tüfekçioğlu, 1988, "Nucleus 22 Kanallı Koklear Implantın Üç Türk Hasta Üzerinde Uygulanması," Yayınlanmamış Bildiri, Uluslararası Nöro-Otolojik Cerrahi Simpozyumu, İstanbul Üniversitesi, 23-27 Mayıs, 1988, İstanbul.

Giriş

normal çocuklar gibi sahip oldukları kabul edilmiştir. İşitme engelli bir çocuğun merkezi sinir sistemi normal ise bu çocuk, işitme kalıntısı yolu ile beyne iletilen akustik enerjinin bir kısmını kullanmak suretiyle işitme kaybını telafi etmeyi öğrenebilir ve işiten yaşlılarından daha uzun zaman alsa da, sözel iletişim için dil edinebilir.

3. Farklı eğitim ortamlarında yetişen işitme engelli öğrenciler, farklı konuşma dil düzeyleri geliştireceklerdir.

4. Eskişehir Sağırlar Okulu ve A. Ü. İçem, işitme engelli öğrencilerin eğitimi için farklı eğitim ortamları sağlamaktadırlar.

5. Konuşma dilini edinmekte olan bir işitme engelli öğrencinin, bu araştırma bağlamı içinde, kendi okul ortamında ve alışık olduğu bir sınıf içinde, kendi öğretmeni ile karşılıklı konuşma için yönlendirilmiş olarak yer aldıkları bir oturma pozisyonu içinde ve beş dakika süresince birlikte baktıkları bir resim hakkında, kendi kapasitesi içinde konuşacağı varsayılmıştır.

6. Normal çocuklarda Tough'ın yedi kategorisi üzerinden gözlenen dilin işlevsel kullanımının, işitme engelli çocukların diline de uygulanabileceği sayılıdır kabul edilmiştir.

7. Konuşma konusu oluşturan resmin, özellikleri nedeni ile araştırma kapsamı içine giren 6-12 yaş çocuklarının yaşantılarında çok bilinen kesitleri yansıtması nedeni ile, kırsal ve kentsel olmak üzere her kesimden öğrenciyi konuşmaya güdüleyici olduğu ve araştırılacak olan toplam işlevler ile ikinci ve üçüncü küme işlevleri kullanmak için yeterli fırsatları sunduğu kabul edilmiştir.

8. Araştırmada yer alan tüm öğretmenlerin iyi niyetle öğrencisinin sahip olduğu konuşma dilini maksimum düzeyde kullanması için gayret göster-

Giriş

diği ve bunun için bildiği tüm konuşma tekniklerini kullandığı varsayılmıştır.

9. Öğretmenler arasında dili kullanma ve öğrenciye konuşma fırsatları yaratma bakımından doğabilecek farklılıkların önemli bir bölümünün ise; öğretmenin, görev yaptığı okulda yaratılmış olan eğitim ortamının bir parçası olması ve uygulanan eğitim yönteminin bir uygulayıcısı olması nedeniyle ortam farklılığından kaynaklanacağı kabul edilmiştir.

10. Öğrencilere ilişkin tüm kimlik ve sağlık bilgilerinin edinildiği okul kayıtlarının doğru olduğu varsayılmıştır.

6. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma aşağıdaki konular, bireyler, yer ve zaman ile sınırlı olup, araştırma sonuçları yalnız bu ve benzeri ortamlarda eğitim gören benzeri öğrenciler için yorumlanabilir ve genellenebilir.

1. Eskişehir ili içinde, Anadolu Üniversitesi İçem'de Doğal İşitsel / Sözel Yaklaşımla eğitim görmekte olan ve farklı ortamlardan gelmemiş, iyi işiten kulakta 90 dB ve daha ileri derecede dilöncesi sensorineural işitme kaybı olan ve Zeka Bölümü 81 Z.B. ve üzerinde olan 6-12 yaşındaki 40 işitme engelli öğrenci ile sınırlıdır.

2. Eskişehir ili içinde, Milli Eğitim Bakanlığı yönetmeliğine göre "oral yöntem" ile ve yapısal bir yaklaşımla Eskişehir Sağırklar okulunda eğitim görmekte olan, farklı ortamlardan gelmemiş, iyi işiten kulakta 90 dB ve daha ileri derecede dilöncesi sensorineural işitme kaybı olan ve Zeka Bölümü 81 Z.B. ve üzerinde olan 6-12 yaşındaki 40 işitme engelli öğrenci ile sınırlıdır.

Giriş

3. Bu araştırma yalnız, işitme engelli öğrencilerin beş dakika içinde, öğretmeni ile belli bir resim hakkında karşılıklı söyleşi sırasında üretmiş olduğu konuşma dili ile sınırlıdır.

4. Bu araştırma, işitme engelli öğrencilerin konuşma dilini yalnız anlaşılabilirlik, sözce uzunluğu ve Tough kategorilerine göre dilin işlevsel kullanımı bakımından betimleme, ortamlar bakımından karşılaştırma ve belirtilen öğrenci dili ile öğrenci özelliklerinden yalnız işitme kaybı ortalaması, işitme cihazı takma süresi, okul eğitim süresi, toplam eğitim süresi, zeka düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkiyi araştırmak ile sınırlıdır.

7. TANIMLAR

Bu bölümde, araştırmanın daha iyi anlaşılmasında yararlı olabilecek kavramların tanımları yer almıştır. Bu kavramlardan bazılarının Türkçe'ye yeni çevrilmiş olması ve zaman zaman birden çok Türkçe karşılıklarına rastlanması nedeni ile, okuyucuya yardımcı olmak amacı ile bu tür kavramların orijinal karşılıkları da verilmiştir.

Anlam: Dildeki bir birimin aktardığı ya da uyandırdığı kavram, tasarım, düşünce, içerik.¹

Anlambilim (semantics): Dili anlam yönünden ele alan, göstergenin gösterilen bölümünü ya da içeriği inceleyen dilbilim dalı.²

Anlambirim: Anlamı olan en küçük dilsel birim, biçimbirim.

Anlaşılabilirlik (intelligibility): Bir konuşmacının ürettiği konuşma seslerinin, çıkarılış ve söyleyiş biçimine bağlı olarak aynı ana dili konuşan dinleyiciler tarafından anlaşılma derecesi. (Intelligible: Kolay anlaşılır.³)

Bağlam (context): 1. Bir dil birimini çevreleyen, ondan önce ya da sonra gelen, birçok durumda söz konusu birimi etkileyen, onun anlamını, değerini belirleyen birim ya da birimler bütünü. İç bağlam, dil içi bağlam da denir. 2. Duruma, konuşucu ve dinleyicinin dil dışı toplumsal, ekinsel, ruhsal nitelikli deneyim ve bilgilerine ilişkin verilerin tümü. Dış bağlam, dil dışı bağlam da denir.⁴

¹ Vardar ve diğerleri, 1988, s. 20.

² Vardar ve diğerleri, 1988, s. 20.

³ Türk Dil Kurumu, 1971, s. 172.

Giriş

Biçim (form): Dilde biçim, ses ya da işaretlerin anlam ile birleştirilmesi için kullanılan yol veya araçtır. Bu işlem çeşitli şekillerde olabilir. Örneğin, ses birimleri olarak ifade edilebilir ve sesbilimin konusu olabilir; anlam birimleri olan sözcükler ya da ekler ile ifade edilebilir ve biçimbilimin konusu olabilir; anlam birimlerinin birbirleri ile birleşme yollarını ifade edebilir ve tümcebilim/sözdizimin konusu olabilir.⁵

Biçimbirim (morpheme): En küçük anlamlı birim, en küçük gösterge. Biçimbirim en küçük dilsel birimdir ve iki tür kapsar: Bağımsız biçimbirim tek başına sözcük oluşturabilir; bağımlı biçimbirimse hiçbir zaman tek başına gerçekleşemez ve sözcük oluşturamaz.⁶

Bileşik Sözcükler: Birleştirme yoluyla yeni sözcük yaratılmasıdır. Bileşen sözcükler, kendi sözlük anlamlarını düşündürmezler. Bileşen sözcüklerin hiç olmazsa birisi sözlük anlamından ayrılmış olur.⁷

Bürün (prosody): Bir konuşma sırasında gerçekleşen ve konuşma diline anlam, anlam değişiklikleri ve anlaşılabilirlik kazandıran "titrem, vurgu, durak, süre, vb. ses olgularının genel adı"⁸.

Bütünce (corpus): Bir dili betimlemek ve çözümlmek amacıyla derlenmiş sözlü ya da yazılı örnekler, sözcükler bütünü. Her bütünce bir seçme ürünüdür. Betimlemeye yönelen bir dilbilimci inceleyeceği alanı en iyi biçimde yansıtabilecek ve kendisine elverişli bir gözlem temeli sunabilecek bir bütünce saptamak zorundadır.⁹

Coşku İşlevi/anlatımsalılık işlevi (emotive/expressive function): Konuşucunun duygularını, coşkularını iletirken bildirin yerine getirdiği dilsel

⁴ Vardar ve diğerleri, 1988, s. 34.

⁵ Bloom and Lahey, 1978, s. 15.

⁶ Vardar ve diğerleri, 1988, s. 45.

⁷ Gencan, 1979, s. 240-241.

⁸ Vardar ve diğerleri, 1988, s. 56.

⁹ Vardar ve diğerleri, 1988, s. 56.

Giriş

işlev. Örneğin 'Ne günlerdi o günler!' tuncesinde anlatımsallık işlevi egemendir. Coşkusal işlev de denir.¹⁰

Çağrı İşlevi (conative function): Dilin, buyruk verme biçiminde gerçekleşen ve dinleyiciye yönelik olan işlevi. Örneğin ' oraya git!' tuncesinde çağrı işlevi egemendir.¹¹

Çok İleri Derecede İşitme Kaybı (profound loss): Genellikle A. B. D. kaynaklarına göre iyi işiten kulaktaki işitme eşiklerinin ortalaması 90 dB veya 91 dB (ISO) ve üzerinde olan işitme kayıpları.¹² İngiliz kaynaklara göre ise, iyi işiten kulaktaki işitme eşiklerinin ortalaması 95 dB (ISO) üzerinde olan işitme kayıpları.¹³ Bkz.: İşitme kaybı.

Çözüm (transcription): Çevriyazı. Çevriyazı gösteren düzlemindeki ses birim ve/ya da olgularını oldukları gibi, eksiltmeden ya da çoğaltmadan yazılı biçime dönüştüren yazım türüdür.¹⁴

Decibel (dB): Sesin gücünü, başka bir deyişle sesin basıncını ifade etmek üzere benimsenen ölçek. Bu ölçek, on milyondan bire kadar değişebilen ses basıncını 140 decibel içinde bir alana indirgemektedir.¹⁵ Bkz.: sesin şiddeti.

Dialog: Karşılıklı konuşma.¹⁶

Dil (language): Dil, dünyaya ilişkin düşüncelerin iletişim amacıyla, ve nedensiz işaretlerden oluşan geleneksel bir sistem aracılığı ile simgelendiği bir koddur.¹⁷ Belirli bir bağlam içinde belli bir amaç ya da kullanım için

¹⁰ Vardar ve diğerleri, 1988, s. 25.

¹¹ Vardar ve diğerleri, 1988, s. 60.

¹² Quigley and Paul, 1984, s. 2, 5.

¹³ N.E.C., British Association of Teachers of the Deaf (BATOD), 1981, s. 86.

¹⁴ Vardar ve diğerleri, 1988, s. 63.

¹⁵ Nolan and Tucker, 1981, s. 37.

¹⁶ Türk Dil Kurumu, 1971, s. 86.

¹⁷ Bloom and Lahey, 1978, s. 4.

Giriş

içerik ya da anlamın bir dilbilimsel biçim ile kodlanması veya simgeleşmesinden oluşur.¹⁸ Martinet'ye göre ise, "bir dil, insan deneyiminin, topluluktan topluluğa değişen biçimlerde, anlamsal bir içerikle sessel bir anlatım kapsayan birimlere, başka bir deyişle anlambirimlere ayrıştırılmasını sağlayan bir bildirişim aracıdır".¹⁹

Dil Edinimi/Dil Gelişimi/Dil Öğrenimi: Bkz.: Açıklamalar, s. xx.

Dil Yeterliliği (language competence): Bkz.: Edinç.

Dilbilim: Dilin seslerini, biçimbirimlerini, yapısını, anlam özelliklerini ve diğer değişik yönlerini araştırmak ve bunları yeni teoriler çerçevesinde yorumlamak için geliştirilmiş bir bilim dalıdır.²⁰

Dilöncesi İşitme Kaybı (prelingual loss): Bir çocuğa, 18 aylıktan önce (anadilini belli bir düzeyde edinmeden önce) gelen ve kalıcı olan işitme kaybı.²¹

Dilsonrası İşitme Kaybı (postlingual loss): Bir çocuğa, 18 aylıktan sonra (anadilini belli bir düzeyde edindikten sonra) gelen ve kalıcı olan işitme kaybı.²²

Doğaç (improvisation): Düşünmeden, hazırlıksız söz söyleme.²³ Şiir veya sözü birdenbire, düşünmeden, içine doğduğu gibi söyleme, irticalen konuşma.²⁴

Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım (Natural Auditory/Oral Approach): İşitme kalıntısının maksimum kullanımı ile işitme engelli çocuğa kendi dil

¹⁸ Bloom and Lahey, 1978, s. 11.

¹⁹ Vardar ve diğerleri, 1988, s. 75.

²⁰ Ekmekçi, 1987, s. 30.

²¹ N.E.C., British Association of Teachers of the Deaf (BATOD), 1981, s. 86.

²² N.E.C., British Association of Teachers of the Deaf (BATOD), 1981, s. 86.

²³ Türk Dil Kurumu, 1971, s. 166.

²⁴ Türk Dil Kurumu, 1988a, s. 389.

Giriş

düzeyine ve gereksinimine uygun konuşma dil girdisini, uyarıcı ve etkileşimci bir ortam içinde sağlayan ve bu ortamda hiçbir işaret diline ya da desteğine yer vermeyen, ve bu ortamlar sağlandığında işitme engelli çocukların da aynı işiten çocuklar gibi konuşma ve dil geliştirebileceklerine inanan sözel iletişim eğitim yöntemi.²⁵

Edim (performance): Edincin (dil yeterliliğinin) konuşucularca dilin kullanımı sırasında gerçekleştirilmesi. Konuşan bireylerdeki dilsel yeteneğin kullanılmasıyla ortaya çıkan olguyu belirtir.²⁶

Edimbilim (pragmatics): Kullanımbilim de denir.

Edinç (competence): Konuşucu ve dinleyicilerin edinmiş oldukları, daha önce hiç duyup söylemedikleri tümceleri de kapsayan sonsuz sayıda tümce oluşturup anlamalarını sağlayan dilsel bilgi. Edim, edincin gerçekleşme düzlemidir.^{26a} Dil yeterliliği.

Eğitim Ortamı: Eğitim ortamı, öğrenme-öğretme süreçlerinde bilgi iletmeye işleminin meydana geldiği ve öğrencinin konuyla etkileşimde bulunduğu personel, araç gereç, tesis ve organizasyon öğelerinden oluşur.²⁷ Özel eğitime muhtaç öğrencilere eğitim hizmetlerinin sağlandığı yönetsel planlar ve uygulamalardır.²⁸ Öğrenmenin gerçekleşmesi için araç, gereç, eğitim yöntemleri, personel ve organizasyon bakımından gerekli önlemlerin alındığı ve eğitim hizmetinin sunulduğu bir sistemdir.

Ekeylem: Ad soylu bütün sözcüklerin sonlarına gelerek onların yüklem olmalarını sağlayan parçalara ekeylem denir.²⁹

Ekleme (articulation): Sesleme organları aracılığıyla sesleri oluşturup çıkarma.

²⁵ Clark, 1988 c.

²⁶ Vardar ve diğerleri, 1988, s. 91.

^{26a} Vardar ve diğerleri, 1988, s. 92

²⁷ Alkan, 1977, s. 60.

²⁸ Özyürek, 1983. s. 6.

²⁹ Gençan, 1979, s.344.

Giriş

Ekler: Sözcük türetmeye ya da sözcüklerin görevlerini belirtmeye yarayan parçalara (takılara) ek denir. Görevleri bakımından ekler ikiye ayrılır: Yapım ekleri: Sözcüğün anlamını, çeşidini değiştiren eklerdir. Çekim ekleri: Sözcüğün tümcedeki yerini belirten eklerdir.³⁰

Engel (impairment, handicap): Başarıyı ya da ilerlemeyi güçleştiren her şey.³¹

Eylem (fiil): Varlıkların yaptıkları işleri, devimleri, kılışları ya da onlarla ilgili oluşları, yargıları zamana ve kişiye bağlayarak anlatan sözcüklerdir.³²

Frekans: Bir ses kaynağından her bir saniyede yayınlanan titreşim dalgalarının sayısıdır. Frekans Hertz (Hz) ünitesi ile ifade edilir.³³

Gönderge İşlevi (referential function): Dilin, gönderge ya da düzenleme yönelik bildirişim işlevi. Gönderge işlevinin anlatımı, dinleyiciye bilgi vermeyi, bir düşünceyi iletmeyi sağlayan bildirme tümcesidir. Örneğin 'Bugün hava güneşli.' tümcesinde gönderge işlevi egemendir. Gösterim işlevi de denir.³⁴

Gösterge: Bir başka şeyin yerini alabilmesini sağlayan özellikler taşıdığından kendi dışında bir nesne, olgu, varlık belirtebilen ögedir.³⁵

Gövde: Yapım eki almış ya da bileşmiş sözcükler gövdedir.³⁶ Bir kökten türemiş eylemlerden /-mek/ eki atıldıktan sonra geriye kalan kısım, eylemlerin tabanı (kökü ya da gövdesi) dir.³⁷

³⁰ Gencan, 1979, s.59-60.

³¹ Türk Dil Kurumu, 1971, s. 149.

³² Gencan, 1979, s.270.

³³ Nolan and Tucker, 1981, s. 35.

³⁴ Vardar ve diğerleri, 1988, s. 110.

³⁵ Vardar, 1982. s. 52.

³⁶ Gencan, 1979, s.60.

Giriş

Hertz (Hz.): Bir ses kaynağından her bir saniyede yayınlanan titreşim dalgalarının sayısının ölçü birimidir.³⁸

ISO (International Standards Organization): Uluslararası Standartlar Kurumu.

İçerik (content): Anlatım düzlemine karşıt olarak, bir bildirinin anlamsal, kavramsal bölümü.³⁹ Dilde içerik, mesajların içinde kodlanan konuların daha genel bir sınıflandırılmasıdır; bu, nesnelere olabilir, eylemlere olabilir, bunların arasındaki ilişkiler olabilir.⁴⁰

İleri Derecede İşitme Kaybı (severe loss): Genellikle A. B. D. kaynaklarına göre iyi işiten kulaktaki işitme eşiklerinin ortalaması 70 dB ile 90 dB veya 91 dB (ISO) arasında olan işitme kayıpları.⁴¹ İngiliz kaynaklarına göre ise, iyi işiten kulaktaki işitme eşiklerinin ortalaması 70 dB ile 95 dB (ISO) arasında olan işitme kayıpları.⁴² Bkz.: İşitme kaybı.

İlişki İşlevi (phatic function): Bildirişimin, salt konuşucuyla dinleyici arasında ilişki kurmak ya da kurulmuş olan ilişkiyi sürdürmek amacıyla gerçekleştiği durumlarda ortaya çıkan işlev. Örneğin 'Beni duyuyor musunuz?' tümcesinde ilişki işlevi egemendir.⁴³

intervention: Araya girme; karışma.⁴⁴ Müdahale.⁴⁵ Ele alma, girişim.

İşitme Cihazı: Bazı seslerin, özellikle konuşma seslerinin şiddetini arttıran,

³⁷ Gencan, 1979, s. 272.

³⁸ Nolan and Tucker, 1981, s. 35.

³⁹ Vardar ve diğerleri, 1988, s. 122.

⁴⁰ Bloom and Lahey, 1978, s. 11.

⁴¹ Quigley and Paul, 1984, s. 2, 5.

⁴² N.E.C., British Association of Teachers of the Deaf (BATOD), 1981, s. 86.

⁴³ Vardar ve diğerleri, 1988, s. 127.

⁴⁴ Türk Dil Kurumu, 1971, s. 173.

⁴⁵ Türk Dil Kurumu, 1988a, s. 1051.

Giriş

sesleri yükselten araçlardır. Masa tipi, cep tipi, kulak arkası modelleri olduğu gibi, telsizli tipleri de vardır. Tüm sistemler işitme engelli çocukların işitsel yaşantılarını iyileştirmek amacı ile desenlenmiştir.⁴⁶

İşitme Eğitim Cihazı: İşitme cihazlarının minyatür ve taşınabilir modellerine karşın daha büyük ve taşınmaz, bu nedenle masa üzerinde kullanılan modeli. Geniş frekans eğrisi ve kaliteli mikrofon ve kulaklıkları ile işitme engelli çocuklara iyi dinleme yaşantıları sağlar. ⁴⁷

İşitme Engeli (hearing impairment): Bir bireyin işitme eşik düzeyinin, herhangi bir frekansta odyogram üzerindeki sıfır eşliğinden belirli derecede sapması (15-20 dB) bir işitme engeli gösterir.⁴⁸ İşitme testi sonucunda belli bir bireyin aldığı sonuçlar kabul edilen normal işitme eşiklerinden belirli derecede farklı olup, bu kaybın derecesi bireyin dil edinmesini ve eğitimini engelleyici derecede ise işitme engelinin varlığından söz edilir.

İşitme Eşiği (threshold of hearing): Bir ses uyarısının ancak işitilebildiği, sesin sessizlikten ayrılabilirdiği noktanın dB ve Hz olarak ifade edilmesi.

İşitme Kaybı (hearing loss): İşitme testi sonucunda belli bir bireyin aldığı sonuçlar kabul edilen normal işitme değerlerinden belirli derecede farklı olduğunda bir işitme kaybından söz edilir.

İşitme Kaybı Ortalaması (average hearing loss): Her bir kulaktaki işitme eşiğinin beş frekansta; 250, 500, 1000, 2000, ve 4000 Hz de dB HL değerleri toplanarak ortalaması hesaplanır. Kaybı daha az olan kulağın (iyi işiten kulağın) değeri kabul edilir.⁴⁹

İşitme Kalıntısı (residual hearing): İşitme eşiğinin altında kalan ve uyarıldığında sesleri beyine iletebilen duyu alanı.

⁴⁶ Nolan and Tucker, 1981, s.96.

⁴⁷ Nolan and Tucker, 1981, s.140.

⁴⁸ Quigley and Paul, 1984, s. 1.

⁴⁹ N.E.C., British Association of Teachers of the Deaf (BATOD), 1981, s. 83.

Giriş

İşitme Testi (hearing test): Bir bireyin işitme duyarlılığının, bir dizi test frekansı ve seviyeler bakımından normal kabul edilen değerler ile karşılaştırılması.⁵⁰

İşlev (function): Dilin, dil birimlerinin dış dünya, düşünce, konuşan bireyler, vb. açısından yerine getirdiği, üstlendiği iş; dilin, dil birimlerinin belli bir amaçla kullanılışı.⁵¹

Kip: Eylemler, zaman ve anlam özelliklerine göre çeşitli eklerle değişik biçimlere girerler. Bu biçimlerin her birine kip denir.⁵²

Kod (code): Bir bilgiyi gösteren semboller dizgesi.⁵³ Kod, bir şeyin bir başkası ile semgelenmesinde kullanılan araçtır; dil de bir simgeleme işlemidir.⁵⁴

Konuşma (speech): 1. Sözü kullanma, söz söyleme; konuşmak eylemi; düşünceyi sözle anlatma. 2. İki ya da daha çok sayıda bireyin sözlü bildiri alışverişinde bulunması; belli bir dilsel topluluktan bireyler arasındaki sözlü bildirişim.⁵⁵

Konuşma eylemleri (speech acts): Bkz.: Söz edimi.

Konuşma Dili (spoken language): Bkz.: Sözlü dil.

Kök Sözcükler: Başka sözcüklerden ekle ya da bileşme yoluyla türememiş, yapılmamış olan yalın sözcüklerdir.⁵⁶ Yapım eki almamış sözcükler köktür.

⁵⁰ Nolan and Tucker, 1981, s. 39.

⁵¹ Vardar ve diğerleri, 1988, s. 128.

⁵² Gencan, 1979, s. 275.

⁵³ Türk Dil Kurumu, 1988b, s. 903.

⁵⁴ Bloom and Lahey, 1978, s. 4.

⁵⁵ Vardar ve diğerleri, 1988, s. 143.

⁵⁶ Gencan, 1979, s.57.

Giriş

Kullanım (use): Dilin kullanımını, konuşucunun amacına ve ortamın bağlamına uygun olan davranışların sosyal ve bilişsel olarak seçimi oluşturur. Başlıca iki yönü vardır. Biri dilin amaçları ya da işlevleri ile, kişilerin niçin konuştukları ile ilgilidir; diğeri 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.⁵⁷

Kullanımbilim (pragmatics): Edimbilim de denir. Dilsel göstergelerin birleşim kurallarını inceleyen sözdizimle, bunların göndergelerle ilişkisini sağlayan anlambilime karşıt olarak, bildirişim durumu içindeki konuşucuların göstergeleri kullanmasını, bu edime eşlik eden çeşitli olguları (güdülenme, tepki, etkileşim, vb.) inceleyen dal.⁵⁸ Pragmatik, gerçek durumlarda gerçek konuşmacılar ve dinleyiciler tarafından dilin bir bağlam içinde kullanımını inceleyen alandır.⁵⁹

Longitüdünel: Gelişimsel, zamansal, zaman boyutu içinde, boylamına.

MLU (Mean Length of Utterance): Ortalama sözce uzunluğu ya da sözcüde ortalama uzunluk.

Odyogram: Saf ses odyometrik işitme testlerinin sonuçları 'odyogram' olarak bilinen standardize formlara yazılır. Bu formlar birer grafik biçiminde olup, yatay ekseninde konuşma seslerine ilişkin test frekansları (Hertz olarak), dikey ekseninde ise odyometrenin gösterdiği sinyal seviyesi (dB HL olarak) gösterilir. Normal işitme seviyesi '0' olarak gösterilir ve 120 dB'ye kadar derecelendirilir.

Odyoloji: İşitbilim. İşitme, işitme kaybı, işitme kaybının tanılanması ve

⁵⁷ Bloom and Lahey, 1978, s. 19.

⁵⁸ Vardar ve diğerkleri, 1988, s. 92.

⁵⁹ Bates, 1974. Aktaran: Patricia R. Cole, 1982, Language Disorders in Preschool Children. Prentice-Hall, Inc., New Jersey, s. 18.

Giriş

cihazlandırılması, işitme cihazlarının etkin kullanımı konularını inceleyen bilim dalı.

Ortografik yazım: Bir dili belli kurallar uyarınca yazma, o dildeki sözcükleri yazıda gösterme biçimi.⁶⁰ Konuşma dilinin, anında ya da ses kaydı yapıldıktan sonra yazıya dönüştürülmesi (çözümü) istenirse, bunu gerçekleştirmek için çeşitli yöntemler izlenebilir. Bunlar arasında en yalın olanı, ortografik yöntem olup, konuşmanın normal yazım kuralları ve noktalama ile yazıya aktarılmasıdır.⁶¹

Parçaüstü (suprasegmental): Vurgu, titrem, süre. vb. gibi bürünsel özellikli öğeleri belirtir.

Sensörineural İşitme Kaybı: İç kulakta ya da işitme sinirlerinde yer alan bir hasar sonucu kalıcı işitme kaybı.

Sesbilgisi (phonetics): Bildirişim açısından taşıdıkları özellikleri ya da işlevlerini göz önünde bulundurmadan sesleri, oluşturulmaları, aktarılması ve algılanmaları bakımından inceleyen dal.⁶²

Sesbilim (phonology): Sesleri bildirişimdeki işlevleri açısından inceleyen bilim dalı.

Sesin Şiddeti (intensity of sound): Sesin şiddeti, bir ses kaynağı tarafından yaratılan itme-çekme güçlerinin kulak zarı önünde yarattığı ses basınç seviyesidir.⁶³ Bkz.: Decibel.

Sıra-Alma (turn taking): Karşılıklı bir konuşma sırasında herhangi bir anda bir ve yalnız bir kişinin konuşması⁶⁴ ve konuşmacının söz hakkıdır.⁶⁵

⁶⁰ Vardar ve diğerleri, 1988, s. 230.

⁶¹ Crystal, 1985, s. 235.

⁶² Daha fazla bilgi için bkz.: Vardar ve diğerleri, 1988, s. 175-176.

⁶³ Nolan and Tucker, 1981, s. 35-37.

⁶⁴ Wardhaugh, 1986, s. 148.

⁶⁵ Wanska and Bedrosian, 1985, s. 580.

Giriş

Simge: Sembol.⁶⁶ Duyularla ifade edilemeyen bir şeyi belirten somut nesne veya işaret, rumuz.⁶⁷

Söylem (discourse): Söz; dilin sözlü ya da yazılı gerçekleşmesi, konuşan bireyin kullanımı. Bir ya da birçok tümceden oluşan, başı ve sonu olan bildiri.⁶⁸ Söyleşi bağlamı içindeki tümceler. Konuşan bireyin söz alış-verişinde ya da bildirişim sürecinde dilin gerçekleşen biçimi.⁶⁹

Söylem Çözümlemesi (discourse analysis): Tümce sınırlarını aşan çözümleme.

Söz (speech): Toplumsal nitelikli dilden ayrı olan söz, konuşan bireyin, kişisel düşüncesini anlatmak için dil dizgesini kullanmasını sağlayan birleşimleri ve bunların dışı iletilmesini olanaklı kılan düzeneği kapsar.⁷⁰

Sözce (utterance): Bir konuşucunun ürettiği, iki susku arasında yer alan söz zinciri parçası.⁷¹

Sözdizim (syntax): 1. Tümcelere ilişkin olguların, tümce düzeyinde dilsel birimler arasında kurulan bağıntıların tümü. 2. Tümcebilim, tümceyi inceleyen dal.⁷²

Sözel Dil (verbal language): İşaret diline karşıt olarak, iletişimin sözcüklerle ve bunları kullanan konuşma dili ya da yazı dili ile gerçekleştirilmesi.

Sözel İletişim (verbal communication): Dil yolu ile iletişim anlamına gel-

⁶⁶ Türk Dil Kurumu, 1988b, s. 1310.

⁶⁷ Türk Dil Kurumu, 1988b, s. 1278.

⁶⁸ Vardar ve diğerleri, 1988, s. 188.

⁶⁹ Vardar, 1982, s. 36.

⁷⁰ Vardar ve diğerleri, 1988, s. 189.

⁷¹ Vardar ve diğerleri, 1988, s. 189.

⁷² Vardar ve diğerleri, 1988, s. 191.

Giriş

mekte olup, dil sözcülerinin yalnızca sözcüklerden meydana geldiği ve diğer sinyal verme davranışlarını içermediği anlamına gelir.⁷³

Sözlü Dil (spoken language): Yazı diline karşıt olarak, gündelik konuşmalar-
da kullanılan dil. Konuşma dili de denir.⁷⁴

Söz Edimi (speech acts): Belli bir konuşucunun belirli bir durumda söz ya da sözcü üretmesi.⁷⁵ Searle'e göre, bir dili konuşmak belli kuralların yönettiği bir davranış biçimini gerçekleştirmektir. Kısaca konuşmak, bu kurallara uygun konuşma eylemleri oluşturmaktır.⁷⁶

Spontane (spontaneous): 1. Kendiliğinden olan. 2. Anında yapılan.⁷⁷

Tümce (sentence): Geleneksel dilbilgisinde, anlam açısından eksiksiz sayılan, bir kesinti ya da durakla sınırlanan söz.⁷⁸

Tümcebilim (syntax): Anamlı birimlerin tümce oluşturacak biçimde bir araya gelme, tümcelerin birbirine bağlanma, üretilme, dönüştürülme, vb. kurallarını inceleyen dal. Sözdizim de denir.⁷⁹

Üstdil (metalinguage): Dili anlatan dil. Dilbilim terimleri bir üstdil oluşturur.

Üstdil İşlevi (metalinguistic function): Konuşucunun kullandığı düzgü (dil) üstüne bilgi verdiği, onun bir ögesini açıkladığı durumlarda gerçekleşen işlev. Örneğin 'Anlambirim, en küçük anlamlı birimlere verilen addır' tümcesinde üstdil işlevi egemendir.⁸⁰

⁷³ Lyons, 1987b, s. 57.

⁷⁴ Vardar ve diğerleri, 1988, s. 191.

⁷⁵ Vardar ve diğerleri, 1988, s. 191.

⁷⁶ Searle, 1988, s. 22.

⁷⁷ Türk Dil Kurumu, 1988b, s. 1338.

⁷⁸ Vardar ve diğerleri, 1988, s. 206.

⁷⁹ Vardar ve diğerleri, 1988, s. 206.

⁸⁰ Vardar ve diğerleri, 1988, s. 219.

Giriş

Yapılandırılmış Sözel Yöntem: Bkz. : Yapısal yaklaşım.

Yapısal Yaklaşım (structured oralism): Dilin öğretilebileceği, ve işitme engelli çocuklara öğretilmesi gerektiği düşüncesi ile önceden planlanmış belli kalıpların belli sıralar içinde öğretilmesini içeren sistematik bir dil öğretim yöntemi. Yapılandırma, konuşmanın öğretilmesi, işitme eğitimi, dudak okuma becerilerinin öğrenilmesi ve dil gelişimi alanlarında uygulanır. İşaret diline yer verilmez.⁸¹ Artikülasyon çalışmaları da bu yaklaşım içinde yer alır.

Yazın İşlevi (poetic function): Bildirinin salt kendisine dönük olduğu, yazınsal yapıtlar dışında da sık sık rastlanan, biçimsel ya da deyişsel yanı ağır basan bütün bildirilerde gerçekleşen işlev.⁸² İçerikten çok deyişe önem verilen, şiirsel, yazınsal, tanıtım, veya politik dilin kullanımında gerçekleşir. Genellikle dilin sanatsal ya da yaratıcı kullanımı.⁸³ Yazınsal işlev, sanat işlevi de denmektedir.

Z. B. (I. Q.): Bkz.: Zeka Bölümü.

Zeka Bölümü (intelligence quotient): Zeka yaşının, takvim yaşına bölünmesinden ortaya çıkan sayının 100 ile çarpımından elde edilen ve bir kimsenin zihin gücünün hangi düzeyde bulunduğunu gösteren değer.⁸⁴ Kısaltılmış olarak Z. B. ile ifade edilir.

⁸¹ BATOD, 1980, s. iv.

⁸² Vardar ve diğerleri, 1988, s. 230.

⁸³ Vardar, 1982, s. 42.

⁸⁴ Türk Dil Kurumu, 1981, s. 170.

İKİNCİ BÖLÜM: İLGİLİ ALANYAZIN

İlgili alanyazın ya da kaynak tarama çalışması yapılmasının nedenini Karasar şöyle açıklamaktadır:

"İlgili kaynakları taramanın amacı, araştırma için genel bir çerçeve oluşturmaktır. Bu amaçla, araştırılan konunun, o ana kadar, hangi yönleriyle ve nasıl incelendiği, hangi gelişmişlik düzeyinde bulunduğu, problemin çözümü için hangi yönlerde ve ne tür çalışmalara (yeni araştırmalara) gereksinim olduğu, bunların yapılabirlik düzeyleri, kuramsal ve pratik yönleriyle saptanır."¹

Farklı iki eğitim ortamında sözel iletişim eğitimi almakta olan işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerini inceleyerek karşılaştıran bu araştırma konusu gereği iletişim, dil, çocuklarda dil edinimi, işitme engelli çocukların eğitimlerinde kullanılan yöntemler ve bu çocukların dil gelişimlerine etki eden faktörler ile ilgili olarak kaynak taraması yapılmıştır. Bu bölümde bu araştırma konusu ile yakın ilgisi olan çalışmalara ve açıklamalara yer verilmiştir.

1. İLETİŞİM

Tüm bilinen insan toplumları, işitsel/sözel iletişim kanalını algılama ve ifade için kullanıp, iletişim için geliştirdikleri sinyal sistemlerine konuşma dilini temel almışlardır.^{2,3} Bu iletişim sistemi içinde konuşma dili temel

¹ Niyazi Karasar, 1982, Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler, Ankara, s. 67.

İlgili Alanyazın

işlev gördüğünden,⁴ işitme engelli bir çocuğun işiten toplum ile iletişim kurabilmesi onun, konuşma dilini kazanmasına bağlı olacaktır.

Bu araştırmanın konusu olan konuşma dili, sözel olan ve sözel olmayan davranışları içeren ve kendisinden daha geniş bir sistem olan iletişim sistemi içinde yer aldığından bu bölümde önce iletişimin kısa bir açıklamasına yer verilmiştir.

İletişim sözcüğü, Webster's sözlüğünde şöyle tanımlanmıştır: "Sözcükler, harfler, veya mesajların alışverişi; düşünce ya da fikirler değişimi."⁵ En geniş anlamı ile iletişim, canlı organizmalar arasındaki her türlü etkileşimdir. İnsan aklı ve ellerinin ürünleri olan resim, heykel, mimari üslup gibi görsel sanatlar, müzik dahi birer iletişim aracı olarak etkileşime neden olabilmektedirler.

Vardar'a göre, "Sözcüğün en genel anlamıyla bildirişim (iletişim), bir kişi ya da yer ile bir başka kişi ya da yer arasındaki bilgi alışverişi, karşılıklı olarak bildirimde bulunma eylemidir."⁶

İletişimin yer aldığı, bir anlamda gerçekleşebildiği kanallar sınırsız gibidir. Sadece insanlar arasındaki iletişim kanallarının, insan duyularının sınırlarının uzandığı yere kadar çeşitli olabildiği ileri sürülmüştür.⁷ Bu açıdan iletişim, sözel olan ve olmayan boyutları ile bir bütün olarak ele alınırsa, sinyalleri gönderme ve alma kanallarını duyu organlarına ya da

² Quigley and Kretschmer, 1982, s. 9.

³ Derek Sanders, 1982, (1971), Aural Rehabilitation: A Management Model, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, s. 19.

⁴ Lyons, 1987b, s. 68.

⁵ Webster's New Collegiate Dictionary, 1961, G. ve C. Merriam Co., Publishers, Springfield, Mass., s. 166.

⁶ Vardar, 1982, s. 43.

⁷ Margaret Bullowa, (ed.), 1979, Before Speech, Cambridge University Press, Cambridge, s. 41.

İlgili Alanyazın

iletişim kanallarına göre sınıflandırmak olasıdır.

İşitsel olarak kulak kanalı ile alınan iletişim, sesler halinde gelen mesajları, dolayısıyla konuşma dilini içermektedir. Tüm bilinen kültürlerde, toplumlarda konuşma dili iletişimin temelini oluşturmuştur. Görsel olarak algılanan yazı dili de sözel iletişim içinde yer almakla beraber, yazı dili dışında söz kullanmayan ve sözel iletişimden çok farklı olan bir görsel iletişim türü de 'sözel olmayan iletişim' terimi ile anılmaktadır. Sözel iletişim ve sözel olmayan iletişim terimleri, dili, diğer sinyal-verme davranışı olan sistemlerden ayırdetmek için kullanılır. Sözel iletişim, dil yolu ile iletişim anlamına gelmekte olup, dil sözcülerinin yalnızca sözcüklerden meydana geldiği anlamına gelmektedir.⁸ Sözel olmayan iletişim terimi ise, insan ve hayvanlarda belki bilgi veren, fakat iletişimsel olması gerekmeyen⁹ ve dil sözcülerinden oluşmayan sinyal-verme davranışları için kullanılır. Kişi hiç konuşmadan ya da konuşuyor ise, konuştuğu sırada yalnızca sözel iletişimde bulunmamakta; o sırada yaptığı hareketler ile isteyerek veya istemeyerek bazı sözel olmayan sinyaller de göndermektedir. Bunlardan gözlerin kullanılış biçiminin, göz ile bağlantı kurma ya da aynı ilgi noktasına bakışın iletişim içinde ve hatta erken anne-bebek iletişim ve dil ediniminde çok önemli bir yeri olduğu bildirilmektedir.^{10,11,12} Ayrıca yüz ifadeleri, jestler, baş ve vücudun hareketleri insanlararası iletişimde önemli bir rol oynamaktadır. Sosyal etkileşime katılanların kendilerini taşıma stili ve duruşları ile birbirlerine mekan içindeki mesafeleri dahi araştırmacılar için inceleme konusu olmaktadır.^{13,14,15}

⁸ Lyons, 1987b, s. 57.

⁹ Başka bir ifade ile, kişinin karşı tarafa iletmek amaç ya da isteği olmaksızın ilettiği olduğu mesajlar.

¹⁰ Bullowa, 1979, s. 21.

¹¹ D. J. Wood, 1982, "The Linguistic Experiences of the Pre-Lingually Hearing-Impaired Child," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (6) 4, 1982, s. 86.

¹² Margaret Harris and Max Coltheart, 1986, Language Processing in Children and Adults, Routledge and Kegan Paul, London, s. 42.

¹³ Andrew Wilkinson, 1975, Language and Education, Oxford University Press,

İlgili Alanyazın

Yukarıda ayrıntılara girmeden, yalnızca etkileşim ve dil öğrenimi ile ilgili görülen iletişim kanallarına kısaca değinilmiştir. Bir iletişim aracı olarak sözel dilin kullanımı önemli olmakla beraber, iletişimin içinde ve sosyal etkileşim içinde kişi bazı sözel olmayan sinyaller de göndermektedir. Bu kişi, sözel olmayan davranışları ile duygu ve tutumlarını belirtmekte ve sözel iletişimini desteklemekte veya reddetmekte¹⁶ ve dinleyici bu tür bilgiye de bir tepki vermektedir.¹⁷

İnsan iletişimi, yukarıda sözü edilen çeşitli iletişim kanalları bakımından ayrı ayrı analiz edilebilirse de, aslında ve temelde bu, bütünüyle bir sistemdir. Bunun bir orkestra gibi nasıl bütünleştiğini anlamaya çalışmak henüz pek çok bilinmeyen olan iletişimi anlamak bakımından kuşkusuz yararlı olacaktır.¹⁸ Bu ise, muazzam sayıdaki ince ayrıntıları araştırmak demek olup, sınırlı zaman ve olanaklar araştırmacıları sürekli tek veya birkaç özelliği bir arada araştırma ile sınırlamaktadır.

2. İLETİŞİM ARACI OLARAK DİL

Amaçları işitme engelli çocuklara sözel iletişim becerileri kazandırmak olan eğitimcilerin bir bölümü, işitme engelli çocukların konuşma dillerini geliştirmeyi amaçlarken şu ilkeleri temel almaktadırlar: İşitme engelli çocukların psikolojik ve bilişsel yetenekleri ve sonuçta dili işleme koyma yetenekleri normal çocuklarınkı ile aynıdır. Aralarındaki tek fark işitme duyusunda meydana gelmiş hasardır. Bu görüşün doğal sonucu olarak, erken

London, s. 9.

¹⁴ Phillip Hills, 1979, Teaching and Learning as a Communication Process, Croom Helm, London, s. 128.

¹⁵ Lyons, 1987b, s. 67.

¹⁴ Hills, 1979, s. 35.

¹⁷ Lyons, 1987b, s. 63.

¹⁸ Bullowa, 1979, s. 43.

İlgili Alanyazın

yaşlardan itibaren sağlanan uygun, uyarıcı ortamlar içinde işitme engelli çocuğun dil gelişimi ve edinimi, gecikmeli de olsa mümkün olup, normal gelişim aşamalarını izleyecektir.¹⁹ Bu nedenle bu araştırmada durumu saptamak, bulguları açıklamak ve yorumlamak için tez yazarı konu ile ilgili normal işiten çocukların dil gelişim ve edinimine ilişkin açıklamalar ve araştırmalardan da yararlanmıştır.

2. 1. Dil ile İlgili Kavramlar

Dil olgusunu anlayabilmek için onu neyin oluşturduğu konusunu ele almak yararlı olabilir. Bloom ve Lahey'in bu konudaki görüşlerine pek çok yazar katılmıştır:

"İçerik-biçim-kullanımın kaynaştırılması, dilin bilinmesidir."

Bloom ve Lahey²⁰

Dile ilişkin olarak, Kretschmer, Jr. ve Kretschmer;²¹ Quigley ve Paul²² gibi bazı yazarlar, geleneksel türdeki sınıflandırmaya kullanımbilimi (pragmatik) de ekleyerek, dilin dört elemandan oluştuğunu belirtmişlerdir: Bunlar, anlambilim, tümcebilim, sesbilim ve kullanımbilimdir. Kimi yazarlar ise daha farklı bir üçlü eleman ele almışlardır: Cole²³ ile Bloom ve Lahey²⁴ kullanımbilim, anlambilim ve tümcebilimin dili oluşturduğunu kabul etmektedirler. Bu üç ya da dört olarak tanımlanan elemanların karşılıklı

¹⁹ Bkz.: Bu tezin Giriş bölümü, dipnotlar No.: 57-73.

²⁰ Bloom and Lahey, 1978, s. 21.

²¹ Richard R. Kretschmer, Jr., and Laura W. Kretschmer, 1982, (1978), Language Development and Intervention with the Hearing Impaired, University Park Press, Baltimore, s. 10.

²² Stephen P. Quigley and Peter V. Paul, 1984, Language and Deafness, Croom Helm, London, s. 72-79.

²³ Cole, 1982, s. 11.

²⁴ Bloom and Lahey, 1978, s. 21.

İlgili Alanyazın

ilişkileri ve bir bütün olarak kaynaşması ile herhangi bir dili konuşan kişinin yetişkin düzeyindeki dil yeterliliği oluşur. Araştırmada konuşma dili anlaşılabilirlik, işlevler ve sözce uzunluğu bakımından analiz edildiği için ve bunlar dilin tanımlanan bu elemanlarının tümünü de ilgilendirdiği için aşağıda kısaca dilin bu dört elemanı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2. 1. 1. Sesbilim

Bir konuşmacının söylemek istediklerini dilin tüm diğer elemanları bakımından da formüle ettikten sonra, dinleyici tarafından anlaşılması için işitsel bir kanala aktarması ve bir dizi ses olarak artiküle etmesi gerekir. Artikülasyonunu yaptığı sesler, o dilin seslerine benzediği ölçüde de konuşmasının, mesajının anlaşılabilirliği artacaktır. Anlaşılabilirliğin artmasında ve genel olarak sesbilimde üç kavramdan söz edilebilir: sesbilgisel (fonetik) ayrımlar, sesbilimsel (fonolojik) ayrımlar ve parçaüstü (suprasegmental ayrımlar).²⁵ Sesbilgisel ayrımlar her bir konuşma sesinin nasıl üretildiği ile ilgilendirir. Sesbilimsel ayrımlarda ise, kişinin, konuşmak istediği dil sistemi ve bu sistem içinde seslerin anlamları değiştirebilme özellikleri hakkındaki bilgisi söz konusudur. Parçaüstü ayrımlarda ise, konuşma dilinde yer alan ve anlaşılabilirliği artırdığı gibi, anlam değişiklikleri de yapabilen, konuşmanın ritmi, vurgusu, tonlaması, konuşma süresi ve konuşma hızı gibi bürünsel özellikleri iş görmektedir.

2. 1. 2. Anlambilim

Bir dilde konuşmacının dinleyiciye ulaştırmak istediği anlam, bu bilgiyi içeren tümceler ya da sözcükler birimleri ile aktarılır ki, bu birimlerin anlam taşıyan en küçük birimleri de sözcükler ötesinde anlambirimler, başka bir deyişle biçimbirimlerdir.

²⁵ Kretschmer and Kretschmer, 1982, s. 40.

2. 1. 3. Tümcebilim/Sözdizimi

Tümcebilim ya da sözdizimi, bir dilde sözcüklerin ve eklerin izin verilen düzenli ve belli kurallara bağımlı olarak sistematik bir biçimde bir tümce veya sözce içinde dizilişidir. Ancak, salt bu kuralları bilmek, bir dili konuşabilmek için yeterli değildir ve işitme engelli çocukların akıcı bir anlama veya kullanım kazanmalarını da tek başına sağlamayacaktır.²⁶ Dilin sözdizimi bakımından alacağı formu, buna sözcenin biçimi de denebilir, anlam ve kullanım amacı (pragmatiği) belirleyecektir.^{27,28}

2. 1. 4. Kullanımbilim/Edimbilim

Bu araştırmanın bir amacının, işitme engelli çocukların konuşma dilinde işlevler çerçevesi içinde Tough kategorileri bakımından dilin işlevsel kullanımını gözlemek ve karşılaştırmak olması ve araştırmacının temel amacının işlevleri gözlemek olması nedeni ile bu bölümde dilin pragmatiği ve daha sonra işlevler kavramı tanıtılmış ve bu araştırmadaki kullanımı açıklanmıştır.

Dilin kullanımbilim ya da edimbilim²⁹ anlamına gelen pragmatiği ile ilgili olarak 'dil'in işlevleri' (functions) teriminin dilbilime ilişkin alanyazında yaygın olarak ve farklı anlamlar için kullanılmakta olduğu görülmüştür. O denli yaygın bir kullanım kazanmıştır ki işlevler terimi, bir kavram kargaşasından söz etmek olasıdır. Alanyazında pragmatik, kullanım, kullanımbilim, işlevler ve hatta konuşma eylemleri terimlerinin kimi yerde eş anlamda, kimi yerde farklı anlamlarda kullanılabildiği görülmektedir. Bu nedenle araştırmanın bu bölümünde bu konu ayrıntılı olarak ele alınarak

²⁶ Kretschmer and Kretschmer, 1982, s. 27.

²⁷ Halliday, 1973, s. 100.

²⁸ Bloom and Lahey, 1978, s. 19.

²⁹ Vardar, 1982, s. 37.

İlgili Alanyazın

konuya ve kavramlara en azından bu araştırma çerçevesi içinde bir açıklık kazandırılmaya çalışılmış, yine bu nedenle terminolojideki çeşitlilik karşısında Türkçe çevirileri ile birlikte, terimlerin izlerinin sürülebilmesi amacı ile orijinal terimler de verilmiştir.

Dil olgusunu açıklamak için kullanılan dört elemandan birisi ve en geç tanımlananı ve güncel olanı dilin pragmatik yönüdür. O denli güncel ki, bazı yazarlar bu yönü de tanımlarken, bazı yazarların henüz üç katmanlı anlayışı sürdürdükleri gözlenmektedir. Pragmatik sözcüğünün kökeninin Yunanca 'eylem' (aksiyon) anlamına gelen 'pragma' sözcüğünden geldiği söylenir. Bu sözcüğü felsefeye ilk olarak 1878 yılında Charles Pierce getirmiştir. Charles Pierce, 1878'de yayınlanan *Popular Science Monthly* dergisindeki "Fikirlerimizi Aydınlığa Kavuşturmanın Yolu" başlıklı yazısında şöyle demektedir:³⁰ "..... düşüncenin anlamını açıklamak için onun hangi davranışı doğurduğunu bilmek gerekir. İşte o davranış, o eylem bizim için düşüncenin ta kendisidir." Hançerlioğlu'na göre, William James, Pierce'ın bu sözünden esinlenerek pragmacılık felsefesini kurmuştur ve pragmacılık için "..... kuramla olgu, soyut düşünceyle işe yarar pratik arasındaki birleşme" demektedir ve eklemektedir: "İnsanlar için uygun olan iş görecektir bir kuram bulmaktır. İşte pragmacılık, bu kuramdır."

Dilin pragmatik yönü, kullanımbilim ele alındığında bunun, sözcenin alacağı biçimi belirleme gibi önemli bir görevi olduğu anlaşılır. Dilin kullanımı kavramı, Bloom ve Lahey'in şu açıklaması ile özetlenebilir: "**Dilin kullanımı**, konuşmacının amaçlarına ve durumun yarattığı bağlama uygun olarak, sosyal ve bilişsel düzeyde belirlenen davranışların seçiminden oluşur."³¹ Bu tanım, Halliday ve Tough anlayışı ile uyum içindedir. Bloom ve Lahey, dilin kullanımının iki önemli yönü olduğunu bildirmişlerdir. Bunlardan ilkinin, "dilnin amaçları ya da işlevleri, kişilerin konuşma nedenleri" olarak

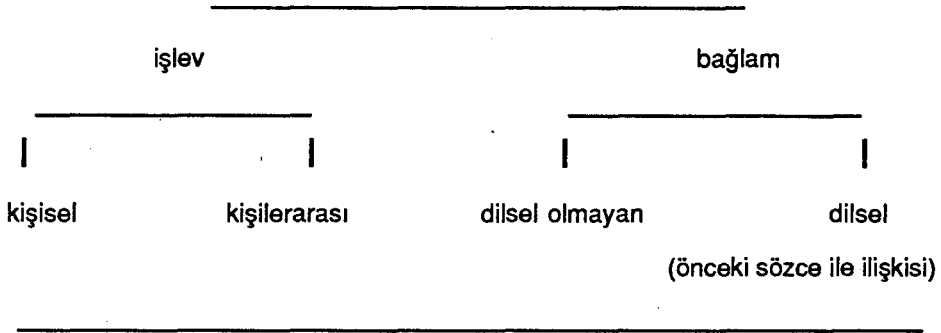
³⁰ Orhan Hançerlioğlu, 1970, *Düşünce Tarihi, Remzi Kitabevi, İstanbul*, s. 307.

³¹ Bloom and Lahey, 1978, s. 20.

İlgili Alanyazın

görmüşlerdir. İkinci yönünün ise, dilsel ve dilsel olmayan bağlam ile ilgili olduğunu ve bu bağlamın, kişilerin seçmekte oldukları biçimleri belirlediğini açıklamışlar ve Tablo 1'deki şekil ile göstermişlerdir.

TABLO 1
DİLİN KULLANIMI



Bloom ve Lahey, 1978, s. 19.

Geleneksel olarak, dilbilimde dilin işlevleri kavramı bildiri, soru, emir ve hayret mesajlarını taşıyan yapılar ile açıklanırken,^{32,33} daha sonraları Halliday³⁴ dilin işlevlerini, konuşma dilini edinmeye ilişkin olarak etkileşim içinde ve onun yarattığı bağlam içinde araştırmış ve sosyodilbilimsel bir açıdan açıklamaya çalışmış, Tough ise öğrenmeye ve düşünmeye katkısı nedeni ile üzerinde durmuş ve kullanım kategorileri geliştirmiştir. Böylece günümüzde dilbilimde 'işlevler' teriminin kullanımında, farklı ana kavramlar ve bunların birbirinden farklı kategorilerinin ortaya çıktığı görülmektedir.

Webster's New Collegiate Dictionary, işlev terimini "özel amaç, görev, iş ya da benzeri" olarak tanımlamaktadır.³⁵ Tough ise işlev kavramını, bir amacın elde edildiği yol-araç olarak tanımlar.³⁶ Bir çocuğun gelişiminde

³² J. Lyons, 1968. Aktaran: Bloom and Lahey, 1978, s. 19.

³³ J. L. Austin, 1962. Aktaran: John R. Searle, 1988, (1969), Speech Acts, Cambridge University Press, Cambridge, s. 22.

³⁴ Halliday, 1981.

³⁵ Webster's New Collegiate Dictionary, 1961, s. 336.

³⁶ Tough, 1978, s. 44.

İlgili Alanyazın

dilin oynadığı rol, dilin amacı; anlamları yaratma ve ifade etmedir. Bu yolla dilin, çocuk için kendisini çevreleyen dünyayı kavramlaştırmasında işlev gördüğünü belirtmektedir.

Dil ediniminde kullanım biliminin öneminin kavranması oldukça yeni olmakla beraber, işlev kavramının kullanılması, tartışılması çok yeni değildir. Örneğin konunun tartışılması boyutunda Vardar'ın bildirdiğine göre, Bühler, 1934'de göstergenin gösterim işlevinin değişik biçimlere bürünebileceğinden ve işlevler bakımından birbirinden ayrıldığından söz etmiştir.^{37,38,39} Bühler'in dilsel iletişimin gerçekleşmesini, Vardar'ın bildirdiğine göre, konuşucu-dinleyici-gösterim/gönderge^{40,41,42} öğeleri, ya da Lyons'ın terimleri ile anlatım-yaptırım-gösterim (expressive-vocative-descriptive functions)⁴³ ile açıklaması sonucu iletişimin üç işlevi olduğu düşünülmüş, bu düşünceden esinlenen Jacobson altı işlevli bir açıklama getirmiştir.^{44,45} Vardar'ın bildirdiğine göre bunlar:

1. Coşku işlevi. Konuşucunun öznel durumunu, coşkusallığını dile getirdiği durumlarda gerçekleşen işlevdir.
2. Çağrı işlevi. Bildiri dinleyiciye dönük olarak bir buyruk biçimini aldığı anda gerçekleşir.
3. Sanat işlevi. İçerikten çok deyişe önem verilen, şiirsel, yazınsal, tanıtım, veya politik dilin kullanımında gerçekleşir. Genellikle

³⁷ Vardar, 1982, s. 42.

³⁸ gösterge: Bir sözcüğe ya da böyle bir sözcüğün anlam taşıyan bir bölümüne dilsel gösterge adı verilir. Martinet, 1985, s. 8. En küçük gösterge: anlambirim/biçimbirim.

³⁹ gösterim işlevi: (Fr.) fonction representative. Vardar, 1982, s. 133.

⁴⁰ Vardar, 1982, s. 45.

⁴¹ gönderge: (Fr.) referent. Vardar, 1982, s. 133.

⁴² Lyons da, Bühler'in bu üçlü işlevinin konuşmacı-konuşulan-sözcede gönderge yapılan dış bağlam üçgenine koşturduğunu belirtir. Lyons, 1987b, s. 52.

⁴³ Lyons, 1987b, s. 52.

⁴⁴ Vardar, 1982, s. 42.

⁴⁵ Lyons, 1987b, s. 52.

Ilgili Alanyazın

dilin sanatsal ya da yaratıcı kullanımınıdır.

4. İlişki işlevi. İletişim kanalının denetimi, açık olup olmadığını kontrol ve iletişimi sürdürme ile ilgilidir.
5. Gönderge işlevi. Dinleyiciye bir konuda bilgi vermeyi, bir düşünceyi iletmeyi sağlıyorsa, soyut ya da somut bir dış gerçek bildiriliyorsa, bu anlatım bir gönderge işlevi görüyordur.
6. Üstdil işlevi. Dilin dile ilişkin bir açıklama getirmesi, kendisinden söz etmesi ile bu işlev gerçekleşir.

Lyons ise, üç işlev üzerinde durmaktadır: Gösterim/betimsel-sosyal-anlatımsal (descriptive-social-expressive functions).⁴⁶ Kendisine göre, dil sözcülerinden deşifre edilebilecek anlambilimsel bilgi de bu üç işlevle ilgili olup;

a)betimsel anlam gerçeklere ilişkin bir bilgi vermekte ve bu anlam için düşünsel (ideational) terimi de kullanılmaktadır.

b)sosyal ve anlatımsal anlamların ise, pek de kesin ayrımları olmadığını ve kişilerarası (interpersonal) terimleri ile de ifade edilmiş olduklarını belirtmektedir.

Bir örnek vermek gerekirse, X kişisi, konuşması sırasında bir sözcük kullanmış ise ve dinleyicisi Y kişisi bu sözün ne anlama geldiğini sormuş ise, burada Y üstdil işlevini kullanmaktadır. Ancak, aynı zamanda iletişim olayının bozulmasını önlemek amacı ile de dinleyiciye bir çağrıda bulunmaktadır. Bu örnekte görülebileceği gibi, bir iletişim eylemi içinde yer alan sözcülerdeki bilgi yukarıdaki işlevler bakımından birden fazlasını yüklenmektedir.

Bir iletişim olayı içindeki bu değişkenliği ve çeşitliliği dikkate alan Vion, tek düze bir analize tepki olarak şöyle demektedir:

⁴⁶ Lyons, 1987b, s. 50.

Ilgili Alanyazın

"Dilsel işlevler bildiri ya da söz çerçevesinde gerçekleşirken aynı bağlamda bu işlevlerin birinden öbürüne geçildiği, bir başka deyişle konuşucunun bunlardan birini ya da öbürünü vurguladığı görülür. Salt gösterge ya da gösterim işlevine, yalnızca olay ve olguların anlatımına, kuru bir "bilgi" aktarımına indirgenemez dilsel bildirişim."⁴⁷

Yukarıda kısaca özetlenen altı işlevin, dilin çok çeşitli kullanım alanlarını (etkileşim, iletişimi sürdürme, düşüncenin aktarılması, salt dile özgü gibi) kapsayarak iç içe verilmiş olması nedeni ile, ele alınan belli bir örnekte, bir sözcüde bir kaç işlevin bir arada yer aldığını gözlemek olasıdır. Vardar'a göre, Jakobson'un kendisi de bu işlevlerin aynı anda bir arada bulunabileceğini belirtmiştir. Lyons aynı görüşte olmakla beraber, "Belki de bir tek ve mutlak doğru sınıflandırmanın olmadığı gerçeği, ileri sürülen çeşitli şemaları değersiz kılmaz."⁴⁸ demektedir. Lyons, bu ifadesine uygun olarak dile ilişkin yaptığı açıklamalarda sürekli olarak bu işlevleri kullanmıştır. İşlevlerin bir arada yer aldığı durumlar için şu açıklama da yapılmıştır: "Görüldüğü gibi, dilsel bildirişim karma bir nitelik taşır genellikle ve hangi işlev ağırlık taşıyorsa bildiri o işlevin tanımladığı türe girer."⁴⁹ Vardar, diğer bazı yazarların da bu altılı işlev örneğini yetersiz bulduğunu, iletişim işlevini 'ufaladığını' ileri sürdüklerini bildirmiştir. Stubbs ise, kendi yaklaşımına Hymes çalışmasını temel almıştır ve Hymes'ın sınıflandırmasını verirken, "Bütün sözceler çok-işlevlidir." der. Halliday ise dili yeni öğrenen çocukta tek işlev, yetişkin dilinde çoklu işlevin yer aldığını bildirmiştir.

Stubbs'a göre, Hymes ve kendisi gibi dilin bu işlevlerini tartışan diğerleri, konuşma davranışının örüntülerini anlamak ve açıklamak üzere bu konuyu tartışmışlar fakat genelde, belirli bir sosyal bağlamda gerçekleşmiş olan belirli bir etkileşimi kaydederek analiz etmiş değillerdir. Demek

⁴⁷ R. Vion, 1980. Aktaran: Vardar, 1982, s. 46.

⁴⁸ Lyons, 1987b, s. 55.

⁴⁹ Vardar, 1982, s. 46.

İlgili Alanyazın

istemektedir ki, bu nedenle sınırlanmamışlardır ve birden çok işlevler için yol gösterilmemiştir. Bu işlevleri gerçek ortamlarda uygulamak isteyen Stubbs, kendisi bir çözüm önerisi getirmiştir. Önerisi, dilin ilişki (contact), üstdil (metalinguistic), ve sanat (poetic) işlevlerini tek bir işlev içinde, 'üst-iletişim' (meta communication) adı altında gruplamaktır. "Bunların hepsi iletişimin kendisine ilişkin iletişimdir" demektedir Stubbs.⁵⁰

Araştırma konusu ile ilgili alanyazında görülmektedir ki, dile ilişkin olarak pragmatik, kullanım, işlevler ve hatta konuşma eylemleri terimleri kimi yerde eş anlamda, kimi yerde farklı anlamlarda kullanılabilir. Bu nedenle, dilin işlevleri terimi altında farklı sınıflandırmalar ile karşılaşmak olası olmaktadır. Bu olgu analiz işleminin çok karmaşık ve hatta çelişkilerle dolu olduğu izlenimini verebilmektedir. Eğer, Halliday, Lyons ve Tough'ın yapmış oldukları gibi, düşünsel (ideational) ve ilişkisel (relational) işlevler ile diğerleri arasında ayırım yapılırsa ve sonra Austin ve Searle'in 'konuşma eylemleri' (speech acts) olarak tanımladıkları ancak pek çok araştırmacının 'işlevler' terimini kullanarak araştırıp rapor ettikleri eylemler de ayrı olarak ele alınıp, dilbilgisel anlamdaki işlevler bakımından da ayırım yapılırsa, o zaman işlevsel analizde neyin aranacağı daha kolaylıkla belirlenebilir. İşlevler bakımından analiz yapmak istendiğinde ve olaya bu açıdan yaklaşıldığında, doğal olarak her sözcenin aynı anda çeşitli 'işlevler' bakımından ayrı ayrı ele alınması şöyle olabilir:

1) Austin ve Searle'in terimleri ile konuşma eylemleri bakımından incelenebilir.

2) Halliday ve Tough terimi ile kişilerarası (interpersonal) işlevler ile düşünsel (ideational) işlevler bakımından incelenebilir.

3) Halliday terimi ile üstdil (metalanguage) işlevini, text'e ilişkin olarak dilin bir söylem içinde 'konuya bağlı kalmaklığı', tutarlılığı ve akıcılığı, diğer bir ifade ile konuşma içinde dilin dil bakımından nasıl bir işlev gördüğü ile ilgili olarak incelemek söz konusu olabilir.⁵¹

⁵⁰ Daha fazla bilgi için bkz.: Stubbs, 1985, s. 46.

⁵¹ Bkz.: M.A.K. Halliday and Ruqaiya Hasan, 1976, Cohesion in English, Longman,

4) Ya da Stubbs'ın önerisine uygun olarak, üstdil yerine üst-iletişim bakımından incelenebilir.

5) İşlevler teriminin başka bir kullanım alanı ise dilbilgisel işlevler ile ilgili olup, Lyons'a göre, dil konusunu işleyen daha eski kitaplarda morfoloji (biçimbirim) ve sentaks (sözdizimi) kavramları arasında ayırım yapmak amacı ile bunlar 'form' (biçim) ve 'function' (işlev) terimleri ile ifade edilirler. Tümce içinde özne, nesne, tümleç gibi nosyonlara bağlı olarak bir sözcüğün iş görmesi anlaşılmaktadır.⁵² Bir örnek vermek gerekirse, Rifat 'adlar' ve 'eylemler' sınıfları ile ilgili olarak /Fare peyniri yiyor/ ve /Kedi fareyi yiyor/ örneklerini vermiştir. Adı geçen yazara göre, bu durumda, /fare/ sözcüğünün işlevinin iki sözcüde farklı olduğu görülür. Birincisinde işlev 'özne' işlevidir, ikincisinde ise 'nesne' işlevidir.⁵³

Bu sınıflandırma, 'işlev' teriminin pek çok ve birbirinden farklı anlamlarda işlev (iş) görmesi nedeninden kaynaklanan çok işlevliliğe bu araştırma çerçevesinde bir çözüm getirebilir.

Yetişkin dilini bazı işlevler bakımından inceleyen Wood, bu soruna; bir sözcüde birden fazla işlev gözlenebilmesi sorununa bir çözüm olarak sağ duyuya ve bağlam içindeki yoruma ağırlık verilmesini ve sonuçta bu tür sözcüklerin çift işlev ile kodlanabileceğini önermiştir.⁵⁴ Bu noktada ilgi çekici olan, işlevler konusunda geniş bir alan araştırması yapmış olan Tough'ın, çalışmalarında işlevlerden söz ederken birden çok işlevlerin de sözcüde geçebileceğinden söz etmekle beraber⁵⁵ bundan rahatsız olmamasıdır. Önemli olan birden fazla

London, s. 26.

⁵² John Lyons, 1987a, (1968), Introduction to Theoretical Linguistics, Cambridge University Press, Cambridge, s. 194.

⁵³ A. Martinet, 1983, "İşlevsel Dilbilgisi," Mehmet Rifat, (der.), Dilbilim ve Göstergibilim Kuramları-Temel Metinlerin çevirisiyle Birlikte, Yazko, İstanbul, s. 187.

⁵⁴ David Wood, Linnet McMahon, and Yvonne Cranstoun, 1980, Working with Under Fives, Grant McIntyre Ltd., London, s. 229.

⁵⁵ Tough, 1978, s. 46.

işlevin olduğunun farkında olmaktır ve "belki de en karmaşık, gelişmiş işlevi not etmek yeterli olabilir" demektedir.⁵⁶ Bu tez yazarı bu tutumu, Tough'ın pragmacılığa en yakın anlamda bu konuyu ele almış olmasına ve ölçmekten ziyade çocukları tanımak için, ve bundan pratik bir yarar çıkarmak için bu olguyu gözlemek istemiş olmasına bağlamaktadır. Tartışmış olmak için değil, çocuğu daha iyi tanımak ve eğitmek için yapılmış bir eylem olarak William James'in pragmacılık ile ilgili söylediklerini hatırlatmaktadır.⁵⁷

Bu araştırmada çocukların konuşma dillerinde dilin işlevleri gözlenirken, Halliday'in çocuk dilinde araştırdığı işlevlerden esinlenerek⁵⁸ Tough'ın kendisinin geliştirdiği kategoriler aranmıştır. Bu nedenle, izleyen bölümde önce Halliday, daha sonra Tough kategorilerine yer verilmiştir.

2. 2. Halliday'e göre İşlevler

Sosyodilbilimsel bir bakış açısından Halliday, ana dilin öğreniminin ilk aşamasının, dilin temel işlevlerini kazanmak olduğunu savunmaktadır.⁵⁹ "Dilin bir bütün olarak evriminde dilde biçim, hizmet vereceği (iş göreceği) işlevler tarafından belirlenmiştir."⁶⁰ Gramerdeki olası kullanımlar belli elemanlar bakımından düzenlenirken, bu elemanlar işlevleri temel almaktadırlar. Başka bir deyişle, bir anlamın gerçekleştirilebilmesi için gramer

⁵⁶ Tough, 1978, s. 81.

⁵⁷ James'e göre, doğru olmaları da olmamaları da kabil olan, ve sonu gelmeyecek tartışmaların yatıştırılması için yararlı bir metoddur pragmacılık. "Böyle hallerde pragmatik metot, her kavramı, kendisinden, değer verilebilecek pratik sonuçlar çıkarmak suretiyle yorumlamaya çalışır. Bu kavram öteki kavramdan (herhangi bir tartışma konusu) daha doğru olsaydı, herhangi bir kimse için, pratik bakımdan ne gibi bir ayrılık doğacaktı? Çıkarılan sonuçlarda pratik hiç bir ayrılık yoksa her iki düşünce de, pratik bakımdan aynı şeye karşılık olmaktadır. Şu halde tartışma yersizdir." Aktaran: Hançerlioğlu, 1970, s. 309.

⁵⁸ Wilkinson, 1975, s. 55.

⁵⁹ Halliday, 1981, s. 37.

⁶⁰ Halliday, 1973, s. 100.

Ilgili Alanyazın

bakımından belli bazı seçimler yapılırken, aslında bu seçimler önce işlevler arasından bir önseçimin yapılması anlamına gelmektedir. İşte bu düşünceden yola çıkarak Halliday, dilsel işlevlerdeki gelişmişlik (karmaşıklık) artarken buna bağlı olarak dilin gelişmişliğinin de artmakta olduğunu ileri sürmüştür. Halliday, bu görüşün hem dilin evrimi için ve hem de bireyin dil gelişimi için geçerli olduğunu belirtmektedir. Halliday'in araştırması sonucu dili yeni öğrenmekte olan bir çocukta gözlemiş olduğu işlevler şunlardır:⁶¹

1. Araç işlevi (Instrumental)

Örnek: '..... istiyorum'

Çocuğun materyal gereksinimini karşılayan, istediği maddeleri ve hizmetleri elde etmesine yarayan işlevdir.

2. Düzenleyici işlev (Regulatory)

Örnek: 'Söylediğim gibi yap'

Yukarıdaki işleve bağlı olmakla beraber biraz farklıdır. Diğer kişilerin davranışlarını kontrol etmek için kullandığı dildir. Araç işlevinden farkı ise, birincisinde dikkatin istenen nesnelere veya hizmetlere yöneltilmiş olması ve bunları kimin sağladığının önemli olmamasıdır. Düzenleyici işlev içeren sözceler ise belli bir kişiye yöneltilmiştir ve burada istenen bu kişinin davranışını etkilemektir. Örneğin, /hadi gidelim/, /oyun oynayalım/ gibi.

3. Etkileşim işlevi (Interactional)

Örnek: 'Ben ve sen'

Çocuğun özellikle yakın çevresi ile etkileşimde bulunmak için kullandığı dildir. /merhaba/, adını seslenene yanıt olarak /efendim?/, /evet?/ gibi.

4. Kişi işlevi (Personal)

Örnek: 'İşte geldim'

Kişiliğin gelişimi için, çocuğun kendi varlığını, kişisel duygularını, katılımını ya da isteksizliğini, ilgisini, hoşnutsuzluğunu ifade için kullandığı dildir.

⁶¹ Türkçe karşılıklar için bkz.: Özden Ekmekçi, 1987, "Dil Edinimi ve Gelişiminin Dilbilim Kurallarına Dayalı Olarak İncelenmesi," 1. Dilbilim Sempozyumu, Hacettepe Üniversitesi, 18-19 Haziran 1987, s. 33.

İlgili Alanyazın

5. Tanıma işlevi (Heuristic)

Örnek: 'Bana nedenini söyle'

Çocuk kendisini çevresinden ayrı olarak algılamaya başladıktan sonra çevresini artık keşfetmeye çıktığında bu işlevi kullanıyor. Bir nesnenin adını sormak ile ve böylece nesnelere sınıflandırmaya çalışması ile ortaya çıkıyor ve giderek /niçin böyle?/ soruları ile gelişiyor.

6. Hayali (Düşsel anlatım) işlevi (Imaginative)

Örnek: 'Hadi (hayali oyun) oynayalım'

Dilin bu işlevi ile çocuk kendine ait bir dünya yaratıyor. Öyküler, hayali oyunlar ile ve kendini başkasının yerine koyma ile şiir ve yaratıcı yazıya doğru giderek gelişiyor.

7. Bilgi sunma işlevi (Informative)

Örnek: 'Sana bir haberim/söyleyecek birşeyim var'

Küçük çocukta dilin bu işlevi Halliday'e göre en geç ortaya çıkıyor. Bunun nedenini Halliday, bir konuşma içinde karşıdaki kişinin sahip olmadığı bir bilgiyi ona iletmek için dilin bir araç olarak kullanılabileceği düşüncesinin çok gelişmiş olduğuna bağlıyor.⁶² Bu işlevi kullanmaya başladığında, "çocuk artık kişilere çevresiyle ilgili bilgi verecek dil düzeyine erişmiştir".⁶³ Yetişkin dilinin ikili gereksinimini böylece karşılar: biri çevre üzerinde eyleme geçerken diğeri bunun hakkında düşünmektedir.

Dili yeni öğrenen çocukta tek işlev, yetişkin dilinde çoklu işlevin yer aldığını ifade eden Halliday, bir küçük çocuktan şu örnekleri vermektedir:⁶⁴ Çocuğun /kedi/ demesi aslında 'Merhaba, kedil' anlamındadır (etkileşim işlevi). /süt/ ise, 'Ben sütümü istiyorum' (araç işlevi). Aynı sözcüğün farklı işlevler için kullanılması hali ise şöyle olabilmektedir: /çukur/ demesi 'Bak, bir çukur var orada' (kişi işlevi-tanıma işlevi). Çevresine katılımını belirtiyor, ayrıca da tanımak, keşfetmek istiyor.

⁶² Halliday, 1981, s. 21.

⁶³ Ekmekçi, 1987, s. 34.

⁶⁴ Halliday, 1981, s. 42.

İlgili Alanyazın

Halliday'e göre çocuk dilini açıklamaya çalışan iki ana gelenek vardır ve bunlar açıklamalarında daima diğerini red ederek bir açıklama getirmişlerdir. Bu geleneklerden birisi biliş psikolojisinden yola çıkmış ve dilin tek işlevinin düşünsel (ideational) olduğunu, nesnelere ve olaylar hakkında bir fikir, bir düşünce ifade etmek için konuşulduğunu ve çocuğun bu nedenle dili öğrendiğini varsaymışlardır. Diğer gelenek ise sosyal antropolojiden yola çıkarak dilin gerçek işlevinin kişilerarası (interpersonal) olduğunu varsaymıştır. Çocuk konuşmayı öğrenmektedir çünkü elde etmek istediklerini diğer insanlara yaptırmak yolu ile elde edebilecektir. Halliday her iki görüşün de çocuğun dil gelişiminde yeri olduğunu kabul etmektedir. Ona göre çocuk, bir dili öğrenirken aynı anda dil yolu ile öğrenmeyi gerçekleştirmektedir.⁶⁵ Çocukların, yetişkinler ile etkileşim içinde dil öğrenirken aynı anda dil yolu ile düşünmeyi ve öğrenmeyi gerçekleştirmekte olduklarına inanan ve bu konuda araştırma yapan bir başka kişi Tough'dır.

2. 3. Tough'a göre İşlevler ve Tough Kategorileri

Bu araştırma için temel alınan dilin işlevsel kullanımı konusunda Tough, dilin anlatım için hizmet gördüğü düşünce biçimlerini yansıtmaması bakımından yeni bir sınıflandırma yapmıştır. Dört grup içinde topladığı işlevleri ve bunların kullanımlarını aşağıdaki gibi açıklamıştır.

2. 3. 1. Düşünsel İşlevler

Tough, düşünsel işlevleri (ideational functions) ve bunlara ilişkin kullanımları aşağıdaki gibi gruplamıştır:

1. Yönlendirme işlevi (Directive): Kişinin kendi eylemleri ya da başkasının eylemlerini, hareketlerini yönetme, bu eylemler hakkında konuşma ile ilgilidir.

⁶⁵ Halliday, 1981, s. 54, 81.

İlgili Alanyazın

Bu işlevin gerçekleşmesi için iki tür dil kullanımı söz konusudur: birisi '**kendini yönetme**' ve diğeri '**başkalarını yönetme**'.

2. Yorumlama işlevi (Interpretative): Kişinin gözlediği olay ve durumların anlamlarını iletmek ile ilgilendir. Bunlar o anda sürmekte olan olaylar veya geçmişteki olaylar olabilir.

Dilin bu işlevini gerçekleştiren iki tür kullanım, anlatma ya da '**bildirme**' ile '**mantık yürütme**' kullanımlarıdır.

3. Yansıtma işlevi (Projective): Yetişkinler gibi çocuklar da şimdiki zaman ya da geçmiş zaman dışında zaman ve yer atlayarak düşünebilirler. Bu tür düşünce, olaylara anlam verme mutlak olarak geçmişte yaşanan olayları, bilinen yaşam unsurlarını kullanmakta ise de, bunları değişik biçimlerde yaratıcı olarak işe koşabilir. Hiç yaşamadığı bir zamandaki olayları düşleyebilir, veya kendini başkalarının yerine koyarak, yansıtma yaparak o durumu yaşadığını düşünebilir, hatta araştırabilir. Henüz yaşanmamış ve belki de hiç yaşanmayacak olayları dile getirebilir.

Bu işlev, dilin üç değişik kullanımı ile gerçekleşebilir: '**tahmin etme**' kullanımı, gelecekteki ya da uzaktaki olası olayları kestirmede kullanılır; '**yansıtma**' ya da empati, diğer kişilerin yaşamını veya duygularını yaşamaya çalışmayı anlatır. Üçüncü bir kullanım ise, yalnız düşlerdeki olayları dil ile sunmayı sağlayan '**düşsel anlatım**'dir.

2. 3. 2. Kişilerarası İlişki İşlevi

Tough, dördüncü işlevi ve buna ilişkin kullanımı ayrı bir kavram içinde, kişilerarası ilişkiler (interpersonal) kavramı içinde ele almıştır:

4. İlişki işlevi (Relational): Kişiler arasında ilişkilerin kurulmasında ve sürdürülmesinde dilin önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bireyin diğer kişilere karşı tutumunu da yansıtmaktadır. Tough, bu işlevin iki kullanım yolu ile gerçekleştiğini ileri sürmüştür. Birinci kullanım türü '**kendini koruma**' ile konuşmacının bakış açısı kendisi üstünde kurulu olacaktır. İkinci koruma türü kullanımda ise, konuşmacı, haklarını korurken karşısındakinin görüş

açısını da dikkate almakta, 'etkileşimci' kullanım ile karşı tarafın katılımı ile de ilgilenmektedir.

Tough, çocuğun çevresindeki dünyayı kavramlaştırmasında dilin işlev gördüğünü belirtmiş ve bunları yukarıda açıklandığı gibi dört ayrı grup içinde ele almıştır. Bu dört temel işlevden yola çıkarak çocukların okulda kendilerinden beklenen öğrenme işlemini gerçekleştirmelerinde kendilerine yardımcı olacak dili kullanma yollarının neler olabileceğini araştırarak geliştirmiş ve bir sınıflandırma yapmıştır.

Çocukların konuşmalarında düşüncelerinin bir anlatımı olarak görülebilecek olan dilin işlevsel kullanımını Tough aşağıdaki gibi sınıflandırmış ve örnekler vermiştir:

TABLO 2
DİLİN KULLANIMI ve ÇOCUK DİLİNDEN ÖRNEKLER

1. Kendini Koruma

<u>Kullanma biçimleri:</u>	<u>Örnekler*</u>
Fiziksel ve psikolojik gereksinimlere ve isteklere ilişkin.	Sütümü şimdi isterim. Bak ne yapıyorum.
Kendini ve çıkarlarını koruma.	Canımı yakıyorsun. Git.
Davranışını veya isteklerini haklı gösterme.	Ona vurdum çünkü o resmimi bozdu.
Diğerlerini eleştirme.	Evini beğenmedim, çok saçma.

* Örneklerin yalnız bir bölümü aktarılmıştır.

İlgili Alanyazın

Diğerlerini tehdit.

O arabayı bana
vermezsen,
seni döverim.

2. Yönetme

Kullanma biçimleri:

Kendi hareketlerini yönetme.

Kamyon dönüyor,
kamyon gidiyor.

Kendi hareketlerini yönetme.

Şimdi bu tekeri
çıkarıcam. Şimdi
takalım. Güzelce
takalım.

Diğerlerinin hareketlerini yönetme.

Sen kamyonunu al o
tarafa götür. Bu
tepeden aşağı insin.

Diğerleri ile işbirliği içinde çalışma.

Sen kağıdı kes, ben de
yapıştırıyım uçak
olsun.

3. Bildirme

Kullanma biçimleri:

Görülen bir manzaradaki elemanlarının
adlarını söyleme (etiketleme).

Bu araba, o otobüs, bu
da bir kamyon.

Ayrıntılara değinme (büyüklük, renk gibi).

Şu küçük kırmızı
otobüsün arkada
açılan bir kapısı var.

Olaylara değinme.

Şu çocuğun blokları
var, üst üste diziyor,
şu çocuk da gelip
gelip yıkıyor.

Olayların sırasına değinme.

Kamyona yük koydu,
sonra onları binaya

İlgili Alanyazın

Karşılaştırmalar yapma.

İlgili yönleri tanıma.

Yukarıdaki çeşitli unsurları birlikte kullanarak analiz yapma.

Ana fikri görme veya çözümleme.

Duygular ve yaşantıların anlamlarını düşünme.

götürüyor, ondan sonra kaza oluyor.

Bu kamyon kırmızı otobüsten daha büyük ama rengi aynı.

Hızlı gidince çarpıyor o zaman tuğlalar düşüyor.

Üç küçük kamyon var iki de büyük var ama hepsi birden garaja girmeyecekler, bu da çok büyük.

Biz bir kaza olmuş gibi yapıyoruz.

Ben kamyonlarla oynamayı seviyorum ama şu çocuğun benimkine vurmasını istemiyorum, bozuyor.

4. Mantık Yürütmeye Doğru

Kullanma biçimleri:

Bir süreci açıklama.

Kolunu kırdığı zaman üstüne bant gibi şeyle alçı koyuyorlar.

Nedensel ve bağlantılı ilişkileri tanıma.

Eğer köprü alçak olursa, gemiler altından geçemez ve

Sorunları ve bunların çözümlerini tanıma.

Kararlarına ve eylemlerine gerekçe gösterme.

Olaylar hakkında düşünme ve sonuçlar çıkarma.

İlkeleri tanıma.

ortasından ikiye açmak gerekir geçsinler diye.

Bu kutu garaj yapacak kadar büyük değil onun için ben bloklarla yapıcım.

Ben bu kutuyu kapı yapmak için kesiyorum çünkü arabaları sokmak için bize kapı gerek.

Bence bu saati parçalamayalım yoksa geri yerleştiremeyiz.

Ben bir bisiklet istiyorum ama almıyorlar çünkü bizim orda yol çok tehlikeli.

5. Tahmin Etme

Kullanma biçimleri:

Önceden görme/kestirme

Eylemlerin ve olayların ayrıntılarını kestirme.

Bir dizi olayı kestirme.

Sütümü bitirince ben resim yapacağım.

Ben içi reçelli çörek yapacağım, kırmızı ve sarı.

Ben bu kulenin üstüne

Ilgili Alanyazın

Sorunları ve olası çözümlerini
kestirebilme.

Bir çok eylem biçimi arasından
seçenekleri kestirme ve tanıma

Eylemlerin veya olayların sonuçlarını
tahmin etme.

biraz daha tuğla
koyacağım, ve
sonra bu bayrağı,
sonra hepsi aşağı
devrilecek.

Bu tuğla yolun karşı-
sına geçmek için
kısa gelecek, onun
için ben tahta bul-
maya gidiyorum.

Biz buraya kutu ile bir
köprü yapabiliriz ya
da uzun bir iple veya
bir merdivenle.

Eğer iyi yapıştırı-
mazsan, o helikopter
düşecek.

6. Yansıtma

Kullanma biçimleri:

Diğerlerinin yaşantıları içine
kendini koyma.

Diğerlerinin duygularını yaşama.

Diğerlerinin tepkileri yerine
kendini koyma.

Arabası çok hızlı
gidiyor, çok rüzgarlı
ve soğuk olacak,
paltosu da yok.

Bence annesi kızacak
diye korkuyor.

Eğer bu tuğlaları
alırsak, bence gelir
hepsini geri alır.

Hiç yaşanmamış durumların
içine kendini koyma.

O çocuk bütün kırmızı
boyayı yere döktü ve
temizlemek hoşuna
gitmiyor.

7. Düşsel Anlatım**

Kullanma biçimleri:

Hayal edilmiş bir bağlam içinde
kendini koruma.

Ben bu geminin
kaptanıyım
ve seni gemimde
istemiyorum.

Hayal edilmiş bir bağlam içinde
yönetme.

Sen merdiveni getir ve
yangını söndür.

Hayal edilmiş bir bağlam içinde
bildirme.

Kedi adamı sivri
tırnakları
ile tırmalıyor.

Hayal edilmiş bir bağlam içinde
mantık yürütme.

Ben evi temizliyorum
ama elektrik süpür-
gesi yok onun için bu
fırçayı kullanmam
gerekıyor.

Hayal edilmiş bir bağlam içinde
tahmin etme.

Köpek havlıyacak ve
inekleri kovalayacak
sonra onlar
kaybolacak.

** Bu bölüm açılarak aktarılmıştır.

İlgili Alanyazın

Hayal edilmiş bir bağlam içinde
yansıtma.

Kötü adamları hapse
götürecekler ve her
yer soğuk ve
karanlık olacak.

Hayal edilmiş bir bağlam içinde
düşsel anlatım.

Özgün bir öykü
yaratmak.

Tough, 1981, s. 82-85.

Bu sınıflandırma ile Tough, öğretmenlerin, çocukların spontane konuşmalarında çocuk dilini gözleyebilmek için bir çerçeveye sahip olabileceklerini ve çocukların tüm öğrenme yaşamlarında kendileri için gerekli olan düşünme ve dili kullanma, becerilerinin gelişmesinin kontrolünü yapabileceklerini ve geliştirmelerinde yardımcı olabileceklerini düşünmüştür.

3. ÇOCUKLARDA DİL GELİŞİMİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın karşılaştırma konusu olan dilin işlevler, sözce uzunluğu ve anlaşılabilirlik ile ilgili yönlerini araştıran önemli bazı çalışmalara yer verilmiştir.

3. 1. Dilin İşlevleri ile İlgili Araştırmalar

"Dil gelişiminin orijini, bir dizi işlevlerin öğrenilmesi olarak yorumlanabilir." Halliday ⁶⁶

1970'li yıllara dek ve özellikle Chomsky dil edinimine getirdiği ve o dönemin çok ilgi çeken kuramını yayınladıktan sonra, en çok sorulan ve araştırılan konu 'Çocuk yapıyı nasıl edinir?' sorusu idi. Burada /yapı/

⁶⁶ Halliday, 1981, s. 54.

sözcüğü, dilin yapısı anlamında kullanılmakta idi. Daha başka bir deyişle, dil edinme sürecinin temelinde dilin yapısını öğrenmenin ya da kazanmanın yer aldığı düşüncesi yaygındı. Öyle ki, 'edinim' teriminin dahi ısrarla kullanılmış olması, çocuğun kazanmak zorunda olduğu bir yapı=dil denklemini düşündürüyor. "Ancak," diyor Halliday, "...dil gelişimi yapının ediniminden çok daha fazlasını içeriyor".⁶⁷ Çok daha fazlası demekle Halliday bir kalemde çocuğun dili içinde yer alan gramer yapılarını ilginin odak merkezinden çıkarıp atmaktadır. Kendisi için en önemli soru: "Çocuk dili nasıl öğrenir?" sorusu olmuştur.

İlk yapılan dil incelemelerinde psikologlar dili ses ve anlam bakımından ele alırlarken, yapısalcı dilbilimcilerin bu kez de ses ve biçim bakımından ele almaya başladıkları görüldü. Her iki durumda da dile ikili bir yaklaşım hakim olmuştu. Halliday'in ise 1975'li yıllarda "Yetişkin dil sisteminin temelde üçlü bir yapıya sahip olduğu artık genelde kabul edilmektedir ki bu ses, biçim ve anlamdan oluşur"⁶⁸ dediği gözlenmektedir. Oysa günümüzde, herhalde büyük ölçüde Halliday'in bu alanda öncülüğünü yapmış olduğu araştırma ve yorumlarının da katkısı ile dilin bu üçlü katmanına bir dördüncüsü eklenmiş ve böylece **ses-biçim-anlam-kullanım** öğelerinden oluştuğu, ya da yalnızca **biçim-anlam-kullanım** öğelerinden oluştuğu giderek kabul görmüştür.^{69,70,71,72}

Dilin yapısı hangi kuram açısından açıklanırsa açıklansın, ister doğuştan gelen bir dil edinim mekanizmasının varlığı ile, ister sonradan öğrenme ile açıklanmaya çalışılsın, sonuçta bu yapı kişinin ya da çocuğun ifade etmek istediği anlamı belirtmek için kullanılan bir araçtır. Bu anlayış

⁶⁷ Halliday, 1981, s. 3.

⁶⁸ Halliday, 1981, s. 3-4.

⁶⁹ Bloom and Lahey, 1978, s. 21.

⁷⁰ Kretschmer, Jr. and Kretschmer, 1982, s. 10.

⁷¹ Cole, 1982, s. 11.

⁷² Quigley and Paul, 1984, s. 72-79.

çerçevesinde çocuğun ifadesi, örneğin bir sözcüğü, özellikle çocuk görüşü açısından ele alındığında, artık yetişkin kalıpları ile kıyaslanıp eksikleri görülmek yerine çocuğun niyet ettiği anlam ve yaptırmak istediği iş önem kazanmaktadır. Bu noktada artık dili, diğerlerini bir eyleme davet etmek ya da davranışlarını kontrol etmek gibi bazı işlevler için kullanma olgusunun varlığı beliriyor demektir.

Geleneksel sözcük ve tümceler belirmeden dahi bir çocuğun isteklerini ve ihtiyaçlarını anlatabilmek için anlam taşıyan deyişleri, bir dizi seslemeleri kullandığını, konuşma öncesinde küçük çocukları ve bebekleri gözlemiş olanlar hatırlayacaklardır. "İşlevsel bir görüş açısından, anlamlı ifadeler ortaya çıkar çıkmaz dil vardır." Bu düşüncenin sahibi Halliday'e göre o halde çocukta herhangi bir sözcük veya yapı görülmeden önce dahi bir dilsel sistem vardır ve araştırmaların da bu noktadan başlaması olasıdır.⁷³ Ancak görünürde sözcük olmadığına göre ve bir yapı, bir gramer olmadığına göre araştırılacak olan nedir? Bu sorunun yanıtını Halliday'in kendisine sormuş olduğu soruda aramak gerekecektir: "Çocuk anlam ifade etmeyi nasıl öğrenir?"

3. 1. 1. Halliday Araştırması

Halliday erken dil gelişiminin nasıl olduğunu açıklayabilmek için bir çocuğu ana dilini öğrenmeye başlarken incelemiştir. İncelemesinde uyguladığı yaklaşımın temelinde "...dil öğrenme, bir anlamlar sistemini öğrenme olarak yorumlanacaktır" görüşü vardır. Büyümekte olan çocuğun yaşamında dilin ne tür işlevler gördüğü, çocuğa ne gibi bir hizmet ya da olanak sağladığı araştırılırsa, çocuğun anlam vermeyi nasıl öğrendiği, özetle dili nasıl öğrendiğini açıklayabileceğini düşünmüştür.

Halliday, daha önce de belirtildiği gibi, çocukta ilk sözcük ve tümceler görülmeden önce de bir dil sisteminin varlığını ileri sürmüştü, fakat bu sistemin

⁷³ Halliday, 1981, s. 6.

İlgili Alanyazın

bilinen yetişkin dili modelinden farklı olarak ve 'çocuk dili' olarak tanımlayabileceğimiz ayrı özellikler taşıyan bir dil olduğunu da vurgulamıştır. Araştırmacıya göre, bu dönemde çocuğun dili iki-katmanlı bir sistemdir. Bunlar da "içerik ve ifadedir, başka bir deyişle anlam ve ses".⁷⁴ Bu modele göre söz konusu dönemde çocuk dil sisteminde yalnızca anlam ve ifade unsuru taşıyan basit göndergeler bulunur; yetişkin dilinde var olan üçüncü katman gramer, bu aşamada yoktur. Diğer taraftan ifade boyutuna ilişkin olarak yapılması gereken bir açıklama da, bu ifadelerin yetişkin dilinin sözcük sesleri olmadığı, hatta taklitleri dahi olmayabileceğidir. Bunlar, çeşitli tonlamalar ile artikülasyonu yapılmış seslemlerdir.

Araştırmasında Halliday, tek bir çocuğun dilini çok ayrıntılı notlar tutarak doğal yaşantısı içinde gözlemiştir. Altı haftalık aralıklar ile de bu notların bir sistem olarak yorumlarını yapmıştır. Dokuz aydan öncesinde Nigel adındaki bu çocuğun tanımlayabileceği bir sistemi olmadığını belirterek, yorumlamalarına dokuz aylıktan itibaren başlamıştır. Dilöncesi olarak tanımladığı bu dönemden dilsel bir sisteme geçiş yaptığını gözlediği dokuzuncu aydan itibaren 18'inci aya dek gözlemiş olduğu gelişmeleri araştırmasında rapor etmiştir.

3. 1. 2. Joan Tough Araştırması

İngiltere'de ise Tough, 1965 yılında başladığı ve 1977'de yayınladığı araştırmasında normal gelişim gösteren yuva çocuklarını sosyo-ekonomik özellikleri bakımından şanslı (avantajlı) ve şanssız (dezavantajlı) gruplar olarak ikiye ayırmış ve çocukların konuşma dillerini analiz ederek karşılaştırmıştır. Çocukların öğrenmesinde ve okul yaşamındaki başarısında dilsel yaşantıların etkilerini görmek isteyen Tough'ın araştırmasının temel amacı, küçük yaştan itibaren bir grup çocuğun dil kullanımını incelemektir. Çocukların dil gelişim ve dil kullanımında ev ortamının da etkilerini gözleyebilmek amacı ile Tough araştırmasında iki farklı grup çocuk gözlemiştir. Biri ya da

⁷⁴ Halliday, 1981, s. 12.

İlgili Alanyazın

ikisi yüksek öğrenim görmüş ve meslek kazanmış anne babaların çocukları bir grubu, en düşük düzeyde eğitim almış ve yarı-kalifiye veya kalifiye olmayan işlerde çalışan anne babaların çocukları diğer grubu oluşturmuşlardır. Söz konusu araştırma evrenini 48 çocuk oluşturmuş, bunlardan 24 çocuk yuva eğitimi almış, 24 çocuk ise yuva eğitimi almamıştır. Her grup kendi içinde anne baba meslekleri bakımından şanslı ve şanssız grup olarak iki küme oluşturmuşlardır. Zeka düzeyi ile dil gelişimi arasında bağlantı olduğu düşüncesi ile bu değişken kontrol edilmek istenmiş ve tüm çocukların zeka düzeylerinin Stanford Binet Zeka Testine göre 105 Z.B. ve yukarısında olması aranmıştır.

Çocuklar 3;0 yaşlarında iken ve daha sonra 5;6 ve 7;6 yaşlarında iken dili incelemek üzere çocukların spontane konuşmalarının ses kayıtları yapılmıştır.⁷⁵ Bu kayıtlar işlevler bakımından analiz edilerek iki grup karşılaştırılmıştır. İşlevsel analiz sonuçlarına göre, avantajlı gruptaki çocukların konuşmalarında karmaşık (gelişmiş) düşünceyi yansıttığı düşünülen kullanım amaçlarının daha sık kullanıldığı görülmüştür.⁷⁶ Tough bu bulgunun nedeninin doğrudan sosyo-ekonomik düzey farklılığından ileri gelmediğini, asıl nedenin, bu gruplar anne babaları arasında çocuklara yönelik olarak dili kullanma biçimlerinin farklılaştığını ve bunun çocuğun dilini etkileyerek farklılaştırdığını ileri sürmüştür. Çocukların okul başarılarının da aynı doğrultuda farklılaştığına işaret eden Tough, çocuğun okuldaki dezavantajının daha ziyade bu türde düşünmeye yönelik motivasyon eksikliğinden, bu türde düşünme yaşantıları eksikliğinden ve bu gibi anlamlardan habersiz oluşundan kaynaklandığı görüşündedir.

Gerek Haliday ve gerek Tough araştırmasına ilişkin olarak Francis, çocukların sözcelerinde, adı geçen araştırmacıların neye dayanarak işlevleri 'yorumladıkları' konusunda ayrıntılı bir açıklama yapmadıkları ve farklı araştırmacıların farklı yorumlar yapabilecekleri gibi bazı eleştiriler getir-

⁷⁵ Tough, 1978, s. 2.

⁷⁶ Tough, 1978, s. 159.

İlgili Alanyazın

miş⁷⁷ ise de, Halliday'in araştırmasının, küçük çocukların dil ediniminin sosyolojik açıdan açıklanmasına katkısı olduğu^{78,79} ve çocukların dil edini mi ve gelişiminin bu açıklamalar doğrultusunda da incelenebileceği,⁸⁰ araştırmacılar tarafından kabul edilmektedir. Francis'in getirdiği eleştirilerin temelinde, araştırma konusu çocukların sözcülerinin işlevsel yorumlarını güvenilir bir şekilde yapabilmesi bakımından çocuğun niyetinin ve karşı konuşmacı üzerinde yaratmak istediği etkinin araştırmacı tarafından iyi anlaşılabilmesi için, kişinin bu çocuğun genel davranış düzenini iyi tanıması gerektiği görüşü yatmaktadır. Aslında, bu eleştirilere hedef olan her iki araştırmacı da, gerek Halliday ve gerek Tough, çocuk dialoglarının yer aldığı bağlam içinde bulunmuşlar ve çocukların niyetlerini anlamak için büyük çaba göstermişlerdir. İngiltere'de Tough'ın araştırması yayınlandığında, geliştirmiş olduğu kategoriler doğrultusunda çocuklarda bu kullanımı gözleme konusunda eğitimcilerin kendiliğinden uyarılmış olmaları gibi bir sonuç elde edilmiştir. Buna bağlı olarak, Tough araştırmasının en azından İngiltere'de yuva ve ilkokul düzeyinde eğitim uygulamasına bir katkı getirdiği söylenebilir.

Yukarıdaki bölümde işiten çocukların konuşma dillerinde dilin Halliday ve Tough anlayışları içinde işlevsel kullanımını araştıran çalışmalar yer almıştır. Bu tür bir kullanımı işitme engelli çocuk dilinde gözleyen bir araştırmaya ise, bu araştırma için yapılmış alanyazın taramasında rastlanmamıştır. Diğer bazı araştırmacılar da bu tür bir araştırmanın yapılmamış olduğu görüşüne katılmışlardır.⁸¹

⁷⁷ Hazel Francis, 1982, "Language Teaching Research and Its Effect on Teachers in Early Education," *Language and Learning in Home and School*. Alan Davies, (ed.), Heinemann Educational Books, London, s. 34.

⁷⁸ Bloom and Lahey, 1978, s.

⁷⁹ Cole, 1982, s. 22.

⁸⁰ Ekmekçi, 1987, s. 33-34.

⁸¹ Jean Huntington, 1988, *Araştırmacıya Mektup*, Cheshire, England.

3. 2. Dilde Sözce Uzunluğu ile ilgili Araştırmalar

Konuşma veya yazı dilinde sözce ve tümce uzunlukları sözcük, hece, ya da biçimbirimler ile ölçülebilmektedir. Bu araştırmada biçimbirim bir ölçü aracı olarak kullanıldığından, izleyen bölümde biçimbirim ile ilgili açıklamalar ve araştırmalar yer almıştır.

3. 2. 1. Dilbilimde Biçimbirim Kavramı

Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü, biçimbirim kavramı için iki ve birbirinden biraz farklı tanım vermektedir: 1) Grammatical morpheme karşılığı olarak: "anlambirimin sözlükbirime karşıt olarak, dilbilgisini ilgilendiren türü"; 2) Morpheme karşılığı olarak da: "En küçük anlamlı birim, en küçük gösterge, anlambirim" tanımları verilmiştir.⁸² Adı geçen kaynak İngilizce'de morpheme olarak adlandırılan bu kavramı Amerikalı dilbilimcilerin anlambirimin eşanlamlısı olarak kullandıklarını ve biçimbirimi **en küçük dilsel birim** olarak kabul ettiklerini bildirmektedir. Bu anlayışa göre, biçimbirim kavramı iki türünü birlikte içermektedir: "Bağımsız biçimbirim tek başına sözce oluşturabilir, bağımlı biçimbirim ise hiç bir zaman tek başına gerçekleşemez ve sözce oluşturamaz".⁸³ Aksan da benzeri bir anlayış ile biçimbirimi "dilde anlamlı en küçük birim" olarak tanımlamıştır.⁸⁴

Martinet ise anlambirim terimini seçmekte ve "bunların en küçük göstergeler" olduğunu belirtmektedir.⁸⁵ Martinet, anlambirim terimini

⁸² Berke Vardar, 1980, Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s. 39.

⁸³ Vardar, 1980, s. 39.

⁸⁴ Doğan Aksan, 1980, Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim 2, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s. 110.

⁸⁵ Andre Martinet, 1985, İşlevsel Genel Dilbilim. Çev.: Berke Vardar, Birey ve Toplum Yayınları, Dilbilim Dizisi: 2, Ankara, s. 9.

hem sözlükbirim/içerikbirimler için ve hem de bağlantı belirtici dilbilgisel birimler için kullanmıştır. Aynı şekilde, de Villiers ve de Villiers "en küçük anlamlı birim" tanımını kullanmışlar ve tek sözcüklerin de biçimbirim olabileceklerini, kimi zaman ise bir sözcüğün birden çok biçimbirimden oluşabildiğini belirtmişlerdir.⁸⁶ Yule'un verdiği tanım da açıklık getirmektedir: "anlam veya gramer işlevi gören en küçük birim."⁸⁷

Başkan ise, bir dilde anlamlı en küçük parçalar için "sözbirim" ve sözcükbirim" kavramlarını kullanmıştır.⁸⁸ Yazara göre, /dil - bil - im - ci - lik/ sözcüğünde beş tane sözbirim vardır. Bu sözcüklerden /dil, bil/ birimleri kendi başlarına bağımsız olarak kullanılabilirler halde, /- im, - ci, - lik/ birimleri kendi başlarına bir sözce veya tümcede duramazlar ve ancak bağımlı olarak ve bağımsız bir birime eklenerek kullanılabilirler. Başkan, birimlerin bağımlılık ve bağımsızlık özelliklerinden yola çıkarak kavramları ayırmıştır. Bağımsız sözbirim için "sözcükbirim", ve birer sözcük sayılmayan bağımlı birimler için ise "sözbirim" kavramını kullanmıştır.

Bu konuda çok geniş bir alan araştırması yapmış olan Brown, bir klasik sayılan eserinde biçimbirim sayımı için geçerli kuralları belirtirken bu anlamda tek sözcükleri, örneğin /git, anne/ ve bileşik sözcükleri birer biçimbirim olarak saydığı gibi, aynı zamanda tüm çekim eklerini, örneğin çoğul için kullanılan /-ler/ ve zaman bildirme için kullanılan /-di/, /-yor/ gibi ekleri de biçimbirim kavramı içinde kabul ederek saymıştır.⁸⁹ Bu

⁸⁶ J. de Villiers and P. de Villiers, 1978, Language Acquisition, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, s. 68.

⁸⁷ George Yule, 1985, The Study of Language, Cambridge University Press, Cambridge, s. 60.

⁸⁸ Özcan Başkan, 1980, "Sözdizimi," Dilbilim ve Dilbilgisi Konuşmaları, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s. 124.

⁸⁹ Roger Brown, 1973, A First Language, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, s. 54.

anlayış kendisinden sonra yapılan birçok araştırmada aynen uygulanmıştır. Ancak aynı yazar, yalnızca bağımlı birimlerden söz ederken, dilbilgisel biçimbirimler (grammatical morphemes) terimini de kullanmıştır. Böylece her iki kavram arasında bir ayırım yapmak istediği yerlerde, bu açıklığı 'anımları değiştirme ve durumu belirginleştirme' için kullanılan ve kendi başına durmayan sözcükler veya ekler kriterine göre ayırım yaparak getirmiştir.

Bu açıklamalardan yola çıkarak bu araştırmada, gerek kendi başına durabilen ve anlam işlevi gören en küçük gösterge düzeyindeki sözcükler için, ve gerek ancak bir sözcükle birlikte durabilen ve o sözcükte anlam değişiklikleri yaratan en küçük bağlantı birimleri için 'biçimbirim' terimi kullanılmıştır.

Her ne kadar Türk yazın dilinde aynı kavram için farklı terimler önerilmiş ise de, konuya yaklaşımda bir farklılık bulunmamaktadır. Bir sözcükbirim, ya da diğer adıyla bağımsız biçimbirim, tek başına bir tümce oluşturabildiği gibi, bağımlı birimlerin eklenmesiyle de bir tümce oluşturabilir. Başkan'ın da belirttiği gibi, "/gelebilecekmisiniz/ hem bir sözcük sayılabilir, hem de anlamlı bir tümce." O halde, 'sözcük' kavramının nerede başlayıp nerede bittiği pek açık değildir. Yazarın da dediği gibi, "...sözcük yapısı ile tümce yapısı arasındaki anlam sınırı bulanıklaşmakta" dır.⁹⁰

Yeryüzünde kullanılmakta olan bazı dillerde tek bir form (biçim) olarak görülen ifadelerin incelemesi yapıldığında birden çok sayıda 'sözcük türü' elemanlardan oluştuğu anlaşılmaktadır. Örneğin, Doğu Afrika'da konuşulan Swahili dilinde -nitakupenda- formu anlam olarak İngiliz dilinde birden çok sözcük ile ancak ifade edilebiliyor: -I will love you-⁹¹ Aynı örneğin Türkçe için de geçerli olduğu söylenebilir. Görülüyor ki, Swahili ve Türkçe gibi, hiç değişmeyen köke, hem çekimde, hem de yeni sözcüklerin

⁹⁰ Başkan, 1980, s. 125.

⁹¹ Yule, 1985, s.

türetilmesinde sonek eklenmesi yolu ile anlamlar yüklenen bağlantılı dillerde tek bir sözcük bir tümce oluşturabilir. Örnek olarak, /Yaz-dır- a- ma -dık/, veya /gel-m-iyor-lar-dı/ sözcüklerinden ilki İngilizce'de altı sözcük, ikincisi ise dört sözcük ile ifade edilebilmektedir. Ekmekçi'nin verdiği örnek:

"Görev - len - dir - e - me - dik - ler - imiz - den - mi - siniz?"

İngilizce'de 11 sözcük ile ifade edilmektedir.⁹² Değişik dillerde dilin görüldüğü biçimleri incelerken, sözcükleri saymak yerine mesajın içinde yer alan bu elemanları (biçimbirimleri) sayım ve inceleme konusu yapmak daha anlamlı olacaktır. Bu elemanlar Türkçe'de yalnız sözcük sayısını değil ayrıca dilbilgisel gelişimi de gösterecektir. Ekmekçi'nin de ifade ettiği gibi, "Türkçe, öğeleri özne+tümleç+yüklem sıralanışına uygun bir dil olmasına karşın, tümleçlerin sonuna eklenen durum takıları tümcedeki sözcükler arasındaki dilbilgisel ilişkileri açıkça belirttiğinden ..." ⁹³ bu takıların kazanılmış ya da kazanılmamış olması Türkçe dili için de ortalama sözce uzunluğunun, bir başka deyişle sözcede biçimbirim ortalamasının bir dilbilgisel gelişim göstergesi olabileceğini düşündürmektedir. Gerçekten de, Ekmekçi'nin Türk çocuklarının Türk dili edinimlerine ilişkin olarak yapmış olduğu araştırmalarda, sözcede biçimbirim ortalamasının Türk çocuklarının dil gelişimini ölçme ve analizde yararlı bir araç olduğu görülmektedir. Çünkü bu yöntem, sayım sözcük olarak yapılırsa idi, gözden kaçırılması olası morfolojik gelişimleri bu analiz yöntemi ile izlemek olanağını vermiştir.⁹⁴ O halde denebilir ki, Türkçe ve benzeri bağlantılı dillerde sözcük dağarcığı olduğu kadar dilbilgisinin gelişimi hakkında gerçekçi bir fikir edinebilmek için biçimbirim konusunu incelemek Batı

⁹² F. Ö. Ekmekçi, 1982b, "Acquisition of Verbal Inflections in Turkish," *Journal of Human Sciences*, 1/2, 1982, s. 227-241.

⁹³ Özden Ekmekçi, 1988, "Türk Dili Ediniminde Sözdizimi ve Durum Takılarının Rolü," II. Dilbilim Sempozyumu. Yayınlanmamış Bildiri. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 1-3 Haziran, 1988.

⁹⁴ F. Ö. Ekmekçi, 1982a, "Language Development of a Turkish Child: A Speech Analysis in Terms of Length and Complexity," *Journal of Human Sciences*, 1/1, 1982, s. 111.

dillerine oranla daha da fazla önem kazanmıştır.

3. 2. 2. Çocuklarda Dil Gelişiminde Bir Ölçek Olarak Biçimbirim

Çocukların çoğu genellikle konuşmaya seslenmeler ve daha sonra tek sözcükler ile başladıkları ve konuşmayı öğrenmeleri ilerledikçe tümcelerinin uzunluğunun arttığı bilinmektedir. Bu nedenle dil gelişimini ölçmek için tümce uzunluğu bir araç olarak görülmüştür. Ancak araştırmacılar yukarıda da açıklanan nedenlerden dolayı ölçüm için gerekli sayıma temel olarak sözcükleri değil de biçimbirimleri almayı tercih etmişlerdir. Çocuklarda biçimbirim gelişimini ayrıntılı bir şekilde ve longitüdinal olarak ilk defa Brown araştırmış, kendisinin biçimbirim sayımında kullandığı yöntem daha sonra başka araştırmacılar tarafından da yaygın olarak benimsenmiştir. Böylece çocuk diline ilişkin araştırmalarda Brown yöntemiyle hesaplanan 'ortalama sözce uzunluğu', çocuğun dil gelişimini gösteren bir ölçek olarak kullanılmaya başlanmıştır. Brown'a göre ortalama sözce uzunluğu/sözcede biçimbirim ortalaması çok kullanışlı bir ölçü aracıdır:

"...gramer gelişimine ilişkin basit ve harika bir endekstir çünkü hemen her tür yeni bilgi uzunluğu artırır: bir tümce içinde ifade edilen anlam çeşitleri, zorunlu morfeplerin eklenmesi, anlam modülasyonlarının kodlanması, soru ve olumsuzluk bildirme için gerekli yardımcı formlar, ve tabii cümleciklerin yerleştirilmesi ve koordinasyonu." Brown⁹⁵

Burada Brown, anlam modülasyonları olarak dilde isimlerin çoğul sayısı için ek almaları, eylemlerin zaman için (ve Türkçe'de kişi belirtmek için) ek almaları, yön bildirme ekleri ve belirginlik veya belirtisizlik veren 'article' kullanılması özelliğini belirtmektedir. Tüm bu dilbilgisel olaylar, bir tümce ya da sözcenin uzunluğunu artırma etkisine sahiptirler ve Brown'un

⁹⁵ Brown, 1973, s. 53.

dediği gibi, "özellikle yalnızca sözcükler değil de, ekler gibi bağımlı formları da sayıma dahil eden bir morfem sayım" yöntemi kullanıldığında bu etkiyi görmek mümkün olacaktır. Ancak Brown, 'perfect tense' ve 'passive voice' gibi bazı yapılar için zorunlu bağlamların saptanmasında güvenilirlik sağlanamaması ve çok geç görünmeleri gerekçeleri ile bunları hesaplama katmamıştır.⁹⁶ Sonuçta, seçilen 14 dilbilgisel biçimbirim ile bağımsız biçimbirim üzerinden sözcüde ortalama uzunluk/biçimbirim ortalaması hesaplanmıştır.

Moorehead, herhangi bir spontane üretim bütüncesinin, çocuğun hem kendinde var olan yeterlilik ve hem de bütüncesinin toplandığı süredeki iletişim niyetlerinden etkilendiğini, ancak biçimbirimlerin zorunlu bağlamları olması nedeni ile, biçimbirim incelemesinin bu sorunu büyük ölçüde ortadan kaldırdığını ifade etmiştir.⁹⁷ Herhangi bir spontane konuşma ya da karşılıklı bir söyleşi sırasında tarafların söyledikleri ve söyleyeceklerinin içerik ve yapısını o güne dek kazanmış oldukları dil yeterliliği belirleyeceği gibi, etkileşimin karakteri ve bu etkileşimin yaratmış olduğu 'atmosfer' de belirleyecektir. Ancak, bunlardan içerik çok daha fazla etkilenmekte iken, yapı ve burada söz konusu olan biçimbirim çok daha az etkilenen olacaktır. Zorunlu biçimbirimler bu etkisizliği sağlamaktadırlar. Brown bu olguyu şöyle açıklamaktadır. Dilbilgisel biçimbirimlerin, diğer bir deyişle Türkçe'deki eklerin, bir düşüncenin ifadesi için kurulan bir tümcede anlamı doğru olarak belirtmesi için gerektiği biçimlerde kullanılma zorunluluğu vardır. Bu nedenle belli bağlamlar belli bazı biçimbirimleri gerektirecektir. Bağlamların, dilbilgisel biçimbirimlere zorunluluk getirmesi halini Brown şöyle açıklamaktadır:

1. Dilbilimsel bağlam. Çocuğun üretmiş olduğu kendi sözcesinin yarattığı kullanma koşuludur. /Çocuk koşuyor/ cümlesindeki tekil özne eylemin de

⁹⁶ Brown, 1973, s. 269-70.

⁹⁷ Donald M. Morehead, 1975, "The Study of Linguistically Deficient Children," Sadanad Singh, (ed.), Measurement Procedures in Speech, Hearing, and Language, University Park Press, Baltimore, Maryland, s. 31-32.

tekil kişi ekini, bu durumda üçüncü tekil kişi olarak 'zero morpheme' denen sıfır ekini almasını, başka bir deyişle çoğul ekini almamasını gerektirir.

2. Dilbilimsel (sözel) olmayan bağlam. Çocuk, /Kalemi ver/ derken belli bir kaleme bakıyorsa, 'o kalem' belirteci görevini gerçekleştiren /-i/ ekini kullanması gerekecektir. Bu durumda, başka bir deyişle bu bağlamda artık /Kalem ver/ demesi herhangi bir kalemden bahsetmediği için yeterli olmayıp, eksik kalacaktır. Diğer taraftan, bakmakta olduğu kalem tek sayı ise tekil ekini, çok sayıda ise çoğul ekini de kullanıyor olması koşulunu yaratmış olacaktır.

3. Çocuk veya karşısındaki kişinin yarattığı bir önceki dilbilimsel bağlam. Eğer karşı konuşmacı çocuktan önce, ona /Sen ne alırdın?/ sorusunu sormuş ise, bu soruya en uygun yanıt aynı zaman kipinde verilir. /Ben elbise aldım/ yanıtı zorunlu ekleri yanlış kullandığı için sorunun tam cevabı olmayacaktır.

4. Bir sonraki dilbilimsel bağlam. /Kalemi ver/ sözcesini bir soru ile sınamak gerekiyor ise, bu soru /Bu kalem mi/ veya /Hangi kalemi/ gibi ilk sözcenin belirtmiş olduğu belli bir kalemin varlığını kabul eder kimlikte olacaktır.⁹⁸

Böylece gerektiği yerde bir biçimbirimin kullanılmış olması ya da kullanılmamış olması bir edinim kriteri özelliği getirmektedir. Bu açıdan ele alındığında, her bir kullanımı gerektiren bağlama bir tür test maddesi olarak bakmak mümkündür. Çocuk eğer doğru biçimbirimi kullanırsa testte başarılı, doğru birimi kullanamaz ise veya yanlış birimi kullanmış ise testte başarısız olmuştur şeklinde değerlendirilebilir. "Bu tür bir performans ölçümünün, zorunlu bağlamlarda kullanılan morfemler yüzdesinin, ne söyleşi konusundan ne de etkileşimin karakterinden etkilenmemesi gerekir."⁹⁹ Bu bakımdan

⁹⁸ Brown, 1973, s. 255.

⁹⁹ Brown, 1973, s. 255.

spontane konuşma içinde yer alan biçimbirimlerin sayımının, soru-cevap, veya tekrar ettirme gibi benzeri tekniklere oranla, tüm konuşmayı temel alması nedeniyle daha sağlıklı olduğu söylenebilir. Özellikle sözce sayısının büyüklüğü oranında geçerlilik de artacaktır. Quigley ve Paul, spontane dil örneklerinin analizinde kullanılabilir yöntemlerden biri olarak ortalama sözce uzunluğunu anarken, biçimbirim ortalamasının 100 sözcük bir örnek alınarak hesaplandığını ifade etmişlerdir.¹⁰⁰

Kretschmer, Jr. ve Kretschmer de spontane dil analiz yöntemlerinden biri olarak ortalama sözce uzunluğunun dil gelişiminin bir betimleyicisi olarak kullanıldığını bildirerek "Ortalama sözce uzunluğu beş veya beşten az biçimbirim olan çocuklarda dil gelişiminin en iyi ve tek göstergesi olduğu" fikrini paylaşmaktadırlar.¹⁰¹ Quigley ve Paul da bu görüşte olup, beş ve daha az sayıda sözcüde biçimbirim ortalaması kullanan çocuklarda sözdizim gelişiminin iyi bir göstergesi olduğunu belirtmişlerdir. Brown'un kendisi de, V. Aşamaya (4.00 biçimbirim ortalaması) ulaşan çocukların artık çok çeşitli yapılar kullanmaya başladıklarını ve ortalama sözce uzunluğunun/sözcüde biçimbirim ortalamasının çocuğun sahip olduğu bilgiden çok gerçekleşen etkileşime bağımlı olmaya ve bu nedenle gramer bilgisinin bir göstergesi olma değerini kaybetmeye başladığını kabul etmektedir. Sözce uzunluğu ölçütünün göstermediği başka bir özellik ise çocukların dili işlevsel olarak kullanabilme yeterlilikleridir.

Dil değerlendirmesine ilişkin olarak Kretschmer, Jr. ve Kretschmer, çeşitli yöntemlerden söz ederken, ortalama sözce uzunluğunun, bir gösterge olarak geçerliliğinin bir çok araştırma ile kanıtlandığını ifade etmişlerdir.¹⁰² Adı geçen yazarlar bu araştırmaların, biçimbirim ortalaması ölçütünün dil gelişimine ilişkin psikolojik değerlendirmeler ile çok yüksek korelasyonu olduğunu, ayrıca dil gelişimini değerlendiren yapısal analiz testleri sonuçları ile aralarında uyum bulunduğunu söylemektedirler. Brown ise biçimbirim

¹⁰⁰ Quigley and Paul, 1984, s. 217.

¹⁰¹ Kretschmer, Jr. and Kretschmer, 1982, s. 175.

¹⁰² Kretschmer, Jr. and Kretschmer, 1982, s. 175.

İlgili Alanyazın

ortalaması ile sözdizim arasında; incelemiş olduğu bağımlı biçimbirimlerin edinimi arasında bağlantı olduğunu ve, de Villiers araştırması bulguları ile kendi bulguları arasında yüksek korelasyon olduğunu belirtmiştir.¹⁰³

Özellikle dil yetersizliği gösteren çocuklarda dil gelişimini, Moorehead'in deyimi ile, dil olgunluğunu ölçerken, biçimbirim ortalaması ölçeğinin güvenilirliğini arttırmak için öneriler getirilmiştir. Bunlardan bir tanesi de 'ortalama tepe' ve 'ortalama alt değerleri'nin bulunmasıdır. Brown, araştırmasında kullandığı normal işiten ve dil sorunu olmayan çocuklarda ortalama ile birlikte 'en uzun sözce'ye de bakarken, Moorehead, dil sorunlu bir çocuktan alınan 100 sözcük bir bütüncenin en kısa 10 sözcüğünün ve en uzun 10 sözcüğünün bulunmasının, karşılaştırmalarda, ortalamanın benzer olmasına karşın ek bilgi vereceğini ve çocuğun dilinde görülebilecek oynamaları kontrol etmede yararlı olacağını belirtmiştir.¹⁰⁴

Ekmekçi'nin de belirttiği gibi, ortalama sözce uzunluğu, ya da başka bir deyişle sözcüde ortalama uzunluk, "gelişimi sözcükler, heceler veya cümlecikler yerine biçimbirimler (morphemes) olarak ölçer. Toplam biçimbirim sayısının toplam sözce sayısına bölünmesiyle hesaplanır."¹⁰⁵

3. 2. 3. Biçimbirim ile İlgili Araştırmalar

Alanyazında, gerek işiten ve gerekse işitme engelli çocukların dilinde biçimbirim bakımından sözce ve tümcede uzunluk araştıran çalışmalara rastlanmıştır.

3. 2. 3. 1. İşiten Çocuklar ile Yapılan Araştırmalar

Çocukların üretici dillerinde önce tek sözcüklerin ve daha sonraları iki ve sonra üç sözcüklü sözce ya da tümcelerin yer aldığı günümüzde yaygın olarak

¹⁰³ Brown, 1973, s. 274.

¹⁰⁴ Moorehead, 1975, s. 29.

¹⁰⁵ Ekmekçi, 1982a, s. 103-112.

İlgili Alanyazın

bilinmekte ise de Ivemey'e göre ilk kez bu özelliği 1925'de Nice göstermiş, daha sonra, 1929'da McCarthy geliştirmiş ve böylece dil gelişimini göstermek üzere izleyen sözce uzunluk araştırmaları için bir zemin hazırlamışlardır.¹⁰⁶

Brown'un, 1962 yılında İngiliz dilini incelemek için başlamış olduğu longitüdünel araştırmanın verilerini, üç küçük normal işiten çocuk ve annelerinin karşılıklı söyleşileri oluşturmuştur. Brown araştırmaya başladığı sırada çocuklar 1.5 ile 2.0 biçimbirim arasında ortalama uzunluğu olan sözceler üretmektedirler. Bu başlangıç noktasında en uzun sözce uzunluğunun ise 4 biçimbirim olduğu bildirilmektedir. Bu erken dönemde (dil edinim döneminin başlangıç döneminde) sözce uzunluğunun "...genel gramer düzeyinin oldukça iyi bir endeksi, yaşa oranla çok daha iyi bir endeks..." olduğu ifade edilmiştir.¹⁰⁷ Araştırma süresi içinde çocukların ortalama sözce uzunluklarını hesaplamış ve en uzun sözcelerini de kaydederek bu ölçüleri beş aşama içinde gruplamıştır. Bu çocukların dilbilgisel biçimbirim edinimlerini de araştırmış ve çok ayrıntılı olarak 1973'de yayınlamıştır. Araştırmanın temel verilerini, çocuğun evde annesi ve bazen de diğerleri ile yapmış olduğu spontane konuşmaların çözümleri oluşturmuştur.¹⁰⁸

Diğer bir grup araştırmacı, Bloom ve Lahey;¹⁰⁹ ve Bloom, Hood, ve Lightbrown¹¹⁰ beş küçük çocuğu, üç yaşına dek yukarıdakine benzer bir longitüdünel araştırma içinde izlemişler, ve incelemelerin bir yönünü de biçimbirim ortalamaları hesaplamak oluşturmuştur. Bloom ve Lahey, eğer bir çocuğun dili hakkında bir fikir edinmek isteniyorsa, bu çocuğun dilinin bir

¹⁰⁶ G. P. Ivemey, 1982, "Assessing the Language Skills of Hearing-Impaired Children: A Critical Review," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf, (6), 5, 1982, s. 133-144.

¹⁰⁷ R. Brown, 1968, RL Dev., s.281-282. Aktaran: Bloom and Lahey, 1978, s. 28.

¹⁰⁸ Verilerin toplanmasında ve çözümünde kendisine Ursula Bellugi, Colin Fraser, Gloria Cooper, ve Courtney Cazden asil sorumlu olarak ve Richard Cromer, Gordon Finley, Melissa Bowerman asistan olarak, Jean Berko Gleason, Samuel Anderson, David McNeill, Dan Slobin tartışmalara katılan öğrenciler olarak yardım etmişlerdir.

¹⁰⁹ Bloom and Lahey, 1978, s. 42-43.

¹¹⁰ Bloom, Hood, and Lightbrown, 1974. Aktaran: Bloom and Lahey, 1978, s. 42.

betimlemesinin, bulunan uygun bir endeks kullanma yolu ile bilinen diğer çocuk davranışları ile karşılaştırılabilineceğini ifade etmektedirler. Çocukları birbirleri ile karşılaştırmada, takvim yaşı yerine sözcelerinin ortalama uzunlukları/biçimbirim ortalaması ile karşılaştırmanın daha uygun olacağı görüşündedirler.

Başka bir araştırmacı, Cross, çocukların dil edinimlerinde rol oynayan dış faktörleri incelemek üzere 16 çocuk üzerinde yaptığı bir araştırmada 19-32 aylık çocukların anneleri ile evde yer alan karşılıklı konuşmalarını ses ve video kayıtlarından analiz etmiştir. Çocuk spontane konuşma dilini ölçüm için kullandığı değişkenlerden ikisi, ortalama sözcü uzunluğu ve en uzun sözcü uzunluğu, (500 sözcük bir örnekte en uzun 50 sözcüğün ortalama uzunluğu) olmuştur. Cross, araştırması sonucunda, "hızla gelişen çocuklara sağlanan girdinin (konuşma dilinin), bu çocukların edinim süreçlerini kolaylaştırıcı bir şekilde düzenlenmiş olup olmadığı sorusuna yanıtın olumlu olduğu kararına vardık"¹¹¹ demektedir. Bu kolaylaştırıcı etkinin annenin kullandığı belli bazı sözdizimi özelliklerinden mi kaynaklandığı sorusunu ise, verilerin yetersiz kalması, belki de çözüm yapmayı imkansız kılacak kadar çok sayıda 'dinleyici' (çocuk) değişkeni olabilmesi nedenleri ile cevaplayamadıklarını, ancak kesinlikle 'doğal' anne davranışlarının içinde, çocukta dil edinim işlemine katkı getiren konuşma ve etkileşim biçimleri olduğunu ortaya koymuşlardır.

Dil incelemelerinde, anne ve çocuk arasında konuşma dili ile ilgili ilişkiler aranırken, yukarıda da sözü edildiği gibi, kullanılan ölçüm araçlarından birini ortalama sözcü uzunluğu oluşturduğu gibi,¹¹² özellikle normal ve sorunlu dili olan grupların karşılaştırmalı çalışmalarında da bu yöntemi

¹¹¹ Toni G. Cross, 1977, "Mothers' Speech Adjustments: The Contributions of Selected Child Listener Variables," C.E. Snow and C. A. Ferguson, (eds.), Talking to Children, Cambridge University Press, Cambridge, s. 182.

¹¹² Susan K. Wanska and Jan L. Bedrosian, 1985, "Conversational Structures and Topic Performance in Mother-Child Interaction," Journal of Speech and Hearing Research, Vol. 28, December 1985, s. 579-584.

öneren araştırmacılar vardır. Karşılaştırmalı araştırmalarda gruplamanın belli kriterlere göre yapılması gerekecektir. Morehead, bu gruplama işleminin, geçmişte takvim yaşı, zeka düzeyi, sosyo-ekonomik düzey gibi ölçütlere göre yapıldığını ve dil düzeylerini bulmak için de Peabody Resimlerle Sözcük Testi gibi standardize testlerin kullanıldığını söylemektedir. "Son zamanlarda ise" demektedir, "ortalama sözce uzunluğu, güvenilir bir dil gelişim endeksi olarak tekrar ortaya çıkmış bulunuyor, tümceler dört veya beş sözcük uzunluğuna erişinceye dek."¹¹³

İşlevler ile ilgili araştırmalar bölümünde bildirilen Tough'ın İngiltere'de yürüttüğü araştırmasında analiz yaptığı konulardan biri de ortalama sözce uzunluğu, en uzun beş sözce uzunluğu ve sekiz sözcük ve üstündeki sözce sayısı olmuştur. Ev ortamının, çocukların dili üzerindeki etkisini araştıran bu çalışmada anne veya babası yüksek öğrenim görmüş ve dolayısıyla uzmanlık kazanmış çocuklar şanslı gruba, eğitim düzeyi çok düşük olup, vasıfsız işçi veya yarı vasıflı işçi olarak çalışan anne ve baba çocukları şanssız gruba dahil edilmişlerdir. Zeka düzeylerinin eşlendiği bu araştırmada, yaşları ortalama 40 ay olan çocuklardan, şanslı grup içindekilerin ortalama sözce uzunluğu 5.7 iken, şanssız grubun 4.0 olduğu görülmüştür ($p=0.001$).¹¹⁴ Aynı bütünceler ad ve eylem cümleciklerinin gelişmişliği bakımından karşılaştırıldığında ise yine $p=0.001$ anlamlılığı olan benzeri bir fark bulunmuştur.¹¹⁵

Kretschmer, Jr. ve Kretschmer; Bloom ve Lahey; ve Ivemey, ortalama sözce uzunluğu için "çıktının genel bir ölçümü olup dilin karmaşıklığının bir betimleyicisi değildir"^{116,117,118} demektedirler. Gerçekten de, yapıdaki gelişmişlik hakkında, ortalama bir sayıya bakarak karar vermek yanıltıcı

¹¹³ Morehead, 1975, s. 29.

¹¹⁴ Tough, 1978, s. 14.

¹¹⁵ Tough, 1978, s. 188.

¹¹⁶ Kretschmer and Kretschmer, 1978, s. 175.

¹¹⁷ Bloom and Lahey, 1978, s. 41.

¹¹⁸ Ivemey, 1982, s. 139.

olabilir. Başka bir deyişle tümce ya da sözce uzunluğu basit düzeyde uzun bir tümce olabileceği gibi karmaşık yapıda daha kısa bir tümce de olabilmesi her zaman bu sayıya yansımıyor olabilir. Ancak Tough araştırmasında da, Brown'un bildirdiği gibi ortalama sözce uzunluğu ile dilbilgisini doğrudan ölçmeyi hedef alan diğer ölçü araçlarının verdiği bulgular arasında çok yüksek tutarlılık olduğu görülmektedir. Kuşkusuz her ölçü aracında, özellikle dil gibi çok karmaşık bir yapıya sahip bir olguyu ölçerken bazı sınırlılıklar ile karşılaşılması kaçınılmazdır. Önemli olan, araştırmacının, bu sınırlılıkların farkında olması ve gereken önlemleri alarak uygulama yapması ve ayrıca, sonuçların yorumunda bu noktayı gözden kaçırmamış olmasıdır. Biçimbirim sayımında çok tutarlı ve dikkatli bir sayım yönteminin uygulanması ile Brown'un ve diğerlerinin bildirdiği gibi gelişmişliği gösteren güvenilir bir endeks olarak kullanılması mümkündür ve pek çok araştırmacı yukarıda görüldüğü gibi, gerek işiten çocuklarda ve gerekse işitme engelli çocuklarda dil gelişimini ölçmek veya izlemek amacıyla bu ölçeği, çoğu kez başka ölçü araçları ile birlikte olarak kullanmışlardır.

3 . 2. 3. 2. İşitme Engelli Çocuklar ile Yapılan Araştırmalar

Cooper ve Rosenstein'in bildirdiklerine göre, Heider ve Hieder 1940 yılında ilk kez geniş ölçekte bir araştırma ile işiten ve işitme engelli çocukların izledikleri kısa bir film hakkındaki yazılı anlatımlarını incelemişlerdir. Bu kompozisyonların bütün olarak uzunluğuna baktıkları gibi, basit ve karmaşık tümce yapılarını da incelemişler ve ortalama tümce uzunluklarını hesaplamışlardır. Vardıkları sonuç, gerek işiten ve gerek işitme engelli çocuklarda tümce uzunluğu ve yaş arasında olumlu bir ilişki olduğu; işiten çocukların daha uzun tümceler kullandığı; en küçük (8 yaş) işiten çocuğun en büyük işitme engelli çocuktan (17 yaş) biraz daha uzun tümceler kullanmakta olduğu; işitme engelli çocukların daha basit tümceler kullandığı olmuştur.¹¹⁹ Heider ve Heider işitme engelli çocukların yazılı anlatımlarına ilişkin bulgu-

¹¹⁹ R. L. Cooper and J. Rosenstein, 1966, "Language Acquisition of Deaf Children," Language Acquisition, S. P. Quigley, (ed.), A. G. Bell Association for the Deaf, Washington, s. 46-57.

İlgili Alanyazın

larını şöyle özetlemektedirler: "Tamamı, yapı ve anlam bakımından pek az bağlantısı olan ve birbirini izleyen katı ve bağlantısız ünitelerden oluşan daha sade bir anlatım stilini gösteriyor."¹²⁰

Heider ve Hieder'in bu bulguları ile, işitme engelli çocukların dil yapılarına ilişkin daha sonraki tarihlerde yapılan çeşitli araştırma sonuçları benzerlik göstermişlerdir.^{121,122,123} Günümüz ses ve görüntü kayıt olanaklarının o tarihlerde olmaması ya da çok sınırlı olması ve ayrıca ses kayıtlarından çözüm yapmanın güç ve çok zaman alıcı bir çalışma olması nedeni ile, bu araştırmaların büyük çoğunluğu, konuşma değil yazılı metinlerin dil analizleri ile yapılmıştır.

Yazılı anlatımda dilin üretim miktarı, sözdizimin doğruluğu ve soyut ve somut olması özelliklerinin incelendiği bir araştırmada Myklebust, işitme engelli çocukların yazmış oldukları sözcük sayısı bakımından normal işiten çocuklar ile aynı sayılar, fakat tümce uzunluğu, sözdizimi ve soyutlama bakımından daha düşük seviyeler bulmuştur.¹²⁴

İşitme engelli çocukların yazı dillerinde gözlenen bu eksikliklerin giderilmesi için de Myklebust bir yöntemin olması gerektiğini savunmuş ve geri dönüt sisteminin yararlı olacağını ileri sürmüştür. Ona göre, bu sistem çocuğa, 'düzeltmesi gereken hatalarını hatırlatmalı, tümce uzunluğuna karşı uyarılar yapmalı ve aynı zamanda kullanılmayan ekler ya da yanlış yerde

¹²⁰ F. K. Heider and G. M. Heider, 1940, "A comparison of the sentence structure of deaf and hearing children," Psychological Monographs, No.52, s. 42-103. Aktaran: Ivemey, 1982, s. 133-144.

¹²¹ Audrey Ann Simmons, 1962, "A Comparison of the Type-Token Ratio of Spoken and Written Language of Deaf and Hearing Children," The Volta Review, Vol. 64, No. 7. s. 417-421.

¹²² Helmer R. Myklebust, 1960, "Diagnosis, Learning and Guidance", The Volta Review, Vol. 64, No. 7, s. 363-369.

¹²³ Quigley and Paul, 1984, s. 87-88, 144-145.

¹²⁴ Myklebust, 1960, s. 363-369.

kullanılan sözcükler konusunda ona hatırlatmalar yapmalıdır'. Bütün bu hatırlatmalar sonucu Myklebust, çocuğun doğru sözdizimini kazanacağını düşünmektedir.¹²⁵ Bu sistemin ise programlanmış, başka bir deyişle, yapılandırılmış, önceden hazırlanmış belli kalıpları içeren bir dil eğitim paketi, örneğin Fitzgerald Key sistemi ile mümkün olacağını düşünmüştür.

Simmons, aynı tarihlerde yapmış olduğu bir araştırmada, işiten ve işitme engelli çocukların beş yazılı ve bir sözlü kompozisyonlarının tümce sayısını, uzunluğunu, karmaşıklığını ve çeşitliliğini incemiştir.¹²⁶ Araştırma sonuçlarının ancak bir kısmının açıklandığı bu yayında Simmons, kendi bulguları ile Hieder ve Hieder (1940) ve Myklebust (1960) bulgularının aynı paralelde olduğunu bildirmiştir. Buna karşın van Uden, ayrıca Tervoort, bu sınırlı ve klişe dil kullanımının, kendi adına işitmezlik sonucu olmaktan çok, formel 'yapısal' öğretim yöntemlerinin etkisi sonucu olduğunu ileri sürmüşlerdir.¹²⁷

Dilbilgisel biçimbirimlerin ölçümü için uygulanan bir testte Garber, okuma, dudak okuma ve deriden titreşim yolları ile test malzemesini sunmuştur. Sonuç olarak, işitme engelli çocukların, bağımlı biçimbirimleri üretme bakımından normal işiten çocuklardan geri olduğunu görmüştür. Adlara eklenen birimlerin yaşla ilişkili olduğunu, fakat eylem ve iyelik eklerinin yaşa bağlı olmadığını bulmuştur. Aktaran kaynak, bu bulguyu, işitme engelli çocukların konuşulan İngilizce'deki eylem biçimlerini kullanmayı öğrenmede sorunları olduğu şeklinde yorumlamıştır.¹²⁸

Sınıf içinde dil ve etkileşim konusunu araştıran Huntington ve Watton, üç okulu 6-yaş, 10-yaş ve 14-yaş işitme engelli çocukların kullandıkları

¹²⁵ Myklebust, 1960, s. 365.

¹²⁶ Simmons, 1962, s. 417-421.

¹²⁷ van Uden, 1977, Tervoort, 1967. Aktaran: Quigley and Paul, 1984, s. 145.

¹²⁸ C. Garber, 1967, "An analysis of English morphological abilities of deaf and hearing children," Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, Columbus, Ohio. Aktaran: Kretschmer, Jr. and Kretschmer, 1978, s. 112.

konuşma dili bakımından karşılaştırmışlardır. Tek sözcükler, basit tümceler, karmaşık tümceler, kullanılan toplam sözcük sayısı yanında dilin inceledikleri bir yönü de tümcede sözcük bakımından ortalama uzunluk olmuştur. Bu yayında ortalama uzunluğun nasıl hesaplandığına ilişkin bir açıklama olmamakla beraber, 'tümce' ve 'sözcük' terimlerinin kullanılmış olması, hesaplamanın bu değerler ile yapıldığını düşündürmektedir. Aynı araştırmacılar daha sonraki bir yayınlarında ortalama tümce uzunluğunun, sözcükler içindeki grameri doğru tümceler itibariyle hesaplanmış olduğunu bildirmişlerdir.

Araştırmada üç okul, yuva-ilkokul-ortaokul düzeylerinde ele alınmış olup, genelde bulgular yuva düzeyinden ilkököl düzeyine hızlı bir yükseliş ve ilkököl düzeyinden ortaokula bir plato ve çoğu kez de iniş göstermektedir. Araştırmacılar bu inişin olası nedenleri hakkında hiç bir yorum yapmamakla beraber, şu noktayı açıkça belirtmişlerdir: Bu araştırma sonuçlarını bildiren grafikler çocukların gelişimini ya da tersini göstermeyip, yalnızca belli yaşlardaki bazı çocukların durumunu açıklamaktadır.¹²⁹ Huntington ve Watton, bu araştırmada dilin, incelemeye aldıkları yönleri bakımından aralarında ilişki aramamışlardır, fakat bulguların grafikleri genel trend bakımından birbirleri ile paralellik göstermektedir. Sözü edilen araştırmaya ilişkin incelemelerini sürdüren Huntington ve Watton, sonuçları 1983 ve 1986 yıllarında rapor etmişlerdir.^{130,131} Normal işiten çocukların altı yaşını doldurduklarında, lise öğrencilerinin kullandıkları tümce örüntülerini üretebilecek dilsel beceriler kazandıklarını ve bu nedenle de aynı okulun işiten lise bölümü öğrencileri ile birlikte, altı ile yedi 'sözcük' uzunluğunda tümcelerin

¹²⁹ A. Huntington and F. Watton, 1982, "Language and Interaction in the Classroom," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (6) 1, 1982, s. 18-21.

¹³⁰ A. Huntington and F. Watton, 1983, "Language and Interaction in the Education of Hearing-Impaired Children", Report of Preceedings for Conference for Heads of Schools and Services for Hearing Impaired Children, Department of Audiology and Education of the Deaf, University of Manchester, September 1983, s. 18-47.

¹³¹ A. Huntington and F. Watton, 1986, "The Spoken Language of Teachers and Pupils in the Education of Hearing-Impaired Children", The Volta Review, 1, 1986, s. 5-19.

İlgili Alanyazın

araştırmada ele alınan her üç yaş grubu için genel norm olduğunu söylemektedirler. İşitme engellilere gelince, sözel iletişim eğitimi veren araştırma konusu okullardan bir grubunun öğrencileri için lise düzeyindeki sonuçlarda 'ortalama tümce uzunluğu'¹³² dört sözcük altında kalırken, diğer bir grup işitme engelliler okulları için aynı düzey sonuçları altı sözcük dolaylarında ortalama vermektedir. Birinci grup okulları Tüm İletişim Yöntemi kullanan veya konuşma ile birlikte öğretmen isteğine bağlı olarak işaret desteğinin serbest bırakıldığı okullar oluşturmuştur. İkinci grupta ise, sözel iletişim yönteminin kullanıldığı yatılı okullar ve kaynaştırılmalı sınıflar yer almıştır. Gruplar arasında sözel yöntem lehine $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde fark saptanmış olup, araştırmacılar bu farkın çocuklara sunulan öğretmen dil girdilerinden kaynaklandığını bildirmektedirler.

3. 3. İşitme Engelli Çocukların Konuşma Dilinde Anlaşılabilirlik

3. 3. 1. İşitme Engeli ve Konuşmaya Etkisi

Sensorineural işitme kaybının en belirgin etkisi, konuşmanın anlaşılmasında en önemli bilgiyi veren işitsel ipuçlarının kaybolmasıdır. Buna bağlı olarak, işitme kaybının derecesi arttıkça işitme engelli çocuğun ya da bireyin konuşmayı anlamasında ve kendi konuşmasının anlaşılma derecesinde azalma görülmektedir. Bir çok araştırmacı çeşitli derecelerdeki işitme kayıpları ile dil gelişimi ve anlaşılabilirlik arasında negatif yönde gelişen yakın bir ilişki gözlemiştir.^{133,134,135,136,137,138,139,140} İşitme kaybı-

¹³² Araştırmacılar Huntington ve Watton'un terimleri ile.

¹³³ R. Conrad, 1975, "Speech Quality of Deaf Children," Disorders of Auditory Function II. Proceedings of the British Society of Audiology, 2nd Conference, University of Southampton, 16-18 July, 1975, s. 185.

¹³⁴ Karchmer, Milone, Jr., and Wolk, 1979, s. 106.

¹³⁵ Conrad, 1979, s. 43.

¹³⁶ Quigley and Paul, 1984, s. 230.

¹³⁷ Andreas Markides, 1985a, "Relationships between Auditory, Visual and Audio-visual Speech Discrimination Abilities and Speech Intelligibility among Prelingually Hearing-Impaired Children," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (9) 1, 1985, s. 1-2.

nın getirdiği bu olumsuz etkiyi çözmeye en büyük yardımcı işitme cihazlarıdır.^{141,142,143,144} Konuşma seslerinin bir bölümünü dahi olsa, işitsel girdi olarak çocuğa iletebilmesi bakımından işitme cihazları, işitme kalıntısının maksimum kullanımında önemli bir faktördür. Bunun önemini Quigley ve Paul şöyle dile getirmişlerdir:

"İşitmenin dil gelişimine etkisi o denli güçlüdür ki, işitme kalıntısındaki küçük miktarlar dahi, özellikle yükseltildiğinde (işitme cihazları ile), çocukların işitsel/sözel dili anlama ve kullanımlarında büyük farklar yaratabilmektedir."¹⁴⁵

İşitme cihazları, seslerin, özellikle konuşma seslerinin şiddetini arttıran, yükselten araçlardır. Cep tipi, kulak arkası modelleri olduğu gibi, telsizli tipleri, ayrıca masa tipi ve grup eğitim cihazları vardır. Tüm bu sistemler işitme engelli çocukların işitsel yaşantılarını iyileştirmek amacı ile desenlenmiştir.¹⁴⁶ Ancak, minyatür işitme cihazlarının kulağa yerleştirilebilmesi için kullanılan kulak kalıplarının yüksek volümlerde yarattığı akustik geri dönüt nedeni ile işitme cihazlarının kazancı yaklaşık olarak House'a göre

¹³⁸ Andreas Markides, 1985b, "The Teaching of Speech to Hearing-Impaired Children: An Historical Perspective," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (9) 6, 1985, s. 160.

¹³⁹ Julia M. Davis ve diğerleri, 1986, "Effects of Mild and Moderate Hearing Impairments on Language, Educational, and Psychosocial Behavior of Children," J.S.H.D., Vol. 51, February, 1986, s. 53, 57.

¹⁴⁰ P. Hamilton and H. L. Owrid, 1974, "Comparisons of Hearing Impairment and Socio-cultural Disadvantage in Relation to Verbal Retardation," British Journal of Audiology, 1974, 8, s. 29-30.

¹⁴¹ Michael Nolan and Ivan G. Tucker, 1981, The Hearing Impaired Child and the Family, Souvenir Press Ltd., London, s. 34.

¹⁴² Sanders, 1982, s. 7.

¹⁴³ Clark, 1986c, s. 11.

¹⁴⁴ Clark, 1987, s. 154.

¹⁴⁵ Quigley and Paul, 1984, s. 3.

¹⁴⁶ Nolan and Tucker, 1981, s. 96.

İlgili Alanyazın

50-55 dB,¹⁴⁷ Boothroyd'a göre 60 dB¹⁴⁸ ile sınırlanmaktadır. Gerek bu sınırlılık ve gerek işitme engelli çocuklar arasında çok ileri derecede kayıplı olanların dil gelişimlerinde genelde gözlenmiş olan düşük düzeyler, bu çocukların sözel yöntemler ile dil geliştirebileceği konusunda kuşkular yaratmıştır. Quigley ve Paul, 90 dB üzerindeki işitme kayıplarına sahip çocuklar için dili görsel yollardan algılamaları gerektiğini düşünmekte ve şöyle demektedirler: "Ana dili göz yolu ile, ya MCE (işaretlerle İngilizce) veya ASL (Amerikan işaret dili) olarak öğrenme, göze yönelmiş çocuklar için daha uygun olabilir."¹⁴⁹ Cole ve Gregory ise, çok ileri derecede kayıplarda işitsel çalışmalara ne kadar uzun süre ile devam etmeli konusunun yapmış oldukları ankete katılanlarca ele alınmadığını ifade etmektedirler. Bir yanıt altı ay süre tanırken, diğerleri işitsel/sözel yöntemi uygulamaya ne kadar süre boyunca devam etmenin başarı için gerekli olduğu konusunda bir kriter vermemişlerdir.¹⁵⁰ Diğer taraftan, 'çok ileri derecede kayıp' sınıflandırmasında çeşitli kaynaklar ve araştırmacılar farklı ölçütler kullanmaktadırlar ve büyük bir çoğunluk, 90 dB üstünü 'sağır' ya da çok ileri derecede kayıp olarak tanımlamaktadır.¹⁵¹

Her ne kadar House ve Boothroyd kalıp sınırlılığını belirtmişlerse de, Taylor;^{152,153} Nolan;¹⁵⁴ ve Hostler'in¹⁵⁵ da bildirdiği gibi son yıllarda kulak

¹⁴⁷ W. House, 1988, "Cochlear Implants in Children," Yayınlanmamış Bildiri, Uluslararası Nöro-Otolojik Cerrahi Simpozyumu, İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Tıp Fakültesi, 23-27 Mayıs, 1988, İstanbul.

¹⁴⁸ Arthur Boothroyd, 1978, "Speech Perception and Sensorineural Hearing Loss," Mark Ross and Thomas G. Giolas (eds.), Auditory Management of Hearing-Impaired Children, University Park Press, Baltimore, s. 131.

¹⁴⁹ Quigley and Paul, 1984, s. 230.

¹⁵⁰ Elizabeth Cole and Hilda Gregory, 1986, "For which population is an auditory approach suitable?" The Volta Review, Vol. 88, No. 5, September, 1986, s. 10.

¹⁵¹ İşitme kaybının derecesi ile ilgili ayrıntılı bilgi için bkz.: Bu bölüm, İşitme Kaybı.

¹⁵² I. G. Taylor, 1980, "Medicine and Education," Reports of Proceedings for Conference for Heads of Schools and Services for Hearing Impaired Children, Department of Audiology and Education of the Deaf, University of Manchester, September, 1980, s. 1.

¹⁵³ Taylor, 1981, s. 134.

¹⁵⁴ M. Nolan, 1982, "Hearing Aids for Children," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf

İlgili Alanyazın

kalıbı yapımı teknolojisindeki yeni gelişmeler, kalıplardaki geri-dönüt sorununu azaltmaya yardımcı olmuştur. Ancak işitme cihazları yine de belli kazançlar ile sınırlı olmaktadır. Kaybın sensorineural olması ile bazı frekanslardaki kayıplara hemen hiç ulaşılammaktadır. Bunun bir sonucu olarak, ileri ve çok ileri kayıplarda konuşma seslerinin bir bölümü, genellikle yüksek frekanslardaki sesler işitme cihazları ile de engelli çocuğa ulaştırılmamaktadır. Ancak, vurgu, ritm, tonlama ve süre gibi bir dildeki işitsel ipuçları, işitme engelli çocukların işitme kalıntısı içinde bulunan düşük frekanslarda da seyretmekte ve çocuk dilin öğreniminde bu ipuçlarından yararlanabilmektedir.^{156,157} John'un bildirdiğine göre bu çocuklar, işitme kayıpları 90 dB düzeylerine ulaştığında, dil edinimi için özel eğitim tekniklerine gerek duymaktadırlar. Her şeye rağmen, gerçek bir başarı için önkoşul çocuğun sözel iletişim ortamlarına yerleştirilmesidir. John ve diğerleri, araştırma bulgularına dayanarak demektedirler ki: "Öğretmenlerin, dil gelişiminin belirlenmesinde işitme kaybını kritik sınırlayıcı faktör olarak görmemeleri önemlidir, çünkü bu durumda (eğer böyle görürlerse) sorumluluklarında olan çok ileri derecede kayıplı çocuklar için beklentilerini kaçınılmaz olarak düşürürler."¹⁵⁸ Bu sözleri ile araştırmacılar, işitme kaybının önemini görmezlikten gelmemekte, fakat bu faktörün etkisinden daha kuvvetli diğer bazı faktörlerin olabileceğini ve bunların dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Araştırmacıların terimi ile, bu faktörler hiyerarşik bir aşamada ele alınırsa, örneğin çocuğun eğitim gördüğü okul, dil

(6) 5, 1982, s. 122.

¹⁵⁵ Mary E. Hostler, 1987, "Hearing Aid Policy with Babies and Young Children," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (11) 1, 1987, s. 10.

¹⁵⁶ J. E. J. John and J. N. Howarth, 1965, "The Effect of Time Distortions on the Intelligibility of Deaf Children's Speech," Language and Speech, Vol. 8, Pt. 2, April-June, s. 132.

¹⁵⁷ John, 1981, s. 2.

¹⁵⁸ J. E. J. John ve diğerleri, 1975, "Deaf Children's Speech," Disorders of Auditory Function II. Proceedings of the British Society of Audiology, University of Southampton, Southampton, 16-18 July, 1975, s. 192.

İlgili Alanyazın

kapasitesinin erken kullanımı (erken tanı-erken cihaz-erken aile+okul eğitimi) çocuk lehine kullanılmış ise, bu takdirde aynı koşullara sahip çocuklar dil bakımından kendi aralarında işitme kayıpları ile ilişkili olarak farklılaşabilirler. Buna karşın, bir grup çocuk, etkisi 'hiyerarşik' olarak daha yüksek olan zayıf bir sözel ortam ile aleyhte etkileniyorsa, bu durumda işitme kaybı bireyler arasında çok az bir farklılık yaratacaktır.

John'un bu tezine daha sonraları diğer bazı araştırmacılar da katılarak ağır işitme kayıplarında dahi işitsel girdinin önemini savunmuşlar ve bunu destekleyen diğer koşulların üzerinde durmuşlardır. "Dilöncesi gelen çok ileri derecedeki işitme kayıplarına rağmen işitmeyen nüfusun büyük bir bölümü için işitsel kanalın (dil öğreniminde) temel rolünü oynamaya devam edebileceğini pek çok bulgu göstermiştir."¹⁵⁹ Boothroyd'a göre bunun için gerekli önkoşullar işitme kalıntısını kullanma, destek veren anlayışlı anne babalar, erken tanı, uygun cihazlandırma ve işitsel yaklaşımın sürekli ve tutarlı uygulanmasıdır. John,¹⁶⁰ Nolan ve Tucker,¹⁶¹ Clark,^{162,163} ve Tüfekçi-oğlu¹⁶⁴ ise işitme cihazlarının yararlarından ve kullanımından söz ederken önemli bir diğer faktöre, etkin kullanıma değinmişlerdir: Mesele salt uygun cihazlar sağlamak değil fakat aynı zamanda, hem anne baba ve hem de eğitim kurumu tarafından bunların performansının sürekli izlenmesi, düzenli kontroldür. İşitme cihazlarından maksimum performansın sağlanabilmesi için, bu 'bilinçli ve düzenli kontrol' anlayışının kulak kalıpları için de geçerli olduğunu gözden kaçırmamak gerekmektedir.^{165,166}

¹⁵⁹ Boothroyd, 1978, s. 137.

¹⁶⁰ John, 1981, s. 4.

¹⁶¹ Nolan and Tucker, 1981, s. 122.

¹⁶² Clark, 1986b, s. 8-9

¹⁶³ Clark, 1987, s. 154-155.

¹⁶⁴ Tüfekçi-oğlu, 1988b, s. 1018.

¹⁶⁵ Nolan, 1982, s. 122.

¹⁶⁶ M. E. Hostler, 1986, "Hearing Aid Policy with Babies and Young Children," Reports of Proceedings for Conference for Heads of Schools and Services for Hearing Impaired Children, University of Manchester, September 1986, s. 37.

3. 3. 2. Anlaşılabilirlik Kavramı

Anlaşılabilirlik, bir terim olarak bir konuşmacının ürettiği konuşma seslerinin, çıkarılış biçimine bağlı olarak dinleyici tarafından ne derecede iyi anlaşıldığını ifade eder. İşitme engelli çocuklar, özellikle bu araştırma kapsamına giren ileri ve çok ileri derecedeki kayıplara sahip çocuklar doğal olarak engelleri sonucu iyi işitme cihazları kullanıyor olsalar dahi konuşma seslerinin bir bölümünü, bazıları büyük bir bölümünü duyamamaktadırlar. Buna bağlı olarak, duymadıkları sesleri ya hiç üretememekte ya da asıllarından biraz farklı üretebilmektedirler. Konuşma seslerinin üretimindeki alışıldan farklı bu sapmalar, söyledikleri sözlerin ilk anda çok rahat anlaşılması sonucunu doğurabilmektedir. İşitme engelli çocuğun konuşma dilinin bu özelliği 'anlaşılabilirlik' kavramı ile ölçülmektedir. Bu bir yelpaze görünümünde olup ana dilden yoksun olması nedeni ile; a) çıkardığı seslerden hiç biri anlaşılabilen çocuklardan; b) ana dilini edinmekte olup, bu aşamada çıkardığı konuşma seslerinin ancak bir bölümü anlaşılabilir bir bölümü ise henüz anlaşılabilen çocuklara kadar, ve bunlardan; c) çıkardığı tüm konuşma seslerinin kulağı alışık olanlar tarafından anlaşılmasına kadar, ve en son olarak; ç) tüm konuşma sesleri genellikle yabancılar tarafından da anlaşılabilen çocuklara kadar çeşitlilik görmek olasıdır. Bunu bir şekil ile göstermek gerekirse (a), (b), (c), ve (ç)'nin yerleri şöyle olabilir:

KONUŞMA DİLİNDE ANLAŞILABİLİRLİK YELPAZESİ

dilden yoksun kişi a >>> b >>> c >>> ç >>> normal işiten kişi konuşma dili

Ancak bu şekil ile söz edilen özelliğe bakarak anlaşılabilirliği hiç olmayan bir çocuğun dili hiç yoktur gibi, ya da dili mutlak vardır ancak anlaşılabilen çocuklara kadar, ve bunlardan; c) çıkardığı tüm konuşma seslerinin kulağı alışık olanlar tarafından anlaşılmasına kadar, ve en son olarak; ç) tüm konuşma sesleri genellikle yabancılar tarafından da anlaşılabilen çocuklara kadar çeşitlilik görmek olasıdır. Bunu bir şekil ile göstermek gerekirse (a), (b), (c), ve (ç)'nin yerleri şöyle olabilir. Diğer taraftan, anlaşılabilirliğin dil edinimi ile yakın

İlgili Alanyazın

ilişkisi olduğunu bazı araştırmacılar göstermişlerdir. İşitme engelli çocukların dilin yapılarına ilişkin olarak özümledikleri, kazandıkları bilgi ile konuşmalarındaki anlaşılabilirlik arasındaki ilişkiyi araştıran John ve diğerleri, çocukların sözcük dağarcıkları genişledikçe, konuşma dillerindeki sözcük çeşitleri arttıkça, dilin kullanımı daha karmaşık ve gelişkin oldukça çocuğun konuşmasındaki anlaşılabilirliğin de arttığını gözlemişlerdir. Araştırma bulgularının $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı olduğu bildirilmiştir. Ayrıca çocuğun konuşmasını anlaşılabilir kılan en önemli özelliğin süreye ilişkin özellik olduğunu görmüşlerdir. Sözcüklerin süresi, duraklamaların süresi, konuşma hızı özellikleri ile anlaşılabilirlik arasındaki korelasyonun varlığını saptamışlar ve 0.01 düzeyinde anlamlı bulmuşlardır. Konuşma dilinin anlaşılabilirliği ile dili anlama arasındaki ilişki ise $r = 0.66$ olarak bulunmuştur. Araştırmacılar, daha yüksek bir ilişki düzeyinin elde edilmesi için öğretmenlere, işitme engelli çocukların eğitiminde **doğal dil** kullanmalarını ve konuşma üretimi üzerinde durmak yerine dil girdisini arttırarak çocukların konuşmayı **anlamaları** üzerinde çalışmalarını yoğunlaştırmalarını önermişlerdir.^{167,168}

İşitme engelli çocukların dili edinmelerinde olduğu gibi konuşma dillerinin anlaşılabilirliğinde de bir çok faktör etken olabilmektedir. Markides'e göre bunların bir bölümü çocuğun kendisine bağlı faktörler olarak, işitme kaybının derecesi, işitmezliğin başladığı yaş, çocuğun kişiliği gibi kendisinden gelen özelliklerdir. Bunların yanında dış faktörler olarak ev ve okul ortamından kaynaklanan faktörler de etken olmaktadır: işitmezliğin erken ya da geç tanınması, aile eğitimi uygulanması, çocuk ailesinin ve ayrıca okul ortamındaki eğitimcilerin sağladıkları konuşma ortamları, sahip oldukları beklenti düzeyleri, etkin bir öğretim yapılıp yapılmadığı, işitme cihazlarının bakım ve kullanım programları, okulun organizasyonu ve uygulanan eğitim yöntemleri ayrı ayrı rol oynamaktadır.¹⁶⁹

¹⁶⁷ John ve diğerleri, 1975, s. 188-192.

¹⁶⁸ John, 1981, s. 3-4.

¹⁶⁹ Markides, 1988, s. 136-141.

3. 3. 3. Anlaşılabilirliğin Değerlendirilmesi

İşitme engelli çocukların konuşma dillerinde anlaşılabilirliğin değerlendirilmesinde çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Bunlar standardize edilmiş konuşma ayırım testleri gibi formel ve çok yapılandırılmış testlerden oluştuğu gibi, soru-cevap tekniği ile uyarılmış dil almak, ya da belli bir dizi tümceyi bir konuşmacıdan sonra tekrarlamak olabilir. Doğal konuşma dilinde anlaşılabilirliği görmek istemek de olabilir. Bu durumda ise, araştırmacı, doğal dil ortamlarında elde ettiği dilin anlaşılabilirliğini araştıracaktır. Kuşkusuz değerlendirme ve puanlama açısından ele alınırsa, değerlendirme işlemi testler yapılandırıldığı ölçüde kolaylaşmaktadır.

Hangi yöntem seçilirse seçilsin, konuşma kayıtlarını ya da yanıtları bu iş için seçilmiş kişiler dinleme yolu ile değerlendireceklerdir. Bu değerlendirmeyi yapmak üzere dinleyici olarak işitme engelli kişilerin konuşma diline tamamen yabancı kişiler ya da bu konuda deneyimli kişiler arasında bir seçim yapmak gerekecektir. Bu kararı herşeyden çok araştırmanın amacı belirleyecektir. Amaç, işitme engelli kişinin toplumda anlaşılabilirlik düzeyini belirlemek ise, dinleyiciler ya da jüri işitme engellilere yabancı kişilerden belirlenebilir. Hatta dinleyerek kulağın alışması ve öğrenme yolu ile anlaşılmanın artması nedeni ile, her dinleme oturumundan sonra dinleyici değiştirme gereğini duyan araştırmacılar da vardır. Ancak, amaç kişide var olan dili gözlemek ise, bu durumda deneyimli kişilerin dinleyici olarak kullanılması gerekecektir çünkü dilin bir özelliği de tutarlılıktır ve çocuğun kendi içinde tutarlılığı söz konusudur.¹⁷⁰ Bu durumda araştırmacının aradığı, bu tutarlılığı en iyi kimin çözümlayebileceğidir. Bu olguyu French, "...çocuk tarafından bir soyutlama yapılmıştır.kusurlu da olsa,belirli bir sözcenin gerçek bir anlamı vardır ve gerçek bir değer kazanmıştır"¹⁷¹ sözleri ile açıklamıştır.

¹⁷⁰ Conrad, 1979, s. 20-21. "Tutarlı konuşma deşifre edilebilir- bu kod öğrenildiğinde. Genelde, işitmeyen kişilerin konuşması yabancılarca hiç

anlaşılabilir fakat yakın ailesince belli ölçüde anlaşılabilir. Önkoşul tutarlılıktır."

¹⁷¹ French, 1979, s. 216.

3. 3. 4. Anlaşılabilirlik ile ilgili Araştırmalar

İşitme engelli çocukların konuşmasında anlaşılabilirliğe etkili olan ve çocuktan kaynaklanan iki önemli özellik işitmezliğin başlama yaşı ile işitme kaybının derecesidir. Çeşitli araştırmacıların, geniş dağılımları içeren nüfus üzerinde uyguladıkları araştırmalarda, diğer bir deyişle, çeşitli derecede işitme kayıplarını birarada ele alan araştırmalarda işitme kaybının derecesi ile anlaşılabilirlik arasında negatif yönde yakın bir ilişki bulduklarından yukarıda söz edilmiştir.¹⁷² Belirtmek gerekir ki, bu araştırmalardaki ilişkiler 38 dB-120 dB kayıplar gibi çok geniş dağılımlar için gözlenmiştir. Hatta, Davis ve diğerleri, 10 dB-88 dB arasındaki bir dağılımı incelemişlerdir. Başka bir örnek olarak Conrad'ın bulgusu; işitme kaybı ile anlaşılabilirlik arasındaki yüksek korelasyon ($r = 0.8$), yine Conrad'a göre, 60 dB-95 dB arasındaki kayıplar için gözlenmiştir.¹⁷³

Markides, 1982'de başladığı ve 1987'de sonuçlandırdığı bir çalışmada ise, 56 db ile 120 dB arasında değişen kayıplar için, İşitsel/Sözel eğitim görenler ve Tüm İletişim eğitimi görenler bakımından konuşma anlaşılabilirliğini karşılaştırmıştır. Bu araştırmada konuşma elde etme yöntemi olarak resimler kullanılmış ve çocuklardan bu resimleri anlatmaları istenmiştir. Her resim, bir özne-nesne-yüklem tümcesi ile anlatılabilecek şekilde hazırlanmıştır. Değerlendirme için deneyimsiz dinleyiciler kullanılmış ve işitme engelli çocukların ses kayıtları her resim için iki kez olmak üzere dinletilmiştir. Dinleyiciler çocuğun söylediklerinden anladıklarını yazmışlardır. Söz konusu araştırmada, "Her bir çocuğun konuşma anlaşılabilirliği, değerlendirmeciler tarafından doğru anlaşılın sözcük sayısının, çocuk tarafından gerçekte üretilmiş olan toplam sözcük sayısı bakımından yüzdesi olarak ifade edilmiştir."¹⁷⁴ Markides, bu tanımla ilgili olarak, gerçekte

¹⁷² Bkz.: İşitme Engeli ve Konuşmaya Etkisi. Dipnotlar no. 133-140.

¹⁷³ Conrad, 1975, s. 185.

3. 3. 4. Anlaşılabilirlik ile ilgili Araştırmalar

İşitme engelli çocukların konuşmasında anlaşılabilirliğe etkili olan ve çocuktan kaynaklanan iki önemli özellik işitmezliğin başlama yaşı ile işitme kaybının derecesidir. Çeşitli araştırmacıların, geniş dağılımları içeren nüfus üzerinde uyguladıkları araştırmalarda, diğer bir deyişle, çeşitli derecede işitme kayıplarını birarada ele alan araştırmalarda işitme kaybının derecesi ile anlaşılabilirlik arasında negatif yönde yakın bir ilişki bulduklarından yukarıda söz edilmiştir.¹⁷² Belirtmek gerekir ki, bu araştırmalardaki ilişkiler 38 dB-120 dB kayıplar gibi çok geniş dağılımlar için gözlenmiştir. Hatta, Davis ve diğerleri, 10 dB-88 dB arasındaki bir dağılımı incelemişlerdir. Başka bir örnek olarak Conrad'ın bulgusu; işitme kaybı ile anlaşılabilirlik arasındaki yüksek korelasyon ($r = 0.8$), yine Conrad'a göre, 60 dB-95 dB arasındaki kayıplar için gözlenmiştir.¹⁷³

Markides, 1982' de başladığı ve 1987' de sonuçlandırdığı bir çalışmada ise, 56 db ile 120 dB arasında değişen kayıplar için, İşitsel/Sözel eğitim görenler ve Tüm İletişim eğitimi görenler bakımından konuşma anlaşılabilirliğini karşılaştırmıştır. Bu araştırmada konuşma elde etme yöntemi olarak resimler kullanılmış ve çocuklardan bu resimleri anlatmaları istenmiştir. Her resim, bir özne-nesne-yüklem tümcesi ile anlatılabilecek şekilde hazırlanmıştır. Değerlendirme için deneyimsiz dinleyiciler kullanılmış ve işitme engelli çocukların ses kayıtları her resim için iki kez olmak üzere dinletilmiştir. Dinleyiciler çocuğun söylediklerinden anladıklarını yazmışlardır. Söz konusu araştırmada, "Her bir çocuğun konuşma anlaşılabilirliği, değerlendirmeciler tarafından doğru anlaşılın sözcük sayısının, çocuk tarafından gerçekte üretilmiş olan toplam sözcük sayısı bakımından yüzdesi olarak ifade edilmiştir."¹⁷⁴ Markides, bu tanımla ilgili olarak, gerçekte

¹⁷² Bkz.: Dipnotlar no. 132-139

¹⁷³ Conrad, 1975, s. 185.

üretmiş olan toplam sözcük sayısının nasıl hesaplandığı konusunda bir bilgi vermemiştir. Araştırması sonucunda, İşitsel/Sözel eğitim görenlerin konuşma anlaşılabilirliği, Tüm İletişim eğitimi görenlerden daha yüksek çıkmıştır.

Markides'in de belirlemiş olduğu gibi, işitme kaybının derecesi dışında, araştırmacılar tarafından anlaşılabilirlik üzerinde etkili görülen diğer özellikler ise, işitme cihazlarının kullanılma süreleri ve etkililiği,¹⁷⁵ okulun türü ve bu okulda hakim olan dil ortamı,¹⁷⁶ işitme engelli çocuk ile konuşurken yetişkinlerin normal konuşma hızı ve ritmi kullanıyor olmaları^{177,178} ve çocuğun dil gelişimidir.^{179,180}

4. İŞİTME ENGELLİLERİN EĞİTİMİ ve YÖNTEMLER

Konuşma dilinin edinimi ve sonuçta kullanımında, çocuğun içinde bulunduğu ortamın, eğitim ortamının tüm çocuklar için, ancak özellikle işitme engelli çocukların konuşma dili edinmesi için çok önemli ve belirleyici; geliştirici ya da sınırlayıcı rolü olduğu kabul edilmektedir. Konusu farklı eğitim ortamlarında sözel iletişim eğitimi gören işitme engelli öğrencilerin konuşma dili olan bu çalışmanın bu bölümünde eğitim ortamı ve işitme engellilerin eğitim yöntemlerine ilişkin açıklamalara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

174 Markides, 1988, s. 138.

175 T. J. Watson, 1967, "The education of hearing-handicapped children," University of London Press Ltd. Aktaran: Andreas Markides, 1980, "Type of Pure Tone Audiogram Configuration and Speech Intelligibility," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (4) 4, 1980, s. 128.

176 John ve diğerleri, 1975, s. 191.

177 John and Howarth, 1965, s. 127-134.

178 John, 1981, s. 3.

179 John ve diğerleri, 1975, s. 188-189.

180 John, 1981, s. 3.

4. 1. Eğitim Kavramı ve Eğitim Ortamları

Ülkemizde çocuğun eğitim hakkı, Anayasa ile de güvence altına alınmış olup, 42. Madde şu hükmü içermektedir:

"Kimse, eğitim ve öğrenim haklarından yoksun bırakılamaz. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devlet gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz."¹⁸¹

Anayasanın da koruması altına alınmış olan eğitimin, bir terim olarak çok çeşitli tanımları olup, Eğitim Terimleri Sözlüğünde "Yeni kuşaklar, toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gereken bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etmek etkinliği"¹⁸² olarak açıklanmıştır.

Başaran'a göre, genel anlamda eğitimin amaçları, kültürel değerlerin ve toplumsallaştırma yolu ile ulusça konulan yazılı ve yazılı olmayan kuralların bireyce benimsenmesini, kendi yeteneklerine uygun bir iş ya da meslek sahibi olarak kendisinin ve ailesinin geçimini sağlayabilmek için yeterlilik kazanmasını sağlamak ve bireyin kişiliğini geliştirmektir.¹⁸³

Eğitim sistemi bu amaçları, planlanmış ve örgütlenmiş bir eğitim düzeni olan örgün ve yaygın eğitim ile gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Bu eğitim düzeni içinde eğitimin amaçlarını yönetici, öğretmen, uzman ve görevli

¹⁸¹ Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982, "Sosyal ve Ekonomik Haklar ve Ödevler", Üçüncü Bölüm, Madde 42, s. 36.

¹⁸² Ferhan A. Oğuzkan, 1974, Eğitim Terimleri Sözlüğü. Türk Dil Kurumu, Ankara, s. 61-62. Daha ayrıntılı bilgi için bakınız: İbrahim Ethem Başaran, 1978, (1975), Eğitime Giriş, Ankara.

¹⁸³ İbrahim Ethem Başaran, 1982, Eğitim Psikolojisi:Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri, Ankara, s. 13-14.

diğer kişiler planlama ve uygulama ile gerçekleştirmektedirler.

Türk Milli Eğitimin Amaçları, öğrencilerin hangi durumlar karşısında nasıl davranacağını göstermiştir ancak bu amaçlar, gelişim düzeyine göre öğrencinin bunları nasıl gerçekleştireceğini belirtmezler.¹⁸⁴ Milli eğitimin amaçlarını, öğrencileri için somut ve ulaşılabilir eğitim hedeflerine çeviren ve bu hedeflerin, çağın koşullarına ayak uydurmak durumunda bulunan öğrencinin karşılaştığı sorunları çözmeye dönük olmasını dikkate alarak uygulayan genel anlamda eğitimcidir, sınıf ortamında öğretmendir. Öğrenci, kendisi için saptanan eğitim hedeflerine, ancak yaşantıları yolu ile ulaşabilecektir. Söz konusu yaşantıları kendisi için hazırlanan eğitim ortamlarında bulunduğu ve yaşayabildiği ölçüde ulaşacaktır. Başaran'ın da belirttiği gibi, "Öğrenim yaşantıları için elverişli bir ortam hazırlanmadıkça öğrenmenin gerçekleştirilmesi olanaksızdır."¹⁸⁵ Öğrenme ortamını hazırlama, öğrenim yaşantılarını düzenleme ile öğrencide öğrenme sağlanabilecek, bunlar yetersiz kaldığında, ya da nasıl hazırlanacağı, düzenleneceği bilinmedikçe öğrencide istenen düzeyde öğrenme elde edilemeyecektir. Eğitime bu açıdan bakıldığında denilebilir ki, **eğitim ortamı**, öğrenmedeki başarıyı belirleyen en önemli unsurlardan birisidir. Ve doğaldır ki, benimsenen eğitim yöntemi ortamın düzenleniş biçimlerine etkili olacaktır.

İşitme engelli çocukların eğitimlerinde de gerek işaret yöntemini ve gerek sözel yöntemi destekleyenler, bu çocuklar için saptanan amaçların, temelde tüm çocuklar için saptananlar ile aynı olduğu konusunda fikir birliği içindedirler. Bu amaçlar, çocukların bilgilerini, yaşantılarını, hayal gücüne dayalı anlayışlarını arttırmak, toplum değerlerinin farkında oluşlarını ve mutlu olma kapasitelerini arttırmak ve onları olabildiğince kendilerine yeterli hale getirirken, aynı zamanda topluma faal olarak katılan ve sorumluluk ile katkıda bulunan bireyler olacak şekilde yetiştirmektir.¹⁸⁶

¹⁸⁴ Başaran, 1982, s. 16.

¹⁸⁵ Başaran, 1982, s. 17.

¹⁸⁶ Lynas, Huntington and Tucker, 1988, s. 1.

Normal işiten çocukların eğitiminde olduğu gibi, bu amaçlar, eğitime ve anne babalara hangi eğitim yöntemini uygulayarak ulaşılabileceği konusunda bir fikir vermemektedir. Özellikle işitme engelli çocukların eğitim tarihçesi içinde günümüze dek bu konunun sürekli olarak tartışıldığı görülmektedir. Bu tartışma en genel anlamda sözel iletişim yöntemi ile işaret yöntemi arasında olmakta, bu kanatlar da kendi içlerinde farklılık gösteren uygulamalara ya da yaklaşımlara ayrılarak tartışma aynı hızla kendi aralarında sürmektedir. İşitme engelli çocukların eğitimine ilişkin olarak, bir çok ülkede geçmişte ve günümüzdeki en büyük sorun işitme engelli çocuğun evde ailesi ile ve daha sonra okulda hangi iletişim yöntemi ve ne tür dil kullanılarak yetiştirilmesi ve eğitim görmesi sorunu olmuştur. Kuşkusuz amaçlanan, işitme engelli çocuğa en yararlı iletişim aracını kazandırmaktır. Bu amaç doğrultusunda, eğitim yöneticilerini, öğretmenleri, anne babayı bağlayıcı niteliği olan ve işitme engelli çocuk adına verilen bu karar, bir bakıma çocuğun kaderini çizmektedir. Bu nedenle, eğitim yöntemleri hakkında izleyen bölümde kısa açıklamalar yer almıştır.

4. 2. İşitme Engelli Çocukların Eğitiminde Yöntemler

İşitme engelli çocukların eğitiminde uygulanan eğitim ve iletişim yöntemlerinin çoğunun kökeni geçmişte yer almıştır. Bu yöntemlerin tarihçesine kısaca bakmak, şu anda var olan uygulamanın nedenlerini anlamaya ve işitmezlik adına verilen mücadeledeki daha güncel yaklaşımları değerlendirmeye yardımcı olabilir.

4. 2. 1. Dünyada Eğitim Yöntemlerinin Tarihçesi

İşitmeyen¹⁸⁷ kişilerin eğitimine ilişkin ilk yazılı kaynak Markides'e göre M.S. 700 yıllarına ait olup Hagulstad Piskoposunun 'sağır ve dilsiz'

¹⁸⁷ Tarihçe içinde işitme engelliler sağır (deaf) deyimini aldıklarından, bu bölümde bu sözcükler karşılığı işitmeyen terimi kullanılmıştır.

İlgili Alanyazın

terimleri ile anılan işitmeyen bir gence konuşma öğretmesinden söz eder.^{188,189} Daha sonraları Beverley'li St. John adını alan bu piskopos ile işitmeyen bu gencin hikayesini anlatan Bede (M. S. 674-735) bu olayı eğitimin bir sonucu olarak değil de bir mucize olarak aktarmıştır.

Konuşmanın öğretilmesi olarak öncü çalışmaların ise onaltıncı yüzyılda İspanya'da keşfedildiği bildirilmektedir. Bu öncü kişiler Pedro Ponce de Leon (1529-1584), Manuel Ramirez de Carrion (1579-1652), ve Juan Martin Pablo Bonet (1570-1629)dir. Bu devirde dahi tıp otoriteleri Pedro Ponce'nin konuşma öğretimindeki başarılarını Tanrı tarafından kendisine verilen mucizevi bir yetenek olarak görmüşlerdir ve Ponce'nin yöntemlerine ilişkin hiç bir yazılı belge de günümüze ulaşmamıştır.

İspanya'da Carrion'un başarılı öğrencisi ile tanışan İngiliz Prens Charles'ın çok etkilenmesi ile İngiltere'de bu konuda yazılar yazılmaya başlanmıştır. İngiltere'de eğitim ile ilgili ilk çalışmaların Henry Baker (1698-1774) ve John Conrad Amman (1669-1724) tarafından yapıldığı bildirilmektedir. 1760'da ise, Thomas Braidwood Edinburg'da ilk işitmeyenler okulunu kurmuştur. Fransa'da ise, işitmeyen çocukları eğitmekle ilgilenen ilk kişi yine bir papaz olan Abbe de l'Epee olmuş ve ilk önceleri konuşma ile birlikte işaret ve yazı öğretirken, daha sonraları öğrenci sayısı artınca konuşma öğretimini bırakarak yalnız sistematik işaretler öğretmeye başlamış ve böylece işitmeyen çocuklar için sessiz bir eğitimin de başlatıcısı olmuştur (1755). Samuel Heinicke ise Almanya'da işitmeyenler için ilk okulu 1778'de açmış ve l'Epee'nin işaret yöntemini eleştirmiştir fakat onun konuşma öğretimine ilişkin yöntemleri de bir sır olarak kalmıştır. A.B.D.'de ise Thomas Hopkins Gallaudet İngiltere'ye konuşma yöntemini incelemek ve öğrenmek için gönderilmiştir. Braidwood ailesi ise, Gallaudet ile bir rivayete göre aksi bir insan olması nedeni ile geçinemedikleri için, diğer bir rivayete göre sırlarını

¹⁸⁸ Markides, 1985b, s. 146.

¹⁸⁹ Mithat Enç, Doğan Çağlar ve Yahya Özsoy, 1975, Özel Eğitimi Giriş, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:49, Ankara, s. 95.

İlgili Alanyazın

vermemek için bu öneriyi reddetmişler ve Gallaudet bunun üzerine Fransa'ya giderek işaret yöntemini öğrenmiştir. Sonuçta A.B.D. ye bu yöntemi götürmüş ve bir yüzyıla yakın bir süre bu ülkede yalnız işaret sistemi kullanılmış ve yayılmıştır.

O dönemlerde, Avrupada çeşitli ülkelerde işitmeyenler için kurulmuş bulunan işaret yöntemine dayalı okullardaki gerek başarı düzeyi gerek yaşam koşulları ve gerek eğitim yöntemleri zaman içinde yoğun eleştirilere hedef olmaya başlar. Genelde bu konuda bir değişiklik yapılması istenir ve 1880' de Milano'da yapılan Uluslararası İşitmeyenler Kongresinde bu yönde bir değişiklik için karar alınır:

"..... işaretlere nazaran konuşmanın sağır ve dilsizlerin topluma kazandırılmaları ve dil konusunda daha üstün bilgi vermesi nedeniyle Kongre, sağır ve dilsizlerin eğitiminde sözel yöntemin tercih edilmesi gerektiğini ilan eder.ve konuşma ve işaretlerin birlikte kullanımının, fikirlerin netleşmesini zedelemesi ve konuşmaya, dudak okumaya bir dezavantaj getirmesi dikkate alınarak saf sözel yöntemin tercih edilmesi gerektiğini ilan eder." Markides¹⁹⁰

Bu öneriler İngiliz ve Fransız delegeler tarafından derhal kabul edilir. A.B.D.'de ise işaret yöntemleri toplumda ve mahkemede dava konusu olur. Bunun üzerine, konuşma eğitimi vermek üzere The Clark School for the Deaf ve Lexington School for the Deaf 1860'lı yıllarda açılır. Alexander Graham Bell'in gayretleri ile 1890'da American Association for Teaching Speech to the Deaf kurulur. Bu dernek işitmeyenlere konuşma eğitimi veren eğitimciler için ulusal bir organizasyon haline gelir.

Konuşma eğitimini destekleyen tüm bu kararlara rağmen, Avrupa'da ve A.B.D.'de işitmeyen çocuklara konuşmanın öğretilmesinde kullanılan yöntem yirminci yüzyıl başlarına dek işitsel değildir. Çünkü konuşma seslerini işitme

¹⁹⁰ Markides, 1985b, s. 154.

engelli çocuklara duyurabilecek işitme cihazları henüz geliştirilmemiştir. Bu nedenle de eğitimde işitmeye değil diğer duylara girdi kanalları/iletişim kanalları olarak bakılmakta ve buna yönelik öğretim teknikleri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Konuşmanın anlaşılmasında yalnız dudak okuma kullanılmakta, konuşma üretiminde ise taklit ve dokunma duyları kullanılmakta, eklemleme (artikülasyon) çalışmaları yaptırılmaktadır.

4. 2. 2. Uygulamadaki Çeşitli Yöntemler

İşitme engelli çocukların eğitiminde kullanılmakta olan çeşitli yaklaşımlar, işaret desteği alan ve almayan yöntemler olarak başlıca iki ana bölüm içinde yer almakta ve yine kendi aralarında farklılıklar göstermektedir. Bu araştırmadaki farklı iki eğitim ortamından birisi olan Sağırlar Okulunda eğitim yöntemi olarak sözel yöntem kalıplı bir yaklaşım olan Yapısal Yöntem ile uygulanmakta ve öğrenciler ders dışında iletişim için İşaret Dilini de kullanmakta olduklarından bu yöntemlere, diğer ortam olan İçem'de ise Doğal İşitsel/Sözel Yöntem uygulandığından işitsel/sözel yöntemlere ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Özellikle Avrupada ve Amerikada sözel yöntem ile işaret yöntemi arasında çok uzun zamandan beri yöntem tartışmasının sürdüğü bilinmektedir. İşaret yöntemi savunucuları, işitme engelli öğrencileri konu alan araştırma raporlarında sonuçların çok düşük olmasından yola çıkarak bunu sözel yöntemin başarılı olmadığına bağlamışlar ve eğitim için işaret desteği kullanan başka yöntemlerin aranması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Sözel yöntem savunucuları ise işaretlerin çocuğu işiten bir topluma hazırlamadığını ve eğer bir başarısızlık varsa, çabaların bu başarısızlıkları gidermeye yönelmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir.

Londra'da 1975'de bu konuyu ele alan bir seminerde konuşan Thomas J. Watson, "Eğer" diyordu, "Braidwood ailesi Gallaudet'ye daha iyi davransaydı;

İlgili Alanyazın

ve eğer Gallaudet, Abbe Sicard'ın o parlak öğrencisini işaret yöntemini öğretmek üzere Amerika'ya götürmeseydi, belki de günümüzde bu konuyu tartışmayacaktık!"¹⁹¹

4. 2. 2. 1. İşaret Desteği Alan Eğitim Yöntemleri

4. 2. 2. 1. 1. İşaret Dili

El ile yaratılan ve ulusal veya yerel belli işaretleri kullanan görsel bir iletişim sistemidir. Konuşma dilinden ayrı, söz dizimi farklı, ve kendi kuralları olan bir dildir. Bu dili ana dili olarak öğrenen çocuklar daha sonra konuşma dilini ikinci bir dil, yabancı bir dil olarak algılamakta ve buna bağlı olarak konuşma, okuma ve yazmayı öğrenmede güçlük çekmektedirler. Danimarka'da İşaret Dilini kullanan işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinde yaptıkları yanlışları analiz eden Birch-Rasmussen, ilk dili İşaret Dili olan öğrencinin ikinci bir dil olarak konuşmayı öğrenirken, İşaret Dili sözdizim ve biçimbirim kurallarını konuşma diline uyguladığını örneklerle açıklamıştır.¹⁹²

İşaret sistemini kullananlar dili algılamada gözlerini kullandıkları için işitme cihazları takıyor da olsalar, dikkatlerini işitmeye değil, gözleri ile algılamaya vermekte ve dinlemeyi öğrenmemektedirler.¹⁹³ Bu dezavantaj, işaret desteğini kullanan ve bu yolla göze hitap eden tüm sistemler için geçerlidir.

4. 2. 2. 1. 2. Parmak Alfabeti

Alfabadeki her harf karşılığı parmakların değişik pozisyonlar alması ile sözcüklerin ve tümcelerinin ifade edilmesidir. Konuşma dilini ifade etmesi,

¹⁹¹ Thomas J. Watson, 1975, "1", "Methods of Communication Currently Used in the Education of Deaf Children," RNID, London, s. 3.

¹⁹² S. Birch-Rasmussen, 1988, "Methods of Communication," The Education of the Deaf: Current Perspectives, I. G. Taylor, (ed.), Vol. I., Croom Helm, London, s. 523-526.

¹⁹³ Morag Clark, 1988c, "İşitme Engelli Çocukların Eğitiminde Yöntemler," Yayınlanmamış Ders Notları, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir.

bir anlamda aynen izlemesi nedeni ile konuşma dilinin gramerine bağlı kalmaktadır fakat sözcüklerin yazımını (alfabeyi) öğrenme dönemine dek erken çocukluk döneminde ve ağır öğrenen çocuklarda kullanılması çok sınırlıdır.

4. 2. 2. 1. 3. İşaretlerle İngilizce

İngilizcenin gramerine bağlı kalarak işaretler ve Parmak Alfabeti ile ve aynı anda konuşma ile sunulmasıdır. Türkçe'de benzeri bir uygulama olduğu bilinmediğinden adı 'İngilizce' olarak verilmiştir. İşaret Dili ve Parmak Alfabeti için söylenenler geçerlidir.

4. 2. 2. 1. 4. Paget-Gorman İşaret Dili

Yaratıcıları Richard Paget ve Pierre Gorman'ın adını alan bu sistemde konuşulan İngilizce ile birlikte ve aynı anda konuşma dilinin gramerine bağlı kalarak bu kişilerin geliştirmiş olduğu işaretler ile desteklenmesidir. Bu sistemin kullandığı işaretler, İşaret Dilinden farklı olması nedeni ile en büyük dezavantajı, İşaret Dilini kullanan toplum tarafından da anlaşılmasıdır. Pek az sayıdaki kişiler bu sistemi kullanabilmektedir. Bu sistemi kullanan işitme engelli çocuklar, sağırılar toplumu¹⁹⁴ ve işiten toplum ile iletişim kuramayacaktır.

4. 2. 2. 1. 5. İpuçları ile Konuşma

Konuşma dilini desteklemek üzere R. Orin Cornett tarafından geliştirilen bu yöntemde dudak okumada görünmeyen ya da birbirine benzeyen seslere açıklık getirmek amacıyla tek elle yapılan işaretler ile konuşmanın desteklenmesidir. Küçük işitme engelli çocuklar ve ağır öğrenen çocukların öğrenmesi çok güçtür ve sağırılar toplumu tarafından da kullanılmamaktadır.¹⁹⁵

¹⁹⁴ Bu terim, konuşma dili edinmemiş ve yalnız işaret yöntemi ile anlaşılan ve kendi aralarında bir etnik grup oluşturan gruplar için kullanılmıştır.

¹⁹⁵ J. Denmark, 1975, "Methods of Communication in the Education of Deaf Children", RNID, Methods of Communication Currently Used in the Education of Deaf Children, London, s. 76.

4. 2. 2. 1. 6. Tüm İletişim

Tüm İletişim, dil ediniminde kullanılmakta olan sözel, işitsel, yazılı ve işarete dayalı tüm elemanları kullanmaya dayanan bir eğitim yöntemidir.¹⁹⁶ Bu yöntemin savunucuları, ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı çocukların konuşmayı öğrenmelerinin gerçekçi bir beklenti olmadığını, bu özürülü duyunun özürsüz duyu olan görme duyusu ile; işaretler, dudak okuma, yazı v.b.g. ile desteklenmesi gerektiğini düşünerek işitme engelli çocuğun eğitiminde tüm yöntemlerin birlikte işe koşulabileceğini ve bunun çocuk için yararlı olduğunu ileri sürmektedirler. Sistemin savunucularına göre tek dezavantajı kullanılan işaretlerde yöresel farklılıkların olabileceğidir. Çocuğun başarıya ulaşmasının önkoşulu, öğretmenlerin ve anne babaların İşaret Dilinde eğitim görmeleri ve bu becerileri etkin kullanabilmeleridir.¹⁹⁷

Konuşma yöntemini savunanlar ise, işaret yöntemlerine getirdikleri eleştirilerini Tüm İletişim Yöntemi için de yineleyerek, dikkati dinlemeden çektiğini ve çocukların işitsel ipuçlarından yararlanmayı öğrenemediklerini belirtmektedirler. Diğer bir eleştiri ise, konuşma dili hızının, İşaret Dili hızından fazla olması ve aynı anda kullanıldığında ancak sınırlı bir dilin işaretler ile aktarılabilirdiğidir.¹⁹⁸ Konuşma dilinin çok hızlı seyretmesi nedeni ile işaretler aynı hızda kullanılamamakta ve bu senkronizasyon güçlüğü, işaretle aktarılan bilginin/dilin sınırlandırılması sonucunu doğurmaktadır. Diğer bir dezavantaj ise, senkronizasyon yapabilme çabası içinde konuşma hızının da düşürülmesi sonucu normal konuşma akışı içinde var olan işitsel ipuçlarının kaybolması ve çocuğun bunlardan yararlanamamasıdır.

¹⁹⁶ B.A.T.O.D., 1984, "Methodology in the Education of Hearing-Impaired Children," Proposed Policy Statement, Bristol, April 7, 1984.

¹⁹⁷ Denmark, 1975, s. 78.

¹⁹⁸ Marmor and Peppito, 1979. Aktaran: D. J. Wood, 1980, "The Structure of Conversations between Teachers of the Deaf and Their Children," Report of Proceedings for Conference for Heads of Schools and Services for Hearing Impaired Children, Department of Audiology and Education of the Deaf, University of Manchester, s. 34.

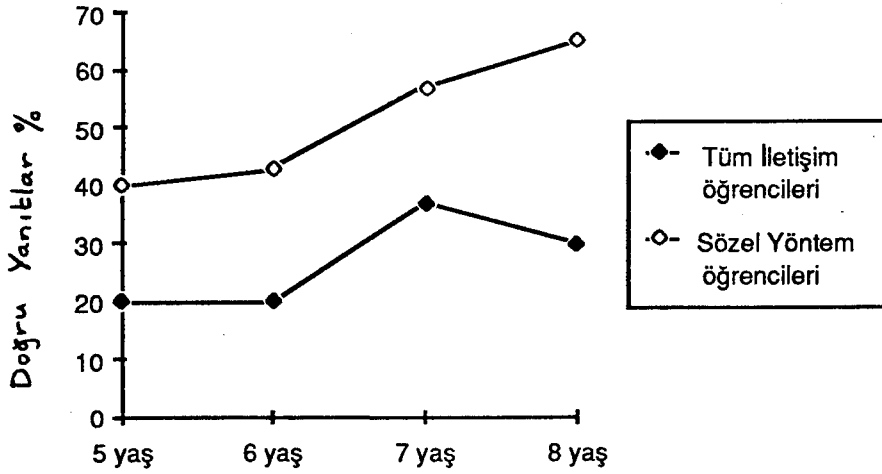
İlgili Alanyazın

Bu nedenlerle, sözel iletişime inananlar, işaret desteği alan yöntemlere erken başlayan ve bu dili sürekli kullanan çocukların konuşma dilini geliştirme yeteneklerinin engellendiğine inanmaktadırlar.

Central Institute for the Deaf tarafından A.B.D.'de yapılan bir araştırma bu görüşleri doğrular niteliktedir. İşitme kayıpları 90 dB üzerinde olan ve üç yaşından itibaren sistemli olarak Tüm İletişim Yöntemi ile eğitilen öğrenciler ile yalnız sözel iletişim yöntemi ile eğitilen öğrenciler arasında konuşma dili bakımından yapılan bir karşılaştırmada, sözel yöntem lehine dört ayrı yaş grubunda da doğru gramer yapılarının kullanımı bakımından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 327 çocuk üzerinde yapılan araştırma sonuçları Şekil 1'de görülmektedir.¹⁹⁹

ŞEKİL 1

A. B. D.'de 327 İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİNİN KONUŞMA DİLİ



CID, 1983, s. 1-2.

İşaret Dilinin gramerinin konuşma dilinden farklı olması nedeni ile iki dilin bir arada kullanılmasının olumsuz etkileri bu çalışmada görülebilmektedir.

¹⁹⁹ CID, 1983, s. 1-2.

4. 2. 2. 2. İşaret Desteği Almayan Sözel İletişim Yöntemleri

İşitme engelli çocukların iletişim için konuşma dili yerine İşaret Diline ya da konuşma ile birlikte işaret sistemlerinin desteğine gerek olmadığına ve bu çocukların konuşmayı anlamayı ve konuşabilmeyi öğreneceklerine inananlar, işitme engelli çocukların eğitiminde sözel iletişim yöntemlerini uygulamaktadırlar. Ancak, genelde dilin edinilmesine ilişkin olarak geçmişte gelişen çeşitli düşünceler ve ayrıca işitme engelli çocukların dil edinimine ilişkin farklı düşünceler, bu çocukların eğitiminde kullanılan sözel iletişim yöntemlerinde de farklılıklar yaratmıştır.

4. 2. 2. 2. 1. Yapılandırılmış/Yapısal Sözel Yöntem

Bu yöntemde, dilin öğretilbileceği ve öğretilmesi gerektiği düşüncesi ile yapılandırılmış dil, belli kalıplar ile ve belli bir sıra ile çocuklara öğretilmektedir. Bu yapılandırma, konuşma eğitimi, ekleme çalışmaları, işitme eğitimi, dudak okuma eğitimi, dil ve okuma eğitimi başlıkları altında çeşitli çalışmaların tümünü kapsamaktadır. İşitme cihazlarının yararını kabul etmekle birlikte ileri derecedeki kayıplarda, işitme duyusu yerine görme duyusunun kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

Dilin öğretilmesi gerektiği görüşünden yola çıkarak işitme engelli çocuklar için pek çok dil öğretim programı hazırlanmıştır. Aşağıda bunların kısa bir özeti yer almıştır:

1) Hikaye Metinleri ve Alıştırma Soruları

Bu yöntemle eğitim, hikayelerle ve bunlara ilişkin kalıplı soru-cevap alıştırmaları ile sürdürülmektedir. Bu tür çalışmalarda ağırlık, iletişimsel yeterlilik veya konuyu anlamadan çok grameri doğru tümcelerin öğrenilmesi ve yazılmasına verilmektedir. Bu konuya ilişkin olarak Clarke ve Stewart şunu önemle vurgulamıştır: "Hikaye ve alıştırmalar yöntemi kullanıldığı zaman hatırlamalıyız ki, biz aslında çocuktan kendisi için daha önceden seçilmiş bir dili anlamasını ve üretmesini istemekteyiz."²⁰⁰

²⁰⁰ Clarke and Stewart, 1986, s. 154.

2) Fitzgerald Key

Bu yöntem doğru tümce yapısını öğretmeyi amaçlayarak geliştirilmiştir. Bu yöntemde de küçük işitme engelli çocuklar dil öğrenmeye, sözcüklerin hangilerinin özne ve hangilerinin eylem olduğunu öğrenmekle başlayacaklardır. Ancak, daha önceki sistemlerden farklı olduğunu savunan bu sistemin kurucusu Fitzgerald, sistemin dili öğrenmekte olan işiten çocukların yaşamakta olduğu bir dil öğrenim atmosferinde uygulanması gerektiğini önermiş, fakat işitme engelli çocuklarla uygulamalarda bu yönü gözardı edilmiş ve program temel dil girdisi olarak kullanılmıştır.^{201,202} Bu nedenle de bir önceki yöntemin sakıncalarını paylaşmıştır.

3) Kalıplı Yöntem

A.B.D. de St. Joseph's School for the Deaf' de uygulanan bu sistem, işitme engelli çocukların dili öğrenebilmesi için sınırlı sayıda dil kalıplarının öğretilmesi gerektiği düşüncesi ile geliştirilmiştir. İlk öğretilecek kalıp, eylem sözcüğünün emir kipi ile başlayarak /eylem-ne/ kalıbı, sonra /eylem-neresi/, ve daha sonra /eylem-ne-neresi/ olarak devam eder. Bu kalıplı gramer yaklaşımının doğal yaşantılar içinde ve öğretmenle öğrenci arasında karşılıklı konuşma düzeni içinde uygulanması gerektiği söylenmekte ise de, bu sözcüklerin gerçek anlamlarının anlaşılmasının bir format içinde nasıl sağlanabileceği ve akıcı bir konuşma düzeyine gelebileceği açık değildir.

4) Programlı Öğretim Makinaları ile Dil Öğretimi

Eğitimde 1960'lı yıllarda öğretme makineleri ve bilgisayar teknolojisinin kullanılması yolunda bir eğilime paralel olarak işitme engelli çocuklar için de programlı dil öğretimi geliştirilmiştir. Uygulama sonucunda görülmüştür ki, öğrencilerin makinarya verdikleri yanıtlar gramer bakımından doğru olduğu halde makina, hafızasında önceden programlanmış olan dile

201 Kretschmer, Jr. and Kretschmer, 1982, s. 215.

202 Clarke and Stewart, 1986, s. 154.

İlgili Alanyazın

uymadığı için bu yanıtları da yanlış görerek reddetmektedir. Halbuki, gerçekten dil üreten çocuklar doğrudan verilene taklit yerine kendi ifadeleri ile yanıt vermeyi tercih etmektedirler.²⁰³ Alistırma kitaplarında olduğu gibi bu tür durağan bir eğitimin gerçek yaşantılardan yoksun olması öğretim etkinliğini azaltmaktadır. Bu programların yararı ancak alıştırma yapma ve önceden öğrenilmiş becerilerin tekrarında olabilir ki, bu kez motivasyon problemi ve zamanı alıştırma yapmak yerine daha yararlı başka çalışmalara ayırmak gibi seçenekler söz konusu olacaktır.

5) Dilbilimsel Kuramlara Dayanarak Yapılandırılan Öğretim Programları

İşitme engelli çocuklara dilin kurallarına ilişkin bilgileri öğretmek için hazırlanmış ve sözdiziminin öğrenilmesine ağırlıklı veren programlardır. Çocuklara dil öğretiminde sözcükler temel alınmaz. Temel amaç tümce üretilmesi için gereken bilgileri kazandırmaktır. Çalışmalar İngiliz dilindeki beş basit tümce kalıbı ile başlar. Öğrenci spontane dil üretmeye başladığı zaman formel analiz diagramları ile tümce elemanlarının tanıtılması amaçlanır. Kretschmer, Jr. ve Kretschmer'e göre tüm programın yetişkin dil modeli üzerine kurulmuş olması ve çocuk açısından yola çıkmaması ile yararlılığı zayıflamakta, diğer taraftan formel diagramlarla dilin açıklanması ancak dili zaten kazanmış kişilere bir yarar sağlayabilmektedir.

6) Gelişimsel Olarak Yapılandırılan Dil Öğretim Programları

Dil gelişim güçlüğü olan çocuklar için özel olarak hazırlanan bu programlarda çocuk dil gelişimi ilkeleri temel alınmıştır. Bazı araştırmaların bulgularından yola çıkarak küçük çocukların tek-sözcüklü ve iki-sözcüklü sözcelerinde görülen anlamların temelindeki kurallara göre yapılandırılmış bir sistem geliştirilmiştir. Örneğin, varolma, yokolma, kaybolma, reddetme, tekrarlama, selamlaşma gibi anlamları içeren iki-sözcüklü bileşimler ile dil geliştirme programı hazırlanmıştır. Bunu hazırlayan araştırmacılardan Miller ve Yoder bu tekniğin çok ağır öğrenen çocuklar ile kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda bir eğitim programına katılmayan

²⁰³ Kretschmer, Jr. and Kretschmer, 1982, s. 218.

ya da diğer programlarda sınırlı başarı gösteren ilkokul veya ortaokul yaşlarındaki çok özürlü işitme engelli çocuklar ile de kullanılabileceğini söylemişlerdir.²⁰⁴

Kretschmer, Jr. ve Kretschmer ise dilin iletişimden ayrı tutulamayacağını ve dil öğreniminin iletişim ortamları içinde sürdürülmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Buna bağlı olarak Clark ve Stewart da, bir dil programının 'söyleşi' ya da iletişim temeline dayanmasını ve dili açma teknikleri ile birlikte eşgüdümlü olmasını önermişlerdir.²⁰⁵

4. 2. 2. 2. van Uden Yöntemi

Bu yöntem, işitme engelli çocuklara ana dillerinin, sınıf içinde yer alan gerçek bir söyleşi sırasında karşılıklı konuşma tekniği ile öğretilbileceğini savunmuştur. van Uden'a göre, "Söyleşi, başka bir deyişle, programlanmamış bir dil ile dilin yapısının öğretilmesi çelişkisi ise,söyleşi, yönlendirilmiş kendi kendine öğrenme ve erken okuma ile çözülmüştür."²⁰⁶ van Uden çok küçük yaştan konuşma ile aynı anda okumayı (yazı dilini) birlikte vermek yolu ile çocuğu görsel yoldan desteklemeye ve böylece dilin gramerini daha kolay öğreneceklerine inanmıştır.

4. 2. 2. 2. 3. Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım

İlgili alanyazında zaman zaman Doğal Yaklaşım adını alan, bazı uygulamacılar tarafından da Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım adı ile anılan bu yöntem, işitme duyusunu dil edinimi için temel duyu olarak kullanan ve işitme engelli çocukların da ana dillerini aynı işiten çocuklar gibi kazanabileceğini ve işiten çocukların dil edinim süreçlerinin aynısını izleyeceğini kabul eden²⁰⁷ ve bu çocukların yakın çevrelerindekiyle anlamlı etkileşim yolu ile dillerini geliştireceklerine inanan bir eğitim yöntemidir. Bu ilkeye göre, eğer araştı-

²⁰⁴ Kretschmer, Jr. and Kretschmer, 1982, s. 232.

²⁰⁵ Clarke and Stewart, 1986, s. 157.

²⁰⁶ van Uden, 1982, s. 30.

²⁰⁷ Dipnotlar için bkz.: Bu tez, Giriş bölümü, dipnotlar no.: 61-75.

malar, iki grup öğrenci arasında (işitme engelliler ve/veya işitenler) dil gelişimine ilişkin olarak farklılıklar gösteriyor ise, bu durum işitme engelli çocuğun dil öğrenme yeteneğindeki farklılıktan değil, içinde bulunmuş olduğu farklı dil yaşantılarından kaynaklanmaktadır. Hasar görmüş olan işitme duyusu ve günümüz işitme cihazlarındaki amplifikasyon sınırlılıkları kaçınılmaz olarak ileri derecede işitme engelli çocuğun, normal işitenlere göre daha az dil yaşantıları almasına neden oluyorsa, sonuçta işitme engelli çocuğun dil gelişimi daha yavaş olacak fakat işiten çocuklar ile aynı gelişim aşamalarını izleyecektir.²⁰⁸ Bu yaklaşımda konuşma dilinin gelişimi, doğrudan konuşma 'öğretmek' yerine doğal yaşantılar içinde işitsel algılamının geliştirilmesine dayanmaktadır. Uygun işitme cihazlarının sürekli kullanımı bir önkoşul olarak görülmektedir.²⁰⁹ Başka bir önkoşul ise, başarının geleceğine ilişkin inançtır.²¹⁰

Doğal Yaklaşım terimi, Groht'un, işitme engellilerle 27 yıllık öğretmenlik deneyimi sırasında savunduğu bir anlayıştan doğmuştur. İnanıldığı yöntem uygulandığında, işitme engelli çocukların da işitenlerin dil düzeylerine yakın ve akıcı bir dil kullanımı kazanabileceklerini sürekli olarak savunmuştur. Savunduğu bu yöntem "Doğal Yaklaşım" adı ile anılmış ve 1958'de 'İşitmeyen Çocuklar İçin Doğal Dil' adı ile yazdığı kitabında bu yöntemi tanıtmaya çalışmıştır. Groht'a göre, dil ezbercilik ile öğretilemez. Tanımlar ve kuru alıştırmalar ile de öğretilemez.²¹¹ Çocuk için gerçek olabilmesi, anlamla dolu olmasına bağlıdır. **Doğal ortamlarda dili kullanma nedenleri olmalıdır** ve bu nedenler bireyin ta içinden düşüncelerini, gereksinimlerini, isteklerini, ümitlerini, düşlerini, sevinçlerini ve sorunlarını karşısındakine bildirme, iletme isteğinden kaynaklanmalıdır.

²⁰⁸ Harrison, 1980, s. viii.

²⁰⁸ B.A.T.O.D. 1982, Birmingham. November 6, 1982.

²⁰⁹ Clark, 1986c, s. 11.

Clark, 1987, s. 154-155.

²¹⁰ Taylor, 1981, s. 142.

²¹¹ Groht, 1958, s. xvii, 22.

Groht'tan sonra işitme engelliler eğitiminde bu yaklaşımı, ilerleyen işitme cihazları teknolojisi ile işitmeye ve dinlemeye ağırlık vererek savunanlar arasında İngiltere'de birer uygulamacı olan Furness²¹² ve özellikle Clark²¹³ uluslararası düzeyde tanınmışlardır. Clark'a göre, işitme engelli bir öğrencinin okuldan mezun olurken sahip olduğu dil düzeyi ve konuşmasının akıcılığı, en çok bu öğrencinin içinde yaşamış olduğu ortama bağlıdır.²¹⁴ Bunun için de, işitme engelli öğrencilere 'konuşma öğretimi' dersleri vermek yerine sözel iletişim tekniklerinin geliştirilmesi için çaba gösterilmeli, zaman bu amaç için harcanmalıdır. Bu yaklaşımı uygulayanlara göre, "..... ileri ve çok ileri derecede işitme engelli çocukların belirli bazı konuşma sesleri üzerinde durulması, dilin akıcılığını kesmek, engellemek gibi bir etki yapabilir ve bu da anlaşılabilirliğin iyileşmesi yerine bozulmasına neden olabilir."²¹⁵ Bu nedenle, ileri ve çok ileri derecede işitme engelli çocuklar için dahi konuşmanın anlaşılmasında ve üretiminde müdahale tekniklerinden kaçınılmıştır. Sürekli olarak **anamlı doğal konuşma dilinin kullanımı** gerekliliğine inanılmış, çocuk için yeterince ilginç ve anlamlı ortamlar yaratıldığında, bu tür bir konuşma dili kullanımına 'expose' olan çocukların en doğal ve normal iletişim becerilerini kazanabilecekleri savunulmuştur.

4. 2. 2. 2. 4. Akupedik Yaklaşım/Tek Duyulu Yöntem

Sözel iletişim eğitiminin yalnız işitme ile başarılacağını savunan bu yöntemin amacı, 'işitme'yi küçük işitme engelli çocuğun kişiliği ile bütünleştirmektir. Bunun için işitme kaybı çok küçük yaştan tanınmalı ve derhal çocuk cihazlandırılmalıdır. Modern işitme cihazları ve erken tanının uygulanmadığı dönemlerde gerekli olan görsel beceriler artık gerekli değildir. Akupedik yaklaşımda da, Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşımda olduğu gibi, dudak okuma, ipuçları ile konuşma, okumanın erken öğretimi, ya da parmak alfabesi

²¹² Furness, 1972a ve 1972b.

²¹³ Clark, 1978, 1981, 1985, 1986a, 1986b, 1986c, 1987, 1988.

²¹⁴ Clark, 1978, s. 149.

²¹⁵ Clark, 1981a, s. 63.

gibi yöntemler kullanılmaz. Tüm eğitim ve dikkatler, çocuğun tüm uyanık saatlerinde kullanmakta olduğu işitme cihazları ile dinleme ve bu cihazlardan gelen sesleri yorumlamayı öğrenme ile ilgilidir.²¹⁶ Bu yaklaşımın uygulayıcıları, dudak okumaya ağırlık verilirse, çocuğun kolay olduğu için bu duyuya yöneleceği ve dikkatini dinlemeye vermeyeceğine inanmaktadırlar. Aynı görüşü paylaşan Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşımdan tek farkı, Akupedik Yaklaşım'da eğitim sırasında çocuğa zaman zaman dudak okuma fırsatını tümünden ortadan kaldırmaları ve 'tek duyu-işitsel girdi' ile eğitim vermeleridir.

4. 2. 3. Dilbilimdeki Son Gelişmelerin Alana Etkisi

Psikodilbilim ve çocuk gelişimindeki yeni araştırmalar ve çağdaş gelişmeler, dil eğitiminde geleneksel olarak işlenen yüzeysel yapılar yerine çalışma konusunun daha temel olan anlam ve iletişimsel yeterlilik gibi konuları hedef alması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrenmenin oluşmasında, özellikle dil gelişiminde çocuğun içinde bulunduğu dil ortamı, çocuk ile yakınları (anne baba ya da öğretmenleri) arasında kurulan etkileşimin niteliğinin önemi yakın zamanda yapılan çeşitli araştırmalar ile ortaya konmuştur. İşiten çocuklarda dil gelişimini gözleyen bu araştırmacıların tümü, doğal ortamlarda ve nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi içinde çocuğa sunulan **doğal dilin kullanımı** ile çocukta dil öğrenmenin gerçekleştiğini ileri sürmüşlerdir. Böylece alana, çocukta erken dil gelişimini analitik ve yapısal dil kuramları ile değil, sosyal bağlam ve etkileşim ile açıklayan bir bakış açısı getirmişlerdir. Bruner'in şu sözü bu yeni bakış açısını özetlemektedir:

"Dili bağlam dışında ve doğru düzenlenmiş bir dizi cümle üretmek için gerekli kuralları öğretmeye başladığınız zaman, bu girişim başarısızlıkla sonuçlanıyor. Doğal dil öğrenmenin kuralı, dilin sizin bir kimse ile ve her ikinizin paylaştığı bir şey hakkında etkileşime girebilmek için öğreniliyor olmasıdır."²¹⁷

²¹⁶ Pollack, 1979, s. 18.

²¹⁷ Jerome S. Bruner, 1982, "Learning the Mother Tongue," Readings in Early Childhood Education, Lerol G. Baruth and Eleanor Duff, (eds.), Special Learning Corporation, Connecticut, s. 82.

4. 3. Türkiye'de İşitme Engelliler Eğitimi

4. 3. 1. Tarihçe

Ülkemizde işitmeyenler alanındaki ilk eğitim çalışmalarının 1889 yılında İstanbul'da Ticaret Mektebi içinde okul müdürü Grati Efendi tarafından açılması ile başladığı kabul edilmektedir.²¹⁸ Fransız sağırlar eğitimi esas alınmış, daha sonra 1926'da bu okul kapatılarak öğrencileri İzmir Sağırlar Okuluna devredilmiştir. 1923 yılında açılmış olan İzmir Sağırlar Okulunu 1944 yılında İstanbul ve diğer iller izlemiştir. Ankara'da 1953 yılında işitmeyen çocuklar için bir 'Özel Eğitim Ana Okulu' açılmış fakat bir yıl sonra kapanmıştır.

4. 3. 2. Günümüzde Durum

Ülkemizde, 1951 yılından itibaren işitme engellilerin eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmektedir. 1986-1987 ders yılı sonu itibariyle Türkiye'de 26 Sağırlar Okulu, iki Ağır İşitenler Okulu bulunmakta, bu okullarda 4395 ilkokul ve 317 orta sanat öğrencisi eğitim görmektedir. Normal okulların içinde işitme engelli öğrenciler için açılmış özel sınıflardaki öğrenci sayısı aynı yıl için 607 dir.²¹⁹

Görüldüğü gibi, ülkemizde işitme engelliler için açılmış olan eğitim kurumları arasında en yaygın hizmet veren kurum yatılı Sağırlar Okullarıdır. Bunun dışında yine Bakanlığa bağlı ve gündüzlü olarak klinik tipi hizmet veren Rehberlik ve Araştırma Merkezleri bulunmaktadır. Bu kurumlar dışında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Yüksek Meslek Okulunda, Ege Üniversitesi Tıp Fakültesinde, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesinde ve Çapa Tıp Fakültesinde,

²¹⁸ Eng, Çağlar ve Özsoy, 1975, s. 97.

²¹⁹ Özsoy, Yahya, Mehmet Özyürek, Süleyman Eripek, 1988, Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar: "Özel Eğitime Giriş", Karatepe Yayınları Genel No:7, Ankara, s. 72.

İlgili Alanyazın

ayrıca Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Merkezinde olmak üzere, klinik tipi ve/veya okul tipi hizmet veren çeşitli eğitim kurumları ve çeşitli eğitim uygulamaları görülmektedir.²²⁰

Ülke genelindeki işitme engelliler sayısının ne olduğu konusunda ise, kesin bir veri bulunmamaktadır. Bu konuda genel nüfus sayımından elde edilen bilgilerin de çeşitli toplumsal nedenlerle sağlıklı olmadığı ifade edilmektedir. Sakatları Koruma Milli Koordinasyon Kurulunun hazırladığı bir raporda, dünya standartlarıncaya belirlenen sakatlık oranlarına göre bir hesaplama yapılmıştır. Dünyada yaşayan genel nüfus içinde sakat grupları için Birleşmiş Milletlerce yayınlanan sakatlık oranları işitme engelliler için genel nüfusun % 0,6'sı olarak belirlenmiştir.²²¹ Dünya standartlarının Türkiye nüfusuna oranlanması sonucu işitme engellilere ilişkin olarak şu sayı elde edilmektedir: 1985 nüfusu $50.664.458 \times 0.06 = 303.984$ işitme engelli kişi.

Türkiye'nin özellikle kırsal kesimlerindeki sağlık koşulları ve yaygın akraba evlilikleri de dikkate alınırca, ülkemiz için dünya standartları üzerinde bir oran ve sayı beklemek söz konusu olabilir. Genel standart üzerinden hesaplanan sayı bir veri olarak ele alındığında dahi, günümüzde var olan kurumların sağlamakta oldukları hizmetin sayısal olarak yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Sağırlar Okulu ve Yetiştirme Yurtları için Milli Eğitim Bakanlığı, okul program ve yönetmeliklerinde sözlü iletişim yöntemini ana yöntem olarak kabul etmiştir.²²² Özsoy'un bildirdiği gibi, 1952 yılından beri Sağırlar Okullarında sözlü iletişim yöntemi kullanılır.

²²⁰ Umran Tüfekçioğlu, 1988a, "İşitme Engellilere Türkiye'de Sağlanan Hizmetler ve Kurumlar," Yayınlanmamış Araştırma, İçem, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

²²¹ Sakatları Koruma Milli Koordinasyon Kurulu, 1988, Sakatlar ile İlgili Rapor. s. 105-107.

²²² Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1987, "Sağırlar İlkokul Programı," Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı, s. 31.

maktadır.²²³ Bu okullarda öğrencilere sözel iletişim becerilerinin kazandırılmasında yapılandırılmış bir dil programı uygulanmaktadır. Sağırılar İlkokulu Programı incelendiğinde, konuşma eğitimi amacıyla seslerin çıkarılışı konusunda, dudak okuma konusunda ve yine sesleri tanıma konusunda kalıplı programların uygulandığı anlaşılmaktadır.^{224,225} Aynı program uyarınca, benzeri bir uygulama ile Türkçe derslerinde dil, okuma ve yazma eğitimi de tümce kalıpları ve sözcüklerin öğretilmesi ile yapılmaktadır. Ancak, yeterli sözel iletişim geliştiremeyen öğrenciler arasında yaygın olarak işaret dilinin kullanıldığı gözlenmekte ve ifade edilmektedir. Okulların yatılı olması da bu sistemin yeni öğrenciler arasında yayılmasına fırsat vermektedir. Bu okullarda verilmekte olan eğitim ve çocuklara kazandırılmak istenen sözel iletişim becerilerinin ne dereceye kadar verilebildiği ayrı bir konudur. Nicelik dışında nitelik olarak durumu belirlemek amacı ile bazı araştırmalar yapılmıştır.

4. 3. 3. Eğitim ile İlgili Araştırmalar

Ülkemizde işitme engellilerin eğitimi ile ilgili olarak, 1978 yılında yapmış olduğu bir araştırmada Tazebay, Sağırılar Okulu öğrencilerinde sözel iletişim düzeylerini değerlendirmek üzere sözcük dağarcığına göre alıcı yaşlarını belirlemiştir. Ankara Sağırılar Okulunda yatılı 40 öğrenci ile Ankara Sağırılar Okuluna bağlı ve normal ilkokullar içine yerleştirilmiş 'sağırlara özgü özel sınıflar'daki 40 öğrencide alıcı dilde sözcük dağarcığını Peabody Resim-Kelime Testi kullanarak saptamıştır. Araştırmasında işitme engelli öğrencilerin alıcı dillerini normaller ile karşılaştırdığında, engelli öğrencilerin alıcı dilini 2-8 yaş geri bulmuştur. Öğrenciler yatılı ve gündüzlü durumları bakımından karşılaştırdığında ise, bulgular, 7-9 yaş grubundaki

²²³ Özsoy, 1979, s. 2.

²²⁴ Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1987, "Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı ve Bağlı Kurumların İşleyişi," Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı, Mevzuat Dizisi 166, Ankara, s. 26.

²²⁵ Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1987, Sağırılar İlkokulu Programı, Çanakkale, s. 14-46.

yatılı öğrencilerin daha çok sözcük dağarcığına; ve 10-12 yaş grubundaki gündüzlü öğrencilerin de yatılı öğrencilerden daha çok sözcük dağarcığına sahip olduklarını göstermektedir.²²⁶ Tazebay araştırmasında, işitme kalıntısı ile sözcük dağarcığı arasında da bir ilişki gözlemiştir. Araştırma sonuçlarına dayanarak Sağırlar Okullarının yetersiz olduğunu bildirmiş ve öğrenci tanımaya ve sözel dil öğretimine ilişkin tekniklerin, eleman eğitiminin geliştirilmesini önermiştir.

Bu okullarda başarı oranını 1979 yılında araştıran Özsoy, araştırması sonucunda öğrencilerin "sanıldığı kadar dudaktan iyi anlayabilen, anlaşılır biçimde konuşabilen bireyler haline getirilemediğini" ve bu başarı düşüklüğünün sözel yöntemin etkisizliğinden çok bu okullardaki uygulama biçiminden kaynaklanmış olabileceğini belirtmiştir.²²⁷

İşitme engelinin yazılı anlatım becerisine etkisini araştıran Tuncay, 1980 yılında Ankara Sağırlar Okulunda ve normal ilkokullarda bu kuruma bağlı sağırlar özel sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerini saptamıştır. Araştırma konusu 78 öğrenciden % 57.66'sının yazılı anlatım düzeyi bakımından ileri derecede yetersiz, % 25.61'inin ise orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Araştırması sonucu, mevcut öğretmenlerin hizmet-içi eğitim kursları yoluyla yetiştirilmelerini önermiştir.²²⁸

İleri derecede işitme engelli olan 4-5 yaş grubundaki çocukların dil gelişimleri arasında, 'dudaktan okuma' ve 'ipuçları ile konuşma' (cued speech) teknikleri ile eğitim almalarına göre farklılık olup olmadığını 12 denek üzerinde inceleyen Bal, B grubundaki deneklerin ön test-son test puan farkları ortalamasını A grubuna göre daha yüksek bulmuştur.²²⁹

²²⁶ Tazebay, 1978, s. 27.

²²⁷ Özsoy, 1979, s. 57.

²²⁸ Tuncay, 1980, s. 6, 22.

²²⁹ Servet Bal, 1983, "İleri Derecede İşitme Özürlü olan 4-5 Yaş Grubu Çocuklarının Dil Gelişimi Eğitimlerinde "Dudaktan Okuma" ve "Cued Speech" Tekniklerinin Karşılaş-

İlgili Alanyazın

Uğurlu ise, okulöncesi dönemde kaynaştırma (entegrasyon) programları içinde normal işiten çocukların, işitme engelli ve normal işiten çocuklara karşı davranışlarını araştırmıştır.²³⁰

Başka bir çalışma ile de Ankara Aydınlikevler Sağırılar Okulu öğrencileri ile ilkokullardaki 'sağırılar özel sınıfları'na devam eden işitme engelli öğrenciler arasında sözlü iletişim farklılıkları araştırılmıştır. Sözel iletişimin değerlendirilmesinde Özsoy'un 1979 araştırmasında uyguladığı ölçek kullanılmıştır. Yatılı okul 2. ve 4. sınıflar ile özel sınıf 2. ve 4. sınıf öğrencileri arasında sözlü iletişim bakımından farklılık arandığında, aritmetik ortalamaların az farkla özel sınıfı daha iyi göstermesine karşın, t testi sonuçları gruplar arasındaki farklılığı anlamlı göstermemiştir.²³¹ Bayraktar, bu bulgulara dayanarak özel sınıf açılırken iyi yönetici, bu konuda yetişmiş öğretmen ve okulun tümünü kapsayan iyi bir program, yatılı okullar için de program geliştirme ve personel yetiştirmeye özen gösterilmesini önermiştir.

Erzurum ili Sağırılar Okulundaki öğrenciler ile aynı ildeki bir normal ilkokuldaki öğrencilerin sözcük dağarcığını yaş, cinsiyet ve yatılı-gündüzlü durumuna göre karşılaştıran Kök, araştırmasında Peabody Resim-Kelime Testi uygulayarak öğrencilerin sözcük dağarcıklarını saptamıştır. İşitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcığını işiten öğrenciler ile karşılaştırdığında, normal işitenler lehine 5-6 yaş fark bulmuştur.²³² Bulgulara dayanılarak yapılan öneriler arasında işitme engelli çocukların eğitimlerine en geç dört yaşında

tırılması," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ev Ekonomisi Yüksek Okulu, Ankara, s. 244.

²³⁰ Mesude Uğurlu, 1985, "Okul Öncesi Dönemde Normal İşiten Çocuklara İşitme Engelli ve Normal İşiten Yaşlıtlarına Karşı Uygun İletişim Davranışlarının Kazandırılması," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ev Ekonomisi Yüksek Okulu, Ankara, s. 160.

²³¹ Bayraktar, 1986, s. 45.

²³² Kök, 1986, s. 42,72.

İlgili Alanyazın

başlamaları için ana okullarının açılması, eğitimde görev alacak personelin özel eğitim görmesi yer almaktadır.

Ağır işiten çocukların, okulöncesi dönemde normal işiten çocuklar ile birlikte eğitildiklerinde ve ayrıca bireyselleştirilmiş ek özel eğitim aldıklarında, sözel iletişim gelişimlerinde olumlu gelişmeler olduğunu gözleyen Akçamete, ağır işiten çocukların normal işitenler ile kaynaştırılmaları isteniyorsa, kaynaştırma programlarının okulöncesi dönemi kapsayacak şekilde düzenlenmesinin ve işitme engelli çocukların gerek kaynaştırma öncesi ve gerek kaynaştırma süresince bireysel programlarla desteklenmesinin yararını belirtmiştir.²³³

Ünlü, işitme engelli çocukları olan ailelerin uzaktan öğretim yöntemi ile eğitildiklerinde işitme engeline ilişkin bilgilerinde, çocuklarını tanımada ve eğitilmesinde ne tür değişme olduğunu araştırmıştır.²³⁴

Kırcaali, İçem ve Eskişehir Sağırlar Okuluna devam eden sekiz yaş işitme engelli öğrencilerinde korunum kavramını araştırarak karşılaştırmıştır. Sayı, sıvı ve katı miktarı korunum kavramlarının kazanılma yüzdeleri 0.05 düzeyinde anlamlı çıkmamış ancak öğrenci yüzdeleri İçem lehine farklılık göstermiştir. Araştırmacı bu bulguyu, bu kavramların kazanılmasında eğitim ortamlarının da etkili olduğuna ilişkin bir belirti olarak yorumlamıştır.²³⁵

Girgin, konuşmanın anlaşılabilirliğinde önemli rolü olan vurguyu gerçekleştirirken, işitme engelli çocukların normal işiten çocuklardan farklılık gösterip göstermediklerini araştırmıştır. İçem'de Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım ile eğitim gören dokuz işitme engelli öğrencinin vurgu kullanımında,

²³³ Akçamete, 1986, s. 101.

²³⁴ Sezen Ünlü, 1987, "İşitme Engelli Çocukları olan Ailelerin Uzaktan Öğretim ile Eğitilmesi," Anadolu Üniversitesi Yayınları No.: 248, Eskişehir. s. 18.

²³⁵ Gönül Kırcaali, 1987, "8 Yaşındaki İşitme Engelli Öğrencilerde Korunum Kavramının Değerlendirilmesi," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, s. 56.

İlgili Alanyazın

gerek süre, gerek şiddet bakımından normal işiten dokuz öğrenciden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadıklarını saptamıştır. Bu bulguyu, öğrencilerin, Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım ile eğitim görmeleri, işitme kalıntılarını iyi kullanmaları ve doğal dil yaşantılarına sahip olmaları ile yorumlamıştır.²³⁶

İçem'de Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım ile eğitim gören 8-9 yaşlarındaki 22 işitme engelli öğrencinin okuma anlama davranışlarını araştıran Girgin, öğrenci hatalarını değerlendirdiğinde, bu hataların dilbilgisel öğelerde yoğunlaştığını saptamıştır. Araştırmacı, işitme engelli öğrencilerin, bu dilbilgisel öğelerin bir kısmının henüz farkında olmadıklarını ya da yeterince etkin kullanamadıklarını, bu nedenle de öğreticinin bu öğeleri her fırsatta kullanmasının yardımcı olacağını diğer yandan, okuma çalışmaları ile okuma-anlama çalışmalarının birlikte yürütülmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir.²³⁷

İçem'de aile eğitimi alan ailelerin, aile eğitimi öncesinde ve sonrasında beklentileri arasındaki farklılığı araştıran Gökcan, eğitim sonrasında olumlu farklılıklar saptamış, eğitim alış süresindeki artış ile olumlu beklentilerin arttığını gözlemiştir.²³⁸

6-8 yaş işitme engelli çocukların eğitim ortamlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını toplama işlemine hazırlık düzeylerine göre araştıran Güzel ise, araştırma sonuçlarında, ele aldığı İçem ile Eskişehir ve Ankara Sağırklar Okulları arasında İçem lehine farklılaşma saptamıştır.²³⁹

²³⁶ C. Girgin, 1987, s. 44.

²³⁷ Ü. Girgin, 1987, s. 48-49.

²³⁸ Melek Gökcan, 1987, "Aile Eğitiminin İşitme Engelli Çocukların Ailelerinin Beklentileri Üzerine Etkisi," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, s. 64.

²³⁹ Rüya Güzel, 1988, "Altı-Sekiz Yaş İşitme Engelli Öğrencilerin Toplama İşlemine Hazırlıktaki Kavramları Gerçekleştirme Düzeylerinin Değerlendirilmesi," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, s. 78-79.

İlgili Alanyazın

Görüldüğü gibi, ülkemizde yapılmış olan araştırmalarda işitme engelli öğrencilerin karşılıklı bir söyleşi içinde kullandıkları spontane konuşma dilini inceleyen ve sonuçları, Doğal İşitsel/Sözel Yöntemin kullanıldığı bir ortam ile Yapısal Yöntemin kullanıldığı farklı bir ortam bakımından karşılaştıran bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma tarihine dek ülkemizde Doğal İşitsel/Sözel Yöntem yalnızca Anadolu Üniversitesi-İçem'de uygulanmakta ve işitme engelli öğrencilere, Yapısal Yöntemin uygulandığı Sağırlar Okullarına göre farklı bir ortamda sözel iletişim eğitimi verilmektedir. Bu araştırmanın temel amacının iki farklı eğitim ortamını karşılaştırmak olması nedeni ile, izleyen bölümde bu eğitim kurumları tanıtılmıştır.

4. 3. 4. İki Farklı Eğitim Kurumu: Eskişehir Sağırlar Okulu ve Anadolu Üniversitesi-İçem

4. 3. 4. 1. Eskişehir Sağırlar Okulu

Bu kurum, 1972 yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Sağırlar İlkokulu ve Yetiştirme Yurdu olarak eğitim-öğretime başlamış, 1987 yılında da bünyesinde bir iş-sanat ortaokulu açılmıştır. Okul yatılı olup, 1987 yılı itibariyle toplam 128 ilkokul öğrencisi vardır.

Öğrenciler okula altı yaşından itibaren alınmakta ve okuma-yazma eğitimine de, dil eğitimi ile birlikte başlanmaktadır. Okulda, araştırma tarihine dek 1987 Sağırlar İlkokulu Programında da görülen türde, Yapısal Yöntem ile sözel iletişim eğitimi verilmiştir. Genelde gözlenen bu uygulamanın tek istisnası, 1986 yılında göreve başlayan yeni okul müdürünün talebi üzerine İçem eğitim uzmanınının 1987 yılı başından itibaren bu okul öğretmenlerine hizmet-içi eğitim uygulaması ile, bu tarihten itibaren en küçük yaşı içeren birinci sınıfında Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım doğrultusunda eğitime başlanmasıdır. Okulda araştırma tarihi itibariyle yalnız iki grup eğitim cihazı bulunmakta ve öğrenciler bu cihazları dönüşümlü olarak kullanmaktadırlar. Okul öğrencilerinden bir bölümü ise laboratuvar dersleri dışında

İlgili Alanyazın

İşitme cihazları kullanmamaktadırlar. Araştırma tarihinde ilkokulun dokuz sınıfından üç tanesinde akustik yalıtım bulunmaktadır. Yine 1987-1988 öğretim yılında, işitme cihazlarının günlük bakımı için bir öğretmen görevlendirilmiştir. Türkiye'de, Sağırlar Okullarında aile eğitimi programı yer almamaktadır.²⁴⁰

4. 3. 4. 2. Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi-İÇEM

Kısa adı ile İçem, Anadolu Üniversitesinin bir araştırma projesi olarak 1979 yılında çok küçük bir okulöncesi eğitim programı olarak çalışmalarına başlamıştır. Zaman içinde eğitim programı gelişerek ilkokul ve ortaokul kademelerini de kapsamıştır. Lise bölümünün ise 1989-1990 yılında açılması planlanmaktadır.

İçem'in kuruluş amacı, işitme engelli çocukların eğitimiyle ilgili çeşitli konularda bir model proje oluşturmaktadır. Bu amaçlar;

- a) İşitme engelli çocuklara sözel iletişim becerileri kazandıracak ve eğitimlerini sağlayacak bir eğitim modeli geliştirmek,
- b) Bu becerileri ve eğitimi sağlayacak öğretmenleri hizmet içi eğitim programları ile yetiştirmek,
- c) İşitme engelli çocukların anne ve babaları için aile eğitimi sunmak ve bu modeli geliştirmek,
- d) İşitme engelli çocukları çok erken yaşta, iki yaştan küçük olmak üzere erken teşhis etmek ve cihazlandırmaktır.

İçem'deki eğitim programında konuşulan Türkçe esas alınarak normal müfredat programı işlenir. Çocuklar uygun işitme cihazları ile donatıldıklarında ileri ve çok ileri derecedeki işitme kayıplarına rağmen işitme kalıntılarını kullanmayı öğrenebilmeleri beklenir. Sınıf içinde ve sınıf dışında, doğal ve normal bir hızdaki konuşma dili iletişim aracıdır. Parmak Alfabeti veya İşaret Dili kesinlikle kullanılmadığı gibi, dil eğitimi için

²⁴⁰ Sağırlar Okuluna öğrenci kabulüne ilişkin uygulama Ek 1'de verilmiştir.

İlgili Alanyazın

yapılandırılmış bir program uygulanmaz; belli sözcükler dağarcığı veya belli tümce kalıpları öğretilmez. Artikülasyon çalışmaları, ayna karşısında dudak okuma eğitimi verilmez. Sözel iletişim eğitimi için Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım uygulanır.

İşitme cihazları ile dinlemeyi kolaylaştırmak amacı ile tüm sınıflarda akustik yalıtım bulunmaktadır. Her öğrencinin kendisine ait işitme cihazları vardır. Sınıflar da grup işitme cihazları ile donatılmıştır.

İşitme engelli çocukların, en erken yaşlarından itibaren normal işitmesi olan çocuklarla beraber olmaları için gereksinimlerine uygun kaynaştırma programları uygulanmaktadır. İçem programı içinde çeşitli hizmetler yer almıştır:²⁴¹

1) Odyoloji Klinikleri

İçem programı içinde yer almış iki odyoloji kliniği, işitme kaybı olan çocukların bu kayıplarını teşhis etme, ölçme ve uygun cihazlar ile cihazlandırma hizmetini Türkiye'nin her yöresinden gelen veya havale edilen çocuklara sağlamaktadır. Teşhis ne ölçüde erken yapılabilirse, eğitim de o ölçüde başarılı olmaktadır. Bir yaşından küçük çocukları bu kliniklerde teşhis etmek ve cihazlandırmak mümkündür. Bu klinikler, aynı zamanda okul programı içindeki öğrencilerin odyolojik kontrollerini ve cihaz değerlendirmelerini yapmaktadır.

2) Aile Eğitimi Programı

İşitme engelli küçük çocuk teşhis edilip, işitme cihazı takıldıktan sonra, ailesine cihazın kullanımı, kontrolü ve bakımı konuları ile çocuğun genel yönetimi konularında aile eğitimi verilmektedir. Anne babanın, çocuğa dil açısından güdüleyici bir ortamı nasıl sağlayacakları konusunda da uygulamalı eğitim verilmektedir.

3) İşitme Cihazları Kontrol ve Bakım Programı

Eğitimin yararlı olabilmesi için işitme cihazlarının arızasız ve

²⁴¹ İçem programlarına öğrenci kabulüne ilişkin uygulama Ek 2'de verilmiştir.

İlgili Alanyazın

en verimli düzeyde çalışıyor olması gerekir. Bunu gerçekleştirebilmek için kadroda yer alan elektronik teknisyenler ve yetiştirilen öğretmenler tarafından işitme cihazları hergün kontrol edilip, gerekli bakımları yapılmaktadır.

Kulak kalıpları, işitme cihazlarının önemli bir kullanım parçası olup, çocuklara uygun kalıplar sağlamak amacı ile, bir kalıp laboratuvarı da öğrenciler ve çevreye bu hizmeti vermektedir.

4) Eğitim Programı

İçem eğitim programında aşağıda belirtilen bölümler yer almaktadır:

a) İşitme engelliler okulöncesi bölümünde 3-6 yaş işitme engelli çocuklar için üç ayrı yaş grubunda üç sınıf yer alır.

b) İşiten öğrenciler okulöncesi bölümü, kaynaştırma amacı ile 3-6 yaş işiten öğrencileri kapsar.

c) İşitme engelliler ilkokul bölümü, 6-11 yaş grubu öğrenciler için normal ilkokulların 1.-5. sınıflarına paralel düzeyde ve normal müfredat programını özel eğitim teknikleriyle uygulayan beş ilkokul sınıfını kapsar.

d) Ortaokul bölümü, ilkokul gibi, normal ortaokul müfredat programını uygulayan sınıflardan oluşur.

e) Lise bölümünün, 1989-1990 yılında hizmete girmesi planlanmaktadır.

5) Öğretmen Eğitimi

Kuruluşundan itibaren İçem elemanları, İçem'de yabancı uzmanlar ile birlikte yürütülen hizmet-içi eğitim programları içinde eğitilmişlerdir.

4. 4. İşitme Engelli Çocukta Dil Düzeyine Etkili Olabilen Öğrenci Özellikleri

Manchester'de 1985 yılında yapılan İşitme Engellilerin Eğitimi Uluslararası Kongresindeki açış konuşmasında Dunn, işitme engelli çocukların eğitiminde yaşamsal önem taşıyan dört faktörü şöyle tanımlamıştır: "erken tanı, teknolojik gelişmeler, iyi aile eğitimi ve iyi okul eğitimi".²⁴² Dunn'ın

²⁴² Robert Dunn, 1988 (1985), "Factors in Deaf Education," Taylor, I.G. (ed.) The

İlgili Alanyazın

da belirtmiş olduğu gibi, bu çocukların almış oldukları tanı ve odyolojik hizmetler, aile eğitimi ve okul eğitimleri, dillerini ve dolayısıyla ulaştıkları eğitim düzeylerini ve sonuçta ilerideki yaşamlarını etkilemektedir.

İşitme engelli bir birey ya da kümenin yeterli düzeyde tanımlanması ise, işitme kaybının düzeyi, işitme engelinin başladığı yaş ve işitme kaybının türünü vermekle mümkündür. Bunlara ek olarak, işiten kümeler için önemli olan zeka düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenlerin de tanımlanması gerekir. Her yönü ile düşünüldüğünde çok fazla sayıda öğrenci özelliği (değişkeni) olması nedeni ile bu araştırmada yalnız pratik önemi olan bazı özellikler incelenmeye çalışılmış ve bu bölümde de, bu özellikleri konu alan bazı açıklamalar yapılmış ve ulaşılan araştırmalara yer verilmiştir.

4. 4. 1. İşitme Kaybı

İşitme kaybının varlığı ve bu kaybın derecesi, işitme engelli çocuğun dil gelişiminde ve konuşmasının anlaşılabilirliğinde önemli etkenlerden birisidir.²⁴³

Bu konudaki alanyazında, işitme kaybı derecesi arttıkça, işitme engelli çocuğun dil gelişimini ilerletmesi, konuşma dil becerilerini yeterli düzeyde kazanabilmesi konusunda kuşkuların ciddi olarak arttığı ve hatta bunun olanaksızlaştığı yolunda ifadelerle karşılaşılmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada hedef evren olarak kuşkuların en yoğun olduğu çok ileri derecedeki işitme kaybına sahip çocuklar seçilmiştir. Ancak, alanyazında ve uygulamalarda 'çok ileri derecede' kavramının farklı ölçülerle ifade edildiği görülmektedir. Quigley ve Paul de bu görüşte olup, kendi araştırmalarında eşik ortalaması 90 dB ve üstü işitme kaybı iki yaşında var olan bireyleri 'sağır' diğer bir deyişle işitmeyen kabul etmektedirler. Devam ederek, "..... hatta iyi işitme cihazları

Education of the Deaf: Current Perspectives. Vol. I. International Congress on Education of the Deaf-1985., Croom Helm, s. 3.

²⁴³ Dipnotlar için bkz.: No. 133-140.

ile dahi, göz onların başlıca iletişim kanalları olarak hizmet eder. Bu gibi çocuklar doğal olarak işitsel/sözel iletişim kanalları yerine görsel/işaret yöntemlerini iletişim için kullanmaya eğilimlidirler." demektedirler.²⁴⁴ Furth ise, ".....iyi işiten kulağında 80 dB veya daha fazla işitme kaybı ortalaması olan kişiyi çok ileri derecede işitme engelli kabul edeceğiz" demektedir.²⁴⁵ Quigley ve Kretschmer ise, işitme engelli çocuk veya yetişkini "..... dil öğrenmeden önce çok ileri derecede (91 dB veya daha fazla) sensorineural işitme kaybına sahip birey" olarak tanımlarken 91 dB ve üstü kriterini getirmişlerdir.²⁴⁶ Genelde kaynaklar bu ortalamayı verirken hangi frekanslar için geçerli olduğunu da açıkça belirtmemektedirler. Quigley ve Kretschmer'in, 500, 1000 ve 2000 Hertz'in ortalamalarını aldıkları anlaşılmaktadır. A.B.D. yayınları için bu uygulamanın yaygın olduğu görülmektedir. A.B.D. İstatistik Enstitüsü, 54,000 işitme engelli öğrenciyi konu alan bir araştırmasında, işitme kaybı ortalamasını iyi işiten kulakta 500, 1000 ve 2000 Hz'de dB (ISO) değerlerini alarak hesapladığını bildirmiştir. İşitme kaybının derecesinin sınıflandırılmasında ise, 91 dB ve üstünü çok ileri derecede kayıp olarak kabul etmiştir.²⁴⁷ Quigley ve Paul aynı şekilde, engelin 91 dB (ISO) ve üstünde olmasını 'çok ileri derece' olarak bildirirken bu grubun eğitim programları konusunda ".....sözel veya işaretle iletişim ile ilgili ihtiyaçları sürekli olarak değerlendirilmelidir" ifadesini kullanmışlardır.²⁴⁸ Davis ve Silverman'ın işitme engelinin sınıflandırılması ile ilgili olarak yayınladıkları tabloda ise, 500, 1000 ve 2000 Hz için alınan 90 dB (ISO) ve üstü 'çok ileri derecede engel' olarak gösterilmektedir. Konuşma dilini anlama yeteneği konusunda da "Yükseltilmiş (cihazlandırılmış) konuşmayı dahi genellikle anlayamaz" ifadesi kullanılmıştır. İngiltere'de ise 250, 500, 1000, 2000 ve 4000 Hz'lerin ortalamasının alınması yaygındır ve bu uygulama

²⁴⁴ Quigley and Paul, 1984, s. 3-6.

²⁴⁵ Hans G. Furth, 1973, Deafness and Learning: A Psychosocial Approach, Wadsworth Publishing Company, Inc., Belmont, California, s. 8.

²⁴⁶ Quigley and Kretschmer, 1982, s. 4.

²⁴⁷ Karchmer, Milone, Jr., and Wolk, 1979, s. 97.

²⁴⁸ Quigley and Paul, 1984, s. 3.

İlgili Alanyazın

British Society of Audiology tarafından da benimsenmiş ve yayınlanmıştır. Aynı kuruluş işitme kayıplarının sınıflandırılmasında 'çok ileri derece' için 95 dB üstündeki ortalamaları benimsemiştir.

Türkiye'de ise benimsenen tek bir ulusal sınıflandırmaya rastlanmamakla beraber, Akçamete'nin bildirdiğine göre, Uluslararası Sakatlar Yılı (1981) Milli Koordinasyon Kurulu tarafından hazırlanmış olan bir raporda işitme engelliler 'sağır' ve 'ağır işitenler' terimleri ile iki gruba ayrılmıştır. "Bu ikili ayırıma göre sağır, işitme kayıpları 89 desibel (dB) ve daha fazla olan, işitme aracı olsun ya da olmasın, işitme yolu ile sözel iletişime ilişkin becerileri başarılı biçimde edinmeleri olanaksızlaşan bireylerdir."²⁴⁹ Özsoy, bir sınıflama için Maas ve Davis'ten bir örnek vererek, 500, 1000 ve 2000 Hertzde 91 dB (ISO) ve üzerindeki ortalamaları 'çok ağır' olarak derecelendirmiştir.²⁵⁰ Tinel ve Babila ise, Fowler'in sınıflandırmasını vererek "ileri derecede ağır işitme (80-100 dB), tam sağırlık (100 dB) ve yukarısı" olarak bildirmişlerdir.²⁵¹

Görüldüğü gibi genelde Amerikan ekolü saf ton ortalaması 90 dB ve üstündeki işitme kayıplarını çok ileri derecede engel olarak nitelermektedir ve kimi yazarlar ile uygulamacılar da bu gruba giren çocukların sözel iletişimi kazanabileceklerine kuşku ile bakmaktadırlar. İşaret dili alternatifini hazır bulundurmaları bu kuşkunun bir göstergesi olmaktadır.

İşitme engelli çocukları konu alan araştırmalarda işitme kayıpları ile ilgili olarak konan sınırlamalarda, yukarıda sözü edilen kriterlere bazen bağlı kalındığı, zaman zaman araştırmacıların yeterli çocuk bulabilmek amacı ile çok çeşitli dağılım kullandıkları, kimi araştırmacıların ise bu konuda bir bilgi

²⁴⁹ Akçamete, 1986, s. 2.

²⁵⁰ Özsoy, 1985, s. 16.

²⁵¹ Ziya Tinel ve Aykut Babila, 1980, Odyolojik-Otonörolojik Testler ve Değerlendirilmeleri, Sosyal Sigortalar Kurumu Yayın No.: 344, Ankara, s. 20.

İlgili Alanyazın

vermedikleri görülmektedir. Araştırmacılarından bir kaç örnek vermek gerekir ise, Huntington ve Watton, araştırma evrenlerine işitme kayıpları ortalamaları 80 dB üstündeki çocukları,²⁵² Quigley ve Kretschmer 91 dB ve üstündekileri²⁵³ almışlardır. Ancak bu araştırmalarda da, çocuklar birbirlerinden çok farklı yaklaşımlarda eğitim veren okullardan toplanarak 'Sözel Yöntem' ile 'Tüm İletişim Yöntemi' adı altındaki iki sözde homojen grup içinde eritilmişlerdir.

Türkiye'de Özsoy'un Sağırılar Okulu öğrencilerinin sözel iletişimleri hakkında yaptığı bir araştırmada ele aldığı örneklemin % 95'ini 71-91+ dB işitme kayıpları oluşturmuştur.²⁵⁴ Akçamete araştırmasına 'ağır işitenler' olarak tanımladığı ve işitme kayıpları 26-89 dB arasında yer alan grubu konu almıştır.²⁵⁵ Bu verilerden görüldüğü gibi, Türkiye'deki alanyazında, durumları en kritik olan ve dil edinmeleri konusunda en kuşku duyulan bir grup olarak salt çok ileri derecede işitme kayıplı çocukların (90 dB +) konuşma dil düzeylerini araştıran ve karşılaştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır.

İşitme kaybı ile başarı arasındaki ilişkiye gelince, bunu konu alan araştırmalardan birisini Wood ve grubu yürütmüştür. Deafness Research Group'un toplam 540 işitme engelli çocuk ve 465 işiten çocuk üzerinde yaptığı bir araştırmada amaçlardan birisi işitme kaybı ile akademik yetenek arasındaki ilişkiyi standardize edilmiş bir matematik testi ile belirlemek olmuştur. İşitme engelli çocuklar için saptanan matematik düzeyleri, işiten çocuklara oranla biraz daha düşük çıkmıştır ancak işitme kaybı ile matematik yaşı arasında zayıf bir bağlantı bulunmuştur. Her bir işitme kaybı grubu içinde, işiten çocuklar normunda veya üstünde seviye tutturan çocuklara da rastlanmış, örneğin 100 dB üzerinde işitme kaybına sahip çocukların yüzde 15'i bu kategoriye girmiştir. Wood, bu noktayı dikkate alarak, "..... kendi adına

²⁵² Huntington and Watton, 1986, s. 5.

²⁵³ Quigley and Kretschmer, 1982, s. 4.

²⁵⁴ Özsoy, 1979, s. 27.

²⁵⁵ Akçamete, 1986, s. 2.

İşitmezlik, düşük matematik performansı için yeterli bir koşul değildir" sonucuna varmıştır.²⁵⁶

Herhangi bir işitme engelli çocuğun eğitimi için hangi iletişim yönteminin (sözel->işaret yöntemi) uygulanması konusunda tavsiyeler yapmak için A.B.D.'de Geers ve Moog bir endeks geliştirmeye çalışmışlar ve konuşma dilinin kazanılmasına etki eden faktörleri; işitme kalıntısı, öğrenme yeteneği, zeka düzeyi, kardeş durumu (ailenin ilgisi) ve sosyo-ekonomik durum olarak ele almışlardır. Saf ton işitme eşikleri 250, 500 ve 1000 Hertzlerde ortalama 100 dB veya daha fazla olan çocuklar bu endekste, sözel eğitime havale edilmek için yeterli olan toplam puanı alamamakta idiler.²⁵⁷ Bu uygulamaya karşın Luterman ve Chasin, çocuk için eğitim ortamı kararı ya da tavsiyesine esas olarak saf ton ortalama yerine işitme cihazı kullanımının (cihazdan yararlanmanın) daha iyi bir ölçüt olacağını önermişlerdir. Bunun üzerine yeni bir endeks geliştirilerek çocuğun konuşmayı algılama yeteneği ölçülerek puan verilmeye başlanmıştır. Böylece 100 üzerinden 0-55 puan alanlar işaret sistemi kullanan programlara havale edilmektedirler. Ancak, belirli bir testte başarılı olamama gerekçesi ile işitme engelli bir çocuğun bundan sonraki tüm yaşantısını sözel iletişim yerine işaret sistemi ile sınırlandırmanın ne derece haklı bir karar olacağı ayrı bir tartışma konusudur. Konuşma uyarılarına yanıt vermeyen, henüz konuşma öğrenmemiş çocuklar için ise bu endeksin uygulanması mümkün olamayacaktır.

Bu değişken ile ilgili diğer bilgiler çok yakın ilişkisi olması nedeni ile, bu tezin bu bölümünde, Anlaşılabilirlik, İşitme Engeli ve Konuşmaya Etkisi konuları içinde verildiği için burada yinelenmemiştir.

²⁵⁶ David Wood and Deafness Research Group, 1984, "The Assessment of Linguistic Abilities of Hearing Impaired School Children," Journal of the Association of Educational Psychologists, Vol. 6. Part 5, s. 37.

²⁵⁷ Ann E. Geer and Jean S. Moog, 1987, "Predicting Spoken Language Acquisition of Profoundly Hearing-Impaired Children," Journal of Speech and Hearing Disorders, Vol. 52, s. 85.

4. 4. 2. İşitme Cihazı Kullanımı

Bu bölümün girişinde Dunn'ın da ifade etmiş olduğu gibi, işitme engelli çocuğun dilini etkileyen önemli etkenlerden birisi de erken tanı ve teknolojik gelişmeler, diğer bir deyişle işitme cihazları, bunları takma yaşı ve süresidir. Erken tanı-cihazlandırma-aile eğitimi-okul eğitimi formülünü erken girişim (intervention) deyimi ile açıklayan kaynaklar, erken girişimin yararları konusunda fikir birliği içinde olmalarına karşın, bu konularda yapılmış araştırmalara da son derece ender rastlanılmaktadır.²⁵⁸ Adı geçen kaynaktan aktarılan bir araştırma doğrudan işitme cihazlarının kullanımı ile ilgilidir. Levitt, McGarr ve Geffner'in henüz yayınlanmamış bir araştırmasında yine Shefatya ve Horowitz'in bildirdiğine göre, özel eğitime ve işitme cihazı kullanımına üç yaştan önce başlanmasının, daha sonraki uzun yıllar boyunca okulda eğitim ve dile ilişkin başarılar ile²⁵⁹ ve ayrıca hayali oyun gelişimi ve sosyal katılım ile²⁶⁰ ilişkili olduğu bulunmuştur.

Tucker'ın bir araştırmasında ise, en ileri derecede işitme kayıpları olan çocukların dahi işitme cihazı kullanımından yararlandıkları ve ilk işitme testlerinde sese hiç yanıt vermeyen bu çocukların, işitme cihazları taktıktan sonra işitsel/sözel bir eğitim ortamı içinde geçen iki yıl sonunda işitme testlerinde sese tepki vermeye başladıkları gözlenmiştir.²⁶¹

Ayrıca bkz.: Anlaşılabilirlik, İşitme Engeli ve Konuşmaya Etkisi, İşitme Kaybı.

²⁵⁸ Shefatya and Horowitz, 1988, s. 798.

²⁵⁹ H. Levitt, N. S. McGarr and D. Geffner, (to be published), "Development of Language and Communication Skills in Hearing Impaired Children," Aktaran: Shefatya and Horowitz, 1988, s. 799.

²⁶⁰ Bkz.: Bu bölüm, Okul Eğitimi, Koşaner araştırması.

²⁶¹ I. Tucker, 1986, "Some Aspects of the Verbal and Non-Verbal Interaction of Parents and their Hearing-Impaired Children," Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Manchester. Aktaran: Lynas, Huntington, and Tucker, 1988, s. 22.

4. 4. 3. Okul Eğitimi

"İşitme engelli çocukların ilk gelişim dönemlerinde ev ve aile ortamı kritik bir rol oynarsa da, okul ortamı bu tabloya hayatın çok erken bir döneminde girer ve uzun bir süre orada kalır."²⁶² Quigley ve Kretschmer, bu sözlerinin arkasından, A. B. D.'de hemen hemen tüm işitme engelli çocukların 3-20 ya da 5-18 yaşları arasında okul eğitimi aldıklarını ifade etmektedirler. Bu çocukların eğitimleri sırasında, içinde yaşadıkları okul ortamlarının gelişimleri üzerindeki etkisi ise çok önemli bir faktör olup, kuşkusuz bu etki okul yıllarının ötesinde ve yaşam boyu sürecektir. Bu düşüncüyü, Quigley ve Kretschmer dışında diğer araştırmacılar da paylaşmaktadırlar.

Araştırmalarda işitme engelli çocukların dilinde anlaşılabilirlik, anlama ve gramer bilgisi incelendiğinde, "en önemli değişkinlerden birisinin okulun türü,"²⁶³ve tabii ki eğitim yöntemi" olduğu görülmüştür.²⁶³ Araştırmacılar dile ilişkin başarıyı, okul türü önemli derecede etkilerken, ele alınan işitme kaybı derecelerinin etkilemediğini ifade etmişlerdir. John ve diğerleri, bu araştırmayı 70 dB-90 dB kayıpları ile yapmış olup bulguları bu kitleye ilişkindir ancak araştırmacılar, dil ortamının etkisinin aynı ölçüde 90 dB üzerinde işitme kayıpları olan çocuklar için de geçerli olacağı konusundaki görüşlerini belirtmişlerdir.

Clark, 1978 yılında yayınladığı bir makalesinde, çocuğa sağlanan okul/eğitim ortamındaki unsurlardan birisi olarak konuşmanın algılanmasında 'dudak okuma'ya ağırlık veren uygulamalar sonucu ile 'işitsel girdi'ye ağırlık veren uygulamalar sonucu işitme engelli çocukların sergilediği iletişim becerilerinde nasıl farklılaştıklarını açıklamıştır.²⁶⁴

²⁶² Quigley and Kretschmer, 1982, s. 36.

²⁶³ John ve diğerleri, 1975, s. 191.

²⁶³ Markides, 1988, s. 136.

²⁶⁴ Clark, 1978, s. 150.

İlgili Alanyazın

Ijsseldijk'in bildirdiğine göre, Markides ise 58 çok ileri derecede ve 27 orta-ileri derecede işitme engelli çocuğun konuşma anlaşılabilirliğini araştıran bir çalışması sonucunda aynı yargıya varmıştır. Markides'e göre,

"Farklı okullara devam eden çocukların konuşma hatalarına ilişkin ortalamalarında çok büyük değişiklikler vardı. Her bir okul tarafından belirlenen eğitim ortamı ve eğitime ilişkin beklentiler, konuşma anlaşılabilirliğini etkileyen en önemli faktörlerden biriydi. O kadar ki, işitme kaybının derecesi veya türü ikinci derecede önemli kalıyordu."²⁶⁵

Ijsseldijk'in kendisi de, çalışmakta olduğu okul ortamının bulgularına dayanarak aynı sonuca ulaşmıştır: alanyazında çeşitli araştırmacılar tarafından rapor edilen farklı başarı düzeyleri, işitme engelli öğrenciler arasındaki "...bireysel ayrılıklara bağlanamaz. Bu, yalnızca eğitimin kalitesi ile ilgilidir."²⁶⁶ Ve bu görüş doğrultusunda, bireysel terapi çalışmaları (remediation) ile ilgili olarak da sözlerine şöyle devam etmiştir: "Bireysel düzeydeki terapi ile eğitim organizasyonu arasında uygun ve doğru bir biçimde bağlantı kurulamamışsa, terapi çalışması etkililiğini kaybedebilecektir." Ijsseldijk'in bu sözleri, 'okul' sözcüğünün, bir eğitim organizasyonu olarak ne denli geniş bir kavramı içerdiğini ortaya koymaktadır.

Clark²⁶⁷ gibi, Clarke ve Stewart da, okullarda öğrencilere sağlanan eğitim programları içinde 'öğretmek amacı ile' dil programları uygulamak yerine onlara iletişim yeterliliğini kazandıracak karşılıklı söyleşilere ve bunu yaratacak ya da kolaylaştıracak faaliyetlere ve gerçek hayat yaşantılarına yer verilmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır.²⁶⁸

²⁶⁵ A. Mulholland, (ed.), 1981, International Symposium on Deafness: Oral Education Today and Tomorrow, A. G. B., Washington. Aktaran: Ijsseldijk, 1982, s. 62.

²⁶⁶ Ijsseldijk, 1982, s. 62.

²⁶⁷ Clark, 1987, s. 149.

²⁶⁸ Clarke and Stewart, 1986, s. 163.

Çocukta sembol gelişiminin, dil gelişiminin de bir öncüsü olduğu düşünülürse, okul ortamının düzenleniş biçimlerinin ve bu ortamlarda yer alan faaliyetlerin ve yaratılan dil kullanma fırsatlarının çocukta sembolizasyon gelişimi için yardımcı olacağı açıktır. Bu açıdan bakıldığında, işitme engelli çocukların oyun faaliyetlerine göre sembolizasyon gelişimlerini de irdelemek olasıdır. İşitme engeli sonucu oyun davranışlarının işiten çocuklara göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştıran Higginbotham ve Baker, işitme engelliler yuvasına devam eden yedi işitme engelli çocuk ile normal yuvaya devam eden yedi işiten çocuğun serbest oyun davranışlarını karşılaştırmışlardır. Araştırmacılar, işitme engelli çocukların işitenlere göre, daha az işbirliği gerektiren oyun ve daha az hayali oyun oynadıklarını saptamışlardır. Bu bulguları araştırmacılar, sınırlı sözel ve sosyal etkileşim becerilerinin serbest oyun becerilerini sınırladığını, ve bunun da sosyal etkileşim fırsatlarını sınırlaması nedeni ile dil edinimini giderek sınırlayacağı görüşündedirler.²⁶⁹ Bir başka araştırmada Koşaner, Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım ortamında eğitim gören işitme engelli çocukların serbest oyun davranışlarını incelemiş ve bu öğrencilerin biraz gecikmeli olarak normal oyun gelişimi aşamalarını izlediklerini saptamıştır. Bulguları, alanyazında genelde işitme engelli çocukların oyunlarına ilişkin bulgulardan çok farklı çıkmıştır. Araştırmacı, sağlanan oyun malzemelerinin oyunu etkilediğini belirtmiş, ayrıca, sözel iletişim yeterliliği ve işitme cihazları ile dinleme süresi ile hayali oyun ve sosyal katılım arasında ilişki bulmuştur.²⁷⁰ Araştırmanın yapıldığı okulun eğitim politikasında, bu yaş çocuklar için oyuna, ve oyun sırasında onlarla etkileşime giren yetişkinlerin oyun içinde çocuğun gereksinim duyacağı dili sağlamasına büyük önem verilmektedir.

²⁶⁹ Jeffrey Higginbotham and Barbara M. Baker, 1981, "Social Participation and Cognitive Play Differences in Hearing-Impaired and Normally Hearing Preschoolers," *Volta Review*, Vol. 83, No. 3, April 1981, s. 137.

²⁷⁰ Julie Koşaner, 1983, "Social and Cognitive Play Levels in Hearing Impaired Children," *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, University of Manchester, Manchester, s. 104, 110.

Shefatya ve Horowitz ise, İsrail'de yürütmüş oldukları araştırmada erken eğitimin etkisini daha sonraki dönemde elde edilen okuma-anlama puanlarına ilişkin olarak aramışlar ve okulöncesi dönemde eğitim programına devam etmenin avantaj sağladığını saptamışlardır.²⁷¹

4.4.4. Aile Eğitimi

Eğitimin salt okul ortamında yer almadığı ve bu tür ortamlara gelmeden çok önce çocuğun eğitiminin evde ve bir anlamda doğumdan itibaren başlamış olduğu günümüz eğitimcileri tarafından kabul edilmektedir.²⁷² "Çocuğa ilk yıllarda çevresinde gösterilen sıcak sevgi ile birlikte verilen erken zihinsel uyarılar, onun erken duygusal ve zihinsel gelişimine temel oluştururlar."²⁷³ Çocuğun gelişiminde ailenin rolü anlaşıldığında, işitme engelli çocuğun hayatında bu erken dönemden olabildiğince yararlanabilmesi için ailenin, engelli çocuk için gerekli ya da yararlı ortamlar ve bunların nasıl düzenleneceği konusunda aile eğitimi görmesi gereği de açıkça belirmektedir.

Çeşitli araştırmalar, dil gelişimi ile oyun gelişimi ve dil gelişimi ile yetişkin dil girdisi arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Pek çok araştırmacı dil gelişiminden önce anne-bebek arasında iletişimin başladığını²⁷⁴ ve anne-bebek rutinlerinin (gündelik bakım ve oyunlarının)^{275,276} ve proto-dil içeren söyleşilerin²⁷⁷ çocuk dil gelişimi için bir temel oluşturduğunu ve dil gelişiminin erken başlangıcı olduğunu ileri sürmektedirler. Bir özür tanısı ile

²⁷¹ Shefatya and Horowitz, 1988, s. 800.

²⁷² Chazan and Laing, 1982, s. 32.

²⁷³ Ülkü Üstünoğlu, 1987, "Okulöncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Öğretim ile Yetiştirilmesine Yönelik Program Modeli," Anadolu Üniversitesi Yayınları, No. 220, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, s. 4.

²⁷⁴ Bullowa, 1980, s. 3.

²⁷⁵ Bruner, 1980, s. 78-81.

²⁷⁶ Clark, 1985, s. 17-18.

²⁷⁷ Halliday, 1981, s. 37.

bu etkileşim ve iletişim ve oyun düzeninin bozulduğu durumlarda, aile eğitiminin bir görevi de, anne ve babaya doğal düzeni yeniden kazandırmaktır.

Çocuğu işitme kaybı tanısı gören bir ailenin duyduğu tepkiler çok yoğun olup üzüntü, şok, özürü ya da çocuğu kabul etmeme, sürekli tıbbi çare arama, içine kapanma, ve çocuk ile ilişkinin bozulması gibi çeşitli duyguları içermektedir.²⁷⁸ "Başlangıçta duyulan şok, kabullenememe ve derin depresyon anne ve babanın olumlu faaliyetlere girişmesini engelleyebilmektedir."²⁷⁹ Bu durumun bir sonucu olarak bazı araştırmalar, işitme engelli çocuk anne ve babalarının çocukları ile kullandıkları dilin, işiten çocuk anne babalarının işiten çocukları ile kullandıkları dilden farklılaştığını göstermektedir.²⁸⁰ Anne ve babaya aile eğitimi ve destek verildiği durumlarda ise, aile sorunu kabul ederek bu yeni duruma uyum sağlayabilmekte ve çocuğu ile yeniden etkileşime girebilmekte ve onun öğrenmesine yardımcı olabilmektedir. Bu konuda ilginç bir araştırma Tucker ve diğerleri tarafından İngiltere'de yapılmıştır. Tucker, Galloway ve Hostler, anne dil girdisi ile çocuğun dilsel gereksinimi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır.²⁸¹ Manchester yerleşim alanı içinde doğan bu çocukların tümü İşitsel/Sözel Yaklaşımın uygulandığı merkezlerden aile eğitimi ve odyolojik hizmet almışlardır. Anne ve çocuk konuşmalarına uygulanan analizlerden birisi de biçimbirim bakımından değerlendirme olmuştur. Kesit alma yaklaşımı içinde, 3;0-6;8 yaşları arasındaki 23 çocuk üzerinden bildirilen araştırma raporunda, anne ve çocuk

²⁷⁸ David Lutermen, 1979, *Counselling Parents of Hearing-Impaired Children*, Little, Brown and Company, Boston, s. 3-12.

²⁷⁹ Julius C. Allen and Martha L. Allen, 1979, "Discovering and Accepting Hearing Impairment: Initial Reactions of Parents," *The Volta Review*, Vol. 81, No. 5, September 1979, s. 280-283.

²⁸⁰ Adele Proctor, "Early Home Intervention for Hearing-Impaired Infants and Their Parents," *The Volta Review*, Vol. 85, No. 3, April, 1983, s. 153.

²⁸¹ Ivan Tucker, Clare Galloway, and Mary Hostler, 1987, "The Study of Interaction Data on a Population of Children with Sensori-neural Hearing Impairment," *J. Britt. Assn. Teachers of the Deaf* (11) 4, 1987, s 101-108.

İlgili Alanyazın

ortalama sözcce uzunlukları arasında çok yakın ve olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Alanyazında çeşitli araştırmacıların, işitme engelinin çocuğun yakın çevresi ve anne baba dili üzerinde kısıtlayıcı ve olumsuz etkisi olduğunu bildirmelerine karşın, Tucker ve diğerleri yukarıdaki araştırmalarında bunun tersini bulmuşlardır. Başka bir ifade ile, araştırma grupları içinde yer alan işitme engelli çocukların annelerinin çocuklarına sağladıkları dil girdileri, çocuğun iletişim düzeyine duyarlılık göstermektedir ve dil edinimi için uygun bir veri tabanı oluşturmaktadır. Çocukların işitme engelli oluşları gerçeğinin, bu anneler üzerinde, dil bakımından, hiç bir olumsuz etkisi bulunmamaktadır. Ancak burada gözden kaçırılmaması gereken bir nokta, alanyazında bildirilmekte olan ve sonuçları bu bakımdan farklılık gösteren çeşitli araştırmalarda, araştırma evrenini oluşturan grupların odyoloji ve aile eğitimi ve genel okul eğitimi gibi almakta oldukları hizmetleri, belirli bir yaklaşımı (yöntemi) uygulamakta olan belirli bazı merkezlerden almış olmalarının çok önemli bir değişken oluşturabileceğidir. Ancak, anne dil girdilerinin işitme engelli çocuğun dil ve iletişim gereksinimine uyumluluğu-uyumsuzluğunu, eğitimde uygulanan yaklaşım farklılıklarını dikkate alarak karşılaştıran bir araştırmaya rastlanmamıştır.

İşiten çocuklara sağlanan dil girdilerini konu alan araştırmalar, çocuğun ileri yaşlarındaki dilinin niteliği ile erken yaşlarında kendisine sağlanan dil arasında kuvvetli bir ilişki olduğunu göstermektedir.^{282,283} Ancak bu konuda işitme engelli çocuklar ile yapılan araştırmalar sınırlıdır. Greenstein ve diğerlerinin 1975'de yapmış oldukları bir araştırma, Lexington School aile eğitim programına alınan çocukları, programa başlama yaşları bakımından karşılaştırmıştır. Araştırmacılar çocukları, eğitime yaşları 16 aydan önce başlayanlar ile 16 aydan sonra başlayanlar olarak ikiye ayırmışlardır. Çocuklar üç yaşında iken uygulanan çeşitli dil ölçümlerinde, erken

²⁸² Tough, 1978, s. 173.

²⁸³ Proctor, 1983, s. 153.

başlayanlar daha yüksek puanlar almışlardır.²⁸⁴

4. 4. 5. Zeka Düzeyi

Dil becerileri ve zeka düzeyi arasında bazı yazarlara göre yakın bir ilişki bulunmakta ve geri zekalı çocuklar akranlarına göre geç konuşmaya başlamaktadırlar.^{285,286} Eripek'in bildirdiğine göre, geri zekalı çocuklarda dil ve konuşma bozukluklarına, özellikle gecikmiş dil gelişimine daha sık rastlanmaktadır.²⁸⁷ Ancak, yine Eripek'e göre, Kirk ve Gallagher geri zekalı çocuklardaki bu gecikmenin ne ölçüde zihinsel gerilikle ilgili olduğunun bilinmediğini ifade etmişlerdir.²⁸⁸ Bazı araştırmacılar ise, bu tür bir ilişki gözlemediklerini belirtmişlerdir. Meers'a göre, Mittler gündelik dil kullanımı için gereken zeka düzeyinin yüksek olmadığını ve genellikle yavaş öğrenen çocukların da öğrenme sorunları olmayan çocuklarla aynı aşamalarda dil edindiklerini bildirmektedir.²⁸⁹ Zihinsel gerilik sınırı ile ilgili olarak Çağlar'ın bildirdiğine göre, 1968 tarihli Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliğinde, zeka testlerinde 75-90 Zeka Bölümü sağlayabilenler 'ağır öğrenenler' olarak sınıflandırılmıştır.²⁹⁰ Eripek ise, daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan yönetmelikte ele alınan eğitsel sınıflandırmaya göre, geri zekalılık sınırınının 75 Zeka Bölümü olarak kabul edildiğini bildirmektedir.²⁹¹ İngiliz Eğitim Bakanlığı Özürlü Öğrenciler ve Okullar

²⁸⁴ Greenstein ve diğerleri, 1975. Aktaran: Shefatya and Horowitz, 1988, s. 798.

²⁸⁵ Doğan Çağlar, 1975, "Geri Zekalılar," Eng, Çağlar ve Özsoy, (der.), 1975, s. 251.

²⁸⁶ Doğan Çağlar, 1979, Geri Zekalı Çocuklar ve Eğitimi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi yayınları No: 82, Ankara, s. 81.

²⁸⁷ Süleyman Eripek, 1988, "Geri Zekalı Çocuklar," Özsoy, Özyürek ve Eripek, (der.) 1988, s. 189.

²⁸⁸ S. A. Kirk and J. J. Gallagher, 1983, Educating Exeptional Children, Houghton Mifflin Company, Boston. Aktaran: Eripek, 1988, s. 189.

²⁸⁹ Hilda J. Meers, 1978, Helping Our Children Talk, Longman, London, s. 43.

²⁹⁰ Çağlar, 1979, s. 24-25.

İlgili Alanyazın

Sağlık Hizmetleri Yönetmeliğine göre, eğer bir çocuğun çalışmaları, kendisinden yüzde 20 yaş daha küçük bir çocuğun çalışmalarından daha geri kalıyorsa, ki bu zeka bölümü 80 ve altı olmaktadır, çocuğun özel eğitim alması gerekmektedir.²⁹² Child da, zeka bölümü 45 ile 80 arasında olan çocukların okullarda, zihinsel olarak normal çocuklar ile aynı sınıflar içinde eğitimden yararlanamayacaklarını belirtmiştir.²⁹³

İşitme engellilerde dil edinimi ile zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda ise, Wood, çocukların dil becerilerindeki değişkenliğin tümünün yalnız işitme kaybı ve zeka düzeyleri ile açıklanamadığını bildirmektedir.²⁹⁴ Wood'a göre, bu değişkenlik daha çok okul ortamına bağlı olmaktadır. Clark ise, zeka bölümleri 70'lerde olan işitme engelli öğrencilerinin dahi, İşitsel/Sözel bir eğitim programı içinde yetiştirildiklerinde, işiten toplum için yeterli düzeyde akıcı sözel iletişim becerileri geliştirebildiklerini savunmuştur.²⁹⁵

Bazı araştırmacılar ise, işitme engellilerde erken eğitim ile zeka düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. İlkokul öncesi eğitim ve rehabilitasyonun yararını vurgulamak amacıyla Shefatya ve Horowitz'in bildirdiğine göre, Balow ve Brill 1975'de yayınladıkları bir araştırmada işitme engelliler okulu mezunlarına WISCC zeka testi uyguladıklarını bildirmişlerdir.²⁹⁶ Okulöncesi

²⁹¹ Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1986, Özel Eğitimle İlgili Kanun ve Yönetmelikler, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, s. 179-180.

²⁹² K. Lovell, 1981, Educational Psychology and Children, Hodder and Stoughton, Kent, s. 171.

²⁹³ Dennis Child, 1975, Psychology and the Teacher, Holt, Rinehart and Winston, London, s. 229.

²⁹⁴ David Wood, 1984a, "Aspects of the Linguistic Competence of Deaf Children," British Journal of Audiology, 1984, 18, s. 29.

²⁹⁵ Morag Clark, 1988b, "Hearing-Impaired Children Who Make Slow Initial Progress on an Auditory/Oral Approach," I. G. Taylor, (ed.), The Education of the Deaf: Current Perspectives, Vol. I. Croom Helm, London. s. 147-149. (1985'de sunulan bildiri.)

²⁹⁶ U. H. Balow and R. G. Brill, 1975, "An Evaluation of Reading and Academic

dönemde aile eğitimi yaşantısı üç ile dört yıllık olan mezunların aldıkları zeka puanları, bu tür yaşantısı bir ile iki yıl arasında olanlara oranla daha yüksek çıkmıştır. Yapılan araştırmada zeka puanları kontrol edildiği zaman da başarı puanları anlamlı düzeyde farklı çıkmıştır. Benzer bir şekilde, biraz aile eğitimi yaşantısı olan çocuklar, hiç okulöncesi yönlendirmeden geçmemiş çocuklara oranla daha yüksek puanlar elde etmişlerdir.

4. 4. 6. Sosyo-ekonomik Düzey

Sosyo-ekonomik düzey ile dil arasındaki ilişkiyi araştıran bir geniş ölçekli çalışma, Wells ve grubunun Bristol'de 128 işiten okulöncesi çocukları ile yürüttüğü longitüdinale araştırmadır. Bu çocuklar okul yaşına geldiklerinde, dil bakımından aralarındaki farkın nedenlerini açıklayabilmek amacı ile araştırmacıların inceledikleri bir özellik de çocuğun çevresi olmuştur. Cinsiyet bakımından aralarında anlamlı bir fark saptanmamış, fakat aile ortamları bakımından incelendiğinde farklı sonuçlar elde edilmiştir. Aile özelliği belirlenirken, anne ve babanın ayrı ayrı meslek grubu ve eğitim düzeyi (sosyo-ekonomik düzeyi) dikkate alınmıştır. Çocukların spontane konuşmalarının kayıtlarından analiz edilen dil gelişim ölçümleri ile belirtilen sosyo-ekonomik düzeyleri arasında bir ilişki arandığında, yüksek düzey grupları ile gelişmiş dil arasında istatistiksel anlamlılığı olan bir ilişki bulunamamıştır. Ancak, ortalama değerlerden sapmalar incelendiğinde, aşırı uçlarda yer alan örneklerden dil puanları yüksek olanların yüksek düzeylerden geldikleri ve dil puanı düşük olanların düşük düzeylerden geldikleri de görülmüştür. Bunun nedenleri ayrıca araştırıldığında, araştırma grubu, çocukların dil yeteneklerinin gelişiminde farklı başarı düzeylerinin ailenin toplumsal 'hierarchy' içindeki pozisyonundan değil fakat daha çok aileler içinde yer alan etkileşim stillerindeki farklılıklardan kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır.²⁹⁷ Araştır-

Achievement Levels of 16 Graduating Classes of the California School for the Deaf, Riverside," *The Volta Review*, 77, s. 255-266. Aktaran: Shefatya and Horowitz, 1988, s. 799.

macıların bu bulguları bir anlamda Tough araştırması ile aynı doğrultudadır çünkü araştırması sonucu Tough da farklı dil kullanımlarının bir anlamda farklı etkileşimlerden kaynaklandığı yorumunu getirmiştir.²⁹⁸

İşitme engelli çocukların sözel dil edinimine işitme kaybı ile sosyo-kültürel dezavantajın etkisini araştıran Hamilton, normal ilkokullara devam eden ve işitme kaybı hafif olan öğrencileri, sensorineural işitme kaybı ile iletim tipi işitme kaybı olmak üzere iki ayrı grup içinde incelemiştir. Sensorineural kayıplarda grup ortalaması 38 dB HL, ve iletim tipi olanlarda grup ortalaması 32 dB HL'dir. Bu öğrencilerin konuşma dili başarı düzeyleri ile okuma düzeyleri, aynı okula devam eden işiten öğrenciler ile karşılaştırılmıştır. Tüm öğrenciler sözel olmayan yetenekleri ve sosyo-kültürel düzeyleri bakımından eşleştirilmişlerdir. Sözel dil ve okuma düzeyleri bakımından işiten çocuklar ile aralarında istatistiksel anlamlılığı olan farklar bulunmuştur. İşitme engelli öğrenciler kendi aralarında sosyo-kültürel düzeyler bakımından karşılaştırıldığında, anne baba meslek düzeyleri yüksek grupların sözel dil düzeylerinin, anne baba meslek düzeyleri düşük grupların sözel dil düzeylerine göre daha yüksek olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. Ancak en iyi grubun dahi dil düzeyleri, işiten öğrencilerin dil düzeylerinden daha düşük bulunmuştur.²⁹⁹

Bir diğer araştırmada Owrid, hafif derecede işitme kayıpları olan ve normal okullara devam eden işitme engelli öğrencilerin dili ile normal okuldaki işiten öğrenciler ve öncelikli bölgelerde bulunan okullara devam eden işiten öğrenciler olmak üzere iki ayrı grup işiten öğrencilerin dil düzeylerini karşılaştırmıştır. Yaklaşık yedi yaşlarındaki (78-87 ay) bu öğrencilerin

²⁹⁷ Gordon Wells, 1982, "Influences of the Home on Language Development,"

Language and Learning in Home and School. Alan Davies, (ed.), Heinemann Educational Books, London, s. 150-152.

²⁹⁸ Ayrıntılı bilgi için bkz.: Bu bölüm, Dilin İşlevleri ile ilgili Araştırmalar, Joan Tough Araştırması.

²⁹⁹ Hamilton and Owrid, 1974, s. 29-30.

İlgili Alanyazın

sözel olmayan yeteneklerini de karşılaştırmıştır. Tüm sözel testlerde işiten çocuklar lehine büyük farklılıklar gözlenmiştir. Sözel olmayan testlerde ise, gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Normal işiten öğrencilerden, öncelikli bölge okullarına (dezavantajlı bölge) devam eden öğrencilerin dil düzeyleri, normal bölge okullarındaki öğrencilerin dil düzeylerine göre geri olmakla beraber, bu dezavantaj işitme engelinin getirdiği dezavantaj ile karşılaştırıldığında hafif kalmaktadır.³⁰⁰

Araştırmacılar Owrid ve Hamilton, yukarıda bildirilen araştırma bulgularını yorumlarken, önce işitme kaybının sözel dil düzeyine etkisi üzerinde durmuşlar ve çok hafif sinirsel kayıpların dahi normal okullara devam eden işitme engelli öğrencilerin dilini aleyhte etkilediğini; çift taraflı iletim tipi kayıplarda da aynı etkinin gözlendiğini belirtmişlerdir. Çevre koşullarının etkisine gelince, dezavantajlı bölge işiten öğrencilerinin dil düzeyleri, yüksek ve orta düzey meslek gruplarından ailelerin işitme engelli çocuklarından yine de ileri düzeyde bulunmuştur. Sonuçta, hafif derecede dahi bir işitme kaybı olan öğrencilerin okullarda, sosyo-ekonomik dezavantajı olan öğrencilere oranla eğitimde daha fazla risk altında kaldıkları belirtilmiştir.

300 Hamilton and Owrid, 1974, s. 28.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

İki farklı eğitim ortamında sözel iletişim eğitimi gören işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin analiz edilerek karşılaştırılmasını ve konuşma dili ile bazı önemli öğrenci özelliklerinin ilişkisinin araştırılmasını amaçlayan bu araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, verilerin elde edilmesi, çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikler ve iç yorumuna ilişkin yöntem konusunda bilgiler sunulmuştur.

1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırmanın amacı doğrultusunda, işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerine ilişkin verileri toplayabilmek için bu çalışmada durum saptamaya yönelik tarama modeli; iki kurum arasındaki farkı saptayabilmek için karşılaştırma türünden ilişkisel tarama modeli; sonuçların yorumlanmasına yardımcı olması bakımından, konuşma dili ile ona etki edebilecek bazı değişkenler arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirleyebilmek için de korelasyon türü ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır.

"Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır."¹ Deneme modellerinin tersine olarak bu modelde amaç, varolan durumda bir değişim yaratılmadan, farklı özellikler gösteren doğal kümeleri, bu çalışmada işitme engelli öğrencilerin konuşma dilini, var olduğu şekli ile (ex post facto design ile)² gözlemektir.³ Bilindiği gibi deneme modellerinin uygulanabilmesinin

¹ Karasar, 1982, s. 80.

² ex post facto: hadiseden sonra; geriye dönük olarak. The Reader's Digest Great Encyclopaedic Dictionary, 1964, Vol. 3, The Reader's Digest Association, London,

Yöntem

önkoşulu, neden-sonuç ilişkilerini belirleyebilmek için araştırmacının analiz edeceği verilerin araştırmacının kontrolü altında üretilmesi ve bağımlı değişkene etkisi olabilecek tüm bağımsız değişkenlerin de kontrol edilebilmesidir. "Bir başka deyişle, toplanacak veriler yeni oluşturulur; başka nedenle oluşmuş veriler değildir."⁴ Ayrıca, amacı neden-sonuç ilişkilerini belirlemek olan deneme modellerinde, gerçek bir neden-sonuç ilişkisi için 'denenen'in dışındaki tüm koşulların aynı olması gerekir. İki farklı eğitim ortamının karşılaştırılmasını amaçlayan bu araştırmacının ele aldığı ortamlar ise araştırma tarihinden çok öncesinde oluşmuştur. Diğer taraftan, 'eğitim ortamı' dışında tüm diğer koşulların aynı olması, başka bir anlatımla, tüm diğer değişkenlerin eşleştirilmesi araştırmacının kontrolü dışında olup, yine Karasar'a göre, "...bu koşulların karşılaştırılmalı bir taramada karşılanabileceği düşünülemez."⁵

Koşulları zorlayarak salt araştırma yapmış olmak amacı ile eşleştirilmiş fakat öğrencilerin zararına ortamlar yaratmak ise bu tez yazarının değer yargılarına ters düştüğünden, deneme modeli kullanılmamış ve bu araştırmada eğitim ortamları arasındaki farklılığın araştırılması ve bağımlı ve bağımsız değişkenleri gözleyerek aralarındaki olası ilişkilerin incelenmesi, bir tarama modeli olan doğal karşılaştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada, işitme engelli çocukların konuşma dillerinin kullanım boyutunda birer göstergesi olarak aşağıda belirtilen konuşma dili özellikleri, araştırmacının amaçları doğrultusunda bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Ele alınış sırasını, konuşma dilinin analiz edilme sırası belirlemiştir. Doğal

s. 1209.

³ Mehmet Özyürek, 1983, Birlikte ve Ayrı Eğitimin Etkililiği, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 123, s. 35.

⁴ Karasar, 1982, s. 92.

⁵ Karasar, 1982, s. 88.

olarak işitme engelli öğrenci konuşma dilini önce anlaşılabilirliği bakımından değerlendirmek gerekmiştir. Daha sonra, Halliday'in görüşü olan, "Dilde biçim, hizmet vereceği işlevler tarafından belirlenmiştir"⁶ düşüncesi doğrultusunda işlevler bakımından analiz edilmiştir. Daha sonra ise, işlevlerin ifadesinde öğrencinin kullandığı sözcük uzunluğu araştırılmıştır.

Konuşma dili özellikleri / Bağımlı değişkenler olarak:

1. Konuşma dilinin anlaşılabilir olup olmadığının bir belirleyicisi olarak **anlaşılmayan sözcük sayısı**,
2. Konuşma dilinin işlevsel kullanım boyutunda koruma, yönetme, bildirme, mantık yürütme, tahmin etme, yansıtma ve düşsel anlatım kategorilerinin tümünü gözlemek amacı ile **toplam işlevler sayısı**,
3. Konuşma dilinin işlevsel kullanım boyutunda daha soyut düzeyde bir ifadenin olup olmadığını belirleyebilmek amacı ile toplam işlevler içinde yalnız 'mantık yürütme' ile 'tahmin etme, yansıtma ve düşsel anlatım'ın ele alındığı **ikinci ve üçüncü küme işlevler sayısı**,
4. Öğrencinin konuşma dilinin kullanım boyutunda dil gelişiminin bir göstergesi olarak bütüncü genelindeki sözcük uzunluğunun **biçimbirim ortalaması**,
5. Öğrencinin sözcük uzunluğuna ilişkin performansının dengelenmiş tepe değerlerini görebilmek amacı ile **en uzun on anlaşılır sözcükte biçimbirim ortalaması**,
6. Daha gerçekçi bir ifade ile bu kavramın ortaya konması gerektiğinde anlaşılabilirlik ölçütünü kaldırmak suretiyle kullanılan **en uzun on sözcükte biçimbirim ortalaması**,
7. Öğrencinin sözcük uzunluğuna ilişkin gerçek tepedeğer performansının 'ortalama' kavramı içinde eritilmeden ele alınması gereken durumlar için **en uzun sözcükte biçimbirim sayısı** ele alınmıştır.

⁶ Halliday, 1973, s. 100.

2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

2. 1. Araştırmanın Evreni

Konuşma dilinin gelişimine farklı etkileri olabilecek iki farklı eğitim ortamı olan Anadolu Üniversitesi İçem ve Eskişehir Sağırılar Okulu ile benzeri ortamlarda bugüne kadar ve bundan sonra eğitim almış ve alacak olan işitme engelli öğrencilerin oluşturduğu ve önemli bazı özellikler bakımından sınırları çizilmiş iki farklı evren içinden örneklemeler alınmıştır. Birinci örneklem, İçem'de araştırma tarihine kadar ve ondan sonra da gelecekte benzeri ortamda eğitim almış ve alacak olan belirlenmiş özelliklere sahip işitme engelli öğrencileri temsil etmektedir. İkinci örneklem ise, Eskişehir Sağırılar Okulunda araştırma tarihine kadar ve ondan sonra da gelecekte benzeri ortamlarda eğitim almış ve alacak olan belirlenmiş özelliklere sahip işitme engelli öğrencileri temsil etmektedir. Gözönünde bulundurulan sınırlılıklar ve özellikler bakımından evren için genelleme yapılacaktır.

Karasar'ın da belirttiği gibi, "Evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür. Her araştırmanın kendine özgü evreni, belli değişkenlere, belli özelliklere göre sınırlandırılıp tanımlanır."⁷ Bu tanımlama işlemi sonuçların genellenebilirliğini ve yapılmış ve yapılacak olan diğer araştırmalar ile karşılaştırılabilirlik özelliğini arttıracaktır. İşiten bir nüfus için geçerli olan bu koşul, engelleri gereği bazı ilave özelliklere sahip işitme engelli nüfus için daha önemli olmaktadır. Quigley ve Kretschmer bunun önemini şöyle dile getirmişlerdir: "İşitmeyen çocukların eğitimine ilişkin araştırmalar ve uygulamalarda görülen karışıklığın çoğu, ele alınan nüfusun eksik tanımlanması ve bulguların aynı olmayan nüfusa genellenmesinden kaynaklanmaktadır."⁸ Söz konusu edilen karışıklığı önlemek ve açıklık sağlamak amacı ile bu araştırmada evrenin ve örneklemin tanımlanmasında elden geldiğince çok sayıda öğrenci özelliği belirlenmeye çalışılmıştır.

⁷ Karasar, 1982, s. 115.

⁸ Quigley and Kretschmer, 1982, s. 5.

2. 2. Örneklem Tanımlanması

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda, sonuçların genellenmek istendiği evrenin tanımı yapılmıştır. Araştırma deseninin karşılaştırmalı bir çalışma olması nedeniyle, karşılaştırma konusu olan iki araştırma kümesinin olabildiğince benzer özelliklere sahip olmasına çalışılmıştır ve bu amaçla araştırma evreni bazı öğrenci özellikleri bakımından sınırlandırılmıştır. Bildirilen sınırlar içinde kalan işitme engelli öğrenciler araştırmanın örneklemi oluşturmuşlardır ve araştırma ile elde edilecek sonuçlar, yalnız bu ve benzeri evrenler için geçerli sayılmıştır.

Sonucu, başka bir deyişle konuşma dilini etkileme olasılığı yüksek olan ve araştırma amaçları doğrultusunda izlenmesi istenen öğrenci özellikleri bağımsız değişken olarak ele alınmış; belli kriterler ile sınırlandırılması mümkün olan öğrenci özellikleri belli sınırlar içinde tutulmuş; konuşma dilini (bağımlı değişkeni) etkileme olasılığı yüksek olup, kontrol edilmesi mümkün olan ve şaşırtıcı olabilecek diğer özellikler ise kontrol değişkeni olarak kullanılmıştır

2. 2. 1. Öğrenci Özellikleri-Bağımsız Değişkenler

İşitme engelli öğrencinin konuşma dili üzerinde etkili olabileceği düşünülen ve denencelere alınan öğrenci özellikleri olan işitme kaybı, işitme cihazı takma süresi, okul eğitim süresi, toplam eğitim süresi, zeka düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeylerin önemi ve bu konulara ilişkin araştırma sonuçları bu araştırmanın ilgili Alanyazın bölümünde verilmiştir. Bu nedenle bu bölümde tekrardan kaçınmak amacı ile kaynaklar ile bağlantı kurulmamış, ancak çok önemli görülen yerlerde hatırlatmak için ikinci kez söz edilmiştir.

2. 2. 1. 1. Sınırlandırılmadan İncelenen Öğrenci Özellikleri/
Bağımsız Değişkenler

1. İşitme Cihazı Takma Süresi

İşitme engelli öğrencilerin konuşma dil düzeyine etkili olduğu bildirilen ve işitme kalıntısının maksimum düzeyde kullanılabilmesini sağlayan işitme cihazı takma süresi bir bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

2. Okul Eğitim Süresi

İşitme engelli öğrencilerin sözel iletişim eğitimi aldığı eğitim ortamındaki okul eğitim süresi, konuşma dil düzeyine etkili olabilecek bir diğer bağımsız değişkendir.

3. Toplam Eğitim Süresi

Öğrencinin okul eğitimine başlamadan önceki dönemde, anne babasının aynı yaklaşım içinde ve çocuğunu evde eğitmek için almış olduğu aile eğitimi de işitme engelli çocuğun dil gelişiminde önemli bir faktördür. Aile eğitim süresinin dil ile olan ilişkisini görebilmek amacı ile bu süre, okul eğitim süresi ile toplanarak 'toplam eğitim süresi' kavramı geliştirilmiştir. Sağırılar Okulunda aile eğitimi verilmemesi bu tür bir uygulamaya neden olmuştur.

4. Sosyo-ekonomik Düzey

Öğrencinin baba eğitim düzeyi ve meslek grubunun esas alındığı sosyo-ekonomik düzeyi bir diğer bağımsız değişken olarak alınmıştır.

2. 2. 1. 2. Sınırlandırılarak İncelenen Öğrenci Özellikleri/
Bağımsız Değişkenler

Bu araştırmanın temel amacının işitme engelli öğrencileri konuşma dil düzeyleri bakımından karşılaştırmak olması nedeniyle, dile etkili olabilecek olan işitme kaybı ve zeka düzeyi özellikleri bakımından öğrencilerin belli sınırlar içinde kontrol edilmesine çalışılmıştır.

1. İşitme Kaybı

Bu araştırmanın İlgili Alanyazın bölümünde açıklandığı gibi 'çok ileri derecede kayıp' sınıflandırmasında çeşitli kaynaklar ve araştırmacılar farklı ölçütler kullanmaktadırlar ve büyük bir çoğunluk 90 dB üstünü 'sağır' ya da

çok ileri derecede kayıp olarak tanımlamaktadır. Bu araştırmada hedef evren olarak kuşkların en yoğun olduğu derecelerdeki işitme kaybına sahip çocuklar seçilmiş ve örneklemini sınırlandırmak üzere ayırım noktası olarak 90 decibel benimsenmiştir. Böylece, iyi işiten kulakta yalnızca 90 dB ve üstündeki işitme kayıplarına sahip öğrencilerin konuşma dili analiz edilerek karşılaştırma yapılmış, ve bu derecelerdeki işitme kayıpları ile konuşma dili arasındaki ilişki incelenmiştir.

2. Zeka Düzeyi

Meers'in, "Gündelik dil kullanımı için yüksek zeka düzeyi gerekli değildir. Ağır öğrenen çocuklar da, öğrenme sorunları olmayan çocuklarla aynı aşamalarda dil edinirler"⁹ demesine karşın bu araştırmada belli bir kontrol sağlamak amacı ile belli sınırlar getirilerek iki kümenin, zeka düzeyleri bakımından olabildiğince benzerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Sınır olarak 81 Zeka Bölümü (Z.B.) kabul edilerek araştırmaya 81 Z.B. ve üzerinde zeka puanı olan öğrenciler alınmış ve bu düzey üzerindeki zeka puanları (Z.B.) ile işitme engelli öğrenci konuşma dili arasındaki ilişki incelenmiştir.

2. 2. 2. Öğrenci Özellikleri-Kontrol Değişkenleri

Araştırmada deneme modeli uygulanmadığı için, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında nedensel bir ilişkinin belirlenmesi beklenmemiş, tarama modelinin bir gereği olarak yalnızca birlikte değişip değişmediği ve bunun derecesi aranmıştır. Ancak, yine de bağımlı değişkeni (konuşma dili) etkileme olasılığı yüksek bulunan ve etkisi kaldırılmak istenen bazı öğrenci özellikleri birer kontrol değişkeni olarak ele alınmış ve bu şekilde bağımlı değişkenler üzerinde etkili olabilecek özelliklerin azalması için çaba gösterilmiştir. Kontrol edilen öğrenci özellikleri aşağıda yer almıştır:

1. Eğitim Ortamı

Bu araştırmada, konuşma diline etki edebilecek bir değişken olarak öğrencilerin sözel iletişim eğitimi aldığı eğitim ortamı bakımından öğrenciler

⁹ Meers, 1978, s. 43.

kümelendirilmiş ve karşılaştırmalar iki küme bakımından yapılmıştır.

2. Araştırma Yaşı

Pek çok araştırmada yaş ile dil gelişimi arasında ilişki belirlenmiş olması nedeni ile bu araştırmada yaş kontrol edilmiştir. Araştırma tarihinde, Sağırlar Okulunda bulunabilen en küçük yaş altı olup, İçem'deki en büyük yaş grubu da 12 olduğundan, bu araştırmanın kapsamına 6-12 yaş grubuna giren işitme engelli öğrenciler alınmış ve dört yaş grubu içinde eşleştirilmiştir. Bu yaş grupları:

1. yaş grubu: 6;5 -8;0 yaş arası, (77 - 96 ay),
2. yaş grubu: 8;1 - 9;0 yaş arası, (97 - 108 ay),
3. yaş grubu: 9;1 - 10;10 yaş arası, (109 - 130 ay), ve
4. yaş grubu: 10;11 - 12;10 yaş arası (131 - 154 ay) olarak düzenlenmiştir.

3. İşitme Kaybının Oluş Zamanı

İşitme engelli bir çocuğun dil ediniminde işitme kaybının oluş zamanı çok önemli bir faktördür. Normal işiten bir çocuk, ana dilini hayatının ilk dört yılı içinde süratle öğrenmekte ve dili, yetişkin dili düzeyine ulaşmaktadır. Streng ve diğerleri dil edinimi ile ilgili olarak, dilin kurallarını çıkarma kapasitesinin hayatın 18'inci ayından 4'üncü yaşına dek doruk noktasına çıktığını bildirmektedirler.¹⁰ Örneğin üç yaşına kadar ana dilini normal işiten ve oldukça ileri bir anlama (alıcı) dil ve konuşma dili edinen bir çocuk ile konuşmayı öğrenmeden işitmesini kaybeden bir çocuk arasında dil öğrenme düzeyleri bakımından çok fark vardır. İşitmesini üç yaşında kaybeden bir çocuk da, cihazlandırılmaz ve gerekli eğitimi görmezse, o tarihe kadar edinmiş olduğu ana dilini zaman içinde unutacaktır. Ancak bu birikim ona, ilerideki öğrenme yaşantılarında herhalde bir avantaj sağlayacaktır. İşte bu nedenle, öğrencilerin seçiminde, işitme kaybının 18 aydan önce ortaya çıkmış olması koşulu aranmıştır.

İngiltere'deki İşitme Engelliler Öğretmenleri Birliği (BATOD) Yürütme Kurulu da, 'dilöncesi kayıp' sınıflandırması için işitme kaybının çocuk 18 aylıktan küçük iken ortaya çıkmış olmasını, 18 aydan sonra görülen kayıplar

¹⁰ Streng ve diğerleri, 1978, s. 30.

Yöntem

için dilöncesi teriminin kullanılmasının yanlış olduğunu kabul etmiştir.¹¹

İçem öğrencilerinden örnekleme yalnız hayatının ilk 18 ayından önce işitme kaybı olduğu kayıtlı olan öğrenciler alınmıştır. Sağırlar Okulu öğrencileri için bu ayrıntılı bilgi elde edilememiş, ancak öğrencilerin hiç birinde işitme kaybı başlamadan önce konuşabildikleri rapor edilmemiştir. Böylece tüm çalışma evreninin dilöncesi işitme kayıplı olduğu ve bu değişkenin kontrol edildiği kabul edilmiştir.

4. İşitme Kaybının Türü

Kronik orta kulak hastalıklarının da çocukta dil öğrenmeyi ve akademik başarıyı yavaşlattığı ve bu çocukların da bu nedenle özel eğitime gereksinime duyabilecekleri bildirilmiş ise de bu araştırmanın konusu kalıcı olarak iç kulakta veya işitme sinirlerinde meydana gelmiş bir zedelenme sonucu tek tedavinin cihazlandırma ve eğitim olduğu vakalardır. Örnekleme yalnız bu türde, sensorineural işitme kaybına sahip öğrenciler alınmıştır.

5. İkinci bir Engel Durumu

İşitme engeli dışında ikinci bir engelin öğrenmeyi yavaşlatabileceği düşünülerek, tıbben tanılanmış ikinci bir engeli bulunan öğrenciler çalışma evrenine alınmamıştır.

6. Farklı bir Eğitim Ortamından Nakil Durumu

Araştırmanın amacının iki eğitim ortamının karşılaştırılması olması nedeniyle bu kurumlardan farklı özelliklere sahip ortamlardan naklen gelen öğrencilerin daha önceden almakta oldukları eğitim, araştırma konusu kurumu yansıtmayacağı için bu öğrenciler çalışma evrenine alınmamıştır.

7. Araştırma Sürecine ve Dış Kaynaklara ait Kontrol Değişkenleri

Araştırma anındaki işlem ayrılığını ortadan kaldırmak amacıyla tüm öğrenciler ile karşılıklı konuşma, aynı tür eğitim cihazı ile yapılmış ve aynı resim konu olarak alınmıştır. Oturma düzeni ve akustik ortam da benzeri düzende gerçekleştirilmiş ve aynı konuşma süresi uygulanmıştır.

¹¹ N.E.C., BATOD, "Audiological Definitions and Forms for Recording Audiometric Information," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (5) 3, 1981, s. 83-87.

2. 3. Örneklem Büyüklüğünün Saptanması

Araştırmanın yapıldığı Eskişehir Sağırlar Okulu ile İçem'de bulunan işitme engelli öğrencilerin tam bir listesi elde edilmiştir. Araştırma konusu 6-12 yaş grubu belirlenmiştir. Daha sonra, öğrenci sayısı Sağırlar Okuluna oranla daha az olduğu için önce İçem'deki örneklem belirlenmiştir. İçem'de, 'Örneklemin Tanımlanması' başlıklı bölümdeki özelliklere uyan ve 6-12 yaş grubunda olan 40 öğrencinin bulunduğu ve yedi değişik yaş içinde yer aldığı anlaşılmıştır. İçem'de belirlenen bu 40 öğrencinin tamamı, eksiltme yoluna gidilmeyerek araştırma örneklemini olarak kabul edilmiştir.¹²

Araştırmanın dile ilişkin olması ve yaş faktörünün kontrol edilmesi amacı ile Sağırlar Okulunda da aynı sınırlılıklara uyan ve İçem'de gözlenen yedi değişik yaş grubunun karşılığı olarak eş sayıda ve eş yaşta ve araştırma sınırlılıklarını karşılayan toplam 40 öğrenci aranmıştır. Bu kurumda öğrenci sayısı daha fazla olduğu için, araştırmanın örneklemini oluşturan 40 öğrenci her bir yaş grubu (yedi grup) için şöyle belirlenmiştir:

a) Sağırlar Okulu öğrenci listesinde, aranan yaş grubu için öğrencinin doğal olarak yer alması gereken sınıftan¹³ (tüm şubeler dahil) başlanarak, çalışma evreni koşullarına uyan öğrencilerin isimleri kaydedilmiştir.

b) Belli bir sınıfta, o yaş grubu için geçerli sayıdan, örneğin dokuz öğrenciden daha fazlası bulunması halinde bu öğrenciler arasından o okulun müdürü tarafından, kura ile yeterli sayıda öğrenci belirlenmiştir.

c) Öğrencinin doğal sınıfında istenen sayıda öğrenci bulunamadığı hallerde, aynı yaş grubundan, bir küçük sınıfta öğrenci olup olmadığı araştırılarak eğer varsa, bu öğrenciler aynı sistem içinde örnekleme dahil edilmiştir. Sağırlar Okullarına geç başvuru, sırada bekleme gibi nedenlerle bazı

¹² Bakınız: Karasar'ın önerisi: Korelasyon ilişkilerinin aranması için en az 30 çift veri gereksinimi, s. 132, 232.

¹³ Öğrencinin normal ilkokula başlama yaşında bu okula başlasa idi, doğal olarak bulunabileceği en yüksek sınıf.

Yöntem

öğrencilerin kendi doğal yaşlarına uygun sınıflar yerine bir, bazen iki sınıf geride olmaları bu uygulamayı zorunlu kılmıştır.

Bu aşamada öğrencilerin yaşlarına göre eğitim ortamlarına dağılımları Tablo 3'de gösterilmiştir:

TABLO 3
ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM ORTAMLARINA VE YAŞLARINA GÖRE DAĞILIMI

Yaş Doğum yılı olarak	Eğitim Ortamındaki Öğrenci Sayısı	
	İçem	Sağırılar Okulu
1981 doğumlu	4	4
1980 "	9	9
1979 "	10	10
1978 "	8	8
1977 "	2	2
1976 "	2	2
1975 "	5	5
Toplam	40	40

Tablo 3'de görüldüğü gibi, bazı yaş düzeylerinde çok az sayıda öğrenci bulunması nedeni ile iki ortam arasındaki karşılaştırmaların, her bir yaş düzeyi için yapılması halinde verilerin sağlıklı ortalamalar vermeyeceği düşünülmüş ve bu nedenle bazı yaş gruplarının birleştirilmesine karar verilmiştir. Böylece 1981 ve 1980 doğumlular bir grup içinde ve 1977, 1976 ve 1975 doğumlular bir grup içinde birleştirilerek, daha büyük sayılarda dört farklı yaş grubu elde edilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın gerektirdiği konuşma dili analizlerini yapabilmek için video kayıtları yapmak üzere kurumlara başvurulduğunda, kayıt tarihlerinde bazı öğrencilerin hastalık, eve erken gitme gibi nedenlerle okulda olmadığı anlaşılmıştır. Bu öğrencilerin kayıtları daha sonra yapılmış, öğrencinin sınıf listelerinde bildirilen yaşından, bu araştırma için yapılan video kayıt tarihindeki yaşı ay olarak hesaplanmıştır. Sonuçta gruplama, araştırma yaşı esas alınarak Tablo 4'de görülen yaş grupları bakımından yapılmıştır.

TABLO 4
KAYIDA GİREN ÖĞRENCİLERİN
EĞİTİM ORTAMLARINA VE YAŞLARINA GÖRE DAĞILIMI

Yaş Yıl ve Ay Olarak	Eğitim Ortamındaki Öğrenci Sayısı	
	İçem n	Sağırılar Okulu n
6;5-8;0 yaş (77-96 ay)	13	13
8;1-9;0 yaş (97-108 ay)	9	9
9;1-10;10 yaş (109-130 ay)	9	9
10;11-12;10 yaş (131-154 ay)	9	9
Toplam	40	40

Böylece İçem'de, 6;5 - 8;0 yaş arasında 13 öğrenci, 8;1 - 9;0 yaş arasında 9 öğrenci, 9;1 - 10;10 yaş arasında 9 öğrenci ve 10;11 - 12;10 yaş arasında 9 öğrencinin bulunduğu gözlenmiştir.

Araştırma verilerinin sınıflandırılması ve karşılaştırılması, Tablo 4 de gösterilen dört yaş grubu ve toplamı bakımından yapılmıştır.

3. VERİLERİN ELDE EDİLMESİ

Bu bölümde, işitme engelli öğrencilerin konuşma diline ve öğrenci özelliklerine ilişkin verilerin nasıl toplandığı ve ölçüldüğüne ilişkin bilgiler yer almıştır. Araştırma deseni gereği, ele alınan grupların önce özellikleri tanımlanmış ve araştırma süreci içindeki sırası ile aşağıda ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3. 1. Öğrenci Özelliklerine İlişkin Verilerin Toplanması

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak, öğrenci özellikleri hakkında bilgi toplamak amacı ile geliştirilen Bilgi Formu (Ek 3) okul müdürlüklerine verilerek doldurulması ile elde edilen bilgiler ve okul kayıtlarından elde edilen öğrenci odyogramlarındaki bilgiler ile zeka testinden elde edilen bilgiler geliştirilen Bireysel Sonuçlar: Genel Bilgiler Formuna (Ek 5) aktarılmıştır. Konuşma dili analiz sürecinde öğrenci kimliğinden etkilenmeyi kaldırmak ve aynı zamanda gizlilik amacı ile öğrencilerin kesin listesi oluştuktan sonra diyaloglarda geçen adları ve soyadları değiştirilmiş ve kod numarası verilmiştir. Böylece adı geçen Formda yalnız ham veriler ile kod numaraları yer almıştır.

3. 1. 1. Sınırlandırılarak İncelenen Öğrenci Özellikleri/Bağımsız Değişkenler

3. 1. 1. 1. İşitme Kaybı

Herhangi bir kişinin bir kulaktaki işitme kaybı bildirilirken, saf ton odyogramındaki çeşitli frekanslarda yer alan işitme eşik değerlerini belirtmek yerine kolaylık amacı ile daha genel bir ifade olan kaybın ortalama değeri kullanılmaktadır. Ancak, Amerikan ve İngiliz ekollerinde, işitme eşiği değerleri üzerinden işitme kaybı ortalamasının hesaplanmasında iki farklı yol izlendiği görülmektedir. Conrad'ın bildirdiğine göre, Fletcher 1929'da üç orta

Yöntem

frekans olan 500, 1000, ve 2000 Hz'nin ortalamasını almanın yeterli bir gösterge olabileceğini önermiştir.¹⁴ Ancak, 250 ve 4000 Hz'deki bilgiler de yararlı olabileceğinden, 1981 yılında İngiliz İşitme Engelliler Öğretmenleri Birliği beş frekans üzerinden ortalama hesaplanmasını kabul etmiştir.¹⁵ Bu nedenle bu araştırmadaki işitme kaybı ortalamaları bu esasa göre 250, 500, 1000, 2000 ve 4000 Hz olmak üzere beş frekans üzerinden yapılmıştır. Bu yönetime göre, saf ton odyometri sonuçlarının 250, 500, 1000, 2000 ve 4000 Hertzdeki dB HL değerlerinin ortalamaları sağ ve sol kulak için ayrı ayrı hesaplanır. Daha az kayıp gösteren kulak, iyi işiten kulak olarak benimsenir ve bu değer kullanılır. Eğer ele alınan beş frekanstan herhangi birisinde yanıt alınamamış ise, hesaplamanın yapılabilmesi için yanıt olmayan frekansa sayısal bir değer vermek gerekecektir. 1985 yılına dek, bu değerler Hine sistemine göre verilmekte iken, 1985 den itibaren İngiliz İşitme Engelliler Öğretmenleri Birliği ile İngiliz Odyologlar Birliğinin aldığı yeni bir karar ile odyogramdaki yanıt yok karşılığı 130 dB olarak kabul edilmiştir.^{16,17}

Yine aynı kaynaklar, bu esaslara göre hesaplanan işitme kaybı ortalamalarını aşağıdaki gibi sınıflandırmışlardır:

<u>İşitme kaybının derecesi</u>	<u>dB HL</u>
Hafif derecede işitme kaybı	20-40
Orta derecede işitme kaybı	41-70
İleri derecede işitme kaybı	71-95
Çok ileri derecede işitme kaybı	96 ve üstü

Bu araştırma evrenini sınırlandırmak üzere ayırım noktası olarak,

¹⁴ Conrad, 1979, s. 44.

¹⁵ N.E.C., BATOD, 1981, s. 83.

¹⁶ BATOD, 1985, "Audiometric Descriptors," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf, s. vi.

¹⁷ B.S.A., 1988, "Descriptors for Pure Tone Audiograms," British Journal of Audiology, 1988, 22, s. 123.

Yöntem

işitme kaybı ortalaması için 90 decibel benimsenmiş ve iyi işiten kulakta yalnızca 90 dB ve üstündeki işitme kayıplarına sahip öğrenciler evrene dahil edilmiştir. İyi işiten kulak ortalaması veri olarak alınmıştır. Buna göre, bu araştırmada incelenen tüm öğrenciler, İngiltere'de benimsenen uygulamaya göre ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı, A.B.D.'de benimsenen uygulamaya göre tamamı çok ileri derecede işitme kayıplı olarak sınıflandırılabilirler. Bu araştırmada, ortalama hesapları İngiliz sistemine göre yapıldığından, bu araştırmaya giren öğrencilerin işitme kayıplarından söz edilirken 'ileri ve çok ileri derecede' terimi kullanılmıştır.

Farklı araştırmacıların farklı hesaplamalar sonucu elde ettikleri ortalamaların birbirlerinden ne kadar başka ortalamalar verebileceği konusu, bu tezin bu aşamasında ilgi çekmiş ve yapılan bir araştırmada, bu teze konu olan öğrencilerin A.B.D. sistemine göre üç frekansta işitme kaybı ortalamaları alındığında, tamamının yine 90 dB ve üzerinde işitme kayıplarına sahip oldukları anlaşılmıştır. Bu elde edilen sonuçlar, Conrad'ın sonuçları ile de tutarlı olup, Conrad, on çocuğun işitme kayıplarında yaptığı bir karşılaştırmada iki hesaplama yöntemi arasında sadece 2-3 dB fark olabildiğini bildirmiştir.¹⁸

3. 1. 1. 2. Zeka Düzeyi

Bu araştırma için, dil edinimi ile ilişkisi olabileceği düşünülen zeka düzeyini belli sınırlar içinde tutmak ve konuşma dili üzerindeki olası ilişkisini sınırlandırmak amaçlanmıştır. Zeka düzeyinin ölçülmesi Eskişehir Rehberlik Merkezi uzmanları tarafından yapılmıştır. Araştırma tarihinde Rehberlik Merkezinin elinde sözel olmayan üç ayrı zeka testi bulunmaktadır. Bunlar, Kohs testi, Porteus Testi ve Goodenough testi olup, Goodenough testinde tavan zeka yaşı 13'tür. Öğrencilerin bir kısmı bu tavanı geçtiği için bu test sonuçları değerlendirmeye alınmamıştır. Porteus testi açıklaması daha çok sözel ifadeye dayanması nedeni ile terkedilmiştir. Böylece yalnız Kohs testi sonuçları kullanılmıştır. Kohs testi, Rehberlik Merkezi uzmanlarınca işitme engelli

¹⁸ Conrad, 1979, s. 44.

Yöntem

öğrencilerin zeka düzeylerini ölçmede kullanılabilecek yeterlilikte sözel olmayan (nonverbal) bir test olarak kabul edilmiştir. 16 küp ve 17 karttan oluşmaktadır. Küpler dört ana renge boyalıdır. Test yönetmeliğine göre, küpler çocuğa gösterilerek tanıtılır. Alistırma kartı çocuğun önüne konur. Karttaki şekil testör tarafından yapılarak çocuğa gösterilir. Çocuğun yapması sağlanır. Tamamını yapan 16 zeka yaşı alır.

Bu araştırmaya giren işitme engelli çocuklar için eldekiler arasında en uygun olduğu düşünülen Kohs testi, öğrencilere kendi eğitim kurumlarında uygulanmış, 81 Zeka Bölümü ve üzerinde puan alan öğrenciler araştırmaya alınmıştır. Ancak gizlilik nedeniyle, tüm bilgilerin kayıt edildiği Bireysel Sonuçlar: Genel Bilgiler Formundaki zeka puanları (Z.B.) bilgisayara aktarılıp işlendikten sonra bu bilgiler Form üzerinde kapatılmış ve 'normal/normalüstü' açıklaması konmuştur.

3. 1. 2. Sınırlandırılmadan İncelenen Öğrenci Özellikleri/Bağımsız Değişkenler

3. 1. 2. 1. İşitme Cihazı Takma Süresi

Öğrenci özelliklerine ilişkin bilgileri toplamak amacı ile okul idaresine verilen Bilgi Formunda işitme cihazı takma yaşı bildirilmemiş ise öğretmeni ve okul müdürü ile tekrar görüşülerek bilgi elde edilmiş ve bu yaştan araştırma yaşına kadar geçen süre ay olarak hesaplanmıştır.

3. 1. 2. 2. Okul Eğitim Süresi

Araştırmada ele alınan farklı iki eğitim ortamının, yönetmelikleri gereği uygulamakta oldukları okula kayıt yaşları farklıdır. Bu bakımdan her kurum için öğrencinin okul ortamı içindeki eğitime kayıt ve kabul yaşı esas alınarak araştırma tarihine kadar bu ortamda geçen süre ay olarak hesaplanmıştır. Okulöncesi eğitim veren kurumda, bu eğitime başlama yaşı esas alınmıştır.

3. 1. 2. 3. Toplam Eğitim Süresi

İşitme engelli çocukların eğitiminde, okul eğitiminden önce yer alan aile eğitimi uygulaması söz konusu işitme engelli çocuğun dil edinimine etkili olabilecek bir faktör olup, bağımsız bir değişken olarak ele alınmış ve bağımlı değişken dil ile ilişkisi incelenmiştir. Ancak aile eğitimi, bir program olarak Sağırlar Okulunda uygulanmadığından, ve bu nedenle bir olgu 'sıfır' değeri ile karşılaştırılamayacağından aile eğitimi süresi okul eğitimi süresine eklenmiş ve sonuçta 'toplam eğitim süresi' kavramı elde edilmiştir. Buna göre, öğrenci aile eğitimi almışsa, bu eğitime başlama yaşı ile araştırma yaşı arası ay olarak hesaplanmıştır. Aile eğitimi almamış ise, salt okul eğitim süresi 'toplam eğitim süresi' olarak kabul edilmiştir.

3. 1. 2. 4. Sosyo-ekonomik Düzey

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, yalnız baba mesleği ve eğitim düzeyi bakımından hesaplanmıştır. Bilgi Formundaki bu veriler sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada Devlet İstatistik Enstitüsünün 'İşgücüne dahil hanehalkı üyelerinin esas meslek gruplarına göre dağılımı' için kullandığı meslek gruplaması temel alınmıştır (Ek 4). Adı geçen enstitü tarafından yapılmış olan sınıflandırma bu kez eğitim düzeyine göre bu tez yazarı tarafından kademelendirilmiştir. Bu enstitünün sınıflandırmasına göre, öğretmenler, subaylar, memurlar, hemşireler aynı grup içinde yer alırken, bu araştırma için yüksek okul ya da lise dengi okul mezunu olmak, eğitim düzeyine göre bir ayırım kriteri kabul edilmiş ve yüksek okul mezunları ayrı bir gruba kayıt edilmiştir. Meslek grupları bakımından eğitim süresinin artması ile birlikte uzmanlık ve gelir düzeylerinin de artması dikkate alınarak en üst düzey '1. Grup Sosyo-ekonomik Düzey' kabul edilmiş, vasıfsız işçiler ve işsiz ilkökul mezunları '6. Grup Sosyo-ekonomik Düzey' kabul edilmiştir (Ek 4).

Gizlilik nedeniyle hiç bir grupta tek öğrenci olmamasına özen gösterilmiştir. Bu nedenle '1. Grup Sosyo-ekonomik Düzey' ile '2. Grup Sosyo-ekonomik Düzey' birleştirilerek topluca ele alınmıştır.

3. 2. Konuşma Diline İlişkin Verilerin Toplanması

Karşılıklı bir konuşma, bir söyleşi içinde geçen konuşma dilini anlaşılabilirlik, işlevlerin kullanımı ve sözce uzunluğunda biçimbirim bakımından değerlendirmek üzere bu araştırma için bir Konuşma Dili Analiz Formu (Ek 9) geliştirilmiştir. Dilin bu özelliklerini ölçebilmek için işiten ve işitme engelli çocuklarla ilgili alanyazın taraması yapılmış ve çeşitli kaynaklardan bilgi edinilmiştir.^{19,20,21,22,23,24,25} Halliday ve Tough, dilin işlevleri konusunda normal işiten çocuklarda gözlem yapmışlar, ancak bu araştırmacılar bir değerlendirme ölçeği kullanmamışlardır. Bu nedenle, bu çalışma için bu tez yazarının bir değerlendirme ve sayım kriteri geliştirmesi gerekmiştir. Markides, işitme engelli çocuklarda anlaşılabilirlik araştırmış, fakat alanyazında bu araştırmanın amaçları doğrultusunda, spontane konuşma içinde anlaşılabilirlik değerlendiren bir araştırmaya rastlanmamıştır. Brown normal işiten küçük çocuklarda ortalama sözce uzunluğu biçimbirim bakımından araştırmış ve bu alana belli bir ölçek getirmiştir. Ekmekçi, işiten Türk çocuklarına uygulanabilirliğini araştırmış ve yararlı bir ölçek olduğunu göstermiştir. Moorehead'in ise, dil sorunu çocuklar için bazı önerileri olmuştur. Huntington ve Watton'ın ise, 'tümce' üzerinde uygulama yaptıkları gözlenmiştir. Bu araştırmada, sözce uzunluğu ile ilgili olarak Brown'un geliştirdiği kriterlerden ve Moorehead'in önerilerinden yararlanılmış, ayrıca bu tez yazarı tarafından işitme engelliler için bazı uyarlamalar yapılmıştır.

Konuşma diline ilişkin verilerin toplanabilmesi için önce, araştırma

¹⁹ Brown, 1973, s. 54.

²⁰ Moorehead, 1975, s. 29.

²¹ Halliday, 1981.

²² Tough, 1978; 1981.

²³ Markides, 1980, 1981, 1985a, 1985b, 1988.

²⁴ Ekmekçi, 1982, s. 104-105.

²⁵ Huntington and Watton, 1982, 1983, 1986.

Yöntem

konusu kurumlardan Sağırlar Okulu için Eskişehir İl Eğitim Müdürlüğünden ve Sağırlar Okulu Müdürlüğünden, İçem için ise, araştırmacının kendisi yönetici olması nedeni ile kurumun bağlı bulunduğu Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünden izin alınmıştır (Ek 12). Her iki kurumda konuşma diline ilişkin veriler Aralık 1987, Ocak 1988, Mart 1989 tarihlerinde toplanmıştır. İzlleyen bölümde, konuşma diline ilişkin verilerin toplanmasında uygulanan yöntemeye yer verilmiştir.

3. 2. 1. Veri Tabanı: Söyleşi

Bu araştırmada yöntemeye ilişkin önemli bir konu hangi teknik ile veri toplanacağı konusu olmuştur. Bu çalışmanın 'Giriş' bölümünde tartışılan tekniklerden birisi olan ve çocuktan spontane dil almaya en uygun görölen olabildiğince düşük yapılandırılmış görüşme tekniği, dil verilerini toplamak için benimsenmiştir.

Yapılandırılmış tekniklerin ve dil testlerinin, spontane konuşma dili almaya uygun olmadıkları daha önce tartışılmıştır. Yatılı bir kurumda okuyan öğrencilerin dilini, en doğal ortam olan evlerinde gözleminin güçlüğü açıktır. Sağırlar Okulu öğrencileri için bundan sonraki en doğal ortam ise, günlerini ders saatlerinden sonra geçirdikleri yatakhane ve bahçe gibi ortamlardır. Bu alanlardaki kayıt güçlüğü yanında, Sağırlar Okulu öğrencilerinin bu sürelerde her zamankinden daha az konuşma dili kullandıkları tüm gözlemcilerin kabul ettikleri bir gerçektir. Coggins ve diğerleri de, "Eğer terapistler, niyetleri açıklayan yorumlar ve dileklere ilişkin bilgi elde etmek istiyorlarsa, özellikle düşük yapılandırılmış gözlemler ile yapılandırılmış uyarı soruları arasında olmak üzere, değerlendirme tekniklerini değiştirmeye hazırlıklı olmalıdırlar" demektedirler.²⁶ Bu bakımdan, bu öğrencilerden spontane konuşma dili alma olasılığının en yüksek olabileceği ortamın, bir öğretmen ile karşılıklı söyleşi ya da görüşme yöntemini içeren bir ortam olduğu kararına varılmıştır. Bu

²⁶ Coggins ve diğerleri, 1987, J.S.H.D., Vol. 52, Feb. 1987, s. 49.

Yöntem

teknik, yapılandırılmış bir görüşme ile tamamen serbest ve doğal ortamlarda elde edilecek spontane dil arasında yer alan makul bir ortam olduğu düşünülmüştür. Böyle bir ortam öğretmene, Coggins ve diğerlerinin önerdiği esnekliği de sağlamıştır.

Bir sohbet havası içinde karşılıklı bir konuşmanın serbest ve düşük yapı olduğu ve işitme engelli çocuğa kolaylık amacı ile belli ipuçları vermek üzere de olsa, bir resim kullanmanın bir ölçüde yapısal olduğu düşüncesi ile bu uygulama düşük yapıda bir görüşme tekniği kabul edilmiştir. Böylece, araştırmanın ham verilerini, işitme engelli öğrenci ile sınıf öğretmeninin, tez yazarı tarafından kendilerine verilen bir resim hakkında yaptıkları beş dakika süreli bir söyleşi içinde öğrencinin ürettiği konuşma dili oluşturmuştur. Bu veriler sayısal olarak alınmış, yüzdeye çevrilmemiştir, çünkü tüm öğrencilere verilen fırsatlar eşlenmiş olup, üretim miktarı da öğrencinin dil düzeyine bağlı olarak değişmektedir.

3. 2. 2. Söyleşide Taraflar

Öğrenci ile söyleşiyi yapacak kişinin belirlenmesinde bir ön çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada bir kontrol değişkeni olarak başlangıçta konuşmacının sabit tutulması ve bu tez yazarının kendisi olması düşünülmüştür. Bunu sınamak üzere bir pilot uygulama yapılmıştır. Konunun bir uzmanı ile birlikte bu tez yazarı Sağırılar Okuluna giderek araştırma kapsamına iyi işitme nedeni ile girmeyen üç 10-12 yaşlarındaki işitme engelli öğrenci ile iki değişik aktivite ve bir resim hakkında konuşmuştur. Okul müdürünün de bulunduğu bu çalışmada öğrencilerin yabancı bir konuşmacı ile konuşmaktan çekindikleri, kendi müdürleri veya öğretmenleri ile ise, daha rahat konuştukları gözlenmiştir. Bunun üzerine konuşmacı olarak öğrencilerin kendi öğretmenlerinin en uygun kişiler olduğuna karar verilmiştir. Sonuçta bu uygulamaya, araştırmayı tarafsızlık tartışmasından da korumuştur.

Doğal olarak işitme engelli öğrencinin, konuşmasını en rahat anladığı ve

Yöntem

onu en kolay anlayan kişilerin başında anne ve babaları ve öğretmenleri gelmektedir.²⁷ Konuşmacı olarak öğretmenlerin kullanılması, kontrol edilemeyen bir öğretmen değişkeni yaratmış olmakla birlikte, öğrenciden maksimum dili alacak kişi, anne ve babanın söz konusu olmadığı durumlarda o öğrencinin öğretmenidir. Bu araştırmada öğrenciden olası en yüksek dili alabilme bu durumda tercih edilmiştir. Bu noktada, araştırmada konuşmacı ya da öğretmen faktörünün kontrolü ile ilgili olarak Karasar'ın şu sözlerini hatırlamakta yarar olabilir:

"Değişkenlerin kontrolü: tarama ve deneme: İki öğretim yönteminin denendiği bir alan araştırmasında, öteki tüm koşulların eşit tutulabilmesi gerekmektedir. Oysa, başta öğretmen etmeni olmak üzere, ilgili birçok değişkeni kontrol altına almak, çok güç ya da olanaksızdır. Başka bir önlem almaksızın, değişik yöntemlerle öğretim yapan iki öğretmenin sınıflarındaki olası başarı ayrılıklarının kullanılan 'yöntem' sonucu olduğu söylenemez. Bu tür değişkenleri kontrol etmenin en iyi yolu, örnekleme büyük tutmaktır. Örneğin, yansız olarak seçilecek çok sayıda sınıf öğretmenlerinin, yine yansız olarak değişik yöntemlerle ders vermeleri sağlanmış olsa idi, ayrı yöntemlerin uygulandığı sınıflardaki olası başarı ayrılıklarının yöntemden kaynaklandığı düşünülebilirdi."²⁸

Farklı eğitim ortamlarının karşılaştırıldığı bu araştırmada, konuşmacı olarak değişik öğretmenlerin kullanılmış olması, başarıyı (konuşma düzeyini) etkiliyor ve bu açıdan kontrol edilememiş bir bağımsız değişken niteliğinde görünüyor ise de; öğretmenlerin, eğitim ortamının ayrılmaz ve çok önemli bir parçası olduğu ve bu araştırma çerçevesi içinde ancak ortamlardaki olası farkı yansıtacağı görüşü benimsenmiştir.²⁹ Bu bakımdan birden çok sayıda öğretmen kullanılmış olması ancak bu görüşü ve Karasar'ın yukarıdaki görüşünü kuvvetlendirir niteliktedir.

²⁷ Conrad, 1979, s.

²⁸ Karasar, 1982, s. 124.

²⁹ Bakınız : Giriş Bölümü : Sayılılar.

3. 2. 3. Söyleşinin Konusu

Dil gelişimine ilişkin olarak, etkileşimin yaratılmasında ve iletişimin gelişiminde ortak ilgi ve ortak konunun önemini araştırmacılar belirtmişlerdir.^{30,31} Bu tür bir 'dikkatlerin paylaşılması', dili yeni öğrenmekte olan bir bebeğin ya da bir işitme engelli çocuğun, kendisine söylenenlerin önemini ve anlamını keşfetmesine yardımcı olacaktır.

Bu araştırmada, öğrenci ve konuşmacı arasında ortak bir ilgi ve konu yaratmak ve böylece iletişime özendirmek ve ipuçları da yaratmak amacı ile özel olarak hazırlanmış bir resim kullanılmıştır (Ek 6). Araştırmada başka bir araç yerine bir resim kullanma nedenleri ve özellikle bu resmi kullanma nedenleri aşağıda sıralanmıştır:

1. Resimlere ve resimli kitaplara bakma, yuvalarda, ana sınıflarında, ve ilkokullarda rastlanan bir faaliyettir. Öğrenci için de hem uygun ve hem de yararlı bir yaşantıdır.

2. Bir resim, farklı öğrenciler ve etkileşime katılan farklı öğretmenler tarafından değişik şekillerde yorumlanırsa da, başlangıçta yaratılmış olan fırsatlar eşittir. Öğretmenin resmi yorumlama ve etkileşimde kullanma biçimi, içinde buldukları eğitim ortamının ve öğretmen yetiştirilmesinin bir göstergesi durumundadır. Öğrencinin resmi yorumlama ve konuşma dilini kullanma biçimi ise, yine yetiştirilmesinin ve içinde bulunduğu eğitim ortamının bir göstergesidir.

3. Resim, bir durumdan bir duruma, bir günden başka bir güne değişim göstermeme ve bardağın düşerek kırılması gibi her kayıta tekrarlanması söz konusu olmayan sürpriz olaylar yaratmama özelliğine sahiptir.

4. Resim özel olarak hazırlanmış olup, araştırmacının aramakta olduğu yedi kategori içindeki dilin işlevsel kullanımına olanak yaratmaktadır. Resimde

³⁰ Bruner, 1982, s. 78.

³¹ H. R. Schaffer, 1975, "Social Development in Infancy," R. Léwin, (ed.), Child Alive, Temple Smith, London. Aktaran: Harris and Coltheart, 1986, s. 37.

bu olanaklar kullanılmaya hazır beklerken, pek çok oyun veya aktivitede sınırlı bir süre içinde bu kullanım genişliğine yeterli fırsatlar bulunmayabilmektedir.

5. Bu tür bir kullanım veya araştırma için her resmin uygun olmadığına da belirtilmesi gerekmektedir. Herhangi bir amaç için çizilen resimler ayrıntılı olarak dikkatle incelendiğinde bunların çok güzel resimler olabildiği görülmekte ancak;

a) içlerinde yeterli detay olmaması,

b) insanları içeren yeterli hareket ve olay olmaması,

c) öğrencinin tüm düşünme kapasitesini gösterebilecek yeterli genişlikte fırsatlar sunmaması sonucu amaca hizmet edemeyeceği olasıdır.

d) Başka bir uygunluk kriteri: Bir hikaye kitabının resimleri kullanılıyor olsa, bir kez öğrenci o hikayeyi dinlemiş ise, resimden çıkarılabileceği yorumunu hikayenin gidişi hakkındaki bilgisi sınırlayacaktır.

6. Resim seçilirken, içerdiği detayların kent ve kırsal kesim çocuklarına tanıdık olmasına dikkat edilmiştir. Örneğin, bebek, çocuk, kadın, erkek, anne, baba, abi, abla, kardeş, çeşitli meyvalar ve sebzeler, alışveriş, ev, araba, sokak gibi detaylar bulunmaktadır.

7. Kadın ve erkek figürlerinin birlikte kullanılması kız ve erkek öğrencilerin birlikte ilgisini çekme olanağı sağlamaktadır.

8. Resim, bebek-çocuk-yetişkin figürlerini birlikte içerdiği için Araştırma grubuna giren ve oldukça geniş bir dağılım gösteren 6 ile 12 yaş arasındaki tüm öğrencilere yöneliktir.

9. Bu resim, İngiltere'de normal işiten çocuklarda dilin işlevler bakımından kullanımını gözlemek üzere Tough tarafından tasarımı yapılmış resimlerden birisidir. Diğer resimler arasından yukarıdaki konular dikkate alınarak araştırma grubu için en uygun olduğu düşünülmüş ve seçilmiştir. Ancak resmin aslı siyah-beyaz olmasına karşın, işitme engelli öğrencilerle ve bir video kayıt sırasında kullanılacağı için gerçeğe uygun renkler ile boyanmıştır. Böylece, resimdeki portakal, muz gibi ufak detayların renklendiğinde daha anlaşılır olacağı ve işitme engelli öğrencinin daha çok ilgisini çekeceği düşünülmüştür.

3. 2. 4. Söyleşi Ortamı

Konuşma dilini almak üzere uygulama, her öğrenci için kendi okulunda ve akustik işlem görmüş ve yeri halı ile kaplı bir sınıfta yapılmıştır. Öğretmen ve öğrenci için birer sandalye ile üzeri yumuşak bir örtü ile örtülmüş bir masa sağlanmıştır. Bu detaylar, ses yansımalarını kesmesi ve işitme engelli öğrenci tarafından konuşma seslerinin daha iyi anlaşılması ve aynı zamanda daha iyi kalitede bir ses kaydı yapılabilmesi için düşünülmüştür.

Öğrenci ve öğretmen masa etrafına, yanyana oturtularak kullanılan resmi 'paylaşmaları' ve böylece etkileşimin bir ölçüde arttırılması istenmiştir. Öğretmenlere, Ek 6'daki yönerge verilmiş ve onlardan, öğrenci ile gündelik uygulama içinde 'kişisel çalışma' deyimini ile anılan ve her zaman yaptıkları türden bir karşılıklı söyleşi yapmaları; öğrenciye en geniş anlamda dil becerilerini kullanma fırsatını sağlayacak şekilde resim hakkında konuşmaları istenmiştir.

3. 2. 5. Kullanılan Cihazlar

3. 2. 5. 1. Öğrenci Cihazları

Araştırma için yapılan bu söyleşi sırasında öğrencinin masa tipi bir ATU 3-Connevans modeli işitme eğitim cihazı ile öğretmeni dinlemesi tercih edilmiştir. Markides ve diğerlerinin araştırma bulguları, işitme engelli çocuğun konuşma ayırımında işitme eğitim cihazının, diğer işitme cihazlarına (cep tipi ve kulak arkası cihazlar, infra-red cihazlar ve telsiz cihazlar) oranla daha etkili olduğunu göstermiştir.³¹ Bu cihazlar 100 dB'den 135 dB SPL'e kadar çıkış gücüne sahip olup sağ ve sol kulaklar için 5'er dB basamaklar ile ayrı ayrı ayarlanması olanaklıdır. Bas ve tiz ses ayarları da bulunmaktadır. Öğrencilerin cihazı kullanma ayarları, daha önceden verilen eğitim seminerleri ile yetişen kurumların rehber öğretmenleri tarafından 'Go' testi tekniği

³¹ Andreas Markides, Alan Huntington, and Arthur Kettlety, 1980, J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (4) 1, 1980, s. 5-14.

kullanılarak yapılmış ve öğrenci kazanç ayarları buna göre her kayıt öncesi ayarlanmıştır. Ayrıca öğretmen mikrofونunun konuşmacının ağızından uzaklığı ideal masafe olan 15-20 cm. de tutulmuş ve yine kayıt öncesi her öğretmen ve öğrenci için mikrofون volüm ayarı yapılmıştır. Daha sonra, öğrenci için ayarlanan işitme eğitim cihazında rahatsızlık eşiği de kontrol edilerek her öğrenci için en rahat dinleme seviyelerinde öğretmeni ile konuşmasına fırsat verilmiştir.

Özellikle Sağırılar Okulundaki bazı öğrencilerin bireysel cihazlarının olmaması veya iyi çalışıyor olmaması veya tamirde olması gibi sorunlar da bulunduğundan, öğrencilerin bu araştırma için yapılan söyleşi sırasında kendileri için iyi ayarlanmış bir işitme cihazı kullanıyor olmaları sağlanmıştır.

3. 2. 5. 2. Video Kayıt Cihazları

Konuşulan sözlerin ancak o anda var olmaları, bir incelemenin yapılması için bir kayıt sistemini gerektirmektedir. İlk dil araştırmaları yapıldığı dönemlerde, bir alan çalışması için kağıt ve kalem kullanarak yapılan bu kayıtlar, ses kayıt cihazlarının gelişmesi ile yerlerini ses ve video kayıt sistemlerine bırakmıştır. Ses kayıtları daha ekonomik olmasına karşın, genelde söyleşinin akışı içinde çözümü ve işitme engelli kişilere özgü konuşma dilinin anlaşılabilirliği video görüntüsü ile önemli ölçüde artmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada, video kullanılması tercih edilmiş ve öğretmen-öğrenci konuşma kayıtları Sanyo marka ve VCC 540 model kamera ile Blaupunkt VHS video teyp ile yapılmıştır.

3. 3. Konuşma Diline İlişkin Verilerin Çözümü

Bu bölümde, dil verilerini elde etmek üzere yapılan video kayıtlardan konuşmaların yazılı metin haline getirilmesi işlemi olan konuşma çözümü (transcription) işleminin yapılması için saptanan ölçütler ve daha sonra bu işlemin nasıl yapıldığı açıklanmıştır.

Panagos ve diğerlerinin getirdikleri açıklamaya göre, konuşmacı ve çocuk bir oda içinde birlikte konuşmanın sosyal bağlamını oluştururlar ve her ikisi birlikte resimli malzemeye dayanarak birbirlerinin sözcelerini yorumlarlar. Söylemin ya da söyleşinin bağlamı, konuşmacıların karşılıklı olarak sıra almaları ve sözceleri ile gelişir.³² Spontane söyleşi olayı çok serbest ve hiç bir yapıya sahip değil gibi görünüyorsa da, Panagos ve diğerleri gibi pek çok araştırmacı, örneğin Bruner;³³ Halliday ve Hasan;³⁴ Clark;³⁵ ve Wardhaugh³⁶ karşılıklı bir konuşma ya da söylemin bir organizasyonu olduğunu ve bunun sıra alma ve sözcelerden oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle, bu araştırmada konuşmaların doğru çözümünün yapılabilmesi ve bağlam içindeki olayların aslına uygun bir biçimde yansıtılabilmesi için bu iki kavramın çözümüne ilişkin bazı ölçütlerin konması gerekmiştir.

Araştırmada, karşılıklı söyleşi bağlamı içinde yer alan öğrenci konuşma dilinin analizinde öğrenci sözceleri temel analiz birimi kabul edilmiş, sözcelerin sıra-alma içinde yer alması nedeni ile açıklamaya sıra-alma ile başlanmıştır.

3. 3. 1. Sıra Alma

Karşılıklı iki kişinin anlaşılır ve başarılı bir söyleşi sürdürebilmeleri için aynı anda konuşmamaları ve birbirlerini dinlemeleri gerekmektedir. Bir kişi konuşurken, karşısındaki onu dinler ve ancak sözü bittiği zaman sıra, dinleyiciye geçer. Böylece karşılıklı sıra-alma ile söyleşiyi sürdürürler. Wanska ve Bedrosian, 'sıra-alma'yı konuşmacının söz hakkı olarak

³² John M. Panagos, Karyn Bobkoff, and Cheryl M. Scott, 1986, "Discourse analysis of language intervention," *Child Language Teaching and Therapy*, Vol. 2, No. 2, 1986, s. 214.

³³ Bruner, 1982, 78-79.

³⁴ Haliday and Hasan, 1976, s. 327.

³⁵ Clark, 1988a, s. 2.

³⁶ Ronald Wardhaugh, 1986. (1985), *How Conversation Works*, Basil Blackwell, Oxford, s.147-8.

Yöntem

tanımlarlar.³⁷ "Sıra-alma olayını yöneten en genel ilke, herhangi bir anda bir ve yalnız bir kişinin konuşmasıdır."³⁸ Konuşmacı, sırasını isteyerek karşısındakine bırakır. Bu tümcenin bitimini gösteren ses tonundaki bir düşme veya soruda olduğu gibi ses tonunda belli bir yükselme ile olabilir. Bunlar sıranın karşıya geçtiğini gösteren işaretlerdir. Göz ile dinleyiciye gönderilen bir bakış da söyleşi içindeki sırayı bırakmaya bir hazırlık olduğuna ilişkin bir uyarıdır. "Eğer siz konuştuktan sonra Sarah'ın konuşmasını istiyorsanız, sözlerinizi bitirirken Sarah'a doğru bakarsınız. Bu bakış, Sarah için söyleşi sırasının ona geçtiğine ilişkin bir ipucudur."³⁹ Bunların yanı sıra, sözel olmayan sinyaller de sıra-alma olayında önemli rol oynar. Bir çocuğa bir kart uzatmak ve aynı anda ona bakmak, çocuğa sıra-verme, söz sırasının ona geldiği anlamına gelir.⁴⁰ Çocuğun kendisine sorulan bir soruya başını sallıyarak yanıt vermesi de sıranın kendisine geçtiğini kabul etmesi ve sözel olmayan bir ifade ile sırasını kullanması anlamını taşır. Kimi zamanda da konuşmacılar birbirinin sözünü kesebilir ki, o zaman diğerinin söz hakkını elinden almıştır ve bir anlamda konuşma kurallarını bozmuştur.

Herhangi bir karşılıklı konuşmayı düzenleyen sıra-almaya ilişkin bu kurallar, bu araştırmada konuşma dili kayıtlarının çözümünde aşağıdaki gibi uygulanmıştır:

a) Sıra-almanın bir konuşmacıya geçtiği yukarıda belirtilen ilkelerden birine uygun olarak, örneğin, tümce bitimi, soru tonlaması, bakış ya da bir işaret ile bildirildikten sonra yeni konuşmacı bu sırayı, konuşma yerine baş sallama, işaret parmağı ile gösterme gibi bir sözel olmayan davranış ile kullanmış ise konuşma çözümünde bu sıra-alma, sözcükler yerine / _ / işareti ile belgelenmiştir.

b) Sıra-alma bir konuşmacıdan diğerine aktarıldıktan sonra, yeni konuşmacı bir söz söylememiş ise, bu sırada geçen 2 saniyelik veya daha

³⁷ Wanska and Bedrosian, 1985, J.S.H.R., Vol. 28, s. 580.

³⁸ Wardhaugh, 1986, s. 148.

³⁹ Wardhaugh, 1986, s. 84.

⁴⁰ Panagos ve diğerleri, 1986, s. 219.

fazla bir boşluk 'sıradan kaçınma' olarak kabul edilir ve sözel olmayan davranış gibi / _ / işaretini alır. Sıra, ilk konuşmacıya geçer. Bu uygulama, 'sessiz kaçış' ya da 'silent evasion' kavramını işleyen Wanska ve Bedrosian'dan alınmıştır.⁴¹

3. 3. 2. Sözce Birimi

Söyleşi bağlamını oluşturan bir diğer öge sözcüktür. Fiziksel bağlam dışında ve konuşmacıların birbirleri hakkındaki bilgileri yanında, söylenen bir sözcüğü anlamaları ve yorumlayabilmeleri, söz konusu sözcüden öncekileri ve onu izleyecekleri de anlamak ile bağımlıdır. Bu nedenle bu araştırmada yalnız öğrenci dili analiz konusu olduğu halde, öğretmen dilinin de çözümü yapılmıştır.

3. 3. 2. 1. Sözce Kavramı

Çağdaş dilbilimde yer alan söylem analizinde, tümce yerine sözce kavramı kullanılmaktadır. Doğal ve akıcı bir konuşma içinde geçen bir çok deyişin, dilbilgisel kurallar açısından bakıldığında tümce kavramını karşılamadıkları görülmüştür. Tümce, dilbilgisindeki (gramerdeki) en yüksek yapıya sahip birimdir.⁴² Bir öznesi ve eylem içeren yüklemi olan sözcükler dizisine denir. Bu tanıma göre eylemi olmayan bir deyiş, tümce sayılamaz fakat bu yeni anlayış içinde sözce olarak kabul edilir. Lyons, bu konuda bir adım daha ileri giderek, tamamı gramer bakımından doğru tümcelerden meydana gelen bir söyleşinin, bir bütün olarak pek de kabul görmeyeceğini,⁴³ diğer bir ifade ile doğal ve gerçek olmayacağını söylemiştir.

Doğal söylemlerin yazılımında sözce kavramının tercih edilmesinin nedeni doğallığı, bir eksiklikmiş gibi göstermeden gerçekleştiği gibi yansıtmasıdır. Özellikle dili yeni öğrenmekte olan küçük çocukların

⁴¹ Wanska and Bedrosian, 1985, s. 581.

⁴² Haliday and Hasan, 1976, s. 28.

⁴³ John Lyons, 1988, (1977), Semantics: 2, Cambridge University Press, Cambridge, s. 589.

Yöntem

konusurken tek sözcükler ya da yan yana iki sözcüklerle konuşma özellikleri, onların konuşmalarının çözümünde bu yöntemin kullanılmasına yol açmıştır. Tough da okulöncesi normal çocuklar ile yürüttüğü bir araştırmada bu yöntemi seçmiştir.⁴⁴ Klasik anlamda dilbilgisel bir yaklaşım ile tümce esası uygulansa idi, çocuk bütüncülerinin büyük bir bölümünün inceleme dışı kalması gerekeceğini belirtmiştir. Bu araştırmada, aynı gerekçeler işitme engelli çocuklar için geçerli olduğundan, sözce bakımından analiz benimsenmiştir; sözce, en küçük analiz birimi olarak kabul edilmiştir.

Lyons'ın bildirdiğine göre, "sözce, bir kişi tarafından söylenen ve başında ve sonunda o kişi tarafından bırakılmış bir sessizlik (durak) olan konuşma süresi"dir.⁴⁵ Bir sözce tek bir sözcük olabilir, birden çok sözcük olabilir veya bir kaç cümlecik olabilir, ancak bunlardan her biri sözce sonunda yükselen veya düşen ses perdeleri ve tonlamaları ile sınırlandırılmıştır.⁴⁶ Bloom ve Lahey, sözce sınırları konusundaki kararın verilmesinde, izleyen sözce ile arasında bulunan duraklama süresinin de rol oynadığını belirtmişlerdir.⁴⁷ Örneğin tek bir sözcük /Nasıl?/, bir cümlecik /Geliyorken?/, ya da bir tümce /Alışverişe gidiyor/ birer sözce olabilir. Bu noktada tek sözcüklü ve birbirini izleyen bir kaç sözcenin, bir kaç sözcük içeren bir sözceden ayrılması güç gibi gelebilir. Bu araştırmada, Streng ve diğerlerinin de belirttikleri özellik ayırım için bir kriter olarak kabul edilmiştir:

"Birbirini izleyen (tek sözcüklü) sözceler, her sözcük sonunda yukarıdan aşağıya inen perde konturu ile dizilirler. Buna karşıt olarak, iki-sözcüklü bileşimler öylesine biraraya gelmişlerdir ki, sözcenin tamamına ilişkin zamanlama ve tonlama konturu, sözcüklerin birbirleri ile ilgili olduğunu gösterir."⁴⁸

44 Tough, 1978, s.

45 Lyons, 1987b, s. 26.

46 Panagos ve diğerleri, 1986, s. 214.

47 Bloom and Lahey, 1978, s. 601.

48 Streng ve diğerleri, 1978, s. 83.

Yöntem

Sözce bölünmesi konusunda Brown da yukarıdakilerle aynı görüştedir. Araştırmacılar iki-sözcüklü sözcelerin görülmesinden hemen önce çocukların genellikle ikisi yanyana tek-sözcüklü sözceler ürettiğine dikkat etmişlerdir. Genelde, iki-sözcüklü sözceyi iki tane tek-sözcüklü sözceden ayırmada bir problem olmaz çünkü çocuk, bu ayrımı fonetik eğitimi olmayan biri için dahi bariz yapan bürünsel (prosodik) özellikleri kontrol eder.⁴⁹

3. 3. 2. 2. Sözce Sayısı

Quigley ve Paul, spontane üretilmiş sözce analizleri için büyük bir bütüncü (en az 50 ile 100 sözce) önermektedir.⁵⁰ Moorehead de aynı şekilde, ortalama sözce uzunluğu hesaplamaları için 50 sözcenin yeterli olduğunu kabul etmesine karşın, dil yetersizliği olan çocuklar için 100 sözcenin güvenilir bir sayı olduğu görüşündedir.⁵¹ Bu araştırmadaki sözce sayısı beş dakika içinde öğrenciden elde edilen sayı ile sınırlıdır. Diğer bir deyişle, tüm öğrencilere aynı konuşma fırsatları tanınmış olup, öğrencilerin böyle bir ortam içinde üretebildikleri sözce sayısı da gözlenmek istenmiştir. Bu nedenle çeşitli öğrencilerden çeşitli sayılarda sözce alınmış olup, sayıları 37 ile 98 arasında değişmektedir. Bu sayı bir bakıma öğrencinin sözel iletişime katılma isteğini de yansıtmaktadır.

3. 3. 2. 3. Sözce Yazım Yöntemi

Sözcelerin video kayıttan çözümlerinin yazılım işleminde ortografik yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemde konuşmalar normal yazım kuralları ile gösterilir.⁵² Çözüm yöntemleri içinde en yalın olanıdır. Türkçe'nin fonetik bir dil olması nedeni ile bu yöntem bu araştırma için yeterli görülmüştür. Normalde bağlam ile ilgili notlar sözcelerin sağ tarafına yazılmakta ise de, bu araştırmada bağlamın belli ve standart olması nedeni ile bu işleme gerek görülmemiştir. Sözce çözüm ve yazım işleminde aşağıdaki kurallar

⁴⁹ Brown, 1973, s. 148.

⁵⁰ Quigley and Paul, 1984, s. 214.

⁵¹ Moorehead, 1975, s. 28.

⁵² David Crystal, 1985, "Things to remember when transcribing speech", Child Language and Therapy, Vol. 1, No. 2, 1985, s. 235-239.

Yöntem

uygulanmıştır:

a) Öğretmen ve öğrencinin kronometre ile tutulmuş beş dakika süre içinde kayda geçen tüm konuşmaları çözümlenerek ortografik olarak yazılmıştır. Ancak Türkçe'de konuşma dili ile yazı dili arasında farklılıklar gözlemlendiği yerlerde, konuşma içinde kullanılan söyleyiş biçiminin aslına sadık kalınmıştır. Örneğin, /Ne yapıyorsun/ yerine /N'apıyorsun/ denildiği, /alacağım/ yerine /alcam/ denildiği durumlarda yazım, duyulduğu gibi yapılmıştır. Bu kararın verilmesinde başlıca etken şu olmuştur: Öğretmen konuşma dili Türkçe yazım kurallarına uygun olarak düzeltme yapıp yazıldığında, aynı işlemin öğrenci için de geçerli olması koşulunu yaratır ki, bu da araştırma amaçlarından uzaklaşmayı gerektirecektir. Öğrenci dilinin aslını verebilmek için öğretmen konuşma dili de söylendiği gibi verilmiştir.

b) Her bir sözce satır başına yazılmıştır. Sözce uzunluğu bir satırı aştığı ve alt satıra geçtiğinde, sözcenin devamı beş ara içerden yazılmıştır. Bu işlem sözce biriminin analiz ve sayım sırasında açıkça görülmesi için yapılmıştır.

c) Her sözce bitimi nokta ile, sorular soru işareti ile gösterilmiştir.

ç) Konuşmacının sözü kesildiği yerde nokta yerine bir çizgi işareti / _ / konulmuştur. Bu çizgi sözün bitmediğini ve durdurulduğunu gösterir.⁵³

d) Konuşmacının söyledikleri, sözcenin tamamı veya bir bölümü anlaşılmadığı durumlarda sözce içindeki anlaşılmayan bölümler üç çizgi işareti / _ _ _ / ile gösterilmiştir.⁵⁴

3. 3. 2. 4. Sözce Çözüm Yöntemi

Öğrencilerin konuşma dillerinin video kayıtlardan dinlenerek yazıya aktarılması işlemi için bu çalışmada 'çözüm' terimi kullanılmıştır. Çözümü yapılan dilin işitme engelli çocuk dili olması bu işlemi bir kaç kat daha güçleştirmiş ve çok zaman almıştır. Ancak, zaman içinde en ekonomik çalışma

⁵³ Bloom and Lahey, 1978, s. 603.

⁵⁴ Bloom and Lahey, 1978, s. 603.

Yöntem

yöntemi olarak aşağıda açıklanan yöntem bulunmuştur:

a) Çözüm işlemine, konuşma dili daha kolay anlaşılması nedeniyle önce öğretmen dili ile başlanmıştır. En az üç kez izlenmiş ve konuşmalar sözceler halinde yazılmış, her seferinde eksiklikler tamamlanmıştır.

b) Öğretmen çözümü temize çekilmiş, her öğretmen (Ö.) konuşma sırası arasında öğrenci için geniş boşluklar bırakılmıştır. Bu hali ile bir kez daha kontrol edilmiştir.

c) Öğrenci çözümü sırasında da aynı işlemler yapılmıştır. Yazılmış metin temize çekildikten sonra bir kez daha kontrol edilmiş ve görülen eksiklikler tamamlanmıştır. Öğrenci çözümü için de pek çok kez (3-5) video kaydın izlenmesi gerekmiştir. .

Konuşmanın ne denli akıcı bir şekilde ve büyük bir hızla sürdüğünü anlamının en iyi yöntemi bir konuşma çözümü yapmak olabilir. Bu araştırmada öğretmen çözümü için yaklaşık bir saat, işitme engelli öğrenci çözümü için iki saat, tekrar yazım ve kontrol için de bir saat olmak üzere her bir öğretmen-öğrenci konuşma çözümü için yaklaşık dört saat ayırmak gerekmiştir. Dil analizleri bu zamanın dışında yapılmıştır.

İşitme engelli öğrencinin konuşma dilinin anlaşılması zaman zaman güç olması nedeni ile bu araştırmada öğrenci çözümü yapılırken kayıt sırasında konuşmaya katılan öğretmenlerden de yararlanılmıştır. Bu öğretmenlerin anladıkları dil tez yazarı tarafından da anlaşılıyor ise, çözüme dahil edilmiştir.

Sağır Okulu öğrencilerinin tez yazarına yabancı olması nedeni ile, bu öğrenciler için tez yazarı tarafından da anlaşılır olması şartı aranmamıştır. Çözümler tez yazarı tarafından tamamlandıktan sonra bunlar Sağır Okulu müdürüne teslim edilmiş ve kayda giren her öğretmenin kendi öğrencisi ile olan konuşmasını dinlemesi ve çözümü kontrol etmesi istenmiştir. Tez yazarının anlamadığı yerlerde eğer öğretmenin kendisi öğrenciyi anlayabiliyor ise,

anladığı dili çözüme eklemesi istenmiş ve Sağırlar Okulu öğretmenleri tarafından yapılan bu ekler tez yazarı tarafından aynen kabul edilmiş ve analizler için veri tabanını oluşturmuştur. Bu uygulama ile ayrıca araştırmada tarafsızlığın sağlanacağı düşünülmüştür.

3. 4. Konuşma Diline İlişkin Verilerin Analizi

Karasar'ın da ifade ettiği gibi ölçme, geleneksel anlamı ile bir verinin kendi cinsinden seçilmiş bir ölçü birimi ile karşılaştırılması olarak anlaşıl-
maktadır. Bu araştırmanın konusu olan 'karşılıklı bir konuşma içinde üretilen
spontane dil' konusunda da, işitme engelli öğrencileri karşılaştırmak için belli
verilerin elde edilmesi gerekmiştir. Bu verilerin elde edilmesi ve ölçümünde
Karasar'ın görüşünden yola çıkılmıştır: "Ölçme, temelde, bir betimleme, değiş-
kenin çeşitli değerlerine, belli kurallara göre simgeler verme işlemidir.
.....ölçme, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka
sembollerle gösterilmesidir".⁵⁵ Bu bölümde, bu anlayışa uygun olarak
toplanan verilerin hangi temel ilkeler doğrultusunda analiz edildiğine, bu işlem
için geliştirilen analiz yöntemi ve bunu uygulama kurallarına ilişkin bilgilere
yer verilmiştir. Önce yapılan analize temel olan genel kriterler ve daha sonra
anlaşılabilirlik, işlevler ve sözce uzunluğuna ilişkin kriterler alt başlıklar
içinde açıklanmıştır.

3. 4. 1. Analize Girme Koşulları

Analize girme koşullarına ilişkin olarak aşağıda bildirilen genel ilkeler
uygulanmıştır:

1. Öğrencinin konuşmasının anlaşılabilir olması gerekir. En azından
bir bölümü anlaşılır olmalıdır.

2. Öğrencinin sözcésinin tamamı anlaşılıyor ise tamamında, bir bölümü
anlaşılıyor ise bu bölümündeki niyetin, anlamın açık olması gerekir.

3. Öğrencinin sözcésinin spontane ve özgün olması gerekir. Bu araştır-

⁵⁵ Karasar, 1982, s. 142.

Yöntem

manın amacı, denenceleri doğrultusunda öğrencilerin spontane konuşma dilini karşılaştırmak olduğundan, işlev ve sözce uzunluğu analizleri yalnız özgün ve spontane sözceler için yapılmıştır. Aşağıdaki özellikleri taşıyan sözceler özgün ve spontane sayılmamıştır ve bu araştırmada analiz kapsamı dışında bırakılmıştır:

1. Tekrarlar

aa) Öğretmenin sözünü ya da sorusunu tekrarlar. Öğrencinin, tekrar ettiği öğretmen dilini anlayıp anlamadığı açık olmadığı için bu önlem getirilmiştir. Gerçekten de pek çok öğrenci bütüncesinde şöyle örnekler görülmüştür:

/ Öğretmen: Funda, Funda. /	(Öğretmen çocuğa seslenir.)
/ Çocuk: Funda. /	(Çocuk öğretmen dilini tekrar eder.)

Bu tür tekrarlar öğrencinin o dili henüz hiç anlamadığını göstermektedir ve bu nedenle de özgün dil ya da spontane dil-öğrencinin kendi dili olarak kabul edilmemiştir. Tekrarların kabul edilmemesinin başka bir nedeni de, bunların işlev analizi gören sözce sayısını haksız ve gereksiz yere kabartmış olabileceğidir. Kimi öğrencilerin beş dakikalık sürenin büyük bir bölümünde yalnızca /anne/ dedikleri ve sürekli tekrar ettikleri görülmüştür. Yirmi kez /anne/ diyen bir çocuğun aldığı işlev sayısı ile yirmi sözcede yirmi ayrı sözcük ve işlev kullanan bir öğrencinin aynı değerlendirmeye girmesinin yanlış sonuçlara götüreceği düşünülmüştür.

bb) Kendi sözünü ya da sorusunu tekrar. Yukarıdaki ilkeler geçerlidir. Eğer öğrenci, tekrar yapmakla birlikte ifadesinde ek bir bilgi kullanmış ise, bu sözce analiz kapsamına alınmıştır.

2. Zaman kazanma stratejileri

Gerekçesiz olarak kullanılan /evet/, /hayır/, ve /bilmiyorum/ ifadeleri bu grup içinde ele alınmıştır. Bu tür dil kullanımı bu araştırmada ele

Yöntem

alınan spontane dil kullanımından uzaklaştığı ve daha çok iletişimden kaçınma ya da zaman kazanma stratejilerine girdiği için analiz kapsamı dışında bırakılmıştır. Diğer yandan bu uygulama için, de Villiers ve de Villiers'in bu konudaki görüşlerinden de yararlanılmıştır; ".....araştırmacılar bazen ortalama sözce uzunluğunu, çocuğun /evet/ ve /hayır/ yanıtlarını dikkate almadan yeniden hesaplarlar, zira bunlar etkileşimde bulunan kişi tarafından sorulan /evet/ /hayır/ yanıtlarını gerektiren soruları izler. Bu nedenle bu sözcüklerin sıklığı etkileşime ve çocuğun çekingenliğine bağlı olarak değişebilir ve dil gelişiminin bir göstergesi olarak kullanılan sözcede biçimbirim ortalamasını indirebilir."⁵⁶

3. Anlamı, işlevi açık olmayan sözceler

Öğrencinin sözcesinin tamamı ya da bir bölümünde anlaşılabilir sözcükler yer almasına karşın, bu sözcüklerin anlamı, niyeti, ya da işlevi anlaşılabilir olmayabilmektedir. Bu, sözcenin diğer bölümlerinin anlaşılammış olmasına bağlı da olabilir. Sözce bu durumda analiz kapsamı dışında kalmıştır.

3. 4. 2. Konuşma Dilinin Anlaşılabilirlik Bakımından Analiz Kriterleri

Bu araştırma için işitme engelli çocukların konuşma dillerinin anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesinde, dilin çocuğa en yakın kişiler tarafından anlaşılabilmesi yeterli kriterdir. Çocuk tarafından, kusurlu da olsa, bir soyutlama yapılmıştır.⁵⁷ "Eğer çocuk dilini annesi veya öğretmeni anlayabiliyorsa, başkaları anlayamasa dahi, tutarlılık varsa, o dildir. Çocuk da kendini tabii ki anlıyordur."⁵⁸ Hatırlanacağı gibi, çocuk dilini araştıran Halliday de bu görüşü paylaşmaktadırlar. Bu araştırmada öğrenci dilini öğretmenin ve tez yazarının anlayabilmesi yeterli bulunmuştur.

⁵⁶ de Villiers and de Villiers, 1978, s. 68.

⁵⁷ French, 1971, s. 219, 216.

⁵⁸ Conrad, 1979, s. 216, 219.

3. 4. 3. Konuşma Dilinin İşlevler Bakımından Analiz Kriterleri

Bu çalışmanın ilgili Alanyazın bölümünde ayrıntılı olarak açıklanan dilin işlevsel kullanımı, Tough'ın geliştirdiği yedi kategoride (kendini koruma, yönetme, bildirme, mantık yürütme, tahmin yapma, yansıtma, ve düşsel anlatım) bakımından analiz edilmiştir. Adı geçen bölümde örneklere de geniş yer verildiğinden burada yineleme yapılmamıştır. Ancak, Tough'ın analiz için bir yöntem açıklamamış olması nedeni ile işlevlerin tanınmasında ve birbirlerinden ayrılmasında bu araştırma için şu somut kriterlerin geliştirilmesi gerekmiştir:

a) Sözcüde geçen dil, resimde somut bir biçimde görülen bir olay, duygu ya da nesneyi anlatıyor ise, '**bildirme**' kabul edilmiştir.

b) Olayda ya da kişide yaşanan duygular somut olarak görülemiyor ise, '**yansıtma**' olarak kabul edilmiştir.

c) Olayda/resimde bir ipucu olmakla beraber somut olarak görülemeyen ve geleceğe dönük bir kestirmede bulunuyor ise, '**tahmin**' olarak kabul edilmiştir.

d) Olayda/resimde somut bir ipucu olmadan hayali bir olay hakkında konuşuyor ise, '**düşsel anlatım**' kabul edilmiştir.

e) Kendi hareketlerini ya da karşısındaki kişinin hareketlerini yöneten, yönlendirici bir ifade kullanmışsa '**yönetme**' olarak analiz edilmiştir.

f) Kendi haklarını, davranışını, malını savunucu bir ifade kullanmışsa '**kendini koruma**' olarak analiz edilmiştir.

e) Sözcüde içinde yer alan bir ifadesi hakkında, kendi isteği ile ya da öğretmenin bir sözü/sorusu üzerine gerekçe göstererek açıklama yapıyor ise, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisini kuruyor ise '**mantık yürütme**' olarak analiz edilmiştir.

f) Hayali bir olay hakkında konuşurken aynı sözcüde ya da izleyen sözcüde aynı zamanda mantık yürütüyor ise bu sözcü '**düşsel anlatım/mantık yürütme**' olarak iki işlev birden almıştır.

Yöntem

Analiz birimi olarak sözce kabul edildiğinden, her bir sözce ile iletişime girerken, öğrencinin bu yedi kategoriden hangisini ya da hangilerini kullandığı hakkında bir karar verilmiştir.

3. 4. 4. Konuşma Dilinin Sözce Uzunluğu Bakımından Analiz Kriterleri

3. 4. 4. 1. Genel İlkeler

Bu araştırmada dil gelişiminin bir göstergesi olarak sözce uzunluğunun ve ortalamasının hesaplanmasında Brown⁵⁹ yöntemi temel alınmış ve tez yazarı tarafından işitme engelli çocukların özel koşullarına uygun bazı uyarlamalar yapılarak aşağıdaki şekli ile kullanılmıştır:

1) Beş dakikalık kayıt süresince üretilen her spontane ve özgün sözce biçimbirim bakımından sayılmıştır. Spontane ve özgün olma kriterleri 'Analize Girme Koşulları' bölümünde verildiği gibidir.

2) Bir bölümü anlaşılabilir olan sözceler, anlamı da açık olması koşulu ile sayılmıştır.

3) Türkçenin bağlantılı bir dil olması ve bu bağlantıların ekler yolu ile yapılması nedeni ile bu araştırmada biçimbirim sayımına, bir sözcüğü oluşturan kök ya da gövde dışında anlam bildiren eklerin de dahil edilmesi düşünülmüştür. Ancak eklerden yalnız çekim ekleri sayılmıştır. Çekim ekleri, sözcüğün anlamını, çeşidini değiştirmeyen, tümcedeki görevini belirten eklerdir.⁶⁰ Gencan, çekim eklerinin (takıların) görevlerini aşağıdaki gibi açmıştır:

1. Sözcüklere çoğulluk anlamı katan ekler.

2. Adları çekimlemeye yarayan durum ekleri.

3. Tümleme ekleri.

4. Eylem çekimlerine yarayan kip ve kişi ekleri.⁶¹ Bir sözce içinde yer alan her bir sözcük, kök ya da gövde ve çekim ekleri bakımından

⁵⁹ Brown, 1973, s. 54.

⁶⁰ T. N. Gencan, 1979, Dilbilgisi, TDK yayınları, Ankara, s. 60-61.

⁶¹ Ek 8'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Yöntem

biçimbirim kriterine göre sayılmıştır. Eylem sözcüklerinde eylem tabanı (master eki önü) tek biçimbirim kabul edilmiştir.

Örnek:

gel (kök)	1 biçimbirim
koş - uyor - um (kök - şimdiki zaman eki - 1. tekil kişi eki)	3 biçimbirim
ol - ma - z (kök - olumsuzluk eki - 3. tekil kişi geniş zaman eki)	3 biçimbirim

Yapım ekleri bu araştırma kapsamı dışında bırakılmışlardır. Özellikle Türkçe gibi bağlantılı bir dilde yapım ekleri ile türetilmiş sözcükleri biçimbirim bakımından incelemek çok geniş kapsamlı ayrı bir çalışmayı gerektirdiği için bu araştırmanın kapsamına alınmamıştır. Bir örnek vermek gerekirse, yapım eklerinin de ele alınacağı bir çalışmada, /kahvaltı/ sözcüğü /kahve/ ve /alt/ ve /-ı/ sözcük ve eklerinden, /bıçak/ sözcüğü /biçmek/ sözcüğünden, /yeşil/ sözcüğü /yaş/'tan⁶² türetilmiş olup çözümlenmeleri güç ve şüphelidir. Bunlar gibi pek çok sözcüğün tarihçeleri içinde irdelenerek belirlenmesi gerekir^{63,64} ki, bu tür bir çalışma bu araştırmanın genel amaçları dışında kalmaktadır. Diğer yandan, Brown'un dediği gibi, her yeni dilbilgisel kural (Türkçe'de çekim ekleri yolu ile⁶⁵) sözce uzunluğuna neden

⁶² Tahsin Banguoğlu, 1986, Türkçenin Grameri, Türk Dil Kurumu Yayınları: 528, Ankara, s. 177.

⁶³ T. Tekin, 1988, "On Some Homophonous Suffixes in Modern Turkish," Fourth Conference on Turkish Linguistics, August 17-19, 1988. Abstracts, Conference Program, METU, Ankara, s. 22-23.

⁶⁴ M. Bainbridge, 1988, "(-EBİL-): One Morfeme or Two?," Fourth Conference on Turkish Linguistics, August 17-19, 1988, Abstracts, Conference Program, METU, Ankara, s. 12.

olduğu için ve her iki araştırma kümesi için aynı kurallar geçerli olduğu için bu araştırma çerçevesi içinde çekim eklerini incelemek karşılaştırma bakımından yeterli görülmüştür.

Bu çalışmanın Ek 8 bölümünde, araştırmada kök ya da gövde yanında biçimbirim olarak kabul edilen ve sayımı yapılan çekim eklerinin ayrıntılı bir listesi verilmiştir.

4) Bir sözcük içinde bir çok renk adı ya da sayı sıralanmış ise, bu sözcük içinde yer alan birden çok sayıdaki renk adları birer biçimbirim sayılmış, sayılardan ise yalnız biri sayılmıştır. Bu uygulama, sözcük ortalamasının anlamsız yere şişirilmesini önlemek için gerekli görülmüştür.

5) Bir sözcük içinde, bir sözcük gereksiz yere tekrar edilmiş ise, bu sözcüğün en gelişmiş hali bir kez sayılmıştır. Örnek:

/çocuk, çocuklar geliyor/. Brown'un tekrarlanan sözcükleri de saymasına karşın, yukarıda açıklanan nedenlerle işitme engelli çocukların dilini inceleyen bu araştırmada sayılmamıştır.

6) Bir sözcük, sözcük açış sözcüğü olarak bir alışkanlık şeklinde birden çok kez diğer sözcüklerde de tekrarlanıyor ise, bu sözcükler yalnız ilk geçtikleri sözcük içinde sayılmışlardır. Örneğin, /ondan sonra/, /ve/, /şimdi/ sözcüklerinin sık sık tekrarlanması gibi.

7) /Hımm/ veya /Aaa! gibi zaman kazanma stratejilerine dönük ifadeler sayılmamıştır.

8) Tüm bileşik sözcükler, /anneanne/, /kahvaltı/, özel isimler birer biçimbirim olarak sayılmıştır.

3. 4. 4. 2 Ortalama Sözcük Uzunluğunun Hesaplanması

Brown ve Ekmekçi'nin de bildirdikleri gibi, **ortalama sözcük uzunluğu/biçimbirim ortalaması** bu araştırmada tüm spontane sözcükler içinde geçen biçimbirim sayılarının toplamının, sözcük sayısına bölünmesi ile bulunmuştur.⁶⁶

⁶⁵ Bu tez yazarının notu.

⁶⁶ Ekmekçi, 1987, s. 30.

Yöntem

Ortalama sözcü uzunluğu şöyle formüle edilmiştir:

$$\frac{\text{toplam biçimbirim sayısı}}{\text{toplam sözcü sayısı}} = \text{biçimbirim ortalaması}$$

Bu formül gereği, inceleme konusu olan dialog sözcüleri halinde yazılmış ve bütüncü içindeki biçimbirimler sayılmıştır. Elde edilen sözcüleri sayısı ile biçimbirim sayısı formüle yerleştirilerek hesaplanmıştır.

3. 4. 4. 3. Sözcü Uzunluğuunda En Yüksek Değerlerin Hesaplanması

Bu araştırmada bu değer üç değerşik yöntem ile ayrı ayrı hesaplanmıştır.

3. 4. 4. 3. 1. En Uzun On Anlaşılır Sözcüde Biçimbirim Ortalaması

Brown ve onun yöntemini uygulayan diğer araştırmacılar, ortalama sözcü uzunluğuunu görmek yanında, çocuğun en yüksek performans düzeyini de görebilmek amacı ile en uzun sözcü (upper bound) değerlerini de hesaplamışlardır. En uzun sözcü hesaplanmasında, dil sorunlu çocuklar için Moorehead'in önerisine uygun olarak önce en uzun **on** sözcüenin ortalaması alınmıştır. En uzun on sözcü anlaşılır sözcülerden alınmış ve eğer, bir öğrenci bütüncesinde on tane anlaşılır sözcü bulunamıyor ise, bulunduğu kadar alınarak sözcü sayısına bölünmüştür. Böylece hesaplanan **en uzun on anlaşılır sözcü ortalaması** şöyle formüle edilmiştir:

$$\frac{\text{anlaşılır 10 sözcüde biçimbirim sayısı}}{10} = \text{en uzun on anlaşılır sözcüde biçimbirim ortalaması}$$

Eğer öğrenci anlaşılabilen yalnız üç sözcü üretmiş ise:

$$\frac{\text{anlaşılır 3 sözcüde biçimbirim sayısı}}{3} = \text{en uzun on anlaşılır sözcüde biçimbirim ortalaması}$$

Yöntem

Ancak bu formül gereği, bir öğrenci tüm konuşma zamanında yalnız üç anlaşılır sözcü üretmiş ise, 60 sözcü üreten öğrenci ile aynı işlemi görmektedir.

3. 4. 4. 3. 2. En Uzun On Sözcüde Biçimbirim Ortalaması

Yukarıdaki hesaplamada görüldüğü gibi, bu yöntem ile çok az sayıda anlaşılabilir sözcü üreten öğrencilerin durumları ile çok sayıda anlaşılabilir sözcü üreten öğrencilerin düzeylerinin eşdeğer gibi belirlenme olasılığı yüksektir. Daha gerçekçi bir belirleme için ayrıca bir **en uzun on sözcü ortalaması** alınmış ve bu kez anlaşılabilirlik kriteri aranmamıştır. Bu durumda formül biraz farklı olmaktadır:

en uzun 10 sözcüde biçimbirim sayısı

$$\frac{\text{en uzun 10 sözcüde biçimbirim sayısı}}{10} = \text{en uzun on sözcüde biçimbirim ortalaması}$$

Eğer öğrenci anlaşılabilen yalnız dört sözcü üretmiş ise, bu değer şöyle hesaplanmıştır:

en uzun 4 sözcüde biçimbirim sayısı

$$\frac{\text{en uzun 4 sözcüde biçimbirim sayısı}}{10} = \text{en uzun on sözcüde biçimbirim ortalaması}$$

Böylece, on sözcüden az sözcü üreten öğrenciler ile daha fazla sayıda sözcü üreten öğrencilerin farklılaşması sağlanmıştır.

3. 4. 4. 3. 3. En Uzun Sözcüde Biçimbirim Sayısı

Bu araştırmada, Brown'un yöntemi ile, tüm bütüncü içindeki **en uzun sözcü** seçilmiş ve bu sözcüdeki biçimbirim sayısı kaydedilmiştir. Böylece hiçbir ortalama kavramı içinde eritmeden her öğrencinin maksimum performansı da gözlenmiştir.

3. 5. Konuşma Diline İlişkin Verilerin Analizlerinin Kayıt İşlemi

3. 5. 1. Konuşma Dili Analiz Formu

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerini anlaşılabilirlik, işlevsel kullanım ve sözce uzunluğu bakımından karşılaştırabilmek için öğrencilerin dillerini bu özelliklere göre analiz etmek gerekmiştir. Bu amaçla bir Konuşma Dili Analiz Formu (Ek 9) geliştirilmiştir. Analiz Formunun sağ bölümüne, analiz kayıtlarının yapılacağı altı sütun açılmıştır. Bu sütunlardan birincisi 'işlevler' başlığını almıştır. Bu sütunda yalnız öğrencinin spontane ve özgün sözceleri önceki bölümde açıklandığı gibi analiz görmüş, bu kriterlere uymayan ve analiz görmeyecek olan sözceler ise diğer sütunlarda neden görmediklerini açıklayıcı işaretler almışlardır. Analiz görmeme nedenleri de daha önce ayrıntılarıyla açıklanmış olup, dört ana başlık içinde toplanmışlardır. Bunlar sırasıyla: 1) Tekrar edilen sözceler; 2) Zaman kazanma amacı ile üretilen sözceler; 3) Anlamı açık olmayan ve bu nedenle işlevi analiz edilemeyen sözceler; 4) Hiç bir bölümü anlaşılmayan veya sessiz geçen sözcelerdir. Bunlar arasından yalnız dördüncüsü olan 'anlaşılmayan sözceler', araştırma amaçlarına uygun olarak işleme konmuştur.

3. 5. 2. Analiz Formuna Analiz Kaydının Yapılması

Araştırmanın ham verisini oluşturan öğrenci sözceleri öğretmen sözceleri ile birlikte analiz formunun sol bölümüne yazılmıştır. Öğretmen sözcelerinin analiz edilmemesine karşın yazılma nedeni, karşılıklı konuşmanın bağlamını ve dolayısıyla yorumunu oluşturmasıdır. Diğer bir deyişle, öğrenci dilinin daha iyi anlaşılması için bağlama ilişkin bu bilgiye gereksinim duyulmuştur.

Yöntem

Konuşma Dili Analiz Formunda sözceler analiz edilirken konuşmacılardan öğretmen Ö harfi ile, çocuk Ç harfi ile gösterilmiştir. Dile ilişkin olarak ise sözceler karşılıklarına aşağıdaki analiz işaretlerini almışlardır.

3. 5. 2. 1. Anlaşılmayan Sözceler Bakımından Analiz Kaydı

Bir sözcenin ancak tamamı anlaşılamiyor ise üç çizgi / _ _ _ / işareti almış ve Analiz Formunun sağındaki beşinci sütunda kısaltılmış olarak belirtilen '**anl. değil**' başlığı altına bir yıldız / * / işareti konulmuştur. Sözcenin bir bölümü anlaşılıyor ise, anlaşılmayan bölüm yine / _ _ _ / işareti ile gösterilmekle beraber, anlaşılan bölümler için işlemler ve biçimbirime göre analiz yapılmıştır. Konuşmada sessiz olarak sıra alınmış veya konuşma yerine işaret yapılmış ise, bu durum tek çizgi / _ / işareti ile gösterilmiş ve yukarıda açıklandığı gibi 'anl. değil' sütununda bir yıldız almıştır.

3. 5. 2. 2. İşlevler Bakımından Analiz Kaydı

Öğrenci konuşma dilinde Tough'ın belirlemiş olduğu yedi kategoriden hangisi bir sözcede kullanılmış ise, bu kategorinin adı '**işlev**' sütununa kayıt edilmiştir. Örneğin, öğrencinin bir sözcüsü /Polis var/ ise, bu sözcenin karşısına ve işlevler sütununa 'bildirme' yazılmıştır. Öğrenci burada bir olayı rapor etmekte, bildirmektedir.

Başka bir diyalog sırasında, öğretmen soruyor:

Konuşmacılar		İşlevler Bakımından Analiz
Öğretmen	: Bu çocuk okula mı gidiyor?	
Çocuk	: Gitmiyor.	
Öğretmen	: Nerden anladın?	
Çocuk	: Önlük yok, önlük yok.	mantık

Görüldüğü gibi öğrenci /Gitmiyor/ ifadesinin gerekçesini vermekte, bunu mantık yürüterek yapmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, /Önlük yok/ konuşma dilini mantık yürütmek amacı ile kullanmıştır. Başka bir deyişle ile, dil 'mantık yürütme' işlevini görmektedir bu bağlamdaki bu sözce için.

Bir öğrenci sözcesinde gözlenen işlevsel kullanım tek değil de birden fazla ise, bu sözcenin karşısına 'işlevler' sütunu altına gözlenen işlevlerin her birinin adı alt alta bir '/' bölme işareti ile ayrılarak yazılmıştır.

3. 5. 2. 3 . Sözce Uzunluğu Bakımından Analiz Kaydı

Her işlev analizi gören sözce itibarıyla yapılan biçimbirim sayım sonucu elde edilen sayı, Analiz Formunun sağındaki 6. sütuna, biçimbirim sayımı karşılığı olarak kullanılan 'bir. say.' başlığı altına sözce ile aynı satıra yazılmıştır.

3. 5. 2. 4. Analiz Kapsamı Dışında Kalanların Kaydı

Bu araştırmada anlaşılmayan sözceler, biçimbirim sayımı ve işlevler bakımında analiz kapsamı dışında kalan sözcelerin karşılıklarına da, niçin analiz görmediklerinin bir açıklaması olarak ilgili sütunlara yıldız / * / işareti konulmuştur. Bu sütunlar, tekrarlanan sözceler için: 'tekrar', zaman kazanma stratejileri için: 'zaman', ve anlamı açık olmayan sözceler için 'aç. değil' başlıkları almış olan sütunlardır.

3. 6. Verilerin İşlenmesi

Öğrenci bütüncesinin kaydedildiği Analiz Formunda her sayfanın altında kayıt edilen verilerin toplamı alınmıştır. Sayfa toplamları da bütüncesinin kendi içinde toplanmış ve bu toplamlar daha sonra, bu araştırma için geliştirilen ve araştırmaya giren her bir öğrenci için kod numarası verilen Bireysel Sonuçlar: Konuşma Dili Analiz Sonuçları Formlarına (Ek 9) kayıt edilmiştir. Bu işlem

Yöntem

sırasında işlevler kendi içindeki kategoriler bakımından sayılmış ve Analiz Sonuçları Formunda ayrı ayrı belirtilmiştir. Formda, dilin işlevsel kullanımı arasında daha gelişmiş ve soyut bir düzeyi gösteren kullanımlardan mantık yürütme, tahmin, yansıtma, ve düşsel anlatıma ilişkin sayılar kendi içlerinde ayrıca toplanmıştır. Böylece, toplam sonuçlarının bu forma aktarılması ile bütüncenin analiz gördüğü öğrenci diline ilişkin tüm veriler sayısal olarak bu Formda yer almıştır.

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak öğrenci özellikleri hakkında bilgi toplamak amacı ile geliştirilen Bilgi Formunda yer alan bilgiler ile okul kayıtlarından elde edilen öğrenci odyogramlarındaki bilgiler, zeka ölçümlerine ilişkin bilgiler ve sosyo-ekonomik düzeye ilişkin sınıflandırma geliştirilen Bireysel Sonuçlar: Genel Bilgiler Formuna aktarılmışlardır. Ancak araştırmada gizlilik ilkesine uygun olarak yayınlanacak her türlü belgeden, zeka düzeylerine ilişkin bilgiler kaldırılmıştır. Bu form üzerinde ayrıca, işitme cihazı takma süresi, okul süresi ile toplam eğitim süresiyle ilgili hesaplamalar da yer almıştır.

Bireysel Sonuçlar Formundaki bilgiler, 80 öğrenci için bağımlı değişkenler ve bağımsız değişkenler olarak gruplanarak veriler öğrencilerin ay olarak yaşlarına göre yeniden sıralanmış ve tüm istatistik hesapları için veri tabanını oluşturmuştur.

4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİNDE KULLANILAN İSTATİSTİKSEL TEKNİKLER VE İLİŞKİSEL ÇÖZÜMLEMELER

Bu bölüm, dil analizi sonucu elde edilen veriler ile öğrenci özellikleri hakkında toplanan verilerin, araştırma amaçları doğrultusunda karşılaştırılması ve ilişkisel çözümlerinin yapılabilmesi için uygulanan istatistiksel teknikleri içermektedir.

4. 1. Karşılaştırmalar için Kullanılan İstatistiksel Teknikler

4. 1. 1. Konuşma Dilinin Karşılaştırılmasında Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Farklı iki eğitim ortamında bulunan 6-12 yaşındaki işitme engelli öğrencilerin konuşma dilleri anlaşılabilirlik, dilin işlevsel kullanımı ve sözce uzunluğu bakımından analiz edilerek, inceleme konusu olan iki ayrı ortamda yaş grupları ve örneklem bütünü arasında dilin bu özellikleri bakımından bir fark olmadığı sınıanmıştır. Araştırma amaçlarında yer alan denencelerin sınıanabilmesi için istatistiksel tekniklerin kullanılması gerekmiştir.

Sağırılar Okulu ve İçem öğrencileri konuşma diline ilişkin özellikler (bağımlı değişkenler), aralıklı ölçek üzerinden ölçülmüş olmaları nedeni ile t testinin varsayımlarını karşılar niteliktedir. Araştırma verileri parametrik bir testle analiz edilebildiğinde, bu test diğerlerine göre, yanlış olduğu takdirde, yansızlık hipotezi olan sıfır hipotezi H_0 'ı reddetmede, başka bir deyişle H_0 'ı reddedilmesi gereken yerde reddetmek için en kuvvetli olan testtir.⁶⁷ Bu nedenle, bağımlı değişkene ilişkin verilerin yaş grupları ve ayrıca araştırma kümesinin bütünü için aritmetik ortalama (\bar{x}) ile standart sapmaları (SS) hesaplanmış ve yaş grupları ile kümenin bütünü bakımından aralarında .05 düzeyinde anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile sınıanmıştır. Toplumbilimlerinde yaygın olarak kullanılan .05 anlamlılık düzeyi bu araştırma için de benimsenmiştir. Bu araştırmada yaşın dil gelişiminde bir faktör olması nedeniyle bu etkeni kontrol amacı ile karşılaştırmaları her bir yaş grubu içinde yapmak zorunluluğu hissedilmiştir. Ancak, İçem ve dolayısıyla Sağırılar Okulundaki araştırma kümesinde her bir yaş grubuna düşen öğrenci sayısı zorunlu olarak 20'den küçük sayılar ile sınırlı kalmıştır.

⁶⁷ Sidney Siegel, 1977, Davranış Bilimleri için Parametrik-Olmayan İstatistikler, (Çev. Yurdal Topsever), A. Ü. Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları No: 274, s. 22.

Yöntem

Bunlar sırası ile 13, 9, 9, ve 9 olup, her bir grup içindeki öğrenci sayısı 20'den küçüktür. Her ne kadar Siegel tarafından t testinin gereksinmelerine ilişkin şartlar içinde minimum frekans değeri belirtilmemiş ise de,⁶⁸ uygulamalarda 20'nin üzerinin tercih ediliyor olması, araştırmacıyı kümenin bütünü olan N=40 üzerinde de aynı ölçümleri uygulamaya yöneltmiştir.

Verilerin aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi hesaplamaları, Apple Macintosh Plus bilgisayarının Statview istatistik paket programı ile yapılmıştır. Sağır Okulu ve İçem evreni içinden alınan örnekleme öğrencilere ilişkin bazı özellikler eşleştirilemediğinden, t testinde 'eşleştirilmemiş çiftler' formülü uygulanmıştır. Elde edilen t değerleri, Siegel'in yayınladığı Tablo B'deki t'nin Kritik Değerleri Tablosunda aranmıştır.⁶⁹ Araştırmanın dil karşılaştırmalarına ilişkin denencelerinde öngörü bulunması nedeni ile, t'nin değerleri, bir-uçlu test için verilen .05 anlamlılık seviyelerinde bulunan değerleri ile karşılaştırılarak karar verilmiştir. Elde edilen bu bilgiler, araştırmanın Bulgular bölümünde sunulmuştur.

4. 1. 2. Öğrenci Özelliklerinin Karşılaştırılmasında Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Bu araştırmanın ikincil amaçları doğrultusunda, dil gelişimine etki eden belli bazı faktörler ile işitme engelli öğrenci konuşma dil düzeyleri arasında var olması olası ilişkileri incelemeye önce, iki ortamın söz konusu özellikler bakımından karşılaştırılması gerekmiştir. Böylece herhangi bir yaş grubunda bağımlı değişken konuşma dilinin aldığı değerler incelenirken,

⁶⁸ Parametrik olmayan testler ile ilgili olarak Siegel şu ifadeyi kullanmıştır: "Eğer örnekleme birim sayısı N=6 kadar küçük olursa, evrenin dağılım yapısı tam olarak bilinmedikçe parametrik-olmayan istatistiksel bir test kullanmaktan başka çare yoktur." Siegel, 1977, s. 37.

Bu çalışmada ise yaş grupları: 13, 9, 9, ve 9 dur: Her biri için N > 6.

⁶⁹ Siegel, 1977. s. 272.

Yöntem

bağımsız değişkenlerin bu belli grup için aldığı değerlerin gözlenebilmesine olanak verilmiştir. Başka bir ifade ile, Sağırlar Okulunda ve İçem'de eğitim gören öğrencilerin, öğrenci özellikleri bakımından aralarında anlamlı farklılık olup olmadığı, böylece ne derecede benzer ya da farklı kümeler oluşturdukları aranmıştır.

Bu özelliklerden işitme kaybı, işitme cihazı takma süresi, okul süresi, toplam eğitim süresi ve zeka düzeyi aralıklı ölçek üzerinden ölçülebildiklerinden t testinin kullanılma şartını karşılar niteliktedirler. Karşılaştırmaların yukarıda verilebilen gerekçelerle yaş grupları bakımından yapılması nedeni ile, öğrenci özelliklerinin bu gruplar içinde aldıkları aritmetik ortalama, standart sapma ve t değerleri hesaplanmış ve iki kurum açısından karşılaştırılmıştır.

Araştırmada yer alan altıncı bağımsız değişken sosyo-ekonomik düzey verileri, baba eğitim düzeyi ve meslek grubu esas alınarak belirlendiğinden, aralıklı ölçek olmayıp sınıflayıcı ölçek niteliğindedir ve t testinin şartını karşılamamaktadır. "Böyle durumlarda araştırmacı, bağlantısız iki örneklem için kullanılan parametrik-olmayan istatistiksel testlerden biriyle verilerini analiz etmeyi tercih edebilir.bağlantısız iki grup arasındaki farkların anlamlılığını saptamada χ^2 testi kullanılabilir."⁷⁰

İçem'e ve Sağırlar Okuluna devam eden işitme engelli öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyler bakımından farklı gruplardan gelip gelmediğini anlamak için veriler karşılaştırılırken, iki kümenin arasındaki farkın anlamlılığını saptamak için parametrik-olmayan χ^2 testi uygulanmıştır. Araştırma bulguları, 3x2 olağanlık tablosunda, İçem ve Sağırlar Okulu itibarıyla sosyo-ekonomik düzeyi belirten gruplara göre üç sıra halinde aşağıdaki gibi yerleştirilmiştir.

⁷⁰ Siegel. 1977, s. 106, 115.

Yöntem

TABLO 5

2 x 3 OLAĞANLIK TABLOSU

Sosyo-ekonomik Düzey Bakımından İçem ve Sağırılar Okulunun Karşılaştırılması

		EĞİTİM ORTAMLARI		
		İçem (N)	Sağ. Ok.(n)	N + n
S	Meslekler	G.D.: 16	G.D. :1	$N_1 + n_1 = 17$
O	1+2+3	T.D. : 8.5	T.D. :8.5	
S				
Y	Meslekler	G.D. : 13	G.D. : 4	$N_2 + n_2 = 17$
O	4	T.D. : 8.5	T.D.: 8.5	
E	Meslekler	G.D. : 11	G.D. : 35	$N_3 + n_3 = 46$
K.	5+6	T.D. : 23	T.D. : 23	
D.		40	40	80

Bu tablodaki G.D. = 0 = Gözlenen değer ve

T.D. = E = Teorik değerdir.

sıra toplamı x sütun toplamı

$$\text{Teorik Değer} = \frac{\text{sıra toplamı} \times \text{sütun toplamı}}{\text{genel toplam}}$$

Bu test için, 2x2'den daha büyük olan olağanlık tabloları için önerilen şu formül kullanılmıştır:⁷¹

⁷¹ Colin Robson, 1979, (1973), Experiment, Design and Statistics in Psychology, Penguin Books, Harmondsworth, Middlesex, s. 94.

$$\chi^2 = \sum \frac{(O-E)^2}{E}$$

Formüle, 2x2 Olağanlık Tablosundaki gözlenen değerler (O) ile teorik değerler (E) yerleştirilmiştir. Bu formülün uygulanması ile elde edilen χ^2 değeri, Ki-karenin kritik değerleri tablosunda, sd=2 serbestlik derecesinde ve .05 anlamlılık düzeyinde verilen kritik değerle karşılaştırılarak, iki grup arasındaki farkların anlamlılığına ilişkin karar verilmiştir.

4. 2. Konuşma Dili ile Öğrenci Özellikleri Arasında İlişkisel Çözümler

Öğrenci konuşma dilinin kurumlar bakımından karşılaştırılması sonucu belirlenecek farklılığın açıklanmasına yardımcı olması amacı ile geliştirilen araştırma denenceleri ve soruları doğrultusunda, konuşma dili ile öğrenci özellikleri arasında ilişkisel çözümler yapılmıştır.

"Değişkenlerin değer alışlarında gözlenebilen bağıntıya ilişki denir. İki türlü ilişkiden söz edilebilir. Bunlar birlikte değişim ile nedensel değişim (neden-sonuç) ilişkisidir....."⁷² Deneme modeli araştırmalarda neden-sonuç ilişkisinin varlığına karşın, bu araştırmada olduğu gibi, deneme modelinin çeşitli nedenlerle uygulanması olanaksız olduğu durumlarda tercih edilen tarama modeli araştırmalarda korelasyon türü ilişki vardır. Korelasyon katsayısının (1)'e yaklaşması ilişkinin mükemmelliğini, sıfıra yaklaşması ise zayıflığını ya da yokluğunu gösterir. Bir neden-sonuç ilişkisi olup olmadığı bilinmese bile, nelerin birlikte değiştiğinin bilinmesi önemli ipuçları verir.⁷³ İncelenen özellikler arasında hiç bir ilişkinin belirlenememesi,

⁷² Karasar, 1982, s. 230.

⁷³ Karasar, 1982, s. 231.

değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisinin olmadığını pekala ortaya koyabilir,⁷⁴ ve bu yolla problemin çözümüne katkıda bulunabilir.

4. 2. 1. Parametrik Veriler için İlişkisel Çözümleme

Bu araştırmanın ikincil amaçları doğrultusunda, dil gelişimi üzerinde etkili olabilecek bazı faktörler ile konuşma dil düzeyleri arasındaki ilişkilerle ilgili denenceleri sınavabilmek için önce her bir bağımlı değişkenin sırasıyla bağımsız değişken ile birlikte değer alışları başka bir deyişle korelasyonu hesaplanmış ve korelasyon katsayıları ile grafik dağılımları elde edilmiştir. Bu hesaplamalar, ortamın etkisini kontrol amacıyla araştırma konusu olan farklı iki ortamın verilerine ayrı ayrı ve korelasyon hesabında en az 30 veri çifti önerildiği için her bir kümenin bütününe (N=40) uygulanmıştır. Bu hesaplamalar Apple Macintosh Plus bilgisayarının Statview istatistik paket programından yararlanılarak yapılmıştır.

4. 2. 2. Korelasyon Katsayılarında Anlamlılık Sınaması

Korelasyon katsayıları ve grafik dağılımları elde edildikten sonra, Karasar'ın önerdiği gibi, korelasyon hesaplamaları anlamlılık (manidarlık) sınaması ile sonuçlandırılmıştır. Karasar'a göre, "Denence sınama, pratikte 'manidarlık' sınamasıdır. Manidarlık ise, gözlenen ilişki ya da farkın, şans ya da örneklem dağılımı olgularından bağımsız, sistemli ve önemli bir nedene bağlı olmasıdır."⁷⁵ İşte, bu araştırmada her bir eğitim ortamı için hesaplanmış olan bağımlı değişkenler ile bağımsız değişkenlerin arasındaki korelasyon katsayılarının gösterdiği bire bir ilişkinin, sistemli ve önemli bir nedene bağlı olmadığı sınıanmıştır. Bu sınamada, Karasar'ın bildirdiği gibi, McNemar'ın çarpım momentler türü ve $N < 50$ olan korelasyonlar için önerdiği t formülü⁷⁶ kullanılmıştır:

⁷⁴ Necla Çömlekçi, 1985, (1982), İstatistik, Bilim Teknik Yayınevi, Eskişehir, s. 282.

⁷⁵ Karasar, 1982, s. 242.

$$t = \frac{r\sqrt{N-2}}{\sqrt{1-r^2}}$$

Her bir korelasyondan elde edilen 'r' ve 'r²' değerleri formüle uygulanmış ve sonuçta elde edilen t değerleri, N-2 serbestlik derecesinde ve .05 güven düzeyindeki çizelge t değeri ile karşılaştırılmıştır. Formülden bulunan t değeri, .05 düzeyindeki çizelge değerine eş veya büyük olduğunda, ilişkinin şanstın ileri bir düzeni yansıttığı ve sonucun anlamlı olduğu ($p \leq .05$) kabul edilmiştir.

Korelasyon hesabı, parametrik veriler olan bağımsız değişkenler işitme kaybı, işitme cihazı takma süresi, okul eğitim süresi, toplam eğitim süresi ve zeka düzeyleri için yapılabilmemiş, sosyo-ekonomik düzey için para-metrik olmayan verilere uygun bir çözümlene aranmıştır.

4. 2. 3. Parametrik Olmayan Veriler için İlişkisel Çözümlene

Sınıflayıcı bir ölçekle ölçülmüş olması nedeniyle, sosyo-ekonomik düzey ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin çözümlenmesinde ise parametrik olmayan bir test aranmıştır. Bu durumda, korelasyonda olduğu gibi değişkenlerin birlikte değer alışlarını gözlemek yerine, yüksek ve düşük sosyo-ekonomik düzeyler açısından bağımlı değişkenin farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. "Araştırma verileri farklı kategorilerdeki frekanslardan oluştuğunda, bağlantısız iki grup arasındaki farkların anlamlılığını saptamada χ^2 testi kullanılabilir."⁷⁷ Bu görüşe uygun olarak, iki farklı ortamda yer alan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzey bakımından aralarında

⁷⁶ O. McNemar, 1962, Psychological Statistics, Wiley. Aktaran: Karasar, 1982, s. 257.

⁷⁷ Siegel, 1977, s. 115.

Yöntem

istatistiksel olarak önemli derecede farklılık olup olmadığının saptanabilmesi için örneklem bütününe χ^2 testi uygulanmıştır.

Baba eğitim düzeyi ve çalışmakta olduğu meslek grubu bakımından belirlenen sosyo-ekonomik düzey ve yaş grupları için yapılan Ki kare testinde, hücrelerdeki teorik değerlerden (beklenen değer) bazılarının beş sayısından daha küçük çıktığı görülmüştür. Bu test, χ^2 testi beklenen frekanslar yeterli derecede büyük (5+) olduğu zaman olağanlık tablosundaki verilere uygulanabilir.^{78,79} Bu gereksinmeyi karşılayamadığı zaman, hücrelerin birleştirilmesi, sınıflandırmanın daha az sayıda gruplarla yapılması, böylece hücre sayısının azaltılarak hücre değerinin yükseltilmesi önerilmektedir. Tez yazarı, bunun üzerine sosyo-ekonomik düzey 1. sınıf, 2. sınıf, 3. ve 4. sınıfı bir grup, 5. ve 6. sınıfı bir grup içinde birleştirmiştir. Bu uygulama ile de beklenen değerlerin bazılarının beşin altında kalması üzerine, bu durumlar için Robson,⁸⁰ ve Cochran'ın⁸¹ da salık verdiği gibi Fisher Tam Olasılık Testi kullanılmıştır.

Fisher Tam Olasılık Testi, iki örneklem küçükse, sınıflayıcı veya sıralayıcı verilerin analizinde son derece yararlı bir tekniktir.⁸² Bu test gereği sosyo-ekonomik düzeylere göre konuşma dili verileri bir 2x2 olağanlık tablosuna yerleştirilmiştir. Verileri ikili gruplar halinde yerleştirmek gerektiğinden, her iki değişkene yüksek/düşük sınıflandırılması getirilmiştir. Bu sınıflandırma şöyle yapılmıştır: Konuşma dilini gösteren yedi bağımlı değişkenin her biri için araştırma kümesinin bütünündeki aritmetik ortalaması (\bar{x}) bulunmuş ve aritmetik ortalamaya eş değerde veya ortalamanın üzerinde kalan veriler 'yüksek dil düzeyi', ortalamanın altında kalan veriler 'düşük dil düzeyi' olarak yerleştirilmiştir.

⁷⁸ Karasar, 1982, s. 132.

⁷⁹ Robson, 1979, s. 88.

⁸⁰ Robson, 1979, s. 88.

⁸¹ Aktaran: Siegel, 1977, s. 121.

⁸² Siegel, 1977, s. 106.

Yöntem

Sosyo-ekonomik düzeyin gruplandırılmasında ise, yukarıda da ifade edildiği gibi baba eğitim ve meslek grupları 1.+2.+3.+4. gruba girenler 'yüksek düzey' ve meslek grupları 5.+6. gruba girenler 'düşük düzey' hücresine yerleştirilmiştir. Tablo 6'daki verilerle, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin dilde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı sınıanmıştır.

TABLO 6
2 x 2 OLAĞANLIK TABLOSU
Sosyo-ekonomik Düzey ile İkinci ve Üçüncü Küme İşlevler
Arasındaki İlişki - İçerim Verileri

	Yüksek S-E düzey 1+2+3+4	Düşük S-E düzey 5+6	
D	A	B	A+B=16
X ve + Yüksek düzey	13	3	
I	C	D	C+D=24
X altı Düşük düzey	16	8	
L	A+C=29	B+D=11	N=40

Bu araştırma kümesinde İkinci ve Üçüncü İşlevler bakımından $\bar{x} = 20.38$.

Gözlenen durumun tam olasılığı, Olağanlık Tablosunun kenarlarındaki toplamaların faktöriyelleri çarpımının, N faktöriyelle çarpılan hücre frekansları faktöriyelerine olan oranını almakla bulunur.^{83,84} Gözlenen değerler formüle yerleştirilerek bu tablo için tam olasılık (p) hesaplanır:

⁸³ Siegel, 1977, s. 107.

⁸⁴ "N!, faktöryel N olarak okunur, ve 1'den N'ye kadar bütün tam sayıların birbiriyle çarpımını ifade eder." Çömllekçi, 1985, s. 5.

Yöntem

$$\rho = \frac{(A + B)! (C + D)! (A + C)! (B + D)!}{N! A! B! C! D!}$$

Formülü kullanmak suretiyle ρ şöyle hesaplanmıştır:

Tablo 6 için:

$$\rho = \frac{(13 + 3)! (16 + 8)! (13 + 16)! (3 + 8)!}{40! 13! 3! 16! 8!}$$

$$\rho = 0.178157$$

Ancak, Tablodaki hücre frekanslarından biri (A, B, C ya da D) sıfır olmadığı durumlar için Siegel ρ 'nin hesaplanmasını şöyle açıklamıştır:

"Fakat hücre frekanslarından herhangi biri sıfır değilse, kenarlarda olan aynı toplamlarla, H_0 şartı altındaki dağılımdan daha aşırı uçta sapmaların ortaya çıkabileceğini hatırlamamız ve "aşırı uçta olan" bu mümkün sapmaları hesaba katmamız gerekir, zira sıfır hipotezinin istatistiksel testi şu sorudan hareket eder: H_0 şartı altında böyle bir ortaya çıkışın veya daha da aşırısının ortaya çıkış olasılığı nedir?"⁸⁶

Siegel'e göre, Tablo 6'daki verilere sıfır hipotezi için istatistiksel bir test uygulamak isteniyorsa, bu ortaya çıkış olasılığını, daha aşırı uçta mümkün olan çıkış olasılıklarıyla toplamak gerekmektedir. Bu işlem için, Tablo 6'dan sonra Tablo 7'nin oluşmasına kadar gerekli üç tablonun düzenlenmesi gerekmiştir. Diğer bir ifadeyle, bir hücre sıfırlanıncaya dek oluşturulan her bir tablo için ρ değeri ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bulunan bu ρ değerlerinin toplanması ile sıfır hipotezi şartı altında değeri 3 olan hücre frekansının ortaya çıkış olasılığı elde edilmiştir.

⁸⁶ Siegel, 1977, s. 108.

Yöntem

çıkış olasılığı elde edilmiştir.

TABLO 7

	Yüksek Düzey	Düşük Düzey	
Grup 1	16	0	A+B=16
Grup 2	16	8	C+D=24
Toplam	A+C=32	B+D=8	N=40

Tablo 6'dan Tablo 7'nin oluşmasına kadar gereken dört tablonun verileri için ayrı ayrı ρ değerleri aşağıdadır:

1. tablo: $\rho = .17815706$
 2. tablo: $\rho = .10411777$
 3. tablo: $\rho = .04303534$
 4. tablo: $\rho = .00956341$
 TOPLAM: $\rho = .334874$

Buna göre, Tablo 6'daki 3 ve daha küçük frekansların ortaya çıkış olasılığı $\rho = .334874$ 'dür ve Tablo 6'daki verilerin, araştırmacının H_0 'ı reddetmesi gerekip gerekmediğine karar verirken kullandığı ρ değeridir.⁸⁶

Formülün çözümüne bir kolaylık getirmek amacıyla Siegel, yayınladığı Tablo l'da, ρ 'nin tam değerleri yerine anlamlılık seviyelerini vermiştir. Ancak Tablo l, N'in 30 veya daha küçük olduğu, sağ kenarlardaki toplamlardan herhangi birinin 15'den büyük olmadığı verilere uygulanabildiğinden, bu araştırmada bu tablodan yararlanılamamış, ve faktöriyelerin çözümü ile her bir ρ 'nin tam olasılık değerleri hesaplanmıştır. Anlamlılık seviyesi olarak bu araştırmada .05 kabul edilmiştir. Siegel, "...formülden elde edilen ρ .05'e

⁸⁶ Siegel, 1977, s. 109.

eşit veya daha küçükse H_0 'ı reddediniz"⁸⁷ demiştir; başka bir deyişle iki değişken arasındaki farksızlık hipotezi reddedilecektir ve anlamlı bir ilişki olduğu kararına varılacaktır. Bunun aksine, elde edilen p değeri .05'den daha büyük çıktığı durumlarda ise, hiç bir fark olmadığına ilişkin bir hipotez olan sıfır hipotezi (H_0) kabul edilmiştir ve iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olmadığı kararı verilmiştir.⁸⁸ Burada elde edilen tam olasılık değeri ($p = .334874$), kabul edilmiş olan .05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğu için söz konusu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı kararı verilmiştir.

4. 3. Ölçme İşleminde Güvenilirlik

Bu araştırmanın ham verilerini oluşturan işitme engelli öğrenci konuşma dilinin çözüm işleminin araştırmacı tarafından yapılması nedeni ile, araştırmanın güvenilirliğini ölçmek amacı ile iki jüri oluşturulmuştur. Verilerin çözümünden önce, çözümün değerlendirilmesi yapılmış, bu işlem için izlenen yöntem ise, ayrı bir konu olarak bu alt bölümde verilmiştir.

"Güvenilirlik, aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır; teknik bir sorun olup, bilimsel çalışmanın ilk koşullarındandır."⁸⁹ O halde, aynı video kayıtları dinleyen, öğrenciye aynı derecede yakın başka kişiler de aynı sonuçları alacaklar, aynı çözümü yapacaklardır. Ancak, bu araştırma kayıtlarında öğrencilere en yakın kişiler olarak kendi öğretmenleri kayda girmiş ve aynı öğretmenler kendi kayıtlarının çözümünü birer kez kontrol etmişlerdir. Bu kontroller sonucu gerekli düzeltmeler de yapılmış ve çözümün bu son aşaması veri tabanını oluşturmuştur. Güvenilirlik aşamasında yapılmak istenen veri tabanını oluşturan bu çözümlerin bir kez daha sınanmasıdır. Bu nedenle, bu kez öğrencilerin kendi öğretmenleri dışında bir jüri oluşturmak gerekmiştir. Jüriye, araştırmanın yapıldığı okulun müdürünün belirlediği ve işitme engelli öğrencilerle çalışmış deneyimli öğretmenler seçilmiştir.

⁸⁷ Siegel, 1977, s.

⁸⁸ Siegel, 1977, s. 115.

⁸⁹ Karasar, 1982, s. 155.

4. 3. 1. Bütüncü Çözümlerine İlişkin Jüri Değerlendirmesi

Araştırmaya temel oluşturan ve araştırmacı tarafından elde edilen 80 öğrenci bütüncesinin güvenilirlik sınavı amacıyla tüm öğrenci sayısının %20'si araştırmacı dışında oluşturulan birer jüri tarafından ayrıca kontrole tabi tutulmuştur. Konuşma diline ilişkin yapılan araştırmalarda konuşma çözümü güvenilirlik testlerinde bu oranın %10 ile %17 arasında değiştiği görülmüştür⁹⁰. Her bir eğitim ortamı içinden araştırmacının yürütüldüğü okulun müdürü tarafından belirlenen en tecrübeli üç işitme engelliler öğretmeni, buldukları eğitim ortamı öğrenci grubu için jüriyi oluşturmuştur.

Sağır Okulu öğrenci grubunun %20'sini oluşturan sekiz öğrenci örneklem içindeki yaş grupları arasından kura yöntemi ile saptanmıştır. Araştırmacı tarafından daha önceden yapılmış olan video kayıtlar ve bunların yazılı çözümlerinin oluşturulan jüri tarafından kontrolü istenmiştir. Jüri üyelerine video kayıtlarını seyretmeleri ve araştırmacı tarafından sağlanan dökümler üzerinde gerekli gördükleri düzeltmeleri yapmaları söylenmiştir. Bu düzeltmelerin; anlaşılmayan sözcelerde jüri üyeleri tarafından anlaşılabilen sözcükler var ise bunların bütüncüye girilmesi, veriden farklı anlaşılana var ise anlaşıldığı şekilde girilmesi veya yazılmış olan sözün jüri tarafından anlaşılabilmesi halinde yazılanın çizilerek çıkarılması şeklinde olabileceği açıklanmıştır. Aynı koşulların geçerli olduğu bir jüri de İÇEM için oluşturulmuş ve aynı açıklamalar yapılmıştır.

4. 3. 2. Jüri Değerlendirmelerinin İşlenişi

Jüri değerlendirmeleri geri alındıktan sonra Jüri Üyeleri Sonuç Tablosuna (Ek 11) düzeltmeler iki ayrı başlık altında kayıt edilmiştir. Birinci

⁹⁰ B. Brinton ve diğerleri, 1986, 'Responses to Requests for Clarification in Linguistically Normal and Language-Impaired Children,' J. of Sp. and H. Dis., Vol. 51, November 1986, s. 370-378.

Yöntem

bölüme öğrenci sözcelerine ilişkin olarak tüm düzeltmeler 'eksiltmeler', 'başka anlaşılabilirler' ve 'arttırma yapılanlar' olmak üzere gruplanarak kaydedilmiştir.

İkinci bölüme ise yalnızca işlevler ve biçimbirim analizleri yapılabilecek olan sözceler için saptanan değişiklikler kayıt edilmiştir. Öğrenci bütünceleri incelendiğinde görüleceği gibi ve bu bölümünde daha önce açıklandığı gibi öğrenci sözcelerinin işlevler ve biçimbirim analizlerine tabi olabilmesi için özgün ve spontane dil, başka bir deyişle öğrencinin kendi dili olması ölçütü aranmıştır. İşte ikinci bölümde jüri sonuçları, bu ölçütlere uygun olarak gözden geçirilmiş ve yapılan değişiklikler tablonun ikinci bölümüne eğer sözceler analize tabi olabiliyor ise kayıt edilmiştir. Böylece analiz gören sözcelere ilişkin bir jüri değerlendirme yüzdesi de elde edilmiştir.

4. 3. 3. Anlaşılabilirlik Bakımından Dökümün Güvenilirlik Hesaplaması

Araştırma dökümleri ile jüri üyeleri arası güvenilirlik yüzdesi Brinton ve diğerlerinin kullandıkları şu formül uygulanarak hesaplanmıştır.⁹¹

$$\text{Güvenilirlik Yüzdesi} = A/N \cdot 100.$$

Burada;

A = ortak anlaşma saptanan sözcük (bu araştırmada biçimbirim) sayısı,

N = toplam sözcük (bu araştırmada biçimbirim) sayısıdır.

Böylece bu araştırma için formül şöyle kullanılmıştır:

$$\text{Güvenilirlik Yüzdesi} = \frac{\text{ortak anlaşma saptanan biçimbirim sayısı} \times 100}{\text{toplam biçimbirim sayısı}}$$

⁹¹ Brinton ve diğerleri, 1986, s. 370-378.

Yöntem

'A' ve 'N' değerleri şu şekilde hesaplanmıştır:

A = Toplam biçimbirim sayısı + tekrarlar + zaman kazanma + açık değil + anlaşılabilir değil toplam sayıları - jüri değerlendirmelerindeki eksiltmeler ve 'başka' anlaşılan ifadeler biçimbirim toplamı.

N = A + jüri değerlendirmelerindeki eksiltmeler + arttırmalar + başka anlaşılan biçimbirimler toplamı.

Bu araştırmada, amaçlara uygun olarak yalnız spontane ve özgün sözceler işlevler ve biçimbirim bakımından analiz edilmiş, araştırma sınırlılığı nedeni ile analize tabi tutulmayan sözcelerde biçimbirim sayımı yapılmamıştır. Bu nedenle, jüri sınavı için 'A' değeri sayımı gerektiğinde 'tekrarlar, zaman kazanma, açık değil ve anlaşılır değil' sütunlarında gruplanan sözceler, içerdikleri biçimbirim uzunluğuna bakılmaksızın birer sayı almışlardır. Böylece bu sınıflandırmaya giren her bir sözcü uzunluk ortalamasının bir olduğu varsayılmıştır. Bunun doğal bir sonucu olarak, sözcü uzunluğu ortalaması bir biçimbirimden uzun olan öğrencilerde, bütüncenin tamamına ilişkin jüri yüzdelerinin gerçek düzeylerinden biraz daha düşük çıkması beklenmiştir.

Yukarıda açıklandığı gibi yapılan jüri hesaplamaları sonuçları şöyledir:

Sağır Okulu bütüncesinin tamamının ortalaması	% 97.37
Sağır Okulu analiz uygulanan bütünce ortalaması	% 99.28
İçem bütüncesinin tamamının ortalaması	% 96.21
İçem analiz uygulanan bütünce ortalaması	% 98.62

Jüri hesaplamalarına ilişkin ayrıntılı döküm Ek 11'de verilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM : BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde önce araştırma örnekleme giren işitme engelli öğrencilerin, araştırma konusu ile ilgisi görülen özelliklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra, araştırmanın amaçları doğrultusunda geliştirilen denencelere ve sorulara ilişkin bulgular ve yorumları sunulmuştur. Bu araştırmanın konusu olan iki farklı eğitim ortamında eğitim gören işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin karşılaştırması yapılırken, konunun dil olması nedeni ile karşılaştırmalar önce yaş grupları bakımından yapılmış, daha sonra iki ortam örneklem bütünü içinde karşılaştırılmıştır.

1. BULGULAR

1. 1. Öğrenci Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde yalnız araştırmanın amaçları doğrultusunda dil ile ilişkisi aranacak olan öğrenci özelliklerine ilişkin bulgular iki ortam bakımından karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

1. 1. 1. İşitme Kaybı

Araştırma grubunu oluşturan 80 öğrencinin eğitim ortamlarına göre işitme kayıplarına ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmiştir. Tabloda, farklı iki eğitim ortamı olan Eskişehir Sağırlar Okulu ve İçem'de eğitim gören öğrencilerden araştırmanın 1. yaş grubuna girenler işitme kayıpları bakımından karşılaştırılmış ve grupların öğrenci sayısı, işitme kaybının aritmetik

Bulgular ve Yorum

ortalama ve standart sapmaları hesaplanan t değeri ve bu değerlerin t-Kritik Değerler Tablosuna göre anlamlılık düzeyleri verilmiştir.

TABLO 8

İŞİTME KAYBI ile ilgili BULGULAR

Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

1. Yaş Grubu: 6;5- 8;0 Yaş Arası (77 - 96 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırılar Okulu	13	109.54	8.43	2.427	p < .05
İçem	13	101.62	8.21		
İki-uçlu test için:		t Tablo=2.064		sd:24	

\bar{x} : Decibel olarak işitme kaybı ortalaması.

* Tablolarda p harfi, p simgesi için, anlam düzeyi için kullanılmış olup, p < .05 ifadesi, bu ortalama ve standart sapma farklılığına %95'den fazla güvenebiliriz anlamını taşımaktadır.

Tablo 8'de görüldüğü gibi, işitme engelli öğrencilerden toplam 80 öğrenci içinde araştırma grubunun en küçük yaş grubu olan 6;5-8;0 yaşlarındaki Sağırılar Okulundan 13 öğrencinin grup ortalaması olarak işitme kaybı 109.54 decibel (dB) bulunmuş, aynı yaş grubunda İçem'den 13 öğrencinin grup ortalaması olarak işitme kaybı ise 101.62 dB bulunmuştur. Buna göre bu yaş grubunda İçem öğrencilerinin grup ortalaması olarak işitme kayıplarının 8 decibel (dB) daha düşük olduğu görülmüştür. Grup ortalamaları bakımından aralarında anlamlı bir fark olmadığı t testi ile sınanmış ve t=2.427 bulunmuştur. Bu değer t'nin Kritik Değerler Tablosunda iki-uçlu test için ve serbestlik derecesi 24 iken .05 anlamlılık değerini veren t tablo değeri 2.064 ile karşılaştırılmış, t testi değerinin bu tablo değerinden büyük olması nedeni ile .05 anlamlılık düzeyinde fark olduğu kabul edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Tablo 9'da görüldüğü gibi, araştırmanın 2. yaş grubu olan 8;1 - 9;0 yaşlarındaki Sağırlar Okulundan 9 öğrencinin grup ortalaması olarak işitme kaybı 109.11 dB bulunmuştur. Aynı yaş grubunda İçem'den 9 öğrencinin grup ortalaması olarak işitme kaybı ise 105.56 dB dir. Grup ortalamaları bakımından aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile sınanmış ve $t = .82$ bulunmuştur. Bu değer t'nin Kritik Değerler Tablosunda iki-uçlu test için ve serbestlik derecesi 16 iken .05 anlamlılık değerini veren t tablo değeri 2.120 ile karşılaştırılmış, t testi değerinin bu tablo değerinden küçük olması nedeniyle, .05 anlamlılık düzeyinde bir fark olmadığı kabul edilmiştir.

TABLO 9

İŞİTME KAYBI ile ilgili BULGULAR

Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

2. Yaş Grubu: 8;1 - 9;0 Yaş Arası (97 - 108 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	9	109.11	10.73	0.82	p > .20
İçem	9	105.56	7.35		
İki-uçlu test için:		t Tablo=2.120		sd:16	

\bar{x} : Decibel olarak işitme kaybı ortalaması.

Buna göre bu yaş grubundaki İçem öğrencileri ile Sağırlar Okulu öğrencileri arasında işitme kaybı ortalaması bakımından benzerlik bulunmaktadır.

Tablo 10'da görüldüğü gibi, işitme engelli öğrencilerden 3. yaş grubundaki Sağırlar Okulundan 9 öğrencinin grup ortalaması olarak işitme kaybı 104.33 decibel (dB) bulunmuş, aynı yaş grubunda İçem'den 9 öğrencinin grup ortalaması olarak işitme kaybı ise 103.44 dB bulunmuştur. Grup ortalamaları bakımından aralarında anlamlı bir fark olmadığı t testi ile sınanmış ve $t = .223$ olarak bulunmuştur. Bu değer, t'nin Kritik Değerler

Bulgular ve Yorum

Tablosunda iki-uçlu test için ve serbestlik derecesi 16 iken .05 anlamlılık değerini veren t tablo değeri 2.120 ile karşılaştırılmış, t testi değerinin bu tablo değerinden küçük olması nedeni ile aralarında .05 anlamlılık düzeyinde fark olmadığı kabul edilmiştir.

TABLO 10
İŞİTME KAYBI ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

3. Yaş Grubu: 9;1 - 10;10 Yaş Arası (109 - 130 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırılar Okulu	9	104.33	10.22	0.223	p > .20
İçem	9	103.44	6.21		
İki-uçlu test için:		t Tablo=2.120		sd:16	

\bar{x} : Decibel olarak işitme kaybı ortalaması.

Buna göre 3. yaş grubunda İçem öğrencilerinin grup ortalaması olarak işitme kayıpları yaklaşık bir dB daha düşük olmakla beraber bu farkın istatistiksel önemi olmadığı anlaşılmıştır.

En büyük yaş grubundaki (10;11-12;10 yaş) öğrenciler de aynı şekilde işitme kayıpları bakımından karşılaştırıldıklarında, Tablo 11'de görüleceği gibi, grup ortalamaları olan 105.78 dB ve 101.56 dB arasındaki fark için hesaplanan t değeri (1.158), t'nin Kritik Değerler Tablosunda iki-uçlu test için ve serbestlik derecesi 16 iken .05 anlamlılık değerini veren t tablo değeri 2.120 ile karşılaştırılmış, t testi değerinin bu tablo değerinden küçük olması nedeni ile aralarında .05 anlamlılık düzeyinde fark olmadığı kabul edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

TABLO 11

İŞİTME KAYBI ile ilgili BULGULAR

Farklı İki Eğitim-Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

4. Yaş Grubu: 10;11 - 12;10 Yaş Arası (131 - 154 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağır Okulu	9	105.78	8.72	1.158	p > .20
İçem	9	101.56	6.62		
İki-uçlu test için:		t	Tablo=2.120	sd:16	

\bar{x} : Decibel olarak işitme kaybı ortalaması.

Diğer bir ifadeyle, 4. yaş grubu için, iki grup arasında işitme kaybı ortalamaları bakımından istatistiksel önemi olan bir fark gözlenmemiştir.

Öğrenci özellikleri bu araştırmada yaş grupları bakımından karşılaştırıldığı gibi, ayrıca eğitim ortamlarını oluşturan her bir kümenin toplam sayısı olan N=40 üzerinden de yapılmıştır. Bu karşılaştırmaya ilişkin bulgular Tablo 12'de sunulmuştur. Görüldüğü gibi, Sağır Okulundaki 40 öğrencinin grup ortalaması olarak işitme kaybı 107.43 decibel (dB) bulunmuş, İçem'deki 40 öğrencinin grup ortalaması olarak işitme kaybı ise 102.90 dB bulunmuş ve İçem öğrencilerinin örneklem bütünü bakımından ortalama kayıplarının yaklaşık 4.5 dB daha düşük (iyi) olduğu görülmüştür. Ancak uluslararası benimsenen standartlara göre bu ortalamalar bakımından gerek Sağır Okulu ve gerek İçem öğrencileri için elde edilen bu ortalama değerler, 'çok ileri derecede işitme kayıpları' olarak sınıflandırılmaktadırlar. Ortalamalar bakımından aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile sınanmış ve t=2.429 bulunmuştur. Bu değer t'nin Kritik Değerler Tablosunda iki-uçlu test için ve serbestlik derecesi 78 iken .05 anlamlılık değerini veren t tablo değeri 2.000 ile karşılaştırılmış, t testi değerinin bu tablo değerinden büyük olması nedeni ile aralarında .05 anlamlılık düzeyinde bir fark bulunmuştur.

Bulgular ve Yorum

TABLO 12

İŞİTME KAYBI ile ilgili BULGULAR

Farklı İki Eğitim Ortamının Bütünü İçinde Karşılaştırılması

Yaş Grubu:	6;5 - 12;10 Yaş Arası (77 - 154 Ay)				
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırılar Okulu	40	107.43	9.35	2.429	p < .02
İçem	40	102.90	7.17		
İki-uçlu test için:		t Tablo=2.000		sd:78	

\bar{x} : Decibel olarak işitme kaybı ortalaması.

1. 1. 2. İşitme Cihazı Takma Süresi

Öğrencilerin işitme cihazlarını takma süreleri ay olarak hesaplanmış ve izleyen tablolarda gruptaki öğrenci yaşı, sayısı, işitme cihazını takma sürelerinin grup bakımından ve ay olarak aritmetik ortalama ve standart sapmaları ile hesaplanan t değeri ve bu değerlerin t-Kritik Değerler Tablosuna göre anlamlılık düzeyleri verilmiştir.

Tablo 13'de görüldüğü gibi, işitme engelli öğrencilerden araştırma grubunun en küçük yaş grubu olan 6;5-8;0 yaşlarındaki Sağırılar Okulundan 13 öğrencinin grup ortalaması olarak işitme cihazı takma süresi 7.62 ay bulunmuş, aynı yaş grubunda İçem'den 13 öğrencinin grup ortalaması işitme cihazı takma süresi 57.23 ay olarak bulunmuştur. Gruplar arasında, ortalamaları bakımından aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile sınımlanmış ve t=10.025 olarak bulunmuştur. İşitme cihazlarının Sağırılar Okullarında genelde hiç kullanılmadığı ya da öğrenci okula başladıktan sonra kullanıldığı, İçem öğrencilerinin ise, okulöncesi eğitime alınmadan işitme cihazı taktıkları gözlemlendiğinden, iki ortam arasında bu özellik bakımından

Bulgular ve Yorum

yapılan karşılaştırmalarda aradaki farka ilişkin olarak öngörüle bulunulmuş ve t-tablo değeri için anlamlılık düzeyi bir-uçlu testler için aranmıştır. Bulunan t değeri, t'nin Kritik Değerler Tablosunda bir-uçlu test için ve serbestlik derecesi 24 iken .05 anlamlılık değerini veren t tablo değeri 1.711 ile karşılaştırılmış, t testi değerinin bu tablo değerinden büyük olması nedeni ile aralarında .05 düzeyinde anlamlı olduğu kabul edilmiştir. Tablo 13'de araştırmanın en küçük yaş grubuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

TABLO 13
İŞİTME CİHAZI TAKMA SÜRESİ ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

1. Yaş Grubu: 6;5- 8;0 Yaş Arası (77 - 96 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	13	7.62	13.67	10.025	p < .0005
İçem	13	57.23	11.47		
Bir-uçlu test için:		t Tablo=1.711	sd:24		

\bar{x} : Ay olarak cihaz takma süresi.

Bulgular, 1. yaş grubundaki İçem öğrencilerinin araştırma tarihine dek yaklaşık beş yıl süre ile, Sağırlar Okulu öğrencilerinin ise bir yıldan az süre ile işitme cihazı kullanmış olduklarını göstermektedir.

Tablo 14'de 8;1 yaş ile 9;0 yaş arasındaki öğrencilerin işitme cihazı takma süreleri incelendiğinde benzeri bir farklılık görülmektedir. Araştırmanın 2. yaş grubuna giren bu öğrenciler için, cihaz kullanma süreleri Sağırlar Okulu grup ortalamasında 6.67 ay olarak bulunmuş, buna karşın İçem öğrencileri için ortalama 64.44 ay olarak bulunmuştur. Bu dağılımı sınamak için uygulanan t testi sonucunda bulunan t değeri 11.176'dır. Bir-uçlu testler için 16 serbestlik derecesinde ve .05 anlamlılık düzeyinde t-Kritik Değerler

Bulgular ve Yorum

Tablosunda t değeri ise 1.746 dır. Buna göre, bulunan t değeri, tablo değerinden büyük olduğu için aradaki fark anlamlıdır. Bu fark .05 anlamlılık düzeyinin de çok üstünde bir farktır: $p < .0005$.

TABLO 14

İŞİTME CİHAZI TAKMA SÜRESİ ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

2. Yaş Grubu: 8;1 - 9;0 Yaş Arası (97 - 108 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	9	6.67	7.5	11.176	$p < .0005$
İçem	9	64.44	13.58		
Bir-üçlü test için:		t Tablo=1.746		sd:16	

\bar{x} : Ay olarak cihaz takma süresi.

Yıl olarak ele alındığında, 2. yaş grubundaki İçem öğrencilerinin araştırma tarihine dek ortalama beş yılın üzerinde, Sağırlar Okulu öğrencilerinin ise bir yıldan az süre ile işitme cihazı kullanmış olduklarını göstermektedir.

İşitme cihazı takma sürelerine ilişkin olarak Tablo 15'de görüldüğü gibi, araştırmanın 9;11 yaş ile 10;10 yaş arasında kalan öğrenciler için, cihaz kullanma süreleri Sağırlar Okulu grup ortalaması için 8;11 ay olarak bulunmuş, buna karşın İçem öğrencileri için ortalama 73;67 ay olarak bulunmuştur. t testi uygulanmış olup, bulunan t değeri 9.667'dir. Bir-üçlü testler için 16 serbestlik derecesinde ve .05 anlamlılık düzeyinde t -Kritik Değerler Tablosunda t değeri ise 1.711 dir. Buna göre, bulunan t değeri, tablo değerinden büyük olduğu için fark anlamlıdır. Bu fark .05 anlamlılık düzeyinin de çok üstünde bir farktır: $p < .0005$.

Bulgular ve Yorum

TABLO 15
İŞİTME CİHAZI TAKMA SÜRESİ ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

3. Yaş Grubu: 9;1 - 10;10 Yaş Arası (109 - 130 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	9	8.11	10.65	9.667	p .0005
İçem	9	73.67	17.34		
Bir-uçlu test için:		t	Tablo=1.746	sd:16	

\bar{x} : Ay olarak cihaz takma süresi.

Tablo 15'de, yıl olarak ele alındığında, 3. yaş grubundaki İçem öğrencilerinin araştırma tarihine dek ortalama altı yıl süre ile işitme cihazı kullanmış oldukları, buna karşın Sağırlar Okulu öğrencilerinin bir yıldan az bir süre için kullanmış oldukları görülmektedir.

Tablo 16 incelendiğinde görüleceği gibi, 10;11 yaş ile 12;10 yaş arasında kalan öğrenciler için, cihaz kullanma süreleri Sağırlar Okulu grup ortalaması için 29.22 ay olarak bulunmuş, buna karşın İçem öğrencileri için ortalama 101.89 ay olarak bulunmuştur. t testi uygulandığında bulunan t değeri 10.025 dir. Bir-uçlu testler için 16 serbestlik derecesinde ve .05 anlamlılık düzeyinde t-Kritik Değerler Tablosunda t değeri ise 1.746 dir. Buna göre, bulunan t değeri (8.683), tablo değerinden büyük olduğu için fark anlamlıdır. Yıl olarak ele alındığında, 4. yaş grubundaki İçem öğrencileri araştırma tarihine dek yaklaşık sekiz yıl, Sağırlar Okulu öğrencileri ise, iki yılın üzerinde süre ile işitme cihazı kullanmışlardır. Bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

TABLO 16

İŞİTME CİHAZI TAKMA SÜRESİ ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

4. Yaş Grubu: 10;11 - 12;10 Yaş Arası (131 - 154 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	9	29.22	19.1	8.683	p < .0005
İçem	9	101.89	16.3		
Bir-üçlü test için:		t Tablo=1.746	sd:16		

\bar{x} : Ay olarak cihaz takma süresi.

İki eğitim ortamı öğrencileri, örneklem bütünü içinde (Tablo 17) işitme cihazı takma süresi bakımından karşılaştırıldığında, Sağırlar Okulu ortalaması 12.38 ay bulunmuş, buna karşın İçem öğrencileri için ortalama 72.60 ay olarak bulunmuştur. Bu dağılımı sınamak için t testi uygulanmıştır. Bulunan t değeri 14.015 dir. Bir-üçlü testler için 78 serbestlik derecesinde, .05 anlamlılık düzeyinde t-Kritik Değerler Tablosunda t değeri ise 2.000 dir. Bulunan t değeri (14.015), tablo değerinden büyük olduğu için fark anlamlıdır.

TABLO 17

İŞİTME CİHAZI TAKMA SÜRESİ ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Bütünü İçinde Karşılaştırılması

Yaş Grubu: 6;5 - 12;10 Yaş Arası (77 - 154 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	40	12.38	15.87	14.015	p < .0005
İçem	40	72.60	22.06		
Bir-üçlü test için:		t Tablo=2.000	sd:78		

\bar{x} : Ay olarak cihaz takma süresi.

1. 1. 3. Okul Eğitim Süresi

İşitme engelli öğrencilerin dil gelişiminde önemli bir özellik olarak, kayıtlı bulunduğu ve her gün sürekli eğitim gördüğü okula devam süresi ay olarak hesaplanmış ve iki kurum karşılaştırılmıştır. Bu hesaplamalar yaş grupları bakımından ve araştırma kümelerinin bütünü bakımından yapılarak izleyen tablolarda sunulmuştur.

Araştırmada en küçük yaş grubu olan 6;5 ile 8;0 yaş arasındaki öğrencilerin okul eğitim sürelerinin aritmetik ortalamaları arasında İçem lehine 38 ay farklılık görülmektedir.

TABLO 18
OKUL EĞİTİM SÜRESİ ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

1. Yaş Grubu: 6;5- 8;0 Yaş Arası (77 - 96 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırılar Okulu	13	7.54	5.09	17.895	p < .0005
İçem	13	45.62	5.74		
Bir-uçlu test için:		t Tablo=1.711	sd:24		

\bar{x} : Ay olarak okul eğitim süresi.

Bu dağılım t testi ile sınındığında elde edilen t değeri 17.895 olup, t tablo değeri 1.711 den büyük olduğundan .05 anlamlılık düzeyinin üzerinde anlamlı ve bu nedenle de İçem'deki okul eğitim süresinin Sağırılar Okulundaki eğitim süresinden anlamlı bir şekilde fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Benzeri türde farklılık diğer yaş grupları ve örneklem bütünü için de

Bulgular ve Yorum

geçerli olduğu, Tablolar 19, 20, 21 ve 22'de görülmektedir. Tablo 19'da görüleceği gibi, araştırmanın 8;1 yaş ile 9;0 yaş arasında kalan öğrencilerin okul eğitim sürelerinin Sağırlar Okulu grup ortalaması 10 ay olarak bulunmuş, buna karşın İçem öğrencileri için ortalama 48.89 ay olarak bulunmuştur. t testi uygulandığında, bulunan t değeri 16.319 dur. Bir-uçlu testler için 16 serbestlik derecesinde ve .05 anlamlılık düzeyinde t -Kritik Değerler Tablosunda t değeri ise 1.746 dır.

TABLO 19
OKUL EĞİTİM SÜRESİ ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

2. Yaş Grubu: 8;1 - 9;0 Yaş Arası (97 - 108 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	9	10.00	5.70	16.319	p < .0005
İçem	9	48.89	4.31		
Bir-uçlu test için:		t Tablo=1.746	sd:16		

\bar{x} : Ay olarak okul eğitim süresi.

Buna göre, bulunan t değeri, tablo değerinden büyük olduğu için süre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fazladır.

Üçüncü yaş grubu olan 9;1 ile 10;10 yaş arasındaki öğrencilerin okul eğitim sürelerinin aritmetik ortalamaları arasında İçem lehine 43 ay fark görülmektedir. t testi ile uygulandığında elde edilen t değeri 8.388 olup, t tablo değeri 1.746 dan büyük olduğu için .05 anlamlılık düzeyinin üzerinde anlamlı ve bu nedenle de iki grup arasında sistemli bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 20'de bu yaş grubuna ilişkin bulgular verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

TABLO 20

OKUL EĞİTİM SÜRESİ ile ilgili BULGULAR

Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

3. Yaş Grubu: 9;1 - 10;10 Yaş Arası (109 - 130 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırılar Okulu	9	17.22	11.88	8.388	p < .0005
İçem	9	60.67	10.01		
Bir-uçlu test için:				t Tablo=1.746	sd:16

\bar{x} : Ay olarak okul eğitim süresi.

Tablo 21'de görüleceği gibi, araştırmanın 10;11 yaş ile 12;10 yaşları arasında kalan öğrencilerin okul eğitim sürelerinin Sağırılar Okulu grup ortalaması 48.56 ay olarak bulunmuş, buna karşın İçem öğrencileri için ortalama 88.33 ay olarak bulunmuştur.

TABLO 21

OKUL EĞİTİM SÜRESİ ile ilgili BULGULAR

Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

4. Yaş Grubu: 10;11 - 12;10 Yaş Arası (131 - 154 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırılar Okulu	9	48.56	9.42	8.082	p < .0005
İçem	9	88.33	11.37		
Bir-uçlu test için:				t Tablo=1.746	sd:16

\bar{x} : Ay olarak okul eğitim süresi.

t testi uygulanmış ve t değeri olarak 8.082 elde edilmiştir. Bir-uçlu testler için 16 serbestlik derecesinde ve .05 anlamlılık düzeyinde t-Kritik

Bulgular ve Yorum

Değerler Tablosunda t değeri ise 1.746 dır. Buna göre, bulunan t değeri, tablo değerinden büyük olduğu için fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 22'de görüleceği gibi, araştırma konusu iki ortam, örneklem bütünü bakımından karşılaştırıldığında, öğrencilerin okul eğitim sürelerinin aritmetik ortalamaları arasında İçem lehine 40 ay farklılık görülmektedir.

TABLO 22
OKUL EĞİTİM SÜRESİ ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Bütünü İçinde Karşılaştırılması

Yaş Grubu:	6;5 - 12;10 Yaş Arası (77 - 154 Ay)				
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	40	19.50	18.07	9.739	p < .0005
İçem	40	59.35	18.53		
Bir-uçlu test için:		t Tablo=1.671	sd:78		

\bar{x} : Ay olarak okul eğitim süresi.

t testi uygulandığında elde edilen t değeri 9.739 olup, t tablo değeri 1.671 den büyük olduğundan .05 anlamlılık düzeyinin üzerinde anlamlı ve bu nedenle de iki grup arasında sistemli bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

1. 1. 4. Toplam Eğitim Süresi

İşitme engelli bir çocuğun dil gelişimi için önemli görülen etkenlerden birisi de, okul eğitiminden önce, işitmezlik-tanısından hemen sonra aileye sağlanacak olan aile eğitim hizmetidir. Bu araştırmada, bu nedenle bu özellik ayrı olarak ele alınmak istenmiş ve ortamların karşılaştırması, aile eğitimi süresini de içeren 'toplam eğitim' kavramı bakımından yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Tablo 23'de bu şekilde ay olarak hesaplanmış toplam eğitim süreleri bakımından iki ortamdaki 1. yaş grubunun karşılaştırması görülmektedir. Bu yaş grubundaki öğrencilerden Sağırlar Okulu grubunun toplam eğitim süresi aritmetik ortalaması 7.54 ay iken, İçem grubunun toplam eğitim süresi aritmetik ortalaması 53.31 ay olarak hesaplanmıştır.

TABLO 23
TOPLAM EĞİTİM SÜRESİ ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

1. Yaş Grubu: 6;5- 8;0 Yaş Arası (77 - 96 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	13	7.54	5.09	13.906	p < .0005
İçem	13	53.31	10.72		
Bir-uçlu test için:		t Tablo=1.711		sd:24	

\bar{x} : Ay olarak toplam eğitim süresi.

Bu fark t testi ile sınındığında, elde edilen t değeri 13.906 olup, t tablo değeri 1.711 den büyük olduğundan .05 anlamlılık düzeyinin üzerinde anlamlı ve bu nedenle de iki grup arasında sistemli bir fark olduğu görülmüştür.

Tablo 24'de görüldüğü gibi, 8;1 yaş ile 9;0 yaş arasında bulunan iki ortam öğrencileri arasında toplam eğitim süreleri bakımından hesaplanan fark t testi ile sınındığında, elde edilen t değeri 11.415 olup, 16 serbestlik derecesinde t tablo değeri 1.746 dan büyük olduğundan, .05 anlamlılık düzeyinin üzerinde anlamlı ve bu nedenle de iki grup arasında sistemli bir fark olduğu saptanmıştır.

Bulgular ve Yorum

TABLO 24

TOPLAM EĞİTİM SÜRESİ ile ilgili BULGULAR

Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

2. Yaş Grubu: 8;1 - 9;0 Yaş Arası (97 - 108 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	9	10.00	5.70	11.415	p < .0005
İçem	9	61.33	12.23		
Bir-uçlu test için:				t Tablo=1.746	sd:16

\bar{x} : Ay olarak toplam eğitim süresi.

Benzeri bir durum, 9;1 yaş ile 10;10 yaş arasında kalan öğrenciler arasında gözlenmiş olup, bu özellik bakımından öğrenciler arasında .05 anlamlılık düzeyinin üstünde sistemli bir farklılık olduğu Tablo 25'de görülmektedir.

TABLO 25

TOPLAM EĞİTİM SÜRESİ ile ilgili BULGULAR

Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

3. Yaş Grubu: 9;1 - 10;10 Yaş Arası (109 - 130 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	9	17.22	11.88	8.569	p < .0005
İçem	9	67.00	12.75		
Bir-uçlu test için:				t Tablo=1.746	sd:16

\bar{x} : Ay olarak toplam eğitim süresi.

Araştırmanın en büyük yaş grubunu oluşturan 10;11 yaş ile 12;10 yaş arasında bulunan iki ortam öğrencileri arasında toplam eğitim süreleri

Bulgular ve Yorum

bakımından hesaplanan fark t testi ile sınındığında, Tablo 26'da görüldüğü gibi elde edilen t değeri 8.245 olup, t tablo değeri 1.746 dan büyük olduğundan, .05 anlamlılık düzeyinin üzerinde ve sistemli bir fark olduğu saptanmıştır.

TABLO 26
TOPLAM EĞİTİM SÜRESİ ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

4. Yaş Grubu: 10;11 - 12;10 Yaş Arası (131 - 154 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	9	48.56	9.42	8.245	p < .0005
İçem	9	88.56	11.09		
Bir-uçlu test için:		t Tablo=1.746		sd:16	

\bar{x} : Ay olarak toplam eğitim süresi.

Ortamlar genelinde incelendiğinde de, Tablo 27'de görüldüğü gibi, örneklem bütünü oluşturarak iki ortam öğrencileri arasında toplam eğitim süreleri bakımından hesaplanan fark t testi ile sınındığında, elde edilen t değeri

TABLO 27
TOPLAM EĞİTİM SÜRESİ ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Bütünü İçinde Karşılaştırılması

Yaş Grubu: 6;5 - 12;10 Yaş Arası (77 - 154 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	40	19.50	18.07	11.774	p < .0005
İçem	40	66.13	17.35		
Bir-uçlu test için:		t Tablo=1.671		sd:78	

\bar{x} : Ay olarak toplam eğitim süresi.

Bulgular ve Yorum

11.774, t tablo değeri 1.671 den büyük olup, .05 anlamlılık düzeyinin üzerinde anlamlı ve bu nedenle de iki grup arasında sistemli bir fark olduğu gözlenmektedir.

1. 1. 5. Zeka Düzeyi

Dil gelişiminde zeka düzeyinin de rol oynayabileceği dikkate alınarak bu araştırmaya Kohs Zeka Testine göre Zeka Bölümü 81 ve üzerindeki öğrenciler alınmıştır. Bu sınırlamaya rağmen öğrencilerin iki eğitim ortamındaki dağılımları yaş grupları itibariyle ve genelde karşılaştırılmış ve t testi ile sınanmıştır. Bulgular aşağıda Z. B. olarak (I.Q.) verilmiştir. Farkın .05 düzeyinde anlamlılığı araştırılırken, 81 Z.B. gibi bir alt sınır konulması nedeni ile farklılık olup olmadığı konusunda araştırmacı belli bir öngörüye sahip olmadığı için, tabloda t değeri iki-üçlü testler için aranmıştır.

Tablo 28'de görüldüğü gibi, 1. yaş grubuna giren Sağırlar Okulu öğrencileri için grubun aritmetik ortalaması 102.46 zeka puanıdır. İçem

TABLO 28
ZEKA DÜZEYİ ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

1. Yaş Grubu: 6;5- 8;0 Yaş Arası (77 - 96 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	13	102.46	8.49	2.535	p < .05
İçem	13	112.54	11.54		

İki-üçlü test için:

t Tablo=2.064

sd:24

\bar{x} : Z.B. olarak zeka puanı.

Bulgular ve Yorum

öğrenci grubunun aritmetik ortalaması ise 112.54 zeka puanıdır. Bu dağılım t testi ile sınındığında, bulunan t değeri 2.535 olup, t tablo değeri 2.064'den daha büyük olduğu için İçem lehine fark .05 düzeyinde anlamlı olmaktadır.

Zeka düzeyleri bakımından 2. yaş grubu ele alındığında, Tablo 29'da görüldüğü gibi, eğitim ortamları bakımından dağılım t testi ile sınındığında, bulunan t değeri 1.61 dir. Bu değer, serbestlik derecesi 16 iken t'nin tablo değeri 2.120 den küçük olması nedeni ile iki ortam arasında bu yaş grubu için belirlenen farkın, .05 düzeyinde anlamlı olmadığı anlaşılmıştır.

TABLO 29

ZEKA DÜZEYİ ile ilgili BULGULAR

Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

2. Yaş Grubu: 8;1 - 9;0 Yaş Arası (97 - 108 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	9	102.89	10.42	1.61	p > .05
İçem	9	113.67	17.17		
İki-uçlu test için:		t Tablo=2.120		sd:16	

\bar{x} : Z.B. olarak zeka puanı.

Öğrencilerden 3. yaş grubunu oluşturanlar arasındaki dağılım eğitim ortamlarına göre sınındığında, Tablo 30'da görüldüğü gibi, araştırmanın 10;11 ile 12;10 yaş grubunda bulunan iki ortam öğrencileri arasında zeka düzeyleri bakımından hesaplanan fark t testi ile sınındığında, elde edilen t değeri 2.665 dir. Bu değer, serbestlik derecesi 16 iken, .05 anlamlılık düzeyindeki t'nin tablo değeri 2.120 den büyük olduğundan, iki grup arasındaki farklılık .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bulgular ve Yorum

TABLO 30

ZEKA DÜZEYİ ile ilgili BULGULAR

Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

3. Yaş Grubu: 9;1 - 10;10 Yaş Arası (109 - 130 Ay)

	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	9	96.44	7.65	2.665	p < .05
İçem	9	121.33	26.95		

İki-uçlu test için: t Tablo=2.120 sd:16

\bar{x} : Z.B. olarak zeka puanı.

Araştırmanın en büyük yaş grubu aynı özellik bakımından karşılaştırıldığında, Sağırlar Okulu öğrencileri için grup ortalaması 100.11 zeka puanı ve İçem öğrencileri için grup ortalaması 108.22 zeka puanının elde edildiği Tablo 31'de görülmektedir.

TABLO 31

ZEKA DÜZEYİ ile ilgili BULGULAR

Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

4. Yaş Grubu: 10;11 - 12;10 Yaş Arası (131 - 154 Ay)

	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	9	100.11	10.59	1.254	p > .05
İçem	9	108.22	16.25		

İki-uçlu test için: t Tablo=1.746 sd:16

\bar{x} : Z.B. olarak zeka puanı.

Elde edilen t değeri 1.254 dür. Hesaplanan t değerinin, tablo değeri 1.749 dan küçük olması nedeni ile, 16 serbestlik derecesinde ve .05 anlamlılık

Bulgular ve Yorum

düzeyinde bu fark anlamlı bulunmamıştır.

İki eğitim ortamına dağılım örneklem bütünü bakımından sınıandığında, Tablo 32'de görüldüğü gibi, elde edilen t değeri 78 serbestlik derecesinde .05 düzeyi üstünde anlamlı bulunmuştur.

TABLO 32
ZEKA DÜZEYİ ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Bütünü İçinde Karşılaştırılması

Yaş Grubu:	6;5 - 12;10 Yaş Arası (77 - 154 Ay)				
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	40	100.68	9.27	4.093	p < .001
İçem	40	113.80	18.04		
İki-uçlu test için:		t Tablo=2.000		sd:78	

\bar{x} : Z.B. olarak zeka puanı.

1. 1. 6. Sosyo-ekonomik Düzey

Araştırmanın bu bölümünde, iki farklı ortamda yer alan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzey bakımından aralarında istatistiksel olarak önemli derecede farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular verilmiştir. Baba eğitim düzeyi ve çalışmakta olduğu meslek grubu bakımından belirlenen sosyo-ekonomik düzeylere göre öğrencilerin dağılımına ilişkin bulgular, iki eğitim ortamı için aşağıda yer alan tabloda yaş-grupları için sayısal olarak ve örneklem bütünü için sayısal olarak ve yüzdeler ile verilmiştir. İki ayrı eğitim ortamına dağılımı sınamak üzere yaş grupları için Fisher Tam Olasılık Testi, örneklem bütünü için Ki kare testi uygulanmıştır.

Bulgular ve Yorum

En küçük yaş grubunun verildiği Tablo 33'de görüleceği gibi, bu yaş grubu içinde İçem öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzey bakımından daha iyi bir düzeyden geldikleri görülmektedir. Fisher Tam Olasılık Testi ile hesaplanan tam olasılık değeri ($p=0.001979$), bu araştırma için kabul edilmiş olan .05 anlamlılık düzeyinden küçük olduğundan, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

TABLO 33
SOSYO-EKONOMİK DÜZEY ile ilgili BULGULAR
İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

1. Yaş Grubu: 6;5- 8;0 Yaş Arası (77 - 96 Ay)		
Meslek Grupları	Sağır Okulu	A. Ü. İçem
	n	n
1+2	0	1
3	0	3
4	1	5
5	8	2
6	4	2
Toplam	13	13

$$p = 0.001979 < 0.05.$$

Tablo 34'de verilen, 2. yaş grubuna ilişkin olarak sosyo-ekonomik düzeyler bakımından dağılım incelendiğinde, bu gruptaki öğrencilerden Sağır Okulunda daha fazla sayıda öğrencinin 5. ve 6. düzeyde yer aldığı görülmektedir. Bu dağılım farklı olmakla birlikte, Fisher Tam Olasılık Testi ile sınındığında, elde edilen p değeri (0.075792) bu araştırma için kabul edilmiş olan .05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğundan, bu fark istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Bulgular ve Yorum

TABLO 34

SOSYO-EKONOMİK DÜZEY ile ilgili BULGULAR
İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

2. Yaş Grubu: 8;1 - 9;0 Yaş Arası (97 - 108 Ay)

Meslek Grupları	Sağır Okulu	A. Ü. İçem
	n	n
1+2	0	0
3	0	3
4	1	2
5	7	3
6	1	1
Toplam	9	9

$\rho = 0.075792 > 0.05.$

Araştırmanın 3. yaş grubunda ise, Tablo 35'de görüleceği gibi, Sağır Okulu

TABLO 35

SOSYO-EKONOMİK DÜZEY ile ilgili BULGULAR
İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

3. Yaş Grubu: 9;1 - 10;10 Yaş Arası (109 - 130 Ay)

Meslek Grupları	Sağır Okulu	A. Ü. İçem
	n	n
1+2	0	1
3	0	2
4	0	4
5	5	2
6	4	0
Toplam	9	9

$\rho = 0.001131 < 0.05.$

Bulgular ve Yorum

Okulunda bu grubun tamamı sosyo-ekonomik düzey bakımından 5. ve 6. grup olarak sınıflandırılan düzey içinde yer almaktadır. İçem'de bu yaş grubunda dokuz öğrenciden ikisi bu düzey içinde yer almaktadır. Buna göre bu grup içinde İçem öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzey bakımından daha iyi bir düzeyden geldikleri görülmektedir. Fisher Tam Olasılık Testi sonucu elde edilen p değeri (0.001131) de bu araştırma için kabul edilmiş olan .05 anlamlılık düzeyinden küçük olduğundan, bu yaş grubu için fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Araştırmanın 4. yaş grubundaki dağılıma ilişkin bulgular Tablo 36'da verilmiştir. Sağır Okulunda bu yaş grubundan 6 öğrenci, İçem'de ise 1 öğrenci sosyo-ekonomik düzey bakımından 5. ve 6. grup olarak sınıflandırılan düzey içinde yer almaktadır. Buna göre bu grup içinde İçem öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzey bakımından daha iyi bir düzeyden geldikleri görülmektedir. Fisher Tam Olasılık Testi sonucu elde edilen p değeri (0.028281) de bu araştırma için kabul edilmiş olan .05 anlamlılık düzeyinden küçük olduğundan, bu yaş grubu için fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

TABLO 36

SOSYO-EKONOMİK DÜZEY ile ilgili BULGULAR

İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

4. Yaş Grubu: 10;11 - 12;10 Yaş Arası (131 - 154 Ay)		
Meslek Grupları	Sağır Okulu	A. Ü. İçem
	n	n
1+2	0	2
3	1	4
4	2	2
5	5	1
6	1	0
Toplam	9	9

$$p = 0.028281 < 0.05.$$

Bulgular ve Yorum

Tablo 37 de araştırma konusu 80 öğrencinin, iki ayrı eğitim ortamına dağılımı görülmektedir. Sağırlar Okulunda öğrencilerin % 87.50'si sosyo-ekonomik düzey bakımından 5. ve 6. grup olarak sınıflandırılan düzey içinde yer almaktadır. İçem'de öğrencilerin % 27.50'si aynı düzey içinde yer almaktadır. Buna göre bu grup içinde İçem öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzey bakımından daha iyi bir düzeyden geldikleri görülmektedir. Bu dağılımı sınamak için Ki-kare testi uygulanmış ve bulgular Tablo 37'de verilmiştir. Bulunan Ki-kare değeri 30.5 dir. Ki-karenin Kritik Değerler tablosunda 2 serbestlik derecesinde ve .05 anlamlılık düzeyinde Ki-kare değeri 5.991 dir. Ki-kare testi sonucu elde edilen χ^2 değerinin (30.5), bu araştırma için kabul edilmiş olan .05 anlamlılık düzeyinde tablo değeri olan $\chi^2 = 5.991$ 'den büyük olması nedeni ile, örneklem bütünü için farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu kabul edilmiştir.

TABLO 37

SOSYO-EKONOMİK DÜZEY ile ilgili BULGULAR

İki Eğitim Ortamının Bütünü İçinde Karşılaştırılması

Yaş Grubu: 6;5 - 12;10 Yaş Arası (77 - 154 Ay)				
Meslek Grupları	Eskişehir Sağırlar Okulu		A. Ü. İçem	
	n	%	n	%
1+2	0	0.00	4	10.00
3	1	2.50	12	30.00
4	4	10.00	13	32.50
5	25	62.50	8	20.00
6	10	25.00	3	7.50
Toplam	40	100.00	40	100.00

$$\chi^2 = 30.5$$

$$sd = 2$$

$$p < .05$$

1. 2. Konuşma Diline İlişkin Bulgular

Araştırmanın temel amaçlarına uygun olarak bu bölümde, Eskişehir Sağırlar Okulu ve Anadolu Üniversitesi İçem'de sözel iletişim eğitimi gören 6-12 yaşlarındaki işitme engelli öğrencilerin konuşma dili bakımından ortamlara göre farklılaşıp farklılaşmadıklarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1. 2. 1. Anlaşılmayan Sözceler Sayısı

Birinci araştırma denencesine göre, yapısal bir yaklaşımla Eskişehir Sağırlar Okulunda eğitim gören işitme engelli öğrenciler ile Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım ile Anadolu Üniversitesi İçem'de eğitim gören işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları toplam sözceler içindeki **anlaşılmayan sözceler sayısı**, yaş grupları ve örneklem bütünü bakımından karşılaştırıldığında, İçem'de eğitim gören işitme engelli öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılığa yol açacaktır.

Tablo 38'de görüldüğü gibi, üretilen sözceler içinde anlaşılmayan sözcce sayısı bakımından araştırmanın birinci yaş grubundaki 13 Sağırlar Okulu öğrencisinin grup ortalaması 54.69 anlaşılmayan sözcedir. Aynı yaş grubundaki 13 İçem öğrencisinin grup ortalaması 11.23 anlaşılmayan sözcedir. İki grup arasındaki bu farkı sınamak için t testi uygulanmış ve t değeri olarak 6.008 elde edilmiştir. Bir-uçlu test için .05 anlamlılık düzeyinde ve 24 serbestlik derecesinde t tablo değeri 1.711 olup, hesaplama sonucu bulunan t değerinden küçük olması nedeni ile fark anlamlı bulunmuştur. Gerçek anlamlılık düzeyinin Tablo 38'de $p < .0005$ olduğu ve .05 düzeyinin de üzerinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Buna göre 1. yaş grupları arasında, öğrencilerin anlaşılmayan sözceler sayısı bakımından İçem lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bulgular ve Yorum

TABLO 38

ANLAŞILMAYAN SÖZCELER SAYISI ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

1. Yaş Grubu: 6;5- 8;0 Yaş Arası (77 - 96 Ay)

	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	13	54.69	25.22	6.008	p < .0005
İçem	13	11.23	6.66		

Bir-uçlu test için: t Tablo=1.711 sd:24

\bar{x} : Anlaşılmayan sözcce sayısı olarak.

Anlaşılmayan sözcce sayısı bakımından ikinci yaş grubu düzeyinde iki eğitim ortamı arasında bir karşılaştırma yapıldığında, Tablo 39'da görüldüğü gibi, üretilen sözcceleer içinde anlaşılmayan sözcce sayısı bakımından araştırmanın ikinci yaş grubundaki 9 Sağırlar Okulu öğrencisinin grup ortalaması 80.22 anlaşılmayan sözccedir. Aynı yaş grubundaki 9 İçem öğrencisinin grup ortalaması 10.22 anlaşılmayan sözccedir.

TABLO 39

ANLAŞILMAYAN SÖZCELER SAYISI ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

2. Yaş Grubu: 8;1 - 9;0 Yaş Arası (97 - 108 Ay)

	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	9	80.22	29.05	7.102	p < .0005
İçem	9	10.22	5.52		

Bir-uçlu test için: t Tablo=1.746 sd:16

\bar{x} : Anlaşılmayan sözcce sayısı olarak.

Bulgular ve Yorum

İki grup arasındaki bu farkı sınamak için t testi uygulanmış ve 7.102 t değeri elde edilmiştir. Bir-üçlü test için .05 anlamlılık düzeyinde ve 16 serbestlik derecesinde t tablo değeri 1.746 olup, hesaplama sonucu bulunan t değerinden küçük olması nedeni ile fark anlamlı bulunmuştur. Buna göre 2. yaş grupları arasındaki fark, birinci araştırma denencesini bu yaş grubu için doğrulamaktadır.

Üçüncü yaş grupları kendi aralarında karşılaştırıldığında benzer sonuçlar görülmektedir. Tablo 40'da verilen bulgularda, Sağırlar Okulu için bulunan 70.89 anlaşılmayan sözcce sayısına karşın, İçem öğrencilerinde bu sayı 7.33 anlaşılmayan sözcce'dir. Bu yaş grubu için yapılan t testi ile 7.102 t değeri elde edilmiştir. Bir-üçlü test için .05 anlamlılık düzeyinde ve 16 serbestlik derecesinde t tablo değeri 1.746 olup, hesaplama sonucu bulunan t değerinden küçük olması nedeni ile fark İçem lehine anlamlı bulunmuştur.

TABLO 40

ANLAŞILMAYAN SÖZCELER SAYISI ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

3. Yaş Grubu: 9;1 - 10;10 Yaş Arası (109 - 130 Ay)				
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri
Sağırlar Okulu	9	70.89	25.50	7.315
İçem	9	7.33	5.39	
Bir-üçlü test için:		t Tablo=1.746	sd:16	

\bar{x} : Anlaşılmayan sözcce sayısı olarak.

Tablo 41'de, 10;11 yaş ile 12;10 yaş arasındaki öğrencilerin anlaşılmayan sözcce sayıları verilmiştir. En büyük yaş grubunda Sağırlar Okulunda bu sayının daha küçük yaş gruplarına oranla azalmış olduğu görülmektedir. Ancak iki farklı ortam öğrencileri arasındaki fark t testi ile sınanmıştır.

Bulgular ve Yorum

TABLO 41

ANLAŞILMAYAN SÖZCELER SAYISI ile ilgili BULGULAR

Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

4. Yaş Grubu: 10;11 - 12;10 Yaş Arası (131 - 154 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	9	34.89	17.99	4.693	p < .0005
İçem	9	4.89	6.64.		
Bir-uçlu test için:		t	Tablo=1.746	sd:16	

\bar{x} : Anlaşılmayan sözcü sayısı olarak.

Hesaplanan t değeri (4.693), .05 anlam düzeyinde ve 16 serbestlik derecesindeki t değerinden (1.746) büyük olduğundan, gözlenen fark istatistiksel olarak önemlidir. Buna göre 4. yaş grupları arasında, öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları toplam sözcükler içindeki anlaşılmayan sözcükler sayısı bakımından İçem lehine anlamlı fark vardır.

Hesaplamalar eğitim ortamı genelinde 40'ar öğrenci üzerinden yapıldığında, Tablo 42'de verildiği gibi, genelde de iki ortam öğrencileri arasında büyük bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Anlaşılmayan sözcük sayısı Sağırlar Okulunda 59.63 sözcük iken, İçem'de 8.70 sözcüktür. İki grup arasındaki bu farkı sınamak için t testi uygulanmış ve 10.818 t değeri elde edilmiştir. Bir-uçlu test için .05 anlamlılık düzeyinde ve 78 serbestlik derecesinde t tablo değeri 1.671 olup, hesaplama sonucu bulunan t değerinden küçük olması nedeni ile fark anlamlı bulunmuştur. Anlamlılık düzeyinin Tablo 42'de $p < .0005$ olduğu ve .05 düzeyinin de üzerinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Araştırma konusu iki eğitim ortamı öğrencilerinin konuşma dillerinde gözlenen anlaşılmayan sözcükler sayısı bakımından aradaki farkın .0005 düzeyinde anlamlı olduğu ve birinci araştırma denencesini doğruladığı, ve

Bulgular ve Yorum

TABLO 42
ANLAŞILMAYAN SÖZCELER SAYISI ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Bütünü İçinde Karşılaştırılması

Yaş Grubu:	6;5 - 12;10 Yaş Arası (77 - 154 Ay)				
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	40	59.63	29.07	10.818	p < .0005
İçem	40	8.70	6.43		
Bir-uçlu test için:		t Tablo=1.671	sd:78		

\bar{x} : Anlaşılmayan sözcce sayısı olarak.

öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları toplam sözceler içindeki **anlaşılmayan sözceler sayısı** bakımından İçem lehine anlamlı fark olduğu anlaşılmaktadır.

1. 2. 2. Toplam İşlevler Sayısı

Bu araştırmada öğrencilerin spontane konuşma dillerinin, öğretmenleri ile karşılıklı bir söyleşi sırasındaki işlevsel kullanımı, Tough'ın kullanım amaçları olarak belirlediği yedi kategori bakımından analiz edilmiştir. Kendini koruma, yönetme, bildirme, mantık yürütme, tahmin etme, yansıtma (kendini başkalarının yerine koyma) ve düşsel anlatım bakımından öğrenci sözceleri sınıflandırılmış ve sayımı yapılmıştır. Bu bölümde, sözcelerde belirlenen işlevsel kullanımın toplamı ele alınmış ve 'Toplam İşlevler Sayısı' adı altında sunulmuştur. Bu başlık altında öğrencinin kullanmış olduğu yedi kategorinin tamamı yer almaktadır. Araştırmanın ikinci denencesine göre, yapısal bir yaklaşımla Eskişehir Sağırlar Okulunda eğitim gören işitme engelli öğrenciler ile Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım ile İçem'de eğitim gören işitme engelli öğrencilerin spontane konuşma sırasında kullandıkları **toplam işlevler**

Bulgular ve Yorum

sayısı, yaş grupları ve örneklem bütünü bakımından karşılaştırıldığında, İçem'de eğitim gören işitme engelli öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılığa yol açacaktır.

Öğrencilerin bütünceleri içindeki özgün ve spontane sözcelerde gözlenen işlevlerin toplam sayılarına ilişkin bulgular, yaş grupları ve ortamların bütünü bakımından verilmiştir. Tablo 43'de birinci yaş grubunun toplam işlevler bakımından ortalaması incelendiğinde, Sağırılar Okulunda 4.00 işlev kullanıldığı, İçem'de 34.08 işlev kullanıldığı görülmektedir. Ortamlar arasındaki bu fark t testi ile sınındığında, elde edilen t değeri 7.473 dür. Bir-üçlü test için .05 anlamlılık düzeyinde ve 24 serbestlik derecesinde t tablo değeri 1.711 olup, hesaplama sonucu bulunan t değerinden küçük olması nedeni ile fark anlamlı bulunmuştur. İki ortam arasındaki farkın bu yaş grubunda .0005 düzeyinde anlamlı olduğu anlaşılmıştır.

TABLO 43

TOPLAM İŞLEVLER SAYISI ile ilgili BULGULAR

Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

1. Yaş Grubu: 6;5- 8;0 Yaş Arası (77 - 96 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırılar Okulu	13	4.00	2.74	7.473	p < .0005
İçem	13	34.08	14.25		
Bir-üçlü test için:		t Tablo=1.711	sd:24		

\bar{x} : Toplam işlevler sayısı olarak.

Buna göre 1. yaş grupları arasında; öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane sözceler içindeki toplam işlevler sayısı bakımından İçem lehine anlamlı fark vardır.

Bulgular ve Yorum

Toplam işlevler bakımından ikinci yaş grubu karşılaştırıldığında, grup ortalamasının Sağırlar Okulunda 2.22 işlev olduğu, İçem'de 43.89 işlev olduğu görülmektedir. Ortamlar arasındaki bu fark t testi ile sınındığında, elde edilen t değerinden (10.6), iki ortam arasındaki farkın bu yaş grubunda .0005 düzeyinde anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Buna göre 2. yaş grupları arasında, öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane sözceler içindeki toplam işlevler sayısı bakımından İçem lehine anlamlı fark vardır.

TABLO 44
TOPLAM İŞLEVLER SAYISI ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

2. Yaş Grubu: 8;1 - 9;0 Yaş Arası (97 - 108 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	9	2.22	1.48	10.6	p < .0005
İçem	9	43.89	11.70		
Bir-uçlu test için:		t Tablo=1.746	sd:16		

\bar{x} : Toplam işlevler sayısı olarak.

Öğrenci bütünceleri içindeki spontane sözcelerde belirlenen toplam işlevler sayısı, üçüncü yaş grubunda Sağırlar Okulu için 3.89 işlev ve İçem için 52.78 işlev olarak bulunmuştur. Tablo 45'de görüldüğü gibi, iki ortam arasındaki fark t testi ile sınındığında, elde edilen t değeri (6.428), bir-uçlu test için ve .05 anlamlılık düzeyinde, 16 serbestlik derecesinde t'nin kritik değeri olan 1.746'dan büyüktür. Bu nedenle aradaki fark istatistiksel olarak önemlidir. Buna göre 3. yaş grupları arasında, öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane sözceler içindeki toplam işlevler sayısı bakımından İçem lehine anlamlı fark vardır ve bu yaş grubu için ikinci araştırma-denencesini doğrulamaktadır.

Bulgular ve Yorum

TABLO 45

TOPLAM İŞLEVLER SAYISI ile ilgili BULGULAR

Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

3. Yaş Grubu: 9;1 - 10;10 Yaş Arası (109 - 130 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	9	3.89	4.14	6.428	p < .0005
İçem	9	52.78	22.44		
Bir-uçlu test için:		t Tablo=1.746		sd:16	

\bar{x} : Toplam işlevler sayısı olarak.

Tablo 46'da 10;11 yaş ile 12;10 yaş arasında yer alan ve araştırmanın en büyük yaş grubunu oluşturan öğrencilerin kullandıkları işlevlerin toplam sayısı verilmiştir. Buna göre, Sağırlar Okulu grubu ortalama olarak 12.78 işlev kullanırken İçem grubu 54.44 işlev kullanmaktadır. İki ortam arasındaki dağılımın t testine göre t değeri 6.492 olup, 16 serbestlik derecesinde anlamlılık düzeyi .0005 dir. Aradaki bu fark istatistiksel olarak önemlidir.

TABLO 46

TOPLAM İŞLEVLER SAYISI ile ilgili BULGULAR

Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

4. Yaş Grubu: 10;11 - 12;10 Yaş Arası (131 - 154 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	9	12.78	3.31	6.492	p < .0005
İçem	9	54.44	18.97		
Bir-uçlu test için:		t Tablo=1.746		sd:16	

\bar{x} : Toplam işlevler sayısı olarak.

Bulgular ve Yorum

Buna göre 4. yaş grupları arasında, öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane sözceler içindeki toplam işlevler sayısı bakımından İçem lehine anlamlı fark vardır.

Toplam işlevler bakımından ortamlar ortalaması alınarak genelde karşılaştırma yapılmış ve Tablo 47'de verilmiştir. Sağırlar Okulunda kullanılmış olan toplam işlevlerin aritmetik ortalaması 5.55 ve İçem'de kullanılmış olan toplam işlevlerin aritmetik ortalaması 45.08 olarak bulunmuştur.

TABLO 47
TOPLAM İŞLEVLER SAYISI ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Bütünü İçinde Karşılaştırılması

Yaş Grubu:	6;5 - 12;10 Yaş Arası (77 - 154 Ay)				
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	40	5.55	4.96	13.053	p <.0005
İçem	40	45.08	18.50		
Bir-uçlu test için:		t Tablo=1.671	sd:78		

\bar{x} : Toplam işlevler sayısı olarak.

Aradaki farkın anlamlılığı t testine göre sınındığında, hesaplanan t değeri (13.053), bir-uçlu testler ve .05 anlamlılık düzeyi için 78 serbestlik derecesinde bulunan t'nin kritik değeri (1.671)'den büyük olduğundan, farksızlık denencesi reddedilerek, arada anlamlı fark olduğu kabul edilmektedir. Buna göre örneklem bütünü itibariyle iki ortam arasında, öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane sözceler içindeki **toplam işlevler sayısı** bakımından İçem lehine anlamlı fark vardır ve ikinci araştırma denencesini yaş grupları ve örneklem bütünü bakımından doğrulamıştır.

1. 2. 3. İkinci ve Üçüncü Küme İşlevler

Araştırmanın üçüncü denencesine göre, İçem'de Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım ortamında eğitim gören işitme engelli öğrenciler ile yapısal bir yaklaşımla Sağırlar Okulunda eğitim gören işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları ve daha soyut düzeyde bir dil kullanım becerisini gösteren **ikinci ve üçüncü küme işlevler sayısı**, yaş grupları ve örneklem bütünü bakımından karşılaştırıldığında, İçem lehine anlamlı düzeyde farklı olacaktır.

Araştırmada öğrenci konuşma dilleri içinde gözlenen işlevlerden **mantık yürütme, tahmin etme, yansıtma ve düşsel anlatımı** belirten işlevsel kullanım, ikinci ve üçüncü küme işlevler adı altında toplanarak işlem görmüş ve bulgular yaş grupları ve ortam genelinde beş tablo ile aşağıda sunulmuştur.

Birinci yaş grubu içinde yer alan öğrencilerin ikinci ve üçüncü küme işlevleri kullanma durumları Tablo 48'de verilmiştir. Sağırlar Okulu grup ortalaması 0.15 işlev, İçem grup ortalaması 10.92 işlev olarak bulunmuştur.

TABLO 48

İKİNCİ ve ÜÇÜNCÜ KÜME İŞLEVLER SAYISI ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

1. Yaş Grubu: 6;5- 8;0 Yaş Arası (77 - 96 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	13	0.15	0.38	3.604	p < .005
İçem	13	10.92	10.77		
Bir-uçlu test için:		t Tablo=1.711		sd:24	

\bar{x} : İkinci ve üçüncü küme işlevler sayısı olarak.

Bulgular ve Yorum

İki grup arasındaki fark t testi ile sınındığında, hesaplanan t değeri (3.604), .05 anlamlılık düzeyinde ve 24 serbestlik derecesinde bulunan t'nin kritik değerinden (1.711) büyüktür. Bu bulgulara göre, öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane sözceler içindeki ikinci ve üçüncü küme işlevler sayısı bakımından İçem lehine fark anlamlı bulunmuştur.

Öğrencilerin ikinci ve üçüncü küme işlevleri kullanma bakımından ikinci yaş grubu incelendiğinde, Tablo 49'da Sağırılar Okulu öğrenci grubunun .11 işlev ve İçem öğrenci grubunun 16.33 işlev kullanmış olduğu görülmektedir.

TABLO 49

İKİNCİ ve ÜÇÜNCÜ KÜME İŞLEVLER SAYISI ile ilgili BULGULAR

Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

2. Yaş Grubu: 8;1 - 9;0 Yaş Arası (97 - 108 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırılar Okulu	9	0.11	0.33	7.226	p < .0005
İçem	9	16.33	6.73		
Bir-uçlu test için:		t Tablo=1.746		sd:16	

\bar{x} : İkinci ve üçüncü küme işlevler sayısı olarak.

Hesaplanan t değeri (7.226), .05 anlamlılık düzeyinde ve 16 serbestlik derecesinde bulunan t'nin kritik değerinden (1.746) büyüktür. Buna göre, 2. yaş grubunda öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane sözceler içindeki ikinci ve üçüncü küme işlevler sayısı bakımından İçem lehine bulunan fark istatistiksel olarak önemli ve .0005 düzeyinde anlamlıdır.

Bulgular ve Yorum

Tablo 50'de üçüncü yaş grubuna ilişkin bulgular yer almıştır. Buna göre, Sağırlar Okulunun bu yaş grubunda kullanılmış olan ikinci ve üçüncü işlevler ortalaması .11 işlev olup, grup ortalaması bir işlevin altındadır. İçem için 24.89 işlev bulunmuş, aradaki farkın anlamlılık düzeyi ise t testine göre hesaplanmıştır.

TABLO 50
İKİNCİ ve ÜÇÜNCÜ KÜME İŞLEVLER SAYISI İLE İLGİLİ BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

3. Yaş Grubu: 9;1 - 10;10 Yaş Arası (109 - 130 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	9	0.11	0.33	4.606	p < .0005
İçem	9	24.89	16.14		
Bir-uçlu test için:		t Tablo=1.746	sd:16		

\bar{x} : İkinci ve üçüncü küme işlevler sayısı olarak.

Elde edilen t değeri (4.606), .05 anlamlılık düzeyinde ve 16 serbestlik derecesinde bulunan t'nin kritik değerinden (1.746) büyüktür. Bu bulgulara göre, 3. yaş grubundaki öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane sözceler içindeki ikinci ve üçüncü küme işlevler sayısı bakımından İçem lehine fark anlamlı bulunmuştur.

Mantık yürütme, olayları tahmin etme, yansıtma (kendini başkalarının yerine koyabilme), ve düşsel anlatım bakımından dili kullanma durumlarına ilişkin en büyük yaş grubunun bulguları Tablo 51'de verilmiştir. Görüldüğü gibi, Sağırlar Okulunda bu türde dil kullanımı 1 işlev iken, İçem'de 33.56 işlev bulunmuştur. İki ortam arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile hesaplandığında, elde edilen t değeri 5.384 dür. Bu değer, .05 anlamlılık düzeyinde ve 16 serbestlik derecesinde bulunan t'nin kritik değerinden (1.746) büyüktür.

Bulgular ve Yorum

Buna göre, 4. yaş grubundaki öğrencilerin spontane sözceleri içindeki ikinci ve üçüncü küme işlevler sayısı bakımından fark İçem lehine anlamlıdır.

TABLO 51
İKİNCİ ve ÜÇÜNCÜ KÜME İŞLEVLER SAYISI ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

4. Yaş Grubu: 10;11 - 12;10 Yaş Arası (131 - 154 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağır Okulu	9	1.00	0.87	5.384	p < .0005
İçem	9	33.56	18.12		
Bir-üçlü test için:		t Tablo=1.746		sd:16	

\bar{x} : İkinci ve üçüncü küme işlevler sayısı olarak.

Tablo 52'de ortamlar örneklem bütünü bakımından karşılaştırılmışlardır. Tüm öğrencilerin ortalamaları alındığında, Sağır Okulu aritmetik ortalaması .33 işlev ve İçem için aritmetik ortalama 20.38 işlevdir.

TABLO 52
İKİNCİ ve ÜÇÜNCÜ KÜME İŞLEVLER SAYISI ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Bütünü İçinde Karşılaştırılması

Yaş Grubu: 6;5 - 12;10 Yaş Arası (77 - 154 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağır Okulu	40	0.33	0.62	8.111	p < .0005
İçem	40	20.38	15.62		
Bir-üçlü test için:		t Tablo=1.671		sd:78	

\bar{x} : İkinci ve üçüncü küme işlevler sayısı olarak.

Bulgular ve Yorum

Arasındaki fark t testi ile sınındığında bulunan t değeri 8.111 dir. Bir-uçlu test için ve 78 serbestlik derecesinde .05 anlamlılık düzeyi için t tablosunda verilen kritik değer 1.671 dir. Bulunan t değeri 8.111, t tablo değeri 1.671 den büyük olduğu için iki grup arasında örneklem bütünü bakımından anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane sözcelerdeki **ikinci ve üçüncü küme işlevler sayısı** bakımından İçem lehine anlamlı fark olduğu ve birinci araştırma denencesini doğruladığı anlaşılmaktadır.

1. 2. 4. Sözcede Biçimbirim Ortalaması

Araştırmanın dördüncü denencesine göre, yapısal bir yaklaşımla Eskişehir Sağırılar Okulunda eğitim gören işitme engelli öğrenciler ile Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım ile İçem'de eğitim gören işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane toplam sözcelerin ortalama sözcce uzunluğunu gösteren **biçimbirim ortalaması**, yaş grupları ve örneklem bütünü bakımından karşılaştırıldığında, İçem'de eğitim gören işitme engelli öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılığa yol açacaktır.

Bu denenceyi sınamak üzere yapılan araştırmanın en küçük yaş grubunu oluşturan 6;5 ile 8;0 yaşları arasındaki 13 işitme engelli öğrencinin sözcelerinin ortalama uzunluğunu veren biçimbirim ortalamasına ilişkin bulguları Tablo 53 de verilmiştir. Sağırılar Okulu öğrencilerinin 1. yaş grubunda, sözcedeki biçimbirim ortalaması 0.96 biçimbirim olarak bulunmuştur. Bu gruptaki öğrencilerin sözcce uzunluğu yaklaşık ortalama bir tek sözcüktür. İçem öğrencilerinin bu yaş grubunda, sözcedeki biçimbirim ortalaması 2.29 biçimbirim olarak bulunmuştur. Grup ortalamaları bakımından aralarında anlamlı bir fark olmadığı t testi ile sınınmış ve $t=6.926$ bulunmuştur. Bu değer t 'nin Kritik Değerler Tablosunda bir-uçlu test için ve serbestlik derecesi 24 iken .05 anlamlılık değerini veren t tablo değeri 1.711 ile karşılaştırılmış, t testi değerinin bu tablo değerinden büyük olması nedeni

Bulgular ve Yorum

ile aralarında .05 anlamlılık düzeyinde fark olduğu kabul edilmiştir. Buna göre araştırmanın dördüncü denencesi doğrulanmaktadır.

TABLO 53
BİÇİMBİRİM ORTALAMASI
ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

1. Yaş Grubu: 6;5 - 8;0 Yaş Arası (77 - 96 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırılar Okulu	13	0.96	0.32	6.926	p < .0005
İçem	13	2.29	0.61		
Bir-uçlu test için:		t Tablo=1.711	sd:24		

\bar{x} : Sözcüde biçimbirim ortalaması olarak.

Sözcü uzunlukları biçimbirim ortalaması olarak ikinci yaş grubunda ele alındığında, Tablo 54'de Sağırılar Okulu öğrencilerinin biçimbirim ortalamasının 0.89 biçimbirim olduğu, İçem öğrencilerinin biçimbirim ortalamasının 2.77 biçimbirim olduğu anlaşılmaktadır. İki eğitim ortamı arasındaki bu fark

TABLO 54
BİÇİMBİRİM ORTALAMASI
ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

2. Yaş Grubu: 8;1 - 9;0 Yaş Arası (97 - 108 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırılar Okulu	9	0.89	0.33	8.101	p < .0005
İçem	9	2.77	0.61		
Bir-uçlu test için:		t Tablo=1.746	sd:16		

\bar{x} : Sözcüde biçimbirim ortalaması olarak.

Bulgular ve Yorum

t testi ile sınındığında bulunun t değeri 8.101 olmuştur. Bu değer, t testi Kritik Değerler Tablosunda 16 serbestlik derecesinde ve .05 anlamlılık düzeyindeki t değeri olan 1.746 ile karşılaştırıldığında, tablo değerinden büyük olması nedeni ile aradaki fark anlamlıdır. Bu yaş grubu bulguları da araştırmanın dördüncü denencesini doğrulamaktadır.

Üçüncü yaş grubu incelendiğinde, Tablo 55'de Sağırlar Okulu öğrencilerinde biçimbirim ortalamasının birinci yaş grubu ile hemen hemen aynı olduğu, 9;1 yaş ile 10;10 yaş arasındaki bu öğrencilerin henüz bir tek sözcük ortalamasını, 0.97 biçimbirimi aşamadıkları görülmektedir. İçem öğrencilerinde aynı yaş grubu ortalaması 3.31 biçimbirimdir. Aradaki fark t testi ile

TABLO 55
BİÇİMBİRİM ORTALAMASI
ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

3. Yaş Grubu: 9;1 - 10;10 Yaş Arası (109 - 130 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	9	0.97	0.38	11.14	p < .0005
İçem	9	3.31	0.50		
Bir-uçlu test için:		t Tablo=1.746	sd:16		

\bar{x} : Sözcüde biçimbirim ortalaması olarak.

sınındığında, elde edilen t değeri 11.14 dir. Bir-uçlu test için ve 16 serbestlik derecesinde .05 anlamlılık düzeyi için t tablosunda verilen kritik değer 1.746 dir. Buna göre, bulunan t değeri, t tablo değerinden büyük olduğu için iki grup arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Bu farkın .0005 anlamlılık düzeyinde olduğu gözlenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Sözce uzunluğunun biçimbirim ortalaması en büyük yaş grubunda, Sağırlar Okulunda 1.23 biçimbirime, İçem'de 4.04 biçimbirime çıkmaktadır

TABLO 56
BİÇİMBİRİM ORTALAMASI
ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

4. Yaş Grubu: 10;11 - 12;10 Yaş Arası (131 - 154 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	9	1.23	0.17	5.997	p < .0005
İçem	9	4.04	1.40		
Bir-üçlü test için:		t Tablo=1.746		sd:16	

\bar{x} : Sözcede biçimbirim ortalaması olarak.

İki eğitim ortamı arasındaki bu fark, t testi sonuçlarına göre sınındığında, Tablo 56'da görüldüğü gibi, elde edilen t değeri 5.997 dir. Bir-üçlü test için ve 16 serbestlik derecesinde .05 anlamlılık düzeyi için t tablosunda verilen kritik değer 1.746 dir. Buna göre, bulunan t değeri, t tablo değerinden büyük olduğu için iki grup arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Bu farkın .0005 düzeyinde anlamlı olduğu gözlenmiştir. Bu yaş grubu için araştırmanın dördüncü denencesi doğrulanmıştır.

Tablo 57'de görüldüğü gibi, örneklem bütünü oluşturarak toplam 80 öğrenci içinde Sağırlar Okulunun 40 öğrencisinin biçimbirim ortalaması 1.01 biçimbirim, diğer bir deyişle tek sözcük iken, İçem öğrencilerinin 40 öğrencisinin ortalaması 3.02 biçimbirimdir. İki farklı eğitim ortamı ortalamaları bakımından aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile sınınanmış ve t=11.617 bulunmuştur. Bu değer t'nin Kritik Değerler Tablosunda bir-üçlü test için ve serbestlik derecesi 78 iken .05 anlamlılık değerini veren t tablo değeri 1.671 ile karşılaştırılmış, t testi değerinin bu

Bulgular ve Yorum

tablo değerinden büyük olması nedeni ile aralarında .05 anlamlılık düzeyinde fark olduğu kabul edilmiştir.

TABLO 57
BİÇİMBİRİM ORTALAMASI ile ilgili BULGULAR

Farklı İki Eğitim Ortamının Bütünü İçinde Karşılaştırılması

Yaş Grubu:	6;5 - 12;10 Yaş Arası (77 - 154 Ay)				
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırılar Okulu	40	1.01	0.33	11.617	p < .0005
İçem	40	3.02	1.05		
Bir-üçlü test için:		t Tablo=1.671	sd:78		

\bar{x} : Sözcüde biçimbirim ortalaması olarak.

Buna göre, öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane toplam sözcelerin ortalama uzunluğunu gösteren **biçimbirim ortalaması**, yaş grupları ve örneklem bütünü bakımından karşılaştırıldığında, İçem'de eğitim gören işitme engelli öğrenciler lehine anlamlı düzeyde fark bulunmaktadır ve araştırmanın dördüncü denencesi doğrulanmıştır.

1. 2. 5. En Uzun On Anlaşılır Sözcüde Biçimbirim Ortalaması

Araştırma beşinci denencesine göre, İçem'de Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım ortamında eğitim gören işitme engelli öğrenciler ile yapısal bir yaklaşımla Sağırılar Okulunda eğitim gören işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane toplam sözceleri içindeki **en uzun on anlaşılır sözcüde biçimbirim ortalaması**, yaş grupları ve örneklem bütünü bakımından karşılaştırıldığında, İçem lehine anlamlı düzeyde farklılığa yol açacaktır.

Bulgular ve Yorum

Birinci yaş grubundaki 13 Sağırlar Okulu öğrencisinin en uzun on anlaşılır sözcesinde ortalama alındığında, grup ortalamasının 0.96 biçimbirim olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, sözceler bir sözcük uzunluğundadır. Aynı yaşta ve aynı sayıdaki İçem öğrencilerinde bu ortalama 3.47 biçimbirimdir. Sözceler 3.5 sözcük uzunluğundadır veya sözcükle birlikte çekim ekleri kullanılmaktadır. Karşılaştırmaya ilişkin bulgular Tablo 58'de verilmiştir.

TABLO 58
EN UZUN ON ANLAŞILIR SÖZCEDE BİÇİMBİRİM
ORTALAMASI ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

1. Yaş Grubu: 6;5- 8;0 Yaş Arası (77 - 96 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	13	0.96	0.32	7.821	p < .0005
İçem	13	3.47	1.11		
Bir-uçlu test için:		t Tablo=1.711		sd:24	

ȳ: Sözcede biçimbirim ortalaması olarak.

Aradaki farkının anlamlılığı t testine göre hesaplanmış, t değeri olarak 7.821 elde edilmiştir. t'nin kritik değerler tablosundaki, .05 anlam düzeyinde ve 24 serbestlik derecesindeki t tablo değeri 1.711 olup, elde edilen t değerinden küçüktür. Bu nedenle, aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve beşinci araştırma denencesini bu yaş grubu için doğruladığı kabul edilmiştir.

Sözce uzunluğu aynı kriterler bakımından ikinci yaş grubu için hesaplandığında, Tablo 59'de olduğu gibi, Sağırlar Okulunda grup ortalamasının 0.78 biçimbirim ve İçem'de grup ortalamasının 4.44 biçimbirim olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri (11.533), .05 anlamlılık düzeyinde ve 16

Bulgular ve Yorum

serbestlik derecesindeki t tablo değerinden (1.746) büyük olduğundan, aradaki fark anlamlı olup, araştırma denencesini bu yaş grubu için doğrulanmıştır.

TABLO 59
EN UZUN ON ANLAŞILIR SÖZCEDE BİÇİMBİRİM
ORTALAMASI ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

2. Yaş Grubu: 8;1 - 9;0 Yaş Arası (97 - 108 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırılar Okulu	9	0.78	0.44	11.533	p < .0005
İçem	9	4.44	0.85		
ir-uçlu test için:		t Tablo=1.746	sd:16		

\bar{x} : Sözcüde biçimbirim ortalaması olarak.

Üçüncü yaş grubunda İçem öğrencilerinin sözcü uzunlukları 5.36 biçimbirime yükselirken, Sağırılar Okulu öğrencileri henüz 1.0 biçimbirime, başka bir ifade ile bir tam sözcük sayısına ulaşamamışlardır.

TABLO 60
EN UZUN ON ANLAŞILIR SÖZCEDE BİÇİMBİRİM
ORTALAMASI ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

3. Yaş Grubu: 9;1 - 10;10 Yaş Arası (109 - 130 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırılar Okulu	9	0.93	0.12	11.354	p < .0005
İçem	9	5.36	1.11		
ir-uçlu test için:		t Tablo=1.746	sd:16		

\bar{x} : Sözcüde biçimbirim ortalaması olarak.

Bulgular ve Yorum

Hesaplanan t değeri (11.354), .05 anlamlılık düzeyinde ve 16 serbestlik derecesinde bulunan t tablo değerinden (1.746) büyük olduğundan, aradaki fark anlamlı bulunmuş ve araştırma denencesini bu yaş grubu için doğrulamıştır.

Araştırmadaki en büyük yaş grubunu oluşturan 9 Sağırlar Okulu öğrencisi ile 9 İçem öğrencine ilişkin bulgular ise Tablo 61'de verilmiştir .

TABLO 61
EN UZUN ON ANLAŞILIR SÖZCEDE BİÇİMBİRİM
ORTALAMASI ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

4. Yaş Grubu: 10;11 - 12;10 Yaş Arası (131 - 154 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	9	1.26	0.28	6.847	p < .0005
İçem	9	7.11	2.55		
ir-uçlu test için:		t Tablo=1.746		sd:16	

\bar{x} : Sözcüde biçimbirim ortalaması olarak.

Tabloda Sağırlar Okulu öğrencilerinin bu yaş grubunda en uzun on anlaşılır sözcüdeki biçimbirim ortalaması bakımından 1.26 biçimbirime yükseldiği, diğer bir ifade ile bir tam sözcük sayısının biraz üzerine çıktığı görülmektedir. Aynı yaş grubu ve sayıdaki İçem öğrencilerinin ise biçimbirim ortalamasının 7.11 biçimbirime yükseldiği görülmektedir. Hesaplanan t değeri (6.847), .05 anlamlılık düzeyinde ve 16 serbestlik derecesinde bulunan t tablo değerinden (1.746) büyük olduğundan, aradaki fark anlamlı bulunmuş ve araştırma denencesini bu yaş grubu için doğrulamıştır.

Öğrenci bütünceleri içindeki anlaşılır sözcülerden en uzun on sözce ele alınarak biçimbirim ortalaması bakımından örneklem bütünü arasındaki karşılaştırmaya ilişkin bulgular Tablo 62'de verilmiştir. Sağırlar Okulunda

Bulgular ve Yorum

TABLO 62
EN UZUN ON ANLAŞILIR SÖZCEDE BİÇİMBİRİM
ORTALAMASI ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Bütünü İçinde Karşılaştırılması

Yaş Grubu: 6;5 - 12;10 Yaş Arası (77 - 154 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	40	0.98	0.38	12.255	p < .0005
İçem	40	4.93	2.01		
Bir-uçlu test için: t Tablo=1.671				sd:78	

\bar{x} : Sözcüde biçimbirim ortalaması olarak.

eğitim gören 40 işitme engelli öğrencinin ortalaması 0.98 biçimbirim iken, İçem'de eğitim gören 40 işitme engelli öğrencinin ortalaması 4.98 biçimbirimdir. Bu fark t testi ile sınındığında, iki grup arasındaki farkın .05 düzeyinin de üzerinde, .0005 düzeyinde anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Hesaplanan t değeri (12.255), .05 anlamlılık düzeyinde ve 78 serbestlik derecesinde bulunan t tablo değerinden (1.671) büyük olduğundan, aradaki fark anlamlı bulunmuştur.

Buna göre, öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane toplam sözcükler içindeki **en uzun on anlaşılır sözcüde biçimbirim ortalaması**, yaş grupları ve örneklem bütünü bakımından karşılaştırıldığında, İçem'de eğitim gören işitme engelli öğrenciler lehine anlamlı düzeyde fark bulunmakta ve bulgular beşinci araştırma denencesini doğrulamaktadır.

1. 2. 6. En Uzun On Sözcüde Biçimbirim Ortalaması

Altıncı araştırma denencesine göre, İçem'de Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım ile eğitim gören öğrenciler ile yapısal bir yaklaşımla Sağırlar Okulunda eğitim gören öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane

Bulgular ve Yorum

toplam sözceleri içinde anlaşılabilirlik kriterine bakılmaksızın ele alınan en uzun on sözcede biçimbirim ortalaması, yaş grupları ve örneklem bütünü bakımından karşılaştırıldığında, İçem lehine anlamlı düzeyde farka yol açacaktır.

Bu denenceyi sınamak üzere 1. yaş grubu için yapılan hesaplamalara ilişkin bulgular Tablo 63'de verilmiştir. Bu yaş grubu için Sağırılar Okulunda

TABLO 63
E N UZUN ON SÖZCEDE BİÇİMBİRİM ORTALAMASI
ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

1. Yaş Grubu: 6;5- 8;0 Yaş Arası (77 - 96 Ay)					
	n	X	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırılar Okulu	13	0.42	0.39	9.349	p < .0005
İçem	13	3.47	1.11		
Bir-uçlu test için:		t Tablo=1.711		sd:24	

\bar{x} : Sözcede biçimbirim ortalaması olarak.

ortalama 0.42 biçimbirim iken, İçem'de ortalama 3.47 biçimbirimdir. Bu fark t testi ile sınındığında, iki grup arasındaki farkın .05 düzeyinin de üzerinde, .0005 düzeyinde anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Hesaplanan t değeri (9.349), .05 anlamlılık düzeyinde ve 24 serbestlik derecesinde bulunan t tablo değerinden (1.711) büyük olduğundan, aradaki fark anlamlı bulunmuş ve araştırma denencesini bu yaş grubu için doğrulamıştır.

Tablo 63'de görüldüğü gibi, bu bulgular bir önceki özellik olan 'en uzun on anlaşılır sözcede biçimbirim ortalaması ile karşılaştırıldığında, öğrencilerin sözcelerinde ilk on sözcenin anlaşılır olup olmadığını görmek olasıdır. İlk on sözcüsü anlaşılır olanlarda ortalama, bir önceki özellik ile aynı olmakta,

Bulgular ve Yorum

anlaşılır sözcce sayısı ondan az olan öğrencilerde ise ortalama sayısı daha düşük çıkmaktadır. Sağırılar Okulu ortalamasının 0.96'dan 0.42'ye düştüğü, İçem öğrencilerini ise 3.47 olarak eş kaldığı gözlenmektedir.

İkinci yaş grubu için benzer bulgular (Tablo 64) elde edilmiştir. Bu grupta en uzun on sözcce ortalaması Sağırılar Okulu için 0.21 biçimbirim iken, İçem'de ortalama 4.44 biçimbirimdir. Bu fark t testi ile sınındığında, iki grup arasındaki farkın .05 düzeyinin de üzerinde, .0005 düzeyinde anlamlı

TABLO 64
EN UZUN ON SÖZCEDE BİÇİMBİRİM ORTALAMASI
ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

2. Yaş Grubu: 8;1 - 9;0 Yaş Arası (97 - 108 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırılar Okulu	9	0.21	0.16	14.75	p < .0005
İçem	9	4.44	0.85		
Bir-uçlu test için:		t Tablo=1.746		sd:16	

\bar{x} : Sözcce biçimbirim ortalaması olarak.

olduğu anlaşılmıştır. Hesaplanan t değeri (14.75), .05 anlamlılık düzeyinde ve 16 serbestlik derecesinde bulunan t tablo değerinden (1.746) büyük olduğundan, aradaki fark anlamlı bulunmuş ve araştırma denencesini bu yaş grubu için doğrulamıştır.

Araştırmanın 9;1 ile 10;10 yaş arasındaki öğrencileri kapsayan üçüncü grubuna ilişkin bulgular Tablo 65'de verilmiştir. Görüldüğü gibi, Sağırılar Okulu öğrencileri ortalaması 0.40 ve İçem öğrencileri ortalaması 5.36 biçimbirimdir. Bunlar, en uzun sözceden başlayarak ele alınan ilk on sözcenin ortalamalarıdır. İki ortam arasındaki bu fark t testi ile

Bulgular ve Yorum

araştırıldığında, hesaplanan t değeri (12.62), .05 anlamlılık düzeyinde ve 16 serbestlik derecesinde bulunan t tablo değerinden (1.746) büyük olduğundan, aradaki fark anlamlı bulunmuş ve araştırma denencesini bu yaş grubu için doğrulamıştır.

TABLO 65
EN UZUN ON SÖZCEDE BİÇİMBİRİM ORTALAMASI
ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

3. Yaş Grubu: 9;1 - 10;10 Yaş Arası (109 - 130 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırılar Okulu	9	0.40	0.39	12.62	p < .0005
İçem	9	5.36	1.11		
Bir-uçlu test için:		t Tablo=1.746	sd:16		

\bar{x} : Sözcede biçimbirim ortalaması olarak.

En büyük yaş grubu için, Tablo 66'da görüldüğü gibi, Sağırılar Okulu öğrencileri ortalaması 1.24 ve İçem ortalaması 7.11 biçimbirimdir.

TABLO 66
EN UZUN ON SÖZCEDE BİÇİMBİRİM ORTALAMASI
ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

4. Yaş Grubu: 10;11 - 12;10 Yaş Arası (131 - 154 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırılar Okulu	9	1.24	0.30	6.857	p < .0005
İçem	9	7.11	2.55		
Bir-uçlu test için:		t Tablo=1.746	sd:16		

\bar{x} : Sözcede biçimbirim ortalaması olarak.

Bulgular ve Yorum

İki ortam arasındaki bu fark t testi ile araştırıldığında, hesaplanan t değeri (6.857) olup, .05 anlamlılık düzeyinde ve 16 serbestlik derecesinde bulunan t tablo değerinden (1.746) büyük olduğundan, aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı olmakta ve araştırma denencesini bu yaş grubu için doğrulamaktadır.

Tablo 67'de öğrenci konuşma dilinde en uzun on sözcenin ortalaması araştırma konusu 40'ar öğrenci bakımından hesaplanmıştır.

TABLO 67
EN UZUN ON SÖZCEDE BİÇİMBİRİM ORTALAMASI
ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Bütünü İçinde Karşılaştırılması

Yaş Grubu:	6;5 - 12;10 Yaş Arası (77 - 154 Ay)				
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	40	0.55	0.50	13.407	p < .0005
İçem	40	4.93	2.00		

Bir-üçlü test için: t Tablo=1.671 sd:78

\bar{x} : Sözcede biçimbirim ortalaması olarak.

Araştırmanın 6;5 ile 12;10 yaş arasındaki öğrencileri kapsayan ve örneklem bütününe ilişkin bulgular Tablo 65'de verilmiştir. Görüldüğü gibi, Sağırlar Okulu öğrencileri ortalaması 0.55 ve İçem öğrencileri ortalaması 4.93 biçimbirimdir. Bunlar, en uzun sözceden başlayarak ele alınan ilk on sözcenin ortalamalarıdır. İki ortam arasındaki bu farklılık t testi ile araştırıldığında, hesaplanan t değeri (13.407), .05 anlamlılık düzeyinde ve 78 serbestlik derecesinde bulunan t tablo değerinden (1.671) büyük olduğundan, aradaki fark anlamlı bulunmuş ve araştırma denencesini bu yaş grubu için doğrulamıştır.

Buna göre, öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontan

toplam sözcelerin ortalama uzunluğunu gösteren **en uzun on sözcede biçimbirim ortalaması**, yaş grupları ve örneklem bütünü bakımından karşılaştırıldığında, İçem'de eğitim gören işitme engelli öğrenciler lehine anlamlı düzeyde fark bulunmakta ve altıncı araştırma denencesi doğrulanmış olmaktadır.

1.2.7. En Uzun Sözcede Biçimbirim Sayısı

Yedinci araştırma denencesine göre, yapısal bir yaklaşımla Eskişehir Sağırlar Okulunda ve Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşımla İçem'de eğitim gören işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane toplam sözceleri içindeki **en uzun sözcenin biçimbirim sayısı**, yaş grupları ve örneklem bütünü bakımından karşılaştırıldığında, İçem'de eğitim gören işitme engelli öğrenciler lehine anlamlı düzeyde bir farklılığa yol açacaktır.

Öğrenci sözcelerindeki uzunluk hesaplamalarında buraya dek, Moorehead'in önerisi dikkate alınarak on sözcenin ortalaması üzerinden yapılmıştır. Ortalamaların maksimum değerleri erittikleri bilinmektedir. Öğrencilerin konuşma dillerinde üretebilme becerisine sahip oldukları uzunluğu ortalama hesabı içinde eritmeden gözlemek amacı ile bu kez Brown'un uyguladığı gibi bütüncü içindeki en uzun sözcenin biçimbirim sayısı alınmıştır. Hesaplamalar ve karşılaştırmalar bu kriter üzerinden yapılmış, aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

En küçük yaş grubunda öğrencilerin en uzun sözcelerindeki biçimbirim sayılarının grup ortalamasının, Sağırlar Okulunda 1.08 ve İçem'de 4.77 biçimbirim olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlılığı t testi ile hesaplandığında, elde edilen t değeri (9.568), .05 anlamlılık düzeyinde ve 24 serbestlik derecesinde bulunan t tablo değerinden (1.711) büyük olduğundan, aradaki fark anlamlı bulunmuş ve araştırma denencesini bu yaş grubu için doğrulanmıştır.

Bulgular ve Yorum

TABLO 68
EN UZUN SÖZCEDE BİÇİMBİRİM SAYISI
ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

1. Yaş Grubu: 6;5- 8;0 Yaş Arası (77 - 96 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırklar Okulu	13	1.08	0.64	9.568	p < .0005
İçem	13	4.77	1.24		
Bir-üçlü test için: t Tablo=1.711				sd:24	

\bar{x} : Sözcüde biçimbirim sayısı olarak.

İkinci yaş grubunda ise, en uzun sözcüklerindeki biçimbirim sayılarının grup ortalamasının Sağırklar Okulunda 0.78 biçimbirim ve İçem'de 6.56 biçimbirimdir. Sağırklar Okulunda bir düşme, İçem'de bir yükselme gözlenmektedir.

TABLO 69
EN UZUN SÖZCEDE BİÇİMBİRİM SAYISI
ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

2. Yaş Grubu: 8;1 - 9;0 Yaş Arası (97 - 108 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırklar Okulu	9	0.78	0.44	11.024	p < .0005
İçem	9	6.56	1.51		
Bir-üçlü test için: t Tablo=1.746				sd:16	

\bar{x} : Sözcüde biçimbirim sayısı olarak.

Bu farkın anlamlılığı t testi ile hesaplandığında, elde edilen t değeri

Bulgular ve Yorum

(11.024), .05 anlamlılık düzeyinde ve 16 serbestlik derecesinde bulunan t tablo değerinden (1.746) büyük olduğundan, aradaki fark anlamlı bulunmuş ve yedinci araştırma denencesini bu yaş grubu için doğrulamıştır. Tablo 69'da bu yaş grubuna ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 70'de üçüncü yaş grubuna ilişkin bulgular verilmiştir. 9;1 ile 10;10 yaşları arasındaki bu öğrencilerden Sağırlar Okulunda eğitim görenlerin ürettikleri en uzun sözcenin 1.11 biçimbirim olduğu anlaşılmaktadır. İçem'de eğitim görenlerin ürettikleri en uzun sözcenin ise, 7.78 biçimbirim olduğu

TABLO 70
EN UZUN SÖZCEDE BİÇİMBİRİM SAYISI
ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

3. Yaş Grubu: 9;1 - 10;10 Yaş Arası (109 - 130 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	9	1.11	0.60	11.94	p < .0005
İçem	9	7.78	1.56		
Bir-uçlu test için:		t Tablo=1.746	sd:16		

\bar{x} : Sözcede biçimbirim sayısı olarak.

anlaşılmıştır. Bu fark t testi ile sınındığında, elde edilen t değeri (11.94), .05 anlamlılık düzeyinde ve 16 serbestlik derecesinde bulunan t tablo değerinden (1.746) büyük olduğundan, aradaki fark anlamlı bulunmuş ve araştırma denencesini bu yaş grubu için doğrulamıştır.

Dördüncü yaş grubunda biçimbirim sayısı Sağırlar Okulunda 2.33 biçimbirime, İçem'de ise 9.67 biçimbirime yükselmiştir. Tablo 71'de de görüldüğü gibi, bu iki grup arasındaki fark yine .0005 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu farkın anlamlılığı t testi ile hesaplandığında, elde edilen t

Bulgular ve Yorum

değeri (5.543), .05 anlamlılık düzeyinde ve 16 serbestlik derecesinde bulunan t tablo değerinden (1.746) büyük olduğundan, aradaki fark anlamlı bulunmuş ve araştırma denencesini bu yaş grubu için doğrulamıştır.

TABLO 71
EN UZUN SÖZCEDE BİÇİMBİRİM SAYISI
ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması

4. Yaş Grubu: 10;11 - 12;10 Yaş Arası (131 - 154 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	9	2.33	0.87	5.543	p < .0005
İçem	9	9.67	3.87		
Bir-uçlu test için:		t Tablo=1.746	sd:16		

ȳ: Sözcede biçimbirim sayısı olarak.

Ortamlar bütünü bakımından karşılaştırıldığında, en uzun sözcenin biçimbirim sayısı İçem'de 6.95, Sağırlar Okulunda ise 1.30 biçimbirimdir.

TABLO 72
EN UZUN SÖZCEDE BİÇİMBİRİM SAYISI
ile ilgili BULGULAR
Farklı İki Eğitim Ortamının Bütünü İçinde Karşılaştırılması

Yaş Grubu: 6;5 - 12;10 Yaş Arası (77 - 154 Ay)					
	n	\bar{X}	SS	t - Değeri	p Değeri
Sağırlar Okulu	40	1.30	0.85	12.097	p < .0005
İçem	40	6.95	2.83		
Bir-uçlu test için:		t Tablo=1.671	sd:78		

ȳ: Sözcede biçimbirim sayısı olarak.

Okul ortalaması olarak öğrenciler İçem'de yaklaşık 7 sözcük uzunluğunda sözce ya da 1 sözcük ve 6 çekim eki üretebilirlerken, Sağırlar Okulunda yaklaşık bir sözcük uzunluğunda sözce üretebilmektedirler. Tablo 72'de görüldüğü gibi, farkın anlamlılığı t testi ile hesaplandığında, elde edilen t değeri (12.097), .05 anlamlılık düzeyinde ve 78 serbestlik derecesinde bulunan t tablo değerinden (1.671) büyük olduğundan, aradaki fark .0005 düzeyinde anlamlı bulunmuş ve araştırma denencesini örneklem bütünü için doğrulamıştır.

Buna göre, öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane toplam sözcelerin ortalama uzunluğunu gösteren **en uzun sözcedeki biçimbirim sayısı**, yaş grupları ve örneklem bütünü bakımından karşılaştırıldığında, İçem'de eğitim gören işitme engelli öğrenciler lehine anlamlı düzeyde fark bulunmakta ve yedinci araştırma denencesini doğrulamaktadır.

1. 3. Öğrenci Konuşma Dili ile Öğrenci Özellikleri Arasında Birlikte Değişime İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın ikincil amaçlarına göre geliştirilen araştırma denenceleri ve soruları doğrultusunda, işitme engelli öğrenci konuşma dili ile öğrenci özellikleri arasında birlikte değişimin (korelasyon) derecesi ile bu değişim katsayısının ana kütleye genellenme güven düzeyi hesaplanmış ve bulgular izleyen şekiller ile sunulmuştur.

1. 3. 1. Anlaşılmayan Sözceler Sayısı

Araştırmanın sekizinci denencesine göre, Eskişehir Sağırlar Okulu ve A. Ü. İçem'deki işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları toplam sözceleri içinde yer alan **anlaşılmayan sözceler sayısı** ile işitme cihazı takma süreleri, okul eğitim süreleri, toplam eğitim süreleri arasında negatif bir ilişki vardır.

Bulgular ve Yorum

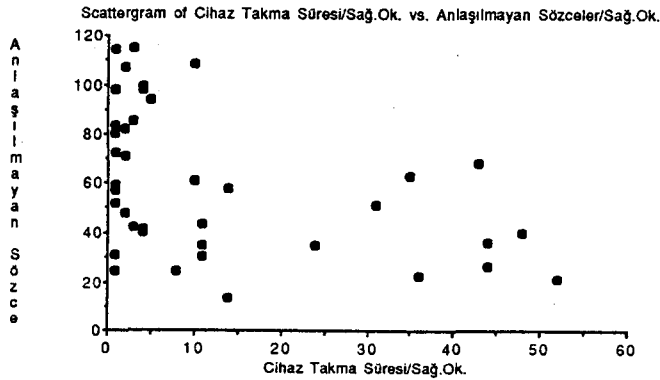
1. 3. 1. 1. Anlaşılmayan Sözceler Sayısı ile İşitme Cihazı Takma Süreleri Arasında Birlikte Değişim

Şekil 2'de Sağırlar Okuluna ve Şekil 3'de İçem'e ilişkin dağılımın gösterdiği gibi, bu araştırmada anlaşılmayan sözceler sayısı ile işitme cihazı takma süreleri arasında negatif yönde olmak üzere anlamlı bir birlikte değişim ilişkisi belirlenmiştir. Sağırlar Okulu için elde edilen katsayı $-.429$ dur. Bu katsayısının ana kütle için anlamlılığı sınıandığında, hesaplanan t değeri 2.9275 dir. Bir-üçlü testler ve $.05$ anlamlılık düzeyi için 38 serbestlik derecesindeki t tablo değeri (1.697) den daha büyük olması nedeniyle, elde edilen katsayının evren için de geçerli olduğu kabul edilmiştir. Sağırlar Okuluna ilişkin bu bulgular Şekil 2'de verilmiştir.

ŞEKİL 2

SAĞIRLAR OKULUNDA

ANLAŞILMAYAN SÖZCELER SAYISI <-> İŞİTME CİHAZI TAKMA SÜRESİ (AY)



t-değeri: 2.9275

Bir-üçlü test: t-tablo: 1.697.

sd:38.

İçem için elde edilen katsayı $-.441$ dir. Bu katsayısının ana kütle için anlamlılığı sınıandığında, hesaplanan t değeri 3.0280 olup, bir-üçlü testler ve $.05$ anlamlılık düzeyi için 38 serbestlik derecesindeki t tablo değeri (1.697) den daha büyük olması nedeniyle, elde edilen katsayının evren için de geçerli

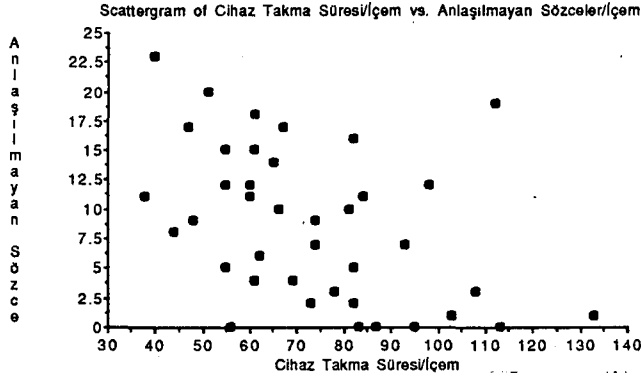
Bulgular ve Yorum

olduğu kabul edilmiştir.

ŞEKİL 3

A. Ü. İÇEM' DE

ANLAŞILMAYAN SÖZCELER SAYISI <-> İŞİTME CİHAZI TAKMA SÜRESİ (AY)



r: -.441.

p < .005

t-değeri: 3.0280

Bir-üçlü test: t-tablo: 1.697.

sd:38.

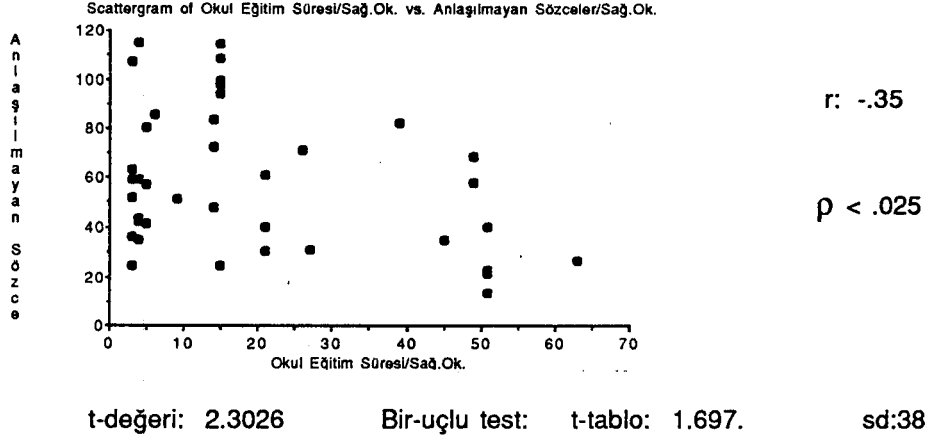
Diğer bir anlatım ile, işitme cihazı takma süresi arttıkça, öğrencilerin anlaşılmayan sözcü sayısında şans faktörü dışında belirli bir azalma olmaktadır. İçem'e ilişkin bu bulgular Şekil 3'de verilmiştir. Bu bulgular, sekizinci araştırma denencesini, işitme cihazı takma süreleri bakımından doğrulamaktadır.

1. 3. 1. 2. Anlaşılmayan Sözcüler Sayısı ile Okul Eğitim Süreleri Arasında Birlikte Değişim

Anlaşılabilirlik ile okul eğitim süresi arasında birlikte değişim ilişkisi arandığında elde edilen bulgular Şekil 4 ve 5'de verilmiştir. Sağırlar Okulu öğrencilerinin anlaşılmayan sözcüler sayısı ile okul eğitim süreleri arasında negatif yönde olmak üzere anlamlı bir birlikte değişim ilişkisi belirlenmiştir. Sağırlar Okulu için elde edilen katsayı -.35 dir. Bu katsayısının ana kütle için anlamlılığı sınıandığında, hesaplanan t değeri 2.3026 dır. Bir-üçlü testler ve .05 anlamlılık düzeyi için 38 serbestlik derecesindeki t tablo değeri (1.697) den daha büyük olması nedeniyle, elde edilen katsayının evren için de geçerli olduğu kabul edilmiştir.

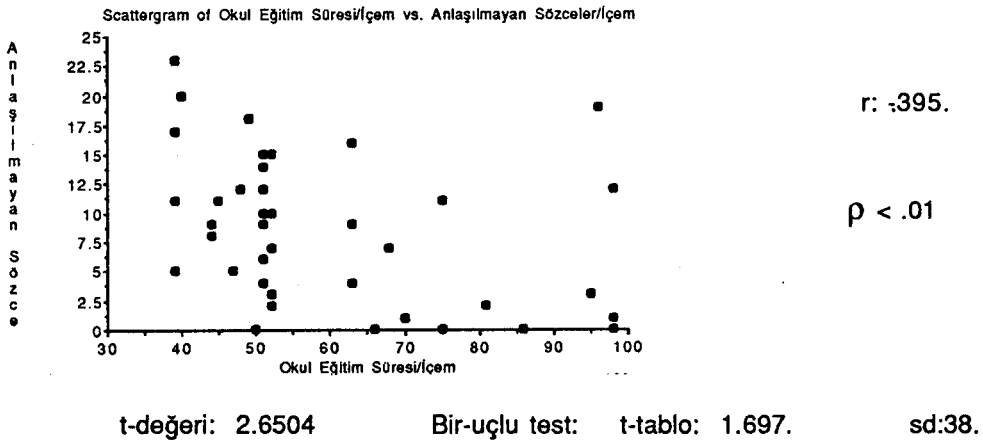
Bulgular ve Yorum

ŞEKİL 4
SAĞIRLAR OKULUNDA
ANLAŞILMAYAN SÖZCELER SAYISI <-> OKUL EĞİTİM SÜRESİ (AY)



Şekil 5'de görüldüğü gibi, İçem için elde edilen katsayı $-.395$ dir. Bu katsayısının ana kütle için anlamlılığı sınıandığında, hesaplanan t değeri 2.6504 olup, bir-uçlu testler ve .05 anlamlılık düzeyi için 38 serbestlik derecesindeki t tablo değeri (1.697) den daha büyük olması nedeniyle, elde edilen katsayının evren için de geçerli olduğu kabul edilmiştir.

ŞEKİL 5
A. Ü. İÇEM' DE
ANLAŞILMAYAN SÖZCELER SAYISI <-> OKUL EĞİTİM SÜRESİ (AY)



Bulgular ve Yorum

Görüldüğü gibi, gerek Sağırlar Okulunda ve gerek İçem'de öğrencilerde okul eğitim süresinin artması ile ters orantılı olarak anlaşılmayan sözcce sayısında azalma olmuş ve bu ilişki anlamlı bulunmuştur.

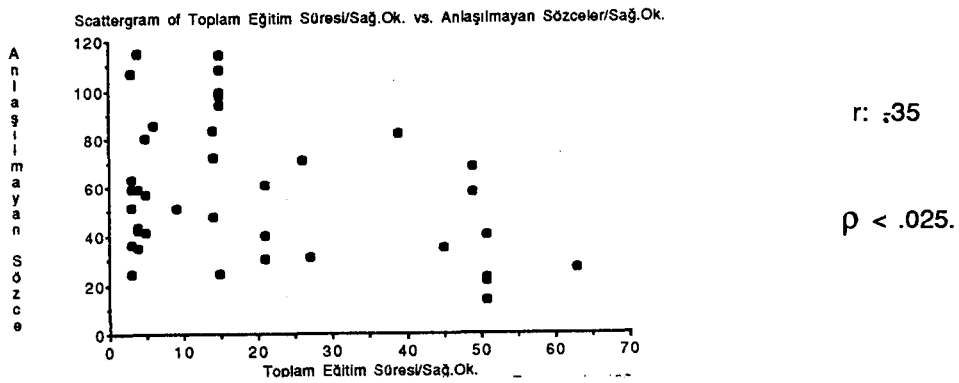
1. 3. 1. 3. Anlaşılmayan Sözceler Sayısı ile Toplam Eğitim Süreleri Arasında Birlikte Değişim

Şekil 6'da Sağırlar Okuluna ve Şekil 7'de İçem'e ilişkin dağılımın gösterdiği gibi, bu araştırmada anlaşılmayan sözceler sayısı ile toplam eğitim süreleri arasında negatif yönde olmak üzere anlamlı düzeyde birlikte değişim ilişkisi belirlenmiştir. Sağırlar Okulu için elde edilen katsayı -0.35 dir. Bu katsayısının ana kütle için anlamlılığı sınıandığında, hesaplanan t değeri 2.3026 dir. Bu değer, bir-üçlü testler ve $.05$ anlamlılık düzeyi için 38 serbestlik derecesindeki t tablo değeri (1.697)'den daha büyük olması nedeniyle, elde edilen katsayının evren için de geçerli olduğu kabul edilmiştir. Sağırlar Okuluna ilişkin bu bulgular Şekil 6'da verilmiştir.

ŞEKİL 6

SAĞIRLAR OKULUNDA

ANLAŞILMAYAN SÖZCELER SAYISI <-> TOPLAM EĞİTİM SÜRESİ (AY)



t-değeri: 2.3026

Bir-üçlü test: t-tablo: 1.697.

sd:38.

İçem için elde edilen katsayı -0.454 dür. Şekil 7'de görüleceği gibi, bu

Bulgular ve Yorum

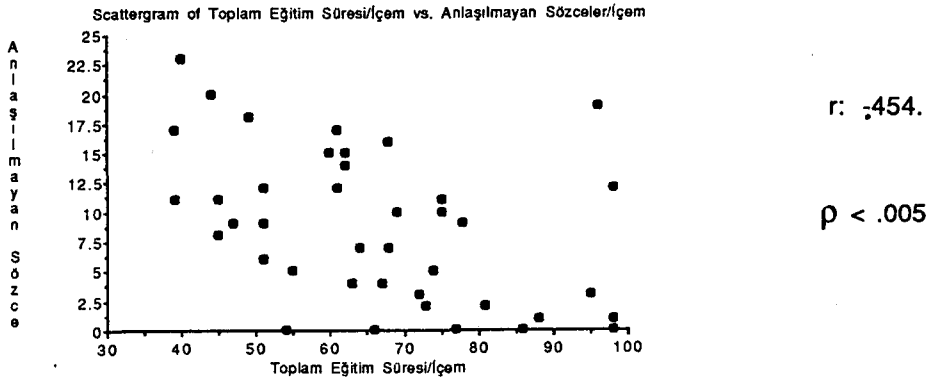
katsayısının ana kütle için anlamlılığı sınıandığında, hesaplanan t değeri 3.1408 dir. Bu değer, bir-uçlu testler ve .05 anlamlılık düzeyi için 38 serbestlik derecesindeki t tablo değeri (1.697)'den daha büyük olması nedeniyle, elde edilen katsayı anlamlıdır. Görüldüğü gibi, gerek Sağırlar Okulunda ve gerek İçem'de öğrencilerde toplam eğitim süresinin artması ile ters orantılı olarak anlaşılmayan sözcce sayısında, İçem'de daha fazla olmak üzere azalma olmuş ve bu ilişki anlamlı bulunmuştur.

Bulgular, sekizinci araştırma denencesini işitme cihazı takma süresi, okul eğitim süresi ve toplam eğitim süresi bakımından doğrulamakta ve anlaşılmayan sözcce sayısı ile aralarında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

ŞEKİL 7

A. Ü. İÇEM' DE

ANLAŞILMAYAN SÖZCELER SAYISI <-> TOPLAM EĞİTİM SÜRESİ (AY)



t-değeri: 3.1408

Bir-uçlu test: t-tablo: 1.697.

sd:38.

Araştırmanın ikincil amaçları doğrultusunda konuşma dili bulguları ile ilgili olarak şu sorular sorulmuştur: Eskişehir Sağırlar Okulu ile A. Ü. İçem' deki işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları toplam sözcce içinde yer alan **anlaşılmayan sözcce sayısı** ile bu araştırma için belirlenen 90-130 dB sınırları içinde gözlenen işitme kayıpları, bu araştırma

Bulgular ve Yorum

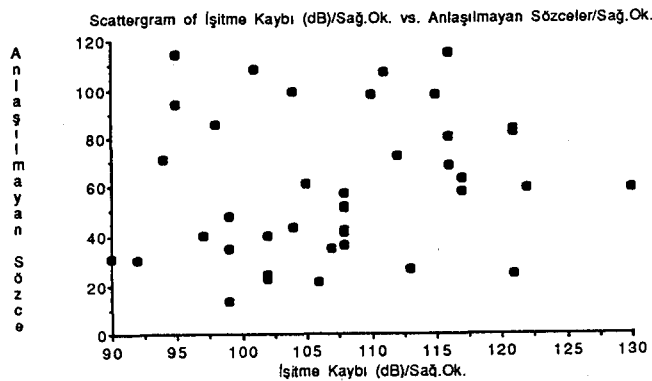
için belirlenen 81 Zeka Bölümü ve üstündeki zeka düzeyleri, ve buldukları sosyo-ekonomik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

1. 3. 1. 4. Anlaşılmayan Sözceler Sayısı ile İşitme Kaybı Arasında Birlikte Değişim

Şekil 8'de Sağırlar Okuluna ilişkin dağılımın gösterdiği gibi, bu örnekleme ilişkin anlaşılmayan sözceler sayısı ile öğrenci işitme kayıpları (90-130 dB) arasındaki korelasyon katsayısı .168 olup, Guilford'a göre, önemsiz sayılabilir ve dikkate alınmayabilir.¹ Bu katsayısının ana kütle için anlamlılığı sınıandığında, hesaplanan t değeri 1.0504 dür. Bu değer, iki-uçlu testler ve .05 anlamlılık düzeyi için 38 serbestlik derecesindeki t tablo değeri (2.042)'den daha küçük olması nedeniyle, elde edilen katsayının evren için de anlamlı olmadığı kabul edilmiştir. Bu bulgulara göre, bu araştırmada ele alınan 90-130 dB arasındaki işitme kaybı dağılımı ile Sağırlar Okulu öğrencilerinin konuşma sırasında kullandıkları anlaşılmayan sözceler sayısı arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Sağırlar Okuluna ilişkin bu bulgular Şekil 8'dedir.

ŞEKİL 8

SAĞIRLAR OKULUNDA ANLAŞILMAYAN SÖZCELER SAYISI <-> İŞİTME KAYBI (dB)



t-değeri: 1.0504

t-tablo: 2.042.

sd:38.

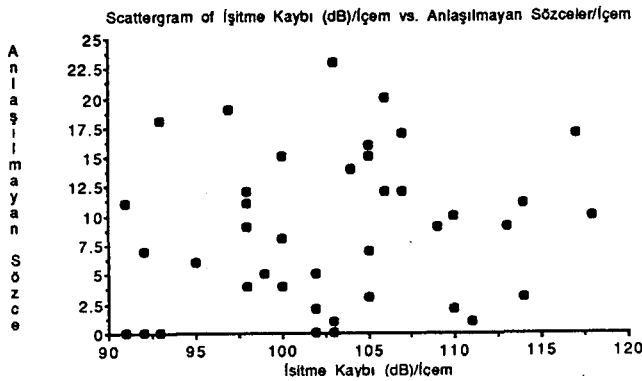
¹ Guilford, 1956.

Bulgular ve Yorum

Şekil 9'da İçem'e ilişkin dağılımın gösterdiği gibi, bu örnekleme ilişkin anlaşılmayan sözceler sayısı ile öğrenci işitme kayıpları (90-130 dB) arasındaki korelasyon katsayısı .157 olup, yine Guilford'a göre, önemsiz sayılabilir ve dikkate alınmayabilir.² Bu katsayısının ana kütle için anlamlılığı sınındığında, hesaplanan t değeri 0.9801 dir. Bu değer, iki-uçlu testler ve .05 anlamlılık düzeyi için 38 serbestlik derecesindeki t tablo değeri (2.042)'den daha küçük olması nedeniyle, elde edilen katsayının evren için de anlamlı olmadığı kabul edilmiştir. Bu bulgulara göre, bu araştırmada ele alınan 90-130 dB arasındaki işitme kaybı dağılımı ile İçem öğrencilerinin konuşma sırasında kullandıkları anlaşılmayan sözceler sayısı arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

ŞEKİL 9

A. Ü. İÇEM' DE ANLAŞILMAYAN SÖZCELER SAYISI <-> İŞİTME KAYBI (dB)



r: .157.

p > .05

t-değeri: 0.9801

t-tablo: 2.042.

sd:38.

1. 3. 1. 5. Anlaşılmayan Sözceler Sayısı ile Zeka Düzeyi Arasında Birlikte Değişim

Şekil 10'da Sağırlar Okuluna ilişkin dağılımın gösterdiği gibi, bu örnekleme ilişkin anlaşılmayan sözceler sayısı ile öğrenci zeka düzeyi (81 Z.B.

² Guilford, 1956.

Bulgular ve Yorum

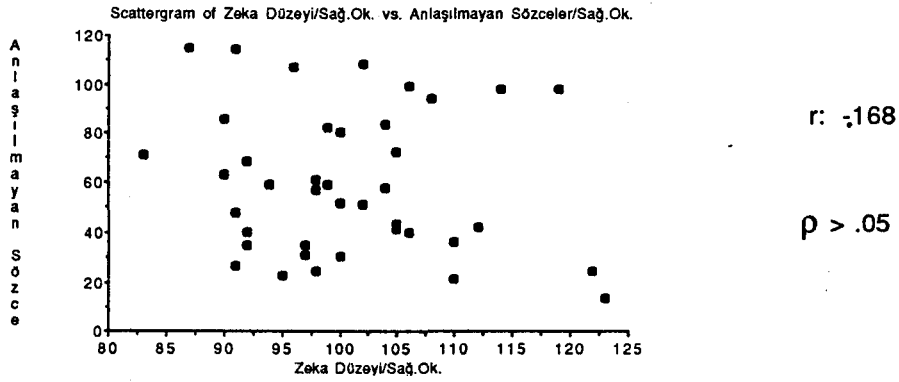
ve üstü) arasındaki korelasyon katsayısı $-.168$ dir. Anlamlılık sınaması hesaplamaları sonucu elde edilen t değeri Sağırlar Okulu için 1.0504 dir. t değerinin anlamlılık seviyesi t 'nin Kritik Değerleri Tablosunda iki-uçlu testler için 38 serbestlik derecesinde ve $.05$ anlamlılık düzeyi için araştırıldığında, bulunan t -tablo değeri 2.042 'dir. Elde edilen t değerinin, tablo değerinden küçük olması nedeni ile, Sağırlar Okulu için bu ilişkinin $.05$ düzeyinde anlamlı olmadığı kararına varılmıştır.

Şekil 11'de İçem'e ilişkin dağılımın gösterdiği gibi, bu örnekleme ilişkin anlaşılmayan sözceler sayısı ile öğrenci zeka düzeyi (81 Z.B. ve üstü) arasındaki korelasyon katsayısı $-.157$ dir. Anlamlılık sınaması hesaplamaları

ŞEKİL 10

SAĞIRLAR OKULUNDA

ANLAŞILMAYAN SÖZCELER SAYISI <-> ZEKA DÜZEYİ (Z.B.)



t -değeri: 1.0504

İki-uçlu test: t -tablo: 2.042 .

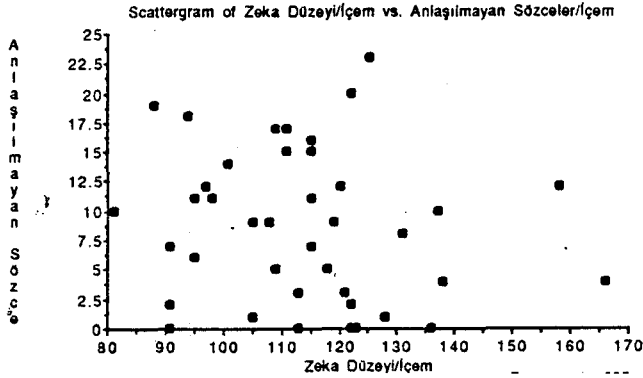
sd:38.

sonucu elde edilen t değeri 0.9801 dir. Bu değer anlamlılık seviyesi t 'nin Kritik Değerleri Tablosunda iki-uçlu testler için 38 serbestlik derecesinde ve $.05$ anlamlılık düzeyi için araştırıldığında, bulunan t -tablo değeri 2.042 'dir.

ŞEKİL 11

A. Ü. İÇEM DE

ANLAŞILMAYAN SÖZCELER SAYISI <-> ZEKA DÜZEYİ (Z.B.)



r: -.157

p > .05

t-değeri: 0.9801

İki-uçlu test:

t-tablo: 2.042.

sd:38.

Korelasyon sonucu elde edilen t değerinin, t tablo değerinden küçük olması nedeni ile, İçem için bu ilişkinin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı kararına varılmıştır.

Bu bulgulara göre, 81 Z.B ve üstündeki zeka puanlarını kapsayan dağılımlar ile İçem ve Sağırlar Okulu öğrencilerinin konuşma sırasında kullandıkları anlaşılmayan sözceler sayısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı kabul edilmiştir.

1. 3. 1. 6. Anlaşılmayan Sözceler Sayısı ile Sosyo-ekonomik Düzey Arasında Birlikte Değişim

Sosyo-ekonomik düzeye ilişkin verilerin parametrik olmaması nedeni ile ilişkinin korelasyon tekniği ile araştırılması olanaklı olmamıştır. Bu amaç için, parametrik olmayan veriler için Fisher Tam Olasılık Testi uygulanmıştır.

Tablo 73'de görüldüğü gibi, bu test sonucu elde edilen tam olasılık

Bulgular ve Yorum

değeri Sağırlar Okulu için $p=0.325666$ dir. Elde edilen p değeri, bu araştırma için kabul edilen .05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğundan, bu örneklem grubu ve temsil ettiği evren için .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki yoktur.

TABLO 73
SAĞIRLAR OKULUNDA
ANLAŞILMAYAN SÖZCELER SAYISI <-> SOSYO-EKONOMİK DÜZEY
SOSYO-EKONOMİK DÜZEY

(Sağırlar Okl.)		1+2+3+4 Mes. Grb. Yüksek DüzeY	5+6 Mes. Grb. Düşük DüzeY	X = 59.63
A	X ve +.	A	B	A+B
N	60 ve üstü.			
.L.	Yüksek DüzeY	1	16	17
S	X ve -.	C	D	C+D
Ö	59 ve altı.			
Z	Düşük DüzeY	4	19	23
C				
E		A+C	B+D	N
		5	35	40

$$p = .325666.$$

$$p > .05.$$

Tablo 74'de görüldüğü gibi, İçem örnekleme için belirlenen dağılıma ilişkin test sonucu elde edilen tam olasılık değeri İçem için $p=0.435565$ dir. Elde edilen p değeri, bu araştırma için kabul edilen .05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğundan, bu örneklem grubu ve temsil ettiği evren için .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 73 ve Tablo 74'de görüldüğü gibi, öğrenci sosyo-ekonomik düzeyi ile anlaşılmayan sözcük sayısı arasında negatif yönde birlikte değişim olmakla beraber bunun katsayısı çok küçük olup, anlamlılıkları sınılandığında da .05 düzeyinde anlamlı bulunmamış ve öğrenci sosyo-ekonomik düzeyi ile İçem ve

Bulgular ve Yorum

Sağırılar Okulu öğrencilerinin konuşma sırasında kullandıkları anlaşılmayan sözceler sayısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı kararına varılmıştır.

TABLO 74
A. Ü. İÇEM' DE
ANLAŞILMAYAN SÖZCELER SAYISI <-> SOSYO-EKONOMİK DÜZEY
SOSYO-EKONOMİK DÜZEY

(İçem)		1+2+3+4 Mes. Grb. Yüksek Düzy	5+6 Mes. Grb. Düşük Düzy	X = 8.70
A	X ve +.	A	B	A+B
N	9 ve üstü.			
.L.	Yüksek Düzy	14	7	21
S	X ve -.	C	D	C+D
Ö	8 ve altı.			
Z	Düşük Düzy	15	4	19
C				
E		A+C	B+D	N
		29	11	40

$\rho = 0.435565.$

$\rho > .05$

Buna göre, Eskişehir Sağırılar Okulu ile A. Ü. İçem'deki işitme engelli öğrencilerin spontane sözcelerindeki anlaşılmayan sözceler sayısı ile bu araştırma için belirlenen 90-130 dB sınırları içinde gözlenen işitme kayıpları, bu araştırma için belirlenen 81 Zeka Bölümü ve üstündeki zeka düzeyleri ve buldukları sosyo-ekonomik düzeyler arasında bir ilişki yoktur.

1. 3. 2. Toplam İşlevler Sayısı

Onuncu araştırma denencesine göre, Eskişehir Sağırılar Okulu ile A.Ü. İçem'deki işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları toplam

Bulgular ve Yorum

İşlevler sayısı ile işitme cihazı takma süreleri, okul eğitim süreleri, toplam eğitim süreleri arasında pozitif bir ilişki vardır.

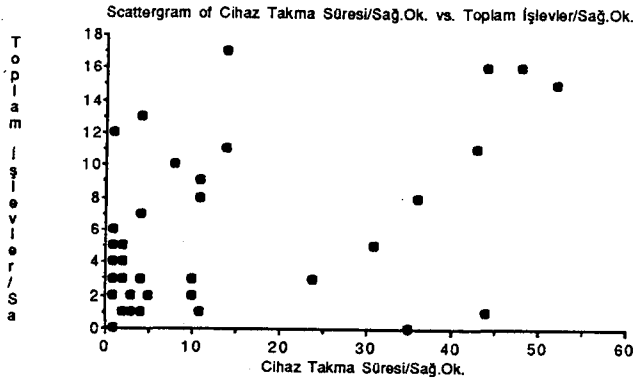
Bu denenceyi sınamak üzere elde edilen bulgular, izleyen bölümde tablolar ile sunulmuştur.

1. 3. 2. 1. İşitme Cihazı Takma Süresi

Toplam işlevlerin kullanımı ile öğrencilerin işitme cihazı takma süreleri arasında birlikte değişim araştırıldığında, Şekil 12'de görüleceği gibi,

ŞEKİL 12

SAĞIRLAR OKULUNDA TOPLAM İŞLEVLER SAYISI <-> İŞİTME CİHAZI TAKMA SÜRESİ
(AY)



r: .471

p < .005

t-değeri: 3.2917

Bir-uçlu test:

t-tablo: 1.697.

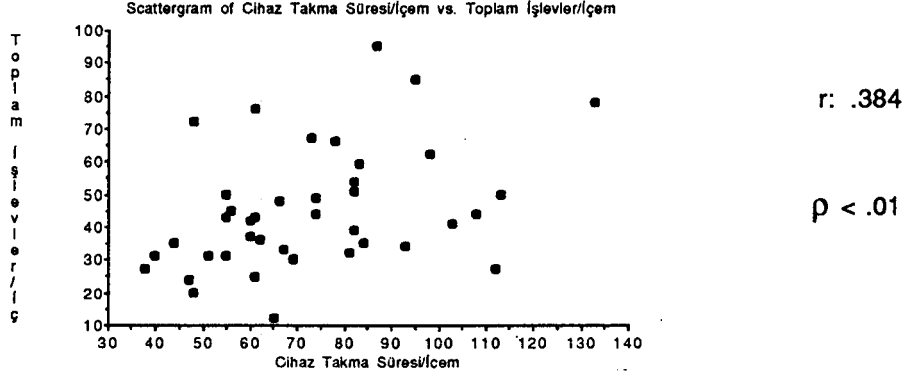
sd:38.

Sağır Okulu öğrencileri için elde edilen korelasyon katsayısı .471 olup, anlamlılık sınaması hesaplamaları sonucu elde edilen t değeri Sağır Okulu için 3.2917 dir. t değerinin anlamlılık seviyesi t'nin Kritik Değerleri Tablosunda bir-uçlu testler için 38 serbestlik derecesinde ve .05 anlamlılık düzeyi için araştırıldığında, bulunan t-tablo değeri 1.697 dir. Elde edilen t değerinin, tablo değerinden büyük olması nedeni ile, Sağır Okulu için bu ilişkinin .05 düzeyinde anlamlı olduğu kararına varılmıştır.

Bulgular ve Yorum

ŞEKİL 13

A. Ü. İÇEM' DE TOPLAM İŞLEVLER SAYISI <-> İŞİTME CİHAZI TAKMA SÜRESİ (AY)



t-değeri: 2.5645

Bir-uçlu test: t-tablo: 1.697.

sd:38.

İçem öğrencilerinin işitme cihazı takma süreleri ile kullandıkları toplam işlevler arasında birlikte değişim araştırıldığında, Şekil 13'de görüleceği gibi, bu öğrenciler için elde edilen korelasyon katsayısı .384 dür. Bu dağılımın anlamlılığı t testi ile sınındığında, elde edilen t değeri 2.5645 dir. t değerinin anlamlılık seviyesi t'nin Kritik Değerleri Tablosunda bir-uçlu testler için 38 serbestlik derecesinde ve .05 anlamlılık düzeyi için araştırıldığında, bulunan t-tablo değeri 1.697 dir. Elde edilen t değerinin, tablo değerinden büyük olması nedeni ile, İçem için bu ilişkinin .05 düzeyinde anlamlı olduğu kararına varılmıştır.

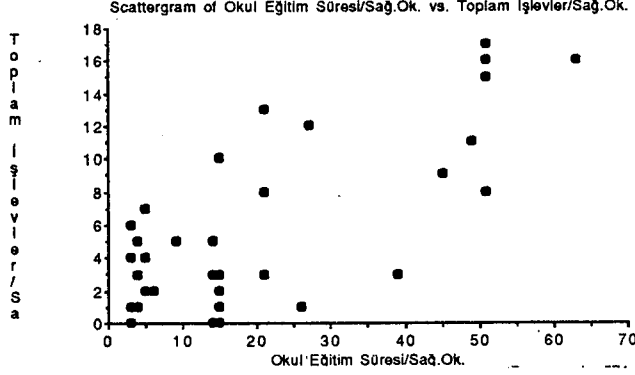
1. 3. 2. 2. Okul Eğitim Süresi

Sağırlar Okulu öğrencilerinin kullandıkları toplam işlevler sayısı ile okul eğitim süreleri arasında birlikte değişim arandığında, Şekil 14'de görüleceği gibi, elde edilen korelasyon katsayısı .756 olup, anlamlılık sınaması hesaplamaları sonucu elde edilen t değeri 7.1151 dir. t değerinin anlamlılık seviyesi t'nin Kritik Değerleri Tablosunda bir-uçlu testler için 38 serbestlik derecesinde ve .05 anlamlılık düzeyi için bulunan t tablo değeri 1.697 dir. Elde edilen t değerinin, tablo değerinden büyük olması nedeni ile, Sağırlar Okulu için bu ilişkinin .05 düzeyinde anlamlı olduğu kararına varılmıştır.

Bulgular ve Yorum

ŞEKİL 14

SAĞIRLAR OKULUNDA TOPLAM İŞLEVLER SAYISI <-> OKUL EĞİTİM SÜRESİ (AY)



r: .756

$p < .0005$

t-değeri: 7.1151

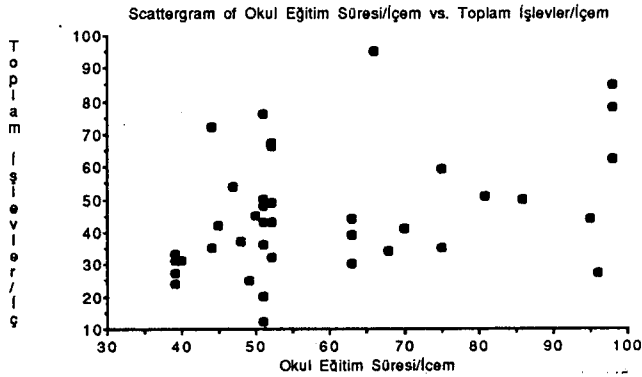
Bir-uçlu test: t-tablo: 1.697.

sd:38.

İçem öğrencilerinin işitme cihazı takma süreleri ile toplam işlevler sayısı arasında birlikte değişim araştırıldığında, Şekil 15'de görüleceği gibi, bu öğrenciler için elde edilen korelasyon katsayısı .38 dir. Bu dağılımın anlamlılığı t testi ile sınındığında, elde edilen t değeri 2.5333 dür. t tablo değeri, bir-uçlu testler için 38 serbestlik derecesinde ve .05 anlamlılık düzeyinde 1.697 dir. Elde edilen t değerinin, tablo değerinden büyük olması nedeni ile, İçem için bu ilişkinin .05 düzeyinde anlamlı olduğu kararına varılmıştır.

ŞEKİL 15

A. Ü. İÇEM' DE TOPLAM İŞLEVLER SAYISI <-> OKUL EĞİTİM SÜRESİ (AY)



r: .38

$p < .01$

t-değeri: 2.5333

Bir-uçlu test: t-tablo: 1.697.

sd:38.

Bulgular ve Yorum

1. 3. 2. 3. Toplam Eğitim Süresi

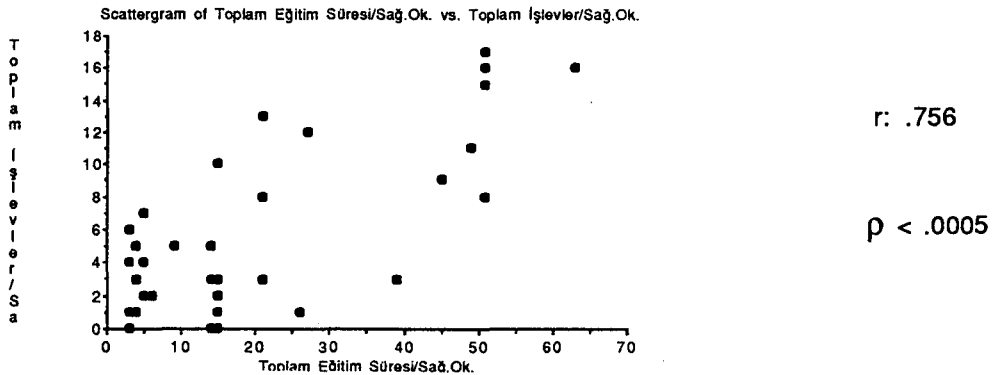
Toplam eğitim süresinin hesaplanmasında aile eğitim süresinin okul eğitim süresine eklendiği hatırlanırsa, Sağırlar Okulu için bu verinin, Şekil 14'de yer alan veriler ile aynı olacağı anlaşılabacaktır. Bu durumda dağılım ve elde edilen korelasyon katsayısı yine .756 ve bu sayının anlamlılığı aynı şekilde .0005 dir. Bulgular Şekil 16'da verilmiştir.

İçem öğrencilerinin toplam eğitim süreleri ile kullandıkları toplam işlevler arasında birlikte değişim araştırıldığında, bu öğrenciler için elde edilen korelasyon katsayısı .437 dir. Bu dağılımın anlamlılığı t testi ile sınıandığında, elde edilen t değeri 2.9950 dir. t tablo değeri, bir-uçlu testler için 38 serbestlik derecesinde ve .05 anlamlılık düzeyinde 1.697 dir. Elde edilen t değerinin, tablo değerinden büyük olması nedeni ile, İçem için bu ilişkinin .05 düzeyinde anlamlı olduğu kabul edilmiştir. Bulgular Şekil 17'de verilmiştir.

ŞEKİL 16

SAĞIRLAR OKULUNDA

TOPLAM İŞLEVLER SAYISI <-> TOPLAM EĞİTİM SÜRESİ (AY)



t-değeri: 7.1151

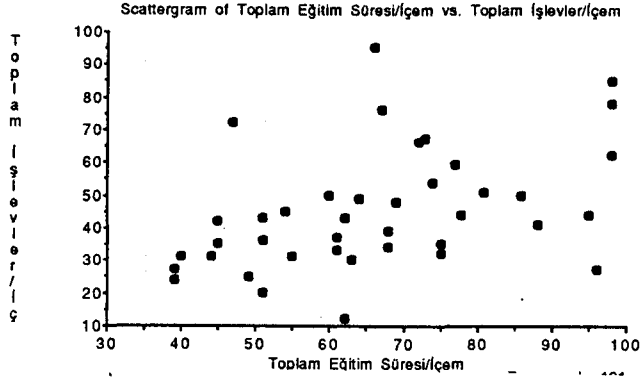
Bir-uçlu test: t-tablo: 1.697.

sd:38.

Bulgular ve Yorum

ŞEKİL 17

A. Ü. İÇEM' DE TOPLAM İŞLEVLER SAYISI <-> TOPLAM EĞİTİM SÜRESİ (AY)



r: .437

p < .005

t-değeri: 2.9950

Bir-uçlu test: t-tablo: 1.697.

sd:38.

Bu bulgular, onuncu araştırma denencesini doğrulamakta ve öğrencilerin kullandıkları **toplam işlevler sayısı** ile cihaz takma süreleri, okul eğitim süreleri ve toplam eğitim süreleri arasında anlamlı düzeyde birlikte değişim ilişkisi olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikincil amaçları doğrultusunda konuşma dili bulguları ile ilgili olarak onbirinci soruda şu sorulmuştur: Eskişehir Sağırlar Okulu ile A. Ü. İçem'deki işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları **toplam işlevler sayısı** ile bu araştırma için belirlenen 90-130 dB sınırları içinde gözlenen işitme kayıpları, bu araştırma için belirlenen 81 Zeka Bölümü ve üstündeki zeka düzeyleri ve buldukları sosyo-ekonomik düzeyler arasında bir ilişki var mıdır?

1. 3. 2. 4. İşitme Kaybı

İşitme engelli çocuğun dil gelişiminde önemli rol oynadığı kabul edilen işitme kaybının derecesi, bu araştırma için belli sınırlar içinde tutulmuş ve bir ölçüde kontrol edilmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamına hatırlanacağı gibi, yalnız 90 dB ve üstünde işitme kaybı olan öğrenciler alınmıştır. Bu sınırlar içinde kalan bir işitme kaybı dağılımı ile, öğrencilerin konuşma

Bulgular ve Yorum

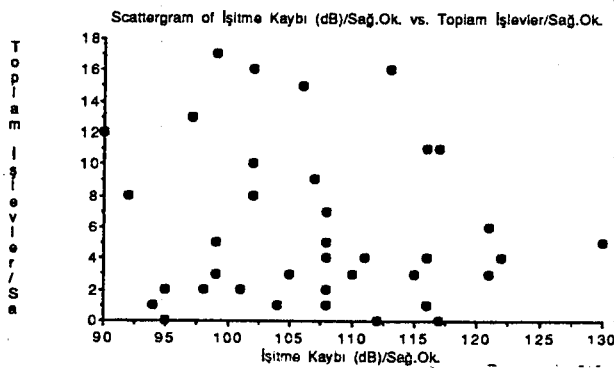
dilinde işlevsel kullanım arasında birlikte değişim özellikleri Şekil 18'de Sağırlar Okulu için ve Şekil 19'da İçem için hesaplanmıştır.

Şekil 18'de Sağırlar Okuluna ilişkin dağılımın gösterdiği gibi, bu örnekleme ilişkin toplam işlevler sayısı sayısı ile 90-130 dB arasında kalan öğrenci işitme kayıpları arasındaki korelasyon katsayısı .138 olup, çok düşük olması nedeni ile hemen hiç ilişki olmadığı söylenebilir. Bu katsayının ana kütle için anlamlılığı sınıandığında, hesaplanan t değeri .8589 dur. Bu değer, iki-uçlu testler ve .05 anlamlılık düzeyi için 38 serbestlik derecesindeki t tablo değeri (2.042)'den daha küçük olması nedeniyle, elde edilen katsayının evren için de anlamlı olmadığı kabul edilmiştir. Bu bulgulara göre, bu araştırmada ele alınan 90-130 dB arasındaki işitme kaybı dağılımı ile Sağırlar Okulu öğrencilerinin konuşma sırasında kullandıkları toplam işlevler sayısı arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Şekil 19'da görüleceği gibi, İçem için bulunan korelasyon katsayısı .002 olup, son derece düşük olması nedeni ile hiç ilişki olmadığı söylenebilir.

ŞEKİL 18

SAĞIRLAR OKULUNDA TOPLAM İŞLEVLER SAYISI <-> İŞİTME KAYBI (dB)



r: .138

p > .05

t-değeri: .8589

İki-uçlu test:

t-tablo: 2.042.

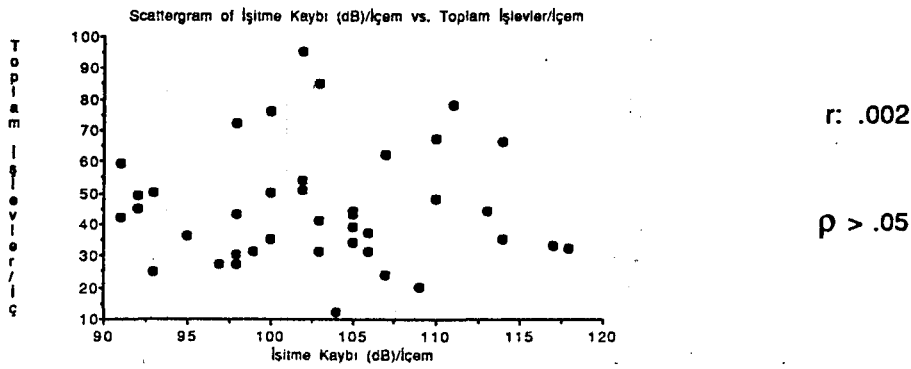
sd:38.

Bulgular ve Yorum

Bu katsayının anlamlılığı sınıandığında, elde edilen t değerinin (.8589), t -tablo değerinden küçük olması nedeni ile, ilişki .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu bulguya göre, belirtilen sınırlar içindeki işitme kayıpları ile, bu araştırma için elde edilen toplam işlevler sayısı arasında birlikte değişim ilişkisi yoktur.

ŞEKİL 19

A. Ü. İÇEM' DE TOPLAM İŞLEVLER SAYISI <-> İSİTME KAYBI (dB)



t -değeri: .0123

İki-üçlü test: t -tablo: 2.042.

sd:38.

1. 3. 2. 5. Zeka Düzeyi

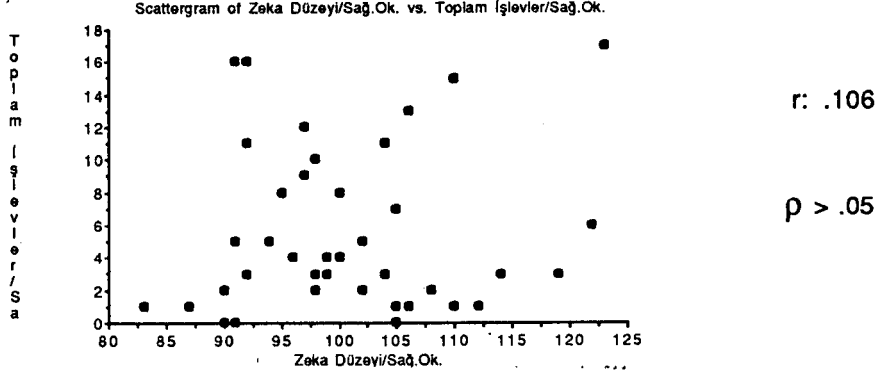
Öğrenci zeka düzeyleri ile konuşma dilinde toplam işlevler sayısı arasında birlikte değişim araştırıldığında, Sağırılar Okulu için bulunan katsayı .106 dır. Şekil 20'de de görüldüğü gibi, bu çok düşük bir katsayı olup, hemen hiç ilişki olmadığını göstermektedir ki, uygulanan t testine göre .05 düzeyinde anlamlılık elde edilememiştir.

İçem bakımından öğrenci zeka düzeyleri ile konuşma dilinde toplam işlevler sayısı arasında birlikte değişim araştırıldığında, bulunan korelasyon katsayısı .136 dır. Bu çok düşük bir katsayı olup, hemen hiç ilişki olmadığını

Bulgular ve Yorum

ŞEKİL 20

SAĞIRLAR OKULUNDA TOPLAM İŞLEVLER SAYISI <-> ZEKA DÜZEYİ (Z.B.)

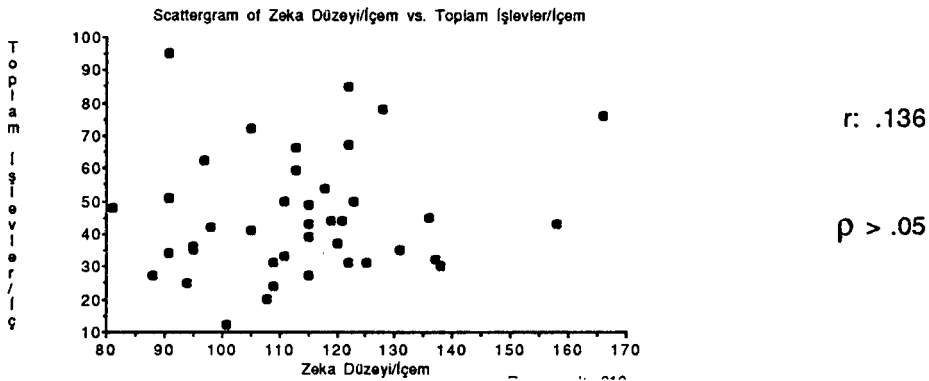


t-değeri: .6571 İki-uçlu test: t-tablo: 2.042. sd:38.

göstermektedir ki, uygulanan t testine göre .05 düzeyinde anlamlılık elde edilememiştir. Bu sonuçlara göre her iki kurum bakımından denilebilir ki, bu araştırma için uygulanan Zeka Bölümü sınırları içinde dilin bu yönü ile öğrenci zeka düzeyleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Bulgular Şekil 21'de verilmiştir.

ŞEKİL 21

A. Ü. İÇEM' DE TOPLAM İŞLEVLER SAYISI <-> ZEKA DÜZEYİ (Z.B.)



t-değeri: .8464 İki-uçlu test: t-tablo: 2.042. sd:38.

Bulgular ve Yorum

1. 3. 2. 6. Sosyo-ekonomik Düzey

Sosyo-ekonomik düzey ile işitme engelli öğrenciler konuşma dilinde toplam işlevler sayısı arasında birlikte değişim olup olmadığı araştırılmış ve bulgular Sağırlar Okulu için Tablo 75'de ve İçem için Tablo 76'da verilmiştir.

TABLO 75

SAĞIRLAR OKULUNDA TOPLAM İŞLEVLER SAYISI <-> SOSYO-EKONOMİK DÜZEY
SOSYO-EKONOMİK DÜZEY

(Sağırlar Okl.)		1+2+3+4 Mes. Grb. Yüksek Düzey	5+6 Mes. Grb. Düşük Düzey	X = 5.55
TOPLAM	X ve +. 5.55 ve üstü. Yüksek Düzey	A 4	B 10	A+B 14
İ Ş L E V L E R	X ve +. 5.54 ve altı. Düşük Düzey	C 1	D 25	C+D 26
		A+C 5	B+D 35	N 40

$$p = .050506 \text{ tam olasılık} = .05$$

Tablo 75'de görüldüğü gibi, Fisher Tam Olasılık Testi sonucu elde edilen tam olasılık değeri Sağırlar Okulu için $p = .050506$ dir. Elde edilen p değeri, bu araştırma için kabul edilen .05 anlamlılık düzeyine eş olduğundan, bu örneklem grubu ve temsil ettiği evren için .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 76'da ise, İçem örneklemini için yerleştirilen dağılım görülmektedir. Bu test sonucu elde edilen tam olasılık değeri İçem için $p = .097331$ dir. Elde edilen p değeri, bu araştırma için kabul edilen .05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğundan, evren için .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki yoktur.

Bulgular ve Yorum

TABLO 76

A. Ü. İÇEM'DE TOPLAM İŞLEVLER SAYISI <-> SOSYO-EKONOMİK DÜZEY
SOSYO-EKONOMİK DÜZEY

(İçem)		1+2+3+4 Mes. Grb. Yüksek Düze	5+6 Mes. Grb. Düşük Düze	X = 45.08
TOPLAM	X ve +. 45 ve üstü.	A	B	A+B
I Ş L E V L E R	Yüksek Düze	14	2	16
	X ve +. 44 ve altı.	C	D	C+D
	Düşük Düze	15	9	24
		A+C	B+D	N
	29	11	40	

$p = .097331$ tam olasılık $> .05$

Bu bulgulara göre, Sağırılar Okulu ile İçem'deki işitme engelli öğrencilerin **toplam işlevler sayısı** ile bu araştırma için belirlenen 90-130 dB sınırları içinde gözlenen işitme kayıpları, 81 Zeka Bölümü ve üstündeki zeka düzeyleri ve buldukları sosyo-ekonomik düzeyler arasında bir ilişki yoktur.

1. 3. 3. İkinci ve Üçüncü Küme İşlevler

Araştırmanın onikinci denencesine göre, Eskişehir Sağırılar Okulu ile A.Ü. İçem'deki işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları **ikinci ve üçüncü küme işlevler sayısı** ile işitme cihazı takma süreleri, okul eğitim süreleri, toplam eğitim süreleri arasında pozitif bir ilişki vardır. Bu denencenin sınanması ile ilgili bulgular, Şekiller ile birlikte sunulmuştur.

1. 3. 3. 1. İşitme Cihazı Takma Süresi

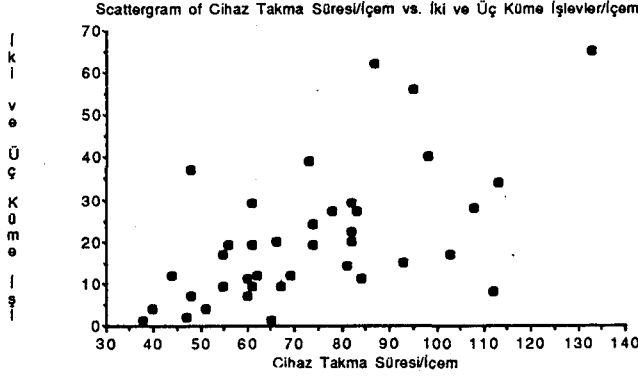
İşitme cihazı takma süreleri ile ikinci ve üçüncü küme işlevler arasın-

Bulgular ve Yorum

ŞEKİL 23

A. Ü. İÇEM' DE

İKİNCİ VE ÜÇÜNCÜ KÜME İŞLEVLER SAYISI <-> CİHAZ TAKMA SÜRESİ (AY)



r: .592

p < .0005

t-değeri: 4.5264

Bir-üçlü test: t-tablo: 1.697.

sd:38.

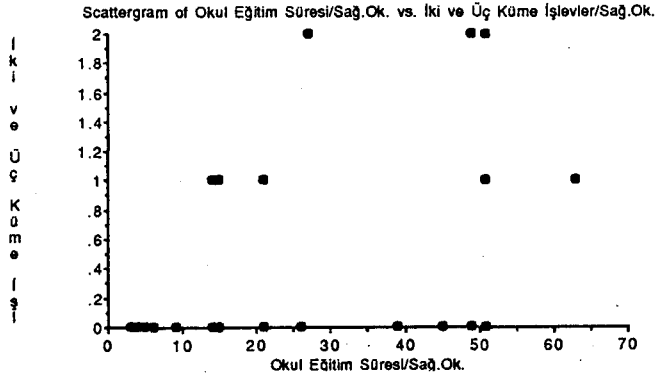
1. 3. 3. 2. Okul Eğitim Süresi

İşitme cihazı takma süresinde olduğu gibi, okul eğitim süresi ile gerek Sağırlar Okulunda ve gerek İçem'de eğitim gören öğrencilerin ikinci ve üçüncü küme işlevler sayıları arasında pozitif yönde birlikte değişme ilişkisi olduğu gözlenmektedir(Şekil 24). Sağırlar Okulu için korelasyon katsayısı .532 olarak bulunmuştur..

ŞEKİL 24

SAĞIRLAR OKULUNDA

İKİNCİ VE ÜÇÜNCÜ KÜME İŞLEVLER SAYISI <-> OKUL EĞİTİM SÜRESİ (AY)



r: .532

p < .0005

t-değeri: 3.8730

Bir-üçlü test: t-tablo: 1.697.

sd:38.

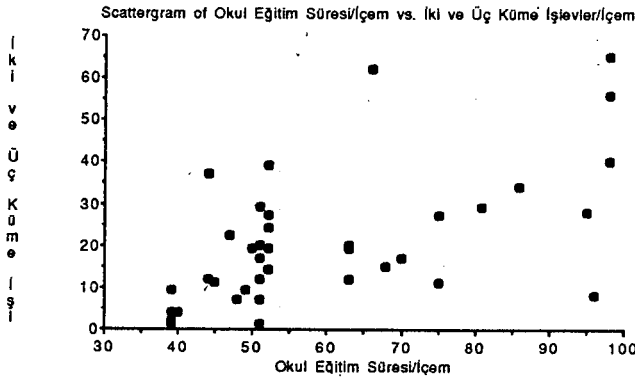
Bulgular ve Yorum

İçem için elde edilen katsayı .591 dir. Bu değer anlamlılık düzeyleri incelendiğinde, her iki kurum için de .0005 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmış ve okul eğitim süresi bakımından onikinci denence doğrulanmıştır.

ŞEKİL 25

A. Ü. İÇEM' DE

İKİNCİ VE ÜÇÜNCÜ KÜME İŞLEVLER SAYISI <-> OKUL EĞİTİM SÜRESİ (AY)



t-değeri: 4.5153

Bir-üçlü test: t-tablo: 1.697.

sd:38.

1. 3. 3. 3. Toplam Eğitim Süresi

Aile eğitim süresinin de değerlendirmeye alındığı toplam eğitim süresi için elde edilen bulgular, Şekil 26'da görüleceği gibi, Sağırılar Okulu bakımından okul eğitim süresi ile eş bulgular olup, katsayı .532 dir; anlamlılık düzeyi ise .05 üzerinde olup .0005 dir.

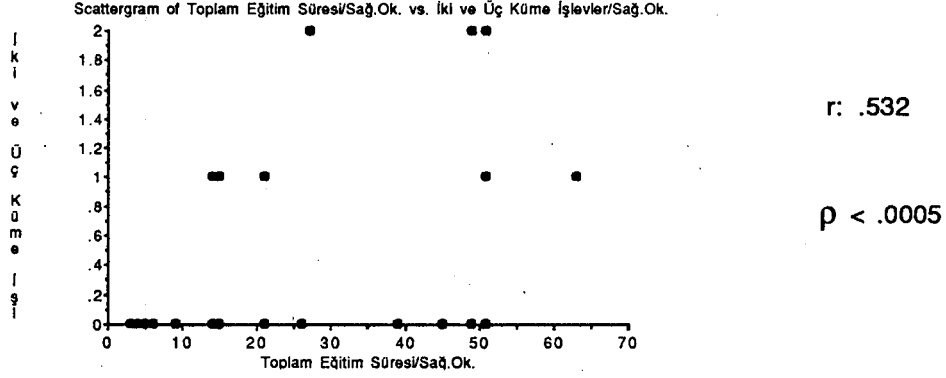
İçem için ikinci ve üçüncü küme işlevler ile toplam eğitim süresi arasındaki birlikte değişim ile ilgili bulgular Şekil 27'de yer almış olup, birlikte değişimin katsayısı .595 dir. Birlikte değişimin anlamlılığı t testi ile hesaplandığında, İçem için bulunan t değeri 4.5634 olup, t'nin tablo değeri 1.697'den büyük olduğu için .05 düzeyinde anlamlı kabul edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

ŞEKİL 26

SAĞIRLAR OKULUNDA

İKİNCİ VE ÜÇÜNCÜ KÜME İŞLEVLER SAYISI <-> TOPLAM EĞİTİM SÜRESİ (AY)



t-değeri: 3.8730

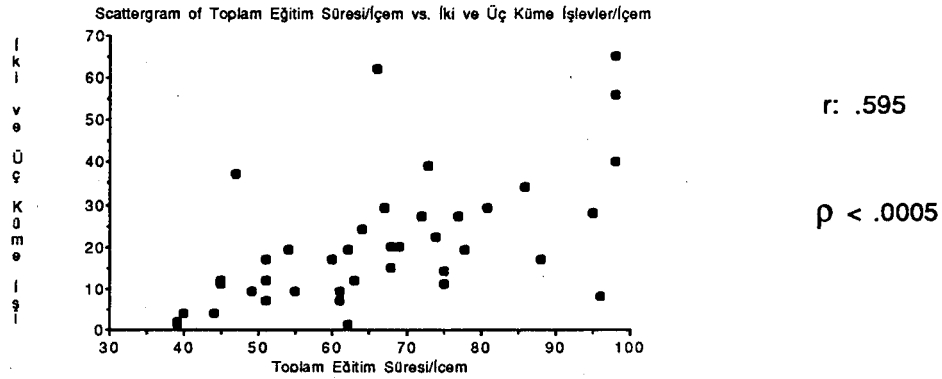
Bir-üçlü test: t-tablo: 1.697.

sd:38.

ŞEKİL 27

A. Ü. İÇEM' DE

İKİNCİ VE ÜÇÜNCÜ KÜME İŞLEVLER SAYISI <-> TOPLAM EĞİTİM SÜRESİ (AY)



t-değeri: 4.5634

Bir-üçlü test: t-tablo: 1.697.

sd:38.

Bu bulgular, onikinci araştırma denencesini doğrulamakta ve öğrencilerin kullandıkları ikinci ve üçüncü küme işlevler sayısı ile cihaz takma süreleri, okul eğitim süreleri ve toplam eğitim süreleri arasında anlamlı düzeyde birlikte değişim ilişkisi olduğunu göstermektedir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikincil amaçları doğrultusunda konuşma dili bulguları ile ilgili olarak onüçüncü soruda şu sorulmuştur: Eskişehir Sağırlar Okulu ile A. Ü. İçem'deki işitme engelli öğrencilerin spontane sözcelerindeki **ikinci ve üçüncü küme işlevler sayısı** ile bu araştırma için belirlenen 90-130 dB sınırları içinde gözlenen işitme kayıpları, bu araştırma için belirlenen 81 Zeka Bölümü ve üstündeki zeka düzeyleri ve buldukları sosyo-ekonomik düzeyler arasında bir ilişki var mıdır?

1. 3. 3. 4. İşitme Kaybı

Belirlenen sınırlar içinde kalan işitme kaybı dağılımı ile, öğrencilerin konuşma dilinde ikinci ve üçüncü küme işlevler sayısı arasında birlikte değişim özellikleri Şekil 28'de Sağırlar Okulu için ve Şekil 29'da İçem için verilmiştir.

Sağırlar Okuluna ilişkin dağılımın gösterdiği gibi, bu örnekleme ilişkin ikinci ve üçüncü küme işlevler sayısı ile 90-130 dB arasında kalan öğrenci işitme kayıpları arasındaki korelasyon katsayısı .265 olup, çok düşük olması nedeni ile hemen hiç ilişki olmadığı söylenebilir. Bu katsayının ana kütle için anlamlılığı sınıandığında, hesaplanan t değeri 1.6939 dur. Bu değer, iki-uçlu testler ve .05 anlamlılık düzeyi için 38 serbestlik derecesindeki t tablo değeri 2.042'den daha küçük olması nedeniyle, elde edilen katsayının evren için de anlamlı olmadığı kabul edilmiştir.

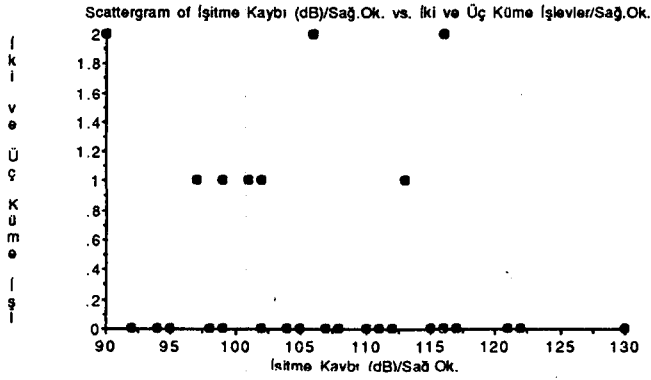
İçem öğrencilerinin kullandıkları ikinci ve üçüncü küme işlevler ile işitme kayıpları arasındaki dağılım için hesaplanan korelasyon katsayısı .047 dir. Bu, hemen hiç bir ilişki olmadığını göstermekte olup, birlikte değişimin anlamlılığı t testi ile sınıandığında elde edilen t değeri (.2900), iki-uçlu testler ve .05 anlamlılık düzeyi için 38 serbestlik derecesindeki t tablo değeri 2.042'den daha küçük olması nedeniyle, elde edilen katsayının evren için de anlamlı olmadığı kabul edilmiştir (Şekil 29).

Bulgular ve Yorum

ŞEKİL 28

SAĞIRLAR OKULUNDA

İKİNCİ VE ÜÇÜNCÜ KÜME İŞLEVLER SAYISI <-> İŞİTME KAYBI (dB)



r: .265

$p > .05$

t-değeri: 1.6939

İki-uçlu test:

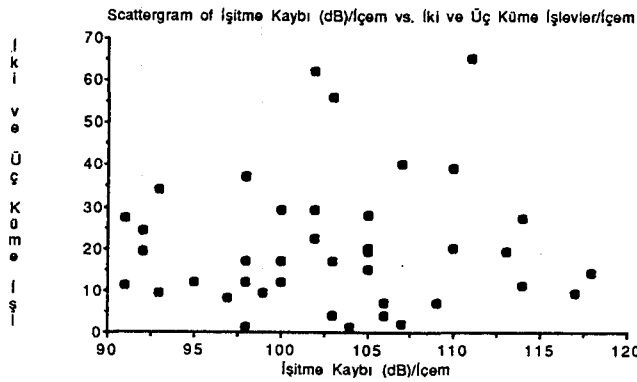
t-tablo: 2.042.

sd:38.

ŞEKİL 29

A. Ü. İÇEM' DE

İKİNCİ VE ÜÇÜNCÜ KÜME İŞLEVLER SAYISI <-> İŞİTME KAYBI (dB)



r: .047

$p > .05$

t-değeri: .2900

İki-uçlu test:

t-tablo: 2.042.

sd:38.

Bu bulgulara göre, bu araştırmada ele alınan işitme kaybı dağılımı ile öğrencilerinin konuşma sırasında kullandıkları ikinci ve üçüncü küme işlevler sayısı arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Bulgular ve Yorum

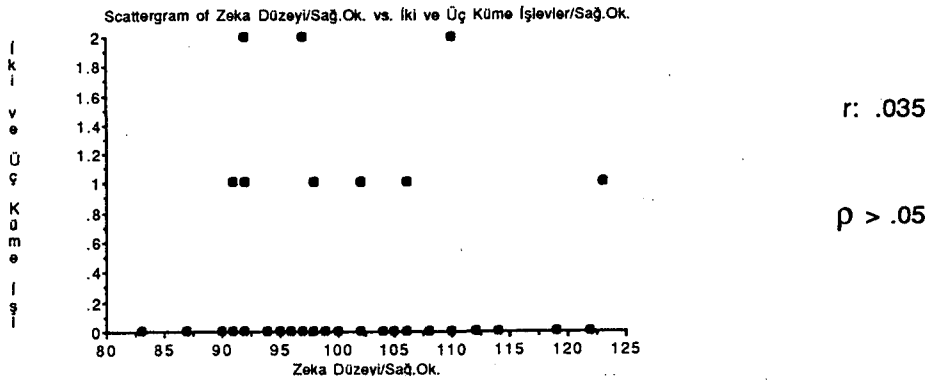
1.3.3.5. Zeka Düzeyi

Farklı iki eğitim ortamında eğitim gören öğrencilerin kullanmış oldukları ikinci ve üçüncü küme işlevler bakımından .0005 düzeyinde farklılaşmalarında zeka düzeylerinin de bir rolü olup olmadığını belirlemek amacı ile dilin bu yönü ile öğrenci zeka düzeyleri arasında birlikte değişim ilişkisi araştırılmış ve bulgular Şekiller 30 ve 31'de bildirilmiştir.

ŞEKİL 30

SAĞIRLAR OKULUNDA

İKİNCİ VE ÜÇÜNCÜ KÜME İŞLEVLER SAYISI <-> ZEKA DÜZEYİ (Z.B.)



t-değeri: .2159 İki-üçlü test: t-tablo: 2.042. sd:38.

Şekil 30'da görüldüğü gibi, Sağırlar Okulu için elde edilen korelasyon katsayısı 0.035 olup, bu çok düşük sayı hemen hiç ilişki olmadığını göstermektedir. Birlikte değişimin anlamlılığı t testi ile araştırıldığında, elde edilen t değerine göre .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

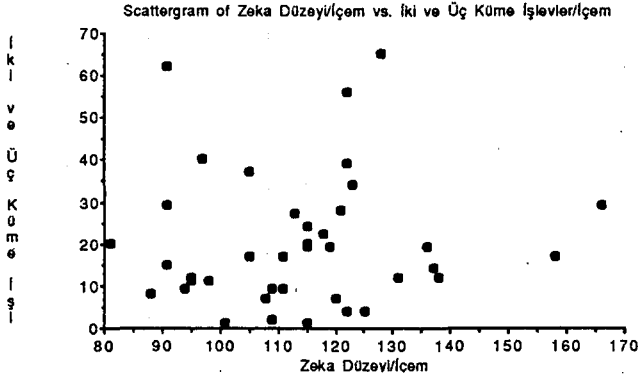
İçem için elde edilen değişim kat sayısı .062 olup, bu da çok düşük bir sayıdır ve hemen hiç ilişki olmadığını Şekil 31 göstermektedir. Birlikte değişimin anlamlılığı t testi ile araştırıldığında, bu ortam için elde edilen t değerine göre de .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bulgular ve Yorum

ŞEKİL 31

A. Ü. İÇEM' DE

İKİNCİ VE ÜÇÜNCÜ KÜME İŞLEVLER SAYISI <-> ZEKA DÜZEYİ (Z.B.)



r: .062

$\rho > .05$

t-değeri: .3830

İki-uçlu test: t-tablo: 2.042.

sd:38.

Bu bulgulara göre, bu araştırmada ele alınan zeka düzeyi dağılımı ile öğrencilerinin konuşma sırasında kullandıkları ikinci ve üçüncü küme işlevler sayısı arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

1. 3. 3. 6. Sosyo-ekonomik Düzey

Farklı iki eğitim ortamında eğitim gören öğrencilerin kullanmış oldukları ikinci ve üçüncü küme işlevler bakımından .0005 düzeyinde farklılaşmalarında sosyo-ekonomik düzeylerinin de bir rolü olup olmadığını belirlemek amacı ile dilin bu yönü ile öğrenci sosyo-ekonomik düzeyleri arasında birlikte değişim ilişkisi araştırılmıştır.

Yüksek sosyo-ekonomik ve düşük sosyo-ekonomik düzeyler bakımından, ikinci ve üçüncü küme işlevlerin kullanımında bir farklılaşma olup olmadığını anlamak üzere uygulanan Fisher tam olasılık testi sonucu (Tablo 77), Sağırlar Okulu için elde edilen tam olasılık sayısı .0793 tür. Bu sayının .05 sayısından

Bulgular ve Yorum

büyük olması nedeni ile iki değişken arasında .05 düzeyinde anlamlı ilişki olmadığı kabul edilmiştir.

TABLO 77

SAĞIRLAR OKULUNDA

İKİNCİ VE ÜÇÜNCÜ KÜME İŞLEVLER SAYISI <-> SOSYO-EKONOMİK DÜZEY
SOSYO-EKONOMİK DÜZEY

(Sağırılar Okl.)		1+2+3+4 Mes. Grb. Yüksek Düze	5+6 Mes. Grb. Düşük Düze	X = 0.33
İKİNCİ	X ve +. .33 ve üstü.	A	B	A+B
ve	Yüksek Düze	3	7	10
ÜÇÜNCÜ	X ve +. .32 ve altı.	C	D	C+D
KÜME	Düşük Düzey	2	28	30
İŞLEVLER		A+C	B+D	N
		5	35	40

$p = 0.0793$ tam olasılık $> .05$

Yüksek sosyo-ekonomik ve düşük sosyo-ekonomik düzeyler bakımından, ikinci ve üçüncü küme işlevlerin kullanımında bir farklılaşma olup olmadığını anlamak üzere uygulanan Fisher tam olasılık testi sonucu (Tablo 78), İçem için elde edilen tam olasılık sayısı .228774 tür. Bu sayının .05 sayısından büyük olması nedeni ile iki değişken arasında .05 düzeyinde anlamlı ilişki olmadığı kabul edilmiştir.

Buna göre, gerek Sağırılar Okulu ve gerek İçem öğrencilerinin kullanmış oldukları ikinci ve üçüncü küme işlevler bakımından öğrenciler, yüksek sosyo-ekonomik düzeylerden veya düşük sosyo-ekonomik düzeylerden

Bulgular ve Yorum

gelişlerine göre bir farklılaşma göstermemektedirler.

TABLO 78

A. Ü. İÇEM' DE

İKİNCİ VE ÜÇÜNCÜ KÜME İŞLEVLER SAYISI <-> SOSYO-EKONOMİK DÜZEY
SOSYO-EKONOMİK DÜZEY

(İçem)		1+2+3+4 Mes. Grb. Yüksek Düzy	5+6 Mes. Grb. Düşük Düzy	X = 20.38
İKİNCİ	X ve +. 20 ve üstü. Yüksek Düzy	A 13	B 3	A+B 16
ÜÇÜNCÜ KÜME	X ve +. 19 ve altı. Düşük Düzy	C 16	D 8	C+D 24
İŞLEVLER		A+C 29	B+D 11	N 40

$\rho = .228774$

$\rho > .05$

Bu bulgulara göre, bu araştırmada ele alınan öğrenci özelliklerinden 90-130 dB arasındaki işitme kaybı, 81 ve üstü Z. B. dağılımı ve sosyo-ekonomik düzeyleri ile Sağırlar Okulu ve İçem öğrencilerinin konuşma sırasında kullandıkları ikinci ve üçüncü küme işlevler sayısı arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

1. 3. 4. Sözcede Biçimbirim Ortalaması

Araştırmanın onördüncü denencesine göre, Eskişehir Sağırlar Okulu ile A. Ü. İçem'deki işitme engelli öğrencilerin sözcelerindeki biçimbirim ortalaması ile işitme cihazı takma süreleri, okul eğitim süreleri, toplam

Bulgular ve Yorum

eğitim süreleri arasında pozitif bir ilişki vardır.

Bu denencenin sınanması ile ilgili bulgular aşağıda sunulmuştur.

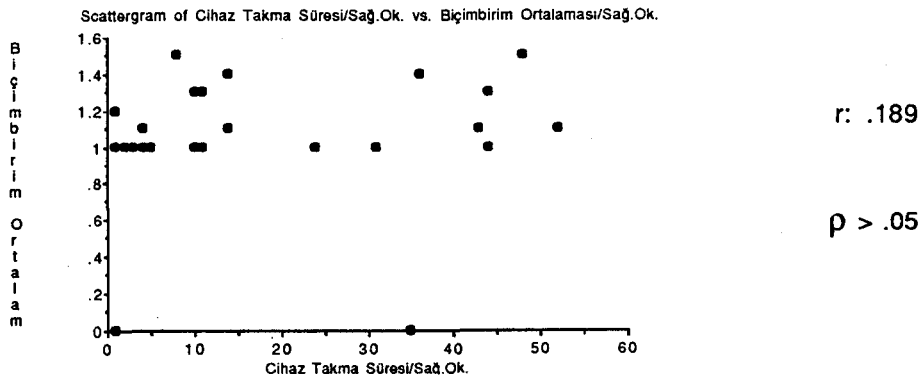
1. 3. 4. 1. İşitme Cihazı Takma Süresi

Dilbilgisel kuralların edinimine ilişkin olarak çekim eklerinin kullanılması ve sözcük dağarcılığının göstergesi olarak kabul edilebilecek sözcük uzunluğu ortalamasını bildiren biçimbirim ortalaması ile işitme cihazı takma süresi arasında gözlenen birlikte değişimin Sağırlar Okulu için katsayısı .189, İçem için .588 olarak bulunmuştur. Sağırlar Okulu öğrencilerinin sözcüklerindeki biçimbirim ortalaması ile işitme cihazı takma süreleri arasındaki dağılım için hesaplanan korelasyon katsayısı (.189), hemen hiç bir ilişki olmadığını göstermekte olup, birlikte değişimin anlamlılığı t testi ile sınanıldığında elde edilen t değeri (1.1866), bir-uçlu testler ve .05 anlamlılık düzeyi için 38 serbestlik derecesindeki t tablo değeri 1.697'den daha küçük olması nedeniyle, elde edilen katsayının evren için de anlamlı olmadığı kabul edilmiştir. Bulgular Şekil 32'de verilmiştir.

ŞEKİL 32

SAĞIRLAR OKULUNDA

BİÇİMBİRİM ORTALAMASI <-> İŞİTME CİHAZI TAKMA SÜRESİ (AY)



t-değeri: 1.1866

Bir-uçlu test: t-tablo: 1.697.

sd:38.

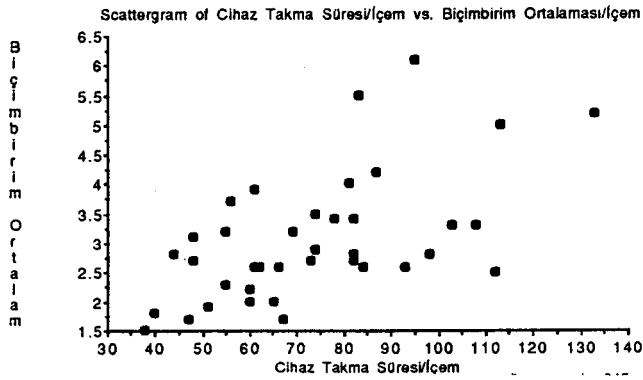
Bulgular ve Yorum

İçem öğrencilerinin sözcelerindeki biçimbirim ortalaması ile işitme cihazı takma süreleri arasındaki dağılım için hesaplanan korelasyon katsayısı (.588), oldukça yüksek bir ilişki olduğunu göstermekte olup, birlikte değişimin anlamlılığı t testi ile sınındığında elde edilen t değeri (4.4787), bir-üçlü testler ve .05 anlamlılık düzeyi için 38 serbestlik derecesindeki t tablo değeri 1.697'den daha büyük olması nedeniyle, elde edilen katsayının evren için de anlamlı olduğu kabul edilmiştir (Şekil 33).

ŞEKİL 33

A. Ü. İÇEM' DE

BIÇIMBİRİM ORTALAMASI <-> İŞİTME CİHAZI TAKMA SÜRESİ (AY)



t-değeri: 4.4787

Bir-üçlü test: t-tablo: 1.697.

sd:38.

1. 3. 4. 2. Okul Eğitim Süresi

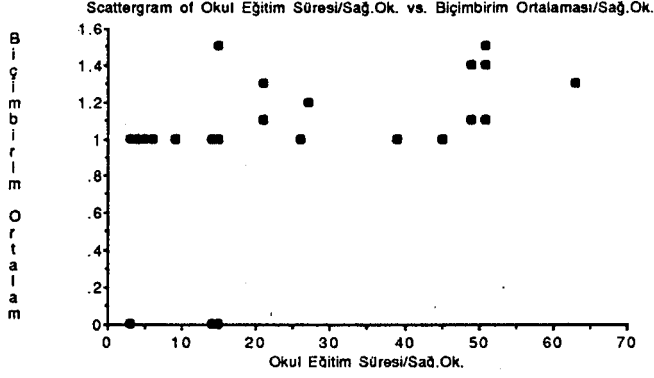
Ortalama sözcü uzunluğunda biçimbirim ortalaması ile öğrenci okul eğitim süresi arasındaki birlikte değişim ilişkisi ile ilgili bulgular Şekil 34 ve 35'de verilmiştir. Sağırlar Okulu için bulunan katsayı .388, İçem için bulunan katsayı .625'dir. Sağırlar Okuluna ilişkin birlikte değişimin anlamlılığı t testi ile sınındığında elde edilen t değeri (2.5943), bir-üçlü testler ve .05 anlamlılık düzeyi için 38 serbestlik derecesindeki t tablo değeri 1.697'den daha büyük olması nedeniyle, elde edilen katsayının evren için de anlamlıdır.

Bulgular ve Yorum

ŞEKİL 34

SAĞIRLAR OKULUNDA

BIÇIMBİRİM ORTALAMASI <-> OKUL EĞİTİM SÜRESİ (AY)



r: .388

$p < .01$

t-değeri: 2.5943

Bir-uçlu test:

t-tablo: 1.697.

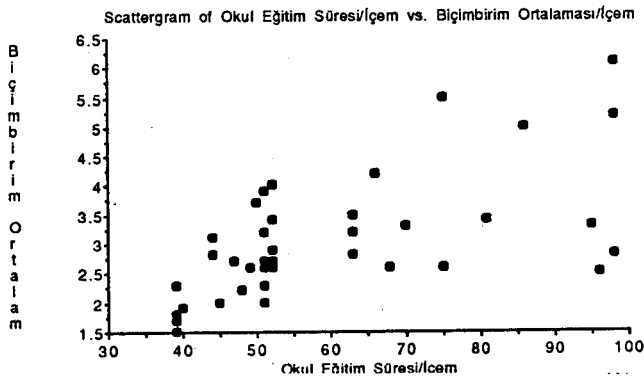
sd:38.

Şekil 35'de görüleceği gibi, İçem'e ilişkin birlikte değişimin anlamlılığı t testi ile sınındığında elde edilen t değeri (4.9370), bir-uçlu testler ve .05 anlamlılık düzeyi için 38 serbestlik derecesindeki t tablo değeri 1.697'den daha büyük olması nedeniyle, elde edilen katsayının evren için de anlamlı olduğu kabul edilmiştir.

ŞEKİL 35

A. Ü. İÇEM' DE

BIÇIMBİRİM ORTALAMASI <-> OKUL EĞİTİM SÜRESİ (AY)



r: .625

$p < .0005$

t-değeri: 4.9370

Bir-uçlu test:

t-tablo: 1.697.

sd:38.

Bulgular ve Yorum

1. 3. 4. 3. Toplam Eğitim Süresi

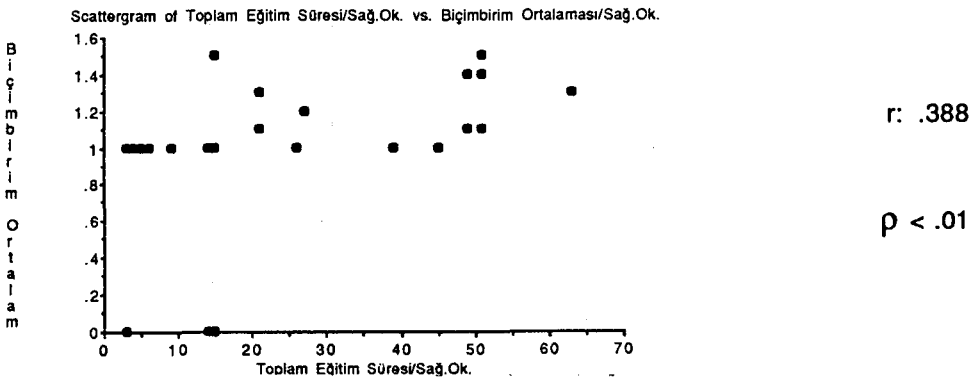
Aile eğitim süresinin okul eğitim süresine eklenmesi ile elde edilen toplam eğitim süresi ile ortalama sözcü uzunluğunu veren biçimbirim ortalaması arasında birlikte değişime ilişkin bulgular, Şekil 36 ve 37'de verilmiştir. Sağırlar Okulu toplam eğitim süresi verileri, okul eğitim süresi verileri ile aynı olup, bulunan katsayı .388, İçem için bulunan katsayı ise .61 'dir. Sağırlar Okuluna ilişkin birlikte değişimin anlamlılığı t testi ile sınılandığında elde edilen t değeri (2.5943), bir-uçlu testler ve .05 anlamlılık düzeyi için 38 serbestlik derecesindeki t tablo değeri 1.697'den daha büyük olması nedeniyle, elde edilen katsayının evren için de anlamlı olduğu kabul edilmiştir.

İçem için hesaplanan t değeri (4.7488), bir-uçlu testler ve .05 anlamlılık düzeyi için 38 serbestlik derecesindeki t tablo değerinin 1.697'den daha büyük olması nedeniyle, İçem örneklemini için elde edilen katsayının evren için de anlamlı olduğu kabul edilmiştir.

ŞEKİL 36

SAĞIRLAR OKULUNDA

BIÇIMBİRİM ORTALAMASI <-> TOPLAM EĞİTİM SÜRESİ (AY)



t-değeri: 2.5943

Bir-uçlu test: t-tablo: 1.697.

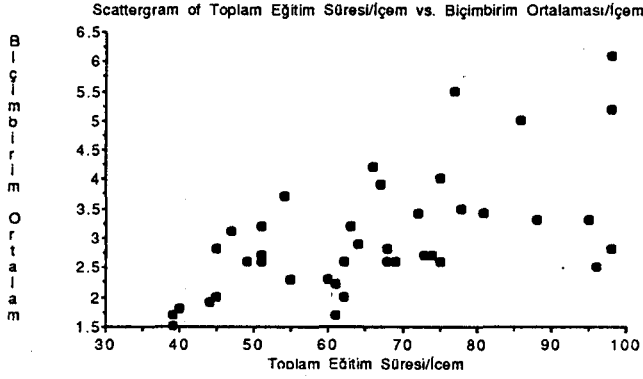
sd:38.

Bulgular ve Yorum

ŞEKİL 37

A. Ü. İÇEM' DE

BIÇIMBİRİM ORTALAMASI <-> TOPLAM EĞİTİM SÜRESİ (AY)



t-değeri: 4.7488

Bir-uçlu test: t-tablo: 1.697:

sd:38.

Araştırmanın ikincil amaçları doğrultusunda konuşma dili bulguları ile ilgili olarak onbeşinci soruda şu sorulmuştur: Eskişehir Sağır Okulu ile A. Ü. İçem'deki işitme engelli öğrencilerin spontane sözcelerindeki **biçimbirim ortalaması** ile bu araştırma için belirlenen 90-130 dB sınırları içinde gözlenen işitme kayıpları, bu araştırma için belirlenen 81 Zeka Bölümü ve üstündeki zeka düzeyleri ve buldukları sosyo-ekonomik düzeyler arasında bir ilişki var mıdır?

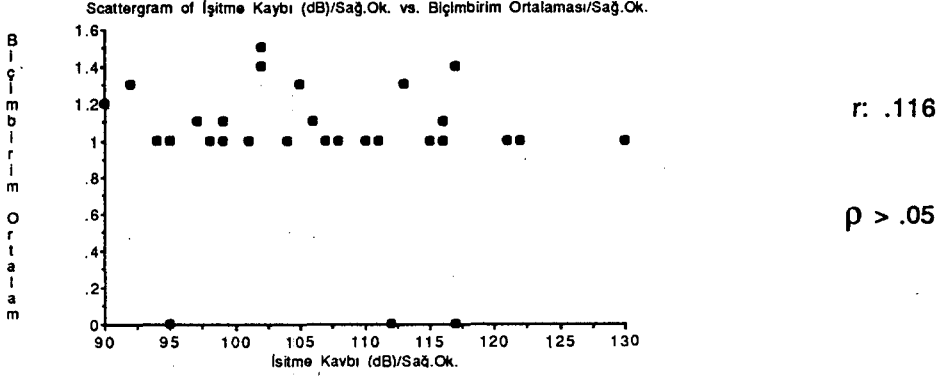
1. 3. 4. 4. İşitme Kaybı

Şekil 38'de Sağır Okuluna ilişkin dağılımın gösterdiği gibi, bu örnekleme ilişkin biçimbirim ortalaması ile 90-130 dB arasında kalan öğrenci işitme kayıpları arasındaki korelasyon katsayısı .116 olup, çok düşük olması nedeni ile hemen hiç ilişki olmadığı söylenebilir. Bu katsayının ana kütle için anlamlılığı sınıandığında, hesaplanan t değeri 0.7198 dir. Bu değer, iki-uçlu testler ve .05 anlamlılık düzeyi için 38 serbestlik derecesindeki t tablo değeri (2.042)'den daha küçük olması nedeniyle, elde edilen katsayının evren için de anlamlı olmadığı kabul edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

ŞEKİL 38

SAĞIRLAR OKULUNDA BİÇİMBİRİM ORTALAMASI <-> İŞİTME KAYBI (dB)

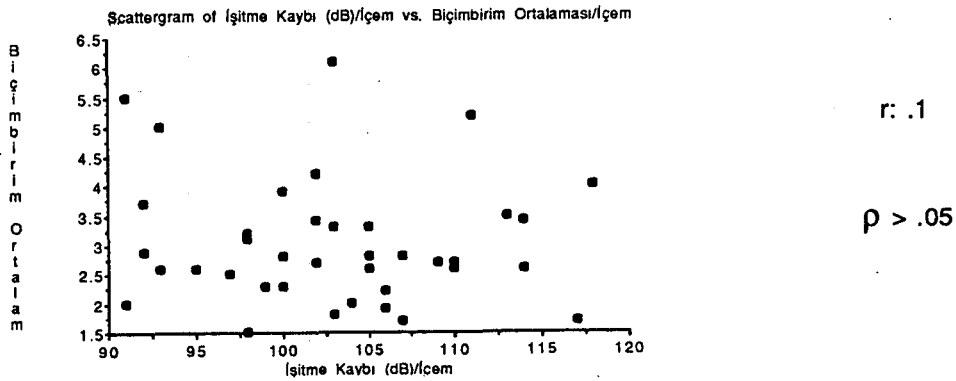


t-değeri: .7198 İki-uçlu test: t-tablo: 2.042. sd:38.

İşitme engelli öğrencilerin biçimbirim ortalamaları ile işitme kayıpları arasında birlikte değişim ilişkisinin varlığı İçem için arandığında, katsayı .1 olarak bulunmuş olup, bu derece ilişkisizlik olarak yorumlanabilir. Anlamlılığı sınıandığında elde edilen t değerlerine göre birlikte değişimin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı anlaşılmıştır.

ŞEKİL 39

A. Ü. İÇEM' DE BİÇİMBİRİM ORTALAMASI <-> İŞİTME KAYBI (dB)



t-değeri: 0.6195 İki-uçlu test: t-tablo: 2.0421. sd:38.

Bulgular ve Yorum

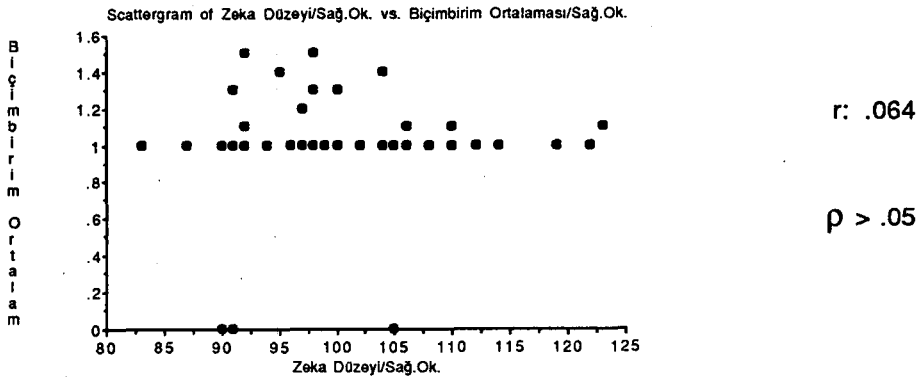
1. 3. 4. 5. Zeka Düzeyi

Şekil 40'da Sağırlar Okulunun öğrencilerinin biçimbirim ortalaması ile zeka düzeyleri arasında aranan ilişkinin dağılımı verilmiştir. Bu örnekleme ilişkin biçimbirim ortalaması ile 81 ve üstü Z.B. arasında zeka puanları arasındaki korelasyon katsayısı .064 olup, son derece düşük olması nedeni ile hemen hiç ilişki olmadığı söylenebilir. Bu katsayının ana kütle için anlamlılığı sınılandığında, hesaplanan t değeri 0.7198 dir. t tablo değerinden (.3953) küçük olduğundan, ana kütle için de anlamlı olmadığı kararı verilmiştir.

ŞEKİL 40

SAĞIRLAR OKULUNDA

BIÇIMBİRİM ORTALAMASI <-> ZEKA DÜZEYİ (Z.B.)



t-değeri: .3953

İki-uçlu test: t-tablo: 2.042.

sd:38.

Şekil 41'de, İçem öğrencilerinin biçimbirim ortalaması ile zeka düzeyleri (81 Z.B. ve üstü için) arasında aranan ilişkinin dağılımı yer almaktadır. Elde edilen korelasyon katsayısı .281'dir. Bu eğitim ortamında da, .05 anlamlılık düzeyinde bir ilişki zeka düzeyi ile biçimbirim ortalaması arasında bulunmamıştır.

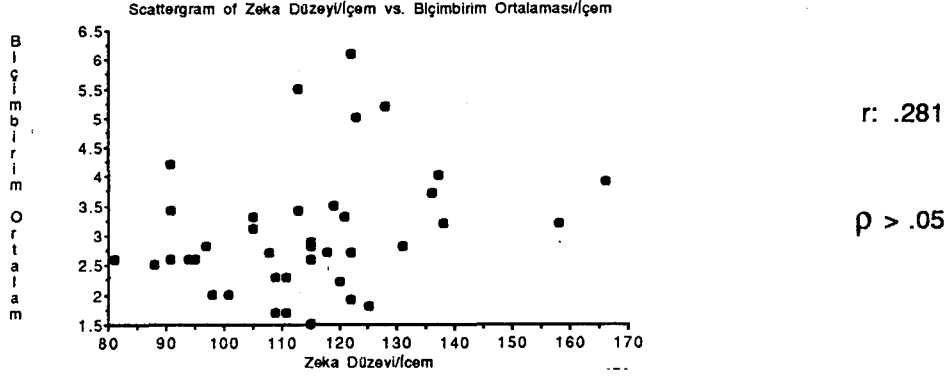
Bu bulgulara göre, araştırma konusu olan 80 işitme engelli öğrencinin 81 Z.B. ve üzerindeki zeka düzeyi dağılımı ile Sağırlar Okulu ve İçem öğrencilerinin konuşma sırasında kullandıkları sözcüde biçimbirim ortalaması

Bulgular ve Yorum

arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

ŞEKİL 41

A. Ü. İÇEM' DE BİÇİMBİRİM ORTALAMASI <-> ZEKA DÜZEYİ (Z.B.)



t-değeri: 1.8050

İki-uçlu test: t-tablo: 2.042.

sd:38.

1. 3. 4. 6. Sosyo-ekonomik Düzey

Yüksek sosyo-ekonomik ve düşük sosyo-ekonomik düzeyler bakımından, biçimbirim ortalaması kullanımında bir farklılaşma olup olmadığını anlamak üzere uygulanan Fisher tam olasılık testi sonucu (Tablo 79), Sağırlar Okulu için elde edilen tam olasılık sayısı .1264 tür. Bu sayının .05 sayısından büyük olması nedeni ile iki değişken arasında .05 düzeyinde anlamlı ilişki olmadığı kabul edilmiştir.

İçem için elde edilen tam olasılık sayısı .0743 tür. Bu sayının .05 sayısından büyük olması nedeni ile iki değişken arasında .05 düzeyinde anlamlı ilişki olmadığı kabul edilmiştir. Dağılıma ilişkin bulgular Tablo 80'de verilmiştir.

Bu bulgulara göre, gerek Sağırlar Okulu ve gerek İçem öğrencilerinin kullanmış oldukları biçimbirim ortalaması bakımından öğrenciler, yüksek sosyo-ekonomik düzeylerden veya düşük sosyo-ekonomik düzeylerden gelişlerine göre, .05 düzeyinde bir farklılaşma göstermemektedirler.

Bulgular ve Yorum

TABLO 79

SAĞIRLAR OKULU BİÇİMBİRİM ORTALAMASI <-> SOSYO-EKONOMİK DÜZEY
SOSYO-EKONOMİK DÜZEY

(Sağırılar Okl.)		1+2+3+4 Mes. Grb. Yüksek Düzey	5+6 Mes. Grb. Düşük Düzey	X = 1.01
B İ Ç İ M.	X ve +. 1.1 ve üstü. Yüksek Düzey	A 3	B 9	A+B 12
	X ve -. 1.0 ve altı. Düşük Düzey	C 2	D 26	C+D 28
O R T.		A+C 5	B+D 35	N 40

_____ $\rho = .216052$ tam olasılık $> .05$ _____

TABLO 80

A. Ü. İÇEM' DE BİÇİMBİRİM ORTALAMASI <-> SOSYO-EKONOMİK DÜZEY
SOSYO-EKONOMİK DÜZEY

(İçem)		1+2+3+4 Mes. Grb. Yüksek Düzey	5+6 Mes. Grb. Düşük Düzey	X = 3.02
B İ Ç İ M.	X ve +. 3 ve üstü. Yüksek Düzey	A 12	B 4	A+B 16
	X ve -. 2.99 ve altı. Düşük Düzey	C 17	D 7	C+D 24
O R T.		A+C 29	B+D 11	N 40

_____ $\rho = .743587$ $< .05$ _____

Bu bulgulara göre, Eskişehir Sağırlar Okulu ile A. Ü. İçem'deki işitme engelli öğrencilerin spontane sözcelerindeki **biçimbirim ortalaması** ile bu araştırma için belirlenen 90-130 dB sınırları içinde gözlenen işitme kayıpları, 81 Zeka Bölümü ve üstündeki zeka düzeyleri ve buldukları sosyo-ekonomik düzeyler arasında bir ilişki bulunamamıştır.

1. 3. 5. En Uzun On Anlaşılır Sözcede Biçimbirim Ortalaması

Araştırmanın onaltıncı denencesine göre, Eskişehir Sağırlar Okulu ile A. Ü. İçem'deki işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane sözcelerden **en uzun on anlaşılır sözcedeki biçimbirim ortalaması** ile işitme cihazı takma süreleri, okul eğitim süreleri, toplam eğitim süreleri arasında pozitif bir ilişki vardır.

1. 3. 5. 1. İşitme Cihazı Takma Süreleri

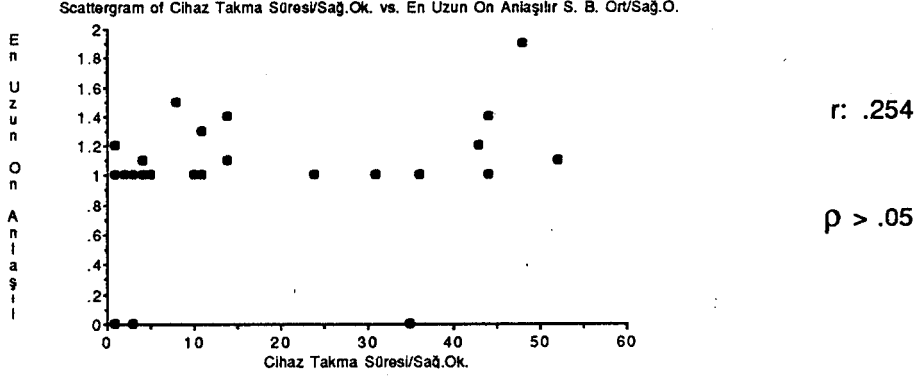
Şekil 42'de Sağırlar Okulu öğrencilerinin konuşma dilinde gözlenen ve Şekil 51'de ise İçem öğrencilerinin konuşma dilinde gözlenen en uzun on anlaşılabilir sözcenin ortalama değerleri ile işitme cihazı takma süreleri arasındaki korelasyona ilişkin bulgular verilmiştir. Sağırlar Okulu için katsayı .254 olup, son derece zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu katsayının anlamlılığı sınıandığında, Sağırlar Okulu için katsayı .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Şekil 43'de İçem öğrencilerinin konuşma dilinde gözlenen en uzun on anlaşılabilir sözcenin ortalama değerleri ile işitme cihazı takma süreleri arasındaki korelasyona ilişkin bulgular verilmiştir. İçem için katsayı .595 olup, kuvvetli bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu katsayının anlamlılığı sınıandığında, elde edilen t değeri 4.5634 olup, t tablo değeri 1.697'dan büyüktür ve .0005 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bulgular ve Yorum

ŞEKİL 42

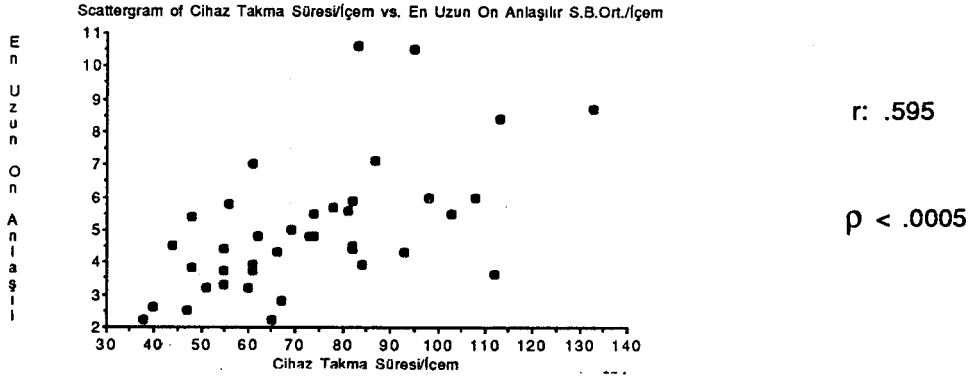
SAĞIRLAR OKULUNDA EN UZUN ON ANLAŞILIR SÖZCEDE BİÇİMBİRİM ORTALAMASI <-> İŞİTME CİHAZI TAKMA SÜRESİ



t-değeri: 1.6193 Bir-uçlu test: t-tablo: 1.697. sd:38.

ŞEKİL 43

A. Ü. İÇEM DE EN UZUN ON ANLAŞILIR SÖZCEDE BİÇİMBİRİM ORTALAMASI <-> İŞİTME CİHAZI TAKMA SÜRESİ



t-değeri: 4.5634 Bir-uçlu test: t-tablo: 1.697. sd:38.

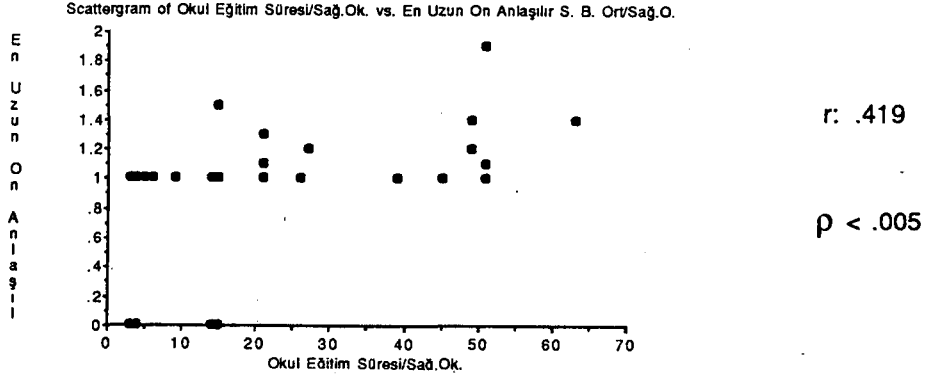
1. 3. 5. 2. Okul Eğitim Süresi

Okul eğitim süresi ile en uzun on anlaşılabilir sözce arasında Sağırklar Okulu öğrencileri arasında oldukça yüksek düzeyde bir ilişki gözlenmiştir. Şekil 44'de görüldüğü gibi, katsayı .419 ve anlamlılık düzeyi .005 olarak

bulunmuştur.

ŞEKİL 44

SAĞIRLAR OKULUNDA EN UZUN ON ANLAŞILIR SÖZCEDE
BİÇİMBİRİM ORTALAMASI <-> OKUL EĞİTİM SÜRESİ

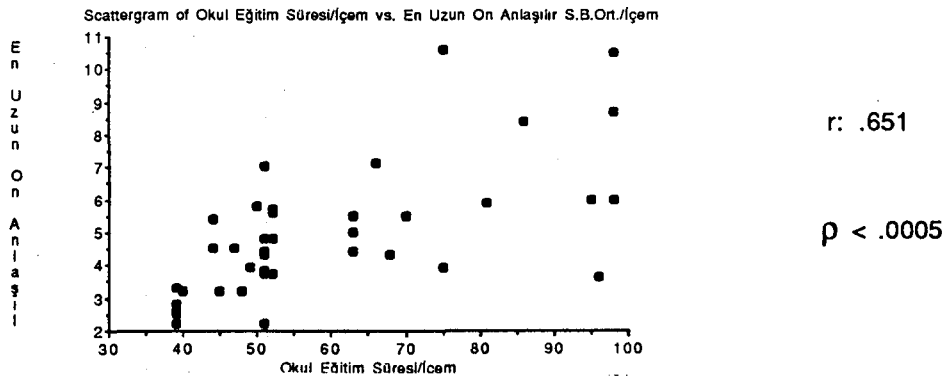


t-değeri: 2.8454 Bir-uçlu test: t-tablo: 1.697. sd:38.

İçem öğrencilerin okul eğitim süresi ile en uzun on anlaşılabilir sözcede biçimbirim ortalaması arasında yüksek düzeyde birlikte değişim ilişkisi gözlenmiştir. Şekil 45'de görüldüğü gibi, katsayı .651 ve anlamlılık düzeyi .0005 olarak bulunmuştur.

ŞEKİL 45

A. Ü. İÇEM' DE EN UZUN ON ANLAŞILIR SÖZCEDE
BİÇİMBİRİM ORTALAMASI <-> OKUL EĞİTİM SÜRESİ



t-değeri: 5.2876 Bir-uçlu test: t-tablo: 1.697. sd:38.

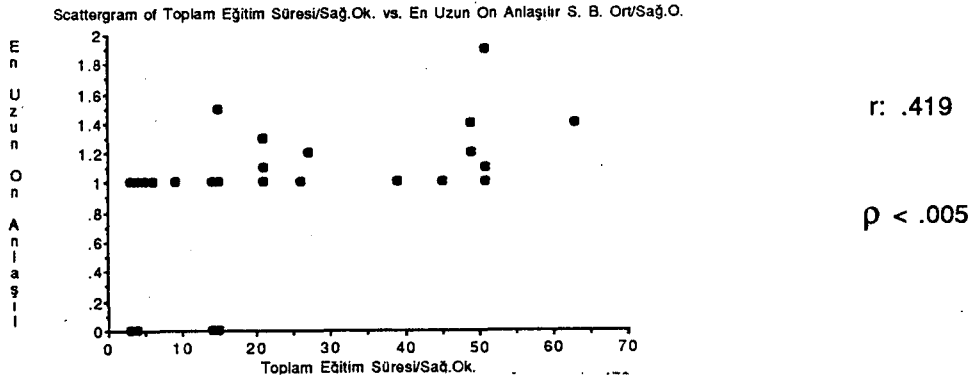
Bulgular ve Yorum

1. 3. 5. 3. Toplam Eğitim Süresi

Aile eğitimi süresi ile okul eğitim süresini birlikte içeren toplam eğitim süresi ile dilin bu yönü arasında birlikte değişim araştırıldığında, daha önce de belirtildiği gibi, Sağırlar Okulu için okul eğitim süresi ile aynı değerler elde edilmektedir. Şekil 46'da görüldüğü gibi, katsayı olarak .419 bulunmuştur. Bu katsayının ana kütle için anlamlılığı sınıandığında, hesaplanan t değeri 2.8454 dır. t tablo değerinden büyük olduğundan, ana kütle için .005 düzeyinde anlamlı olduğu anlaşılmıştır. İçem için ise, Şekil 47'de görüldüğü gibi, katsayı olarak .629 bulunmuştur. Bu katsayının ana kütle için anlamlılığı sınıandığında, hesaplanan t değeri 4.9891 dir. t tablo değerinden büyük olduğundan, ana kütle için .0005 düzeyinde anlamlı olduğu kararı verilmiştir.

ŞEKİL 46

SAĞIRLAR OKULUNDA EN UZUN ON ANLAŞILIR SÖZCEDE
BİÇİMBİRİM ORTALAMASI <-> TOPLAM EĞİTİM SÜRESİ



t-değeri: 2.8454

Bir-uçlu test: t-tablo: 1.697.

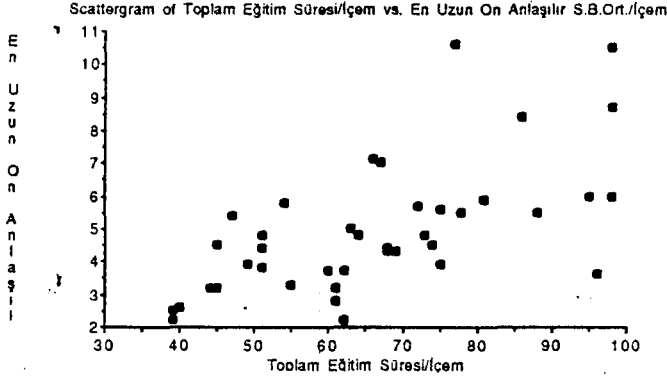
sd:38.

Bu bulgulara göre, toplam eğitim süresi ile dilin bu yönü arasında birlikte değişim araştırıldığında, İçem'de daha kuvvetli olmak üzere her iki kurum için de pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Bulgular ve Yorum

ŞEKİL 47

A. Ü. İÇEM DE EN UZUN ON ANLAŞILIR SÖZCEDE BİÇİMBİRİM ORTALAMASI <-> TOPLAM EĞİTİM SÜRESİ



t-değeri: 4.9891

Bir-üçlü test: t-tablo: 1.697.

sd:38.

Bu bulgulara göre, **en uzun on anlaşılabilir sözcede biçimbirim ortalaması** ile Sağırlar Okulu öğrencilerinin okul eğitim süresi, buna eşdeğerde olan toplam eğitim süresi arasında anlamlı düzeyde birlikte değişim ilişkisi gözlenmiş, işitme cihazı takma süresi için gözlenmemiştir. İçem öğrencilerinin **en uzun on anlaşılabilir sözcede biçimbirim ortalaması** ile işitme cihazı takma süresi, okul eğitim süresi ve toplam eğitim süresi arasında yüksek derecede ve anlamlı düzeyde birlikte değişim ilişkisi gözlenmiştir. Buna göre onaltıncı araştırma denencesinin Sağırlar Okulu öğrencilerinin işitme cihazı takma süresine ilişkin bölümü doğrulanmamıştır.

Araştırmanın ikincil amaçları doğrultusunda konuşma dili bulguları ile ilgili olarak onyedinci soruda şu sorulmuştur: Eskişehir Sağırlar Okulu ile A. Ü. İçem'deki işitme engelli öğrencilerin spontane sözcelerindeki **en uzun on anlaşılır sözcedeki biçimbirim ortalaması** ile bu araştırma için belirlenen 90-130 dB sınırları içinde gözlenen işitme kayıpları, bu araştırma için belirlenen 81 Zeka Bölümü ve üstündeki zeka düzeyleri ve buldukları sosyo-ekonomik düzeyler arasında bir ilişki var mıdır?

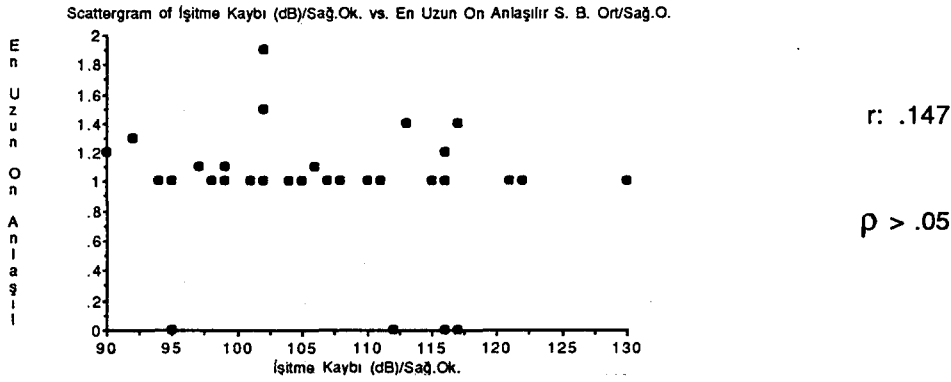
Bulgular ve Yorum

1. 3. 5. 4. İşitme Kaybı

Belirlenen sınırlar içinde kalan işitme kaybı dağılımı ile, öğrencilerin konuşma dilinde en uzun on anlaşılır sözcedeki biçimbirim ortalaması arasında birlikte değişim özellikleri Şekil 48'de Sağırlar Okulu için ve Şekil 49'da İçem için hesaplanmıştır.

ŞEKİL 48

SAĞIRLAR OKULUNDA EN UZUN ON ANLAŞILIR SÖZCEDE
BİÇİMBİRİM ORTALAMASI <-> İŞİTME KAYBI (dB)



t-değeri: 0.9163 İki-uçlu test: t-tablo: 2.042. sd:38.

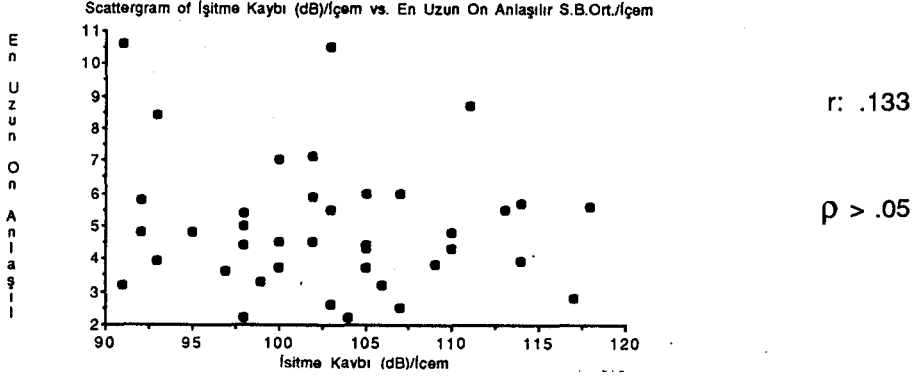
Sağırlar Okulu için elde edilen katsayı .147 dir. Bu katsayının ana kütle için anlamlılığı sınıandığında, hesaplanan t değeri .9163 dür. İki-uçlu testler için t tablo değerinden (2.042) küçük olduğundan, bu ilişkinin ana kütle için de anlamlı olmadığı kararı verilmiştir.

İçem için katsayı ise, .147 olarak bulunmuştur. Bu örnekleme ilişkin biçimbirim ortalaması ile 90-130 dB arasında kalan öğrenci işitme kayıpları arasındaki korelasyon katsayısı çok düşük olması nedeni ile hemen hiç ilişki olmadığı söylenebilir. Bu katsayının ana kütle için anlamlılığı sınıandığında, hesaplanan t değeri .8273 dür. İki-uçlu testler için t tablo değerinden (2.042) küçük olduğundan, bu ilişkinin ana kütle için de anlamlı olmadığı kararı verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

ŞEKİL 49

A. Ü. İÇEM' DE EN UZUN ON ANLAŞILIR SÖZCEDE BİÇİMBİRİM ORTALAMASI <-> İŞİTME KAYBI (dB)



t-değeri: .8273 İki-uçlu test: t-tablo: 2.042. sd:38.

Bu bulgulara göre, gerek İçem ve gerek Sağırılar Okulu için, öğrencilerin 90-130 dB işitme kaybı dağılımı ile en uzun on anlaşılır sözcelerindeki biçimbirim ortalaması arasında birlikte değişim bulunmamıştır.

1. 3. 5. 5. Zeka Düzeyi

Şekil 50'de Sağırılar Okulunun öğrencilerinin en uzun on anlaşılır sözcelerindeki biçimbirim ortalaması ile zeka düzeyleri arasında aranan ilişkinin dağılımı verilmiştir. Bu örnekleme ilişkin biçimbirim ortalaması ile 81 ve üstü zeka puanları arasındaki korelasyon katsayısı .139 olup, çok düşük olması nedeni ile hemen hiç ilişki olmadığı söylenebilir. Bu katsayının ana kütle için anlamlılığı hesaplandığında, t değeri .8651 dir. t tablo değerinden küçük olduğundan, bu ilişki ana kütle için de anlamlı değildir..

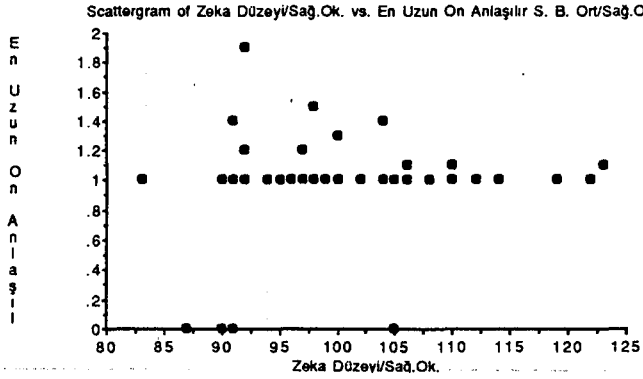
Şekil 51'de İçem öğrencilerinin en uzun on anlaşılır sözcelerindeki biçimbirim ortalaması ile zeka düzeyleri arasında aranan ilişkinin dağılımı verilmiştir. Bu örnekleme ilişkin biçimbirim ortalaması ile 81 ve üstü zeka puanları arasındaki korelasyon katsayısı .214 olup, çok düşük olması nedeni ile

Bulgular ve Yorum

hemen hiç ilişki olmadığı söylenebilir. Bu katsayının ana kütle için anlamlılığı sınılandığında, hesaplanan t değeri .8651 dir. t tablo değerinden küçük olduğundan, bu ilişkinin ana kütle için de anlamlı olmadığı kararı verilmiştir.

ŞEKİL 50

SAĞIRLAR OKULUNDA EN UZUN ON ANLAŞILIR SÖZCEDE
BİÇİMBİRİM ORTALAMASI <-> ZEKA DÜZEYİ



r: .139

$\rho > .05$

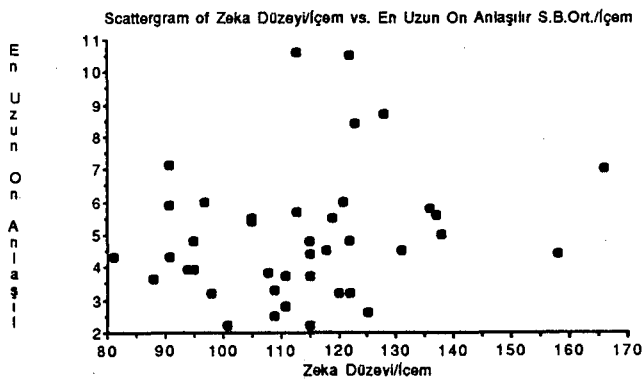
t-değeri: .8651

iki-uçlu test: t-tablo: 2.042.

sd:38.

ŞEKİL 51

A. Ü. İÇEM DE EN UZUN ON ANLAŞILIR SÖZCEDE
BİÇİMBİRİM ORTALAMASI <-> ZEKA DÜZEYİ



r: .214

$\rho > .05$

t-değeri: 1.3506

iki-uçlu test: t-tablo: 2.042.

sd:38.

Bulgular ve Yorum

Bu bulgulara göre, her iki ortamda da korelasyon kat sayıları çok düşük (.139 ve .214) çıkmış ve öğrencilerin en uzun on anlaşılır sözcelerindeki biçimbirim ortalaması ile zeka düzeyleri arasında önemli sayılabilecek bir ilişki olmadığına karar verilmiştir.

1. 3. 5. 6. Sosyo-ekonomik Düzey

Tablo 81'de Sağırlar Okulundaki dağılıma ilişkin bulgular verilmiştir.

TABLO 81
SAĞIRLAR OKULUDA EN UZUN ON ANLAŞILIR SÖZCEDE
BİÇİMBİRİM ORTALAMASI <-> SOSYO-EKONOMİK DÜZEY
SOSYO-EKONOMİK DÜZEY

(Sağırlar Okl.)		1+2+3+4 Mes. Grb. Yüksek Düzey	5+6 Mes. Grb. Düşük Düzey	X = 0.98
EN UZUN ON ANLAŞILIR SÖZCEDE	X ve +. 0.98 ve üstü. Yüksek Düzey	A 5	B 31	A+B 36
BİÇİM- BİRİM	X ve +. 0.97 ve altı. Düşük Düzey	C 0	D 4	C+D 4
ORT.		A+C 5	B+D 35	N 40

$$p = .572929 > .05.$$

Fisher tam olasılık testi ile gruplar arasında farklılık aranmış ve elde edilen tam olasılık sayısı ($p = .572929$), .05 düzeyinden büyük çıkmıştır. Buna göre, konuşma dilinin bu yönü ile öğrenci ailesinin sosyo-kültürel düzeyi arasında .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki yoktur.

İçem öğrencilerinin konuşma dil düzeyleri ile sosyo-kültürel düzeyleri

Bulgular ve Yorum

arasında sosyo-kültürel bakımdan bir farklılaşma olup olmadığı araştırıldığında, yine Fisher tam olasılık testi ile elde edilen tam olasılık sayısının (.743587) .05 den büyük olması nedeni ile, farklılaşmanın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı anlaşılmıştır. Bulgular Tablo 82'de verilmiştir.

TABLO 82

A. Ü. İÇEM' DE EN UZUN ON ANLAŞILIR SÖZCEDE
BİÇİMBİRİM ORTALAMASI <-> SOSYO-EKONOMİK DÜZEY
SOSYO-EKONOMİK DÜZEY

(İçem)		1+2+3+4 Mes. Grb. Yüksek Düzye	5+6 Mes. Grb. Düşük Düzye	X = 4.93
EN UZUN ON ANLAŞILIR SÖZCEDE	X ve +. 60 ve üstü. Yüksek Düzye	A 12	B 4	A+B 16
BİÇİM- BİRİM	X ve +. 59 ve atı. Düşük Düzye	C 17	D 7	C+D 24
ORT.		A+C 29	B+D 11	N 40

$p = .743587$ tam olasılık $>.05$

Elde edilen bulgulara göre, Sağırlar Okulu ve İçem öğrencilerinin konuşma dillerinde belirlenen en uzun on anlaşılır sözcelerindeki biçimbirim ortalaması ile sosyo-kültürel düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir. Böylece araştırmanın onyedinci sorusuna yanıt olarak, Eskişehir Sağırlar Okulu ile A. Ü. İçem'deki işitme engelli öğrencilerin spontane sözcelerindeki en uzun on anlaşılır sözcedeki biçimbirim ortalaması ile 90-130 dB sınırları içinde gözlenen işitme kayıpları, 81 Zeka Bölümü ve üstündeki zeka düzeyleri ve buldukları sosyo-ekonomik düzeyler arasında

Bulgular ve Yorum

anamlı bir ilişki bulunmadığına karar verilmiştir.

1. 3. 6. En Uzun On Sözcüde Biçimbirim Ortalaması

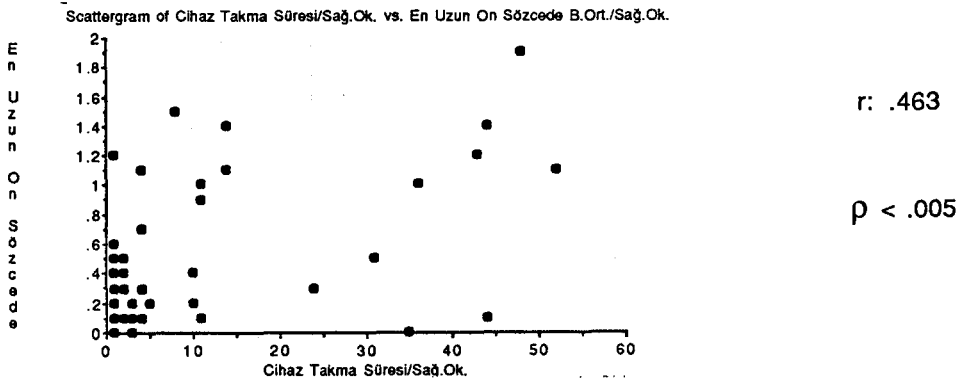
Araştırmanın onaltıncı denencesine göre, Eskişehir Sağır Okulu ile A. Ü. İçem'deki işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane sözcülden **en uzun on sözcüdeki biçimbirim ortalaması** ile işitme cihazı takma süreleri, okul eğitim süreleri, toplam eğitim süreleri arasında pozitif bir ilişki vardır.

1. 3. 6. 1. İşitme Cihazı Takma Süreleri

Şekil 52'de Sağır Okulu öğrencilerinin konuşma dilinde gözlenen ve Şekil 53'de ise İçem öğrencilerinin konuşma dilinde gözlenen en uzun on sözcüğün biçimbirim ortalaması ile işitme cihazı takma süreleri arasındaki korelasyona ilişkin bulgular verilmiştir. Sağır Okulu için katsayı .463 dür. Hesaplanan t değerine göre, ana kütle için anlamlılığı .005 düzeyindedir.

ŞEKİL 52

SAĞIRLAR OKULUNDA EN UZUN ON SÖZCEDE
BİÇİMBİRİM ORTALAMASI <-> İŞİTME CİHAZI TAKMA SÜRESİ (AY)



t-değeri: 3.2193

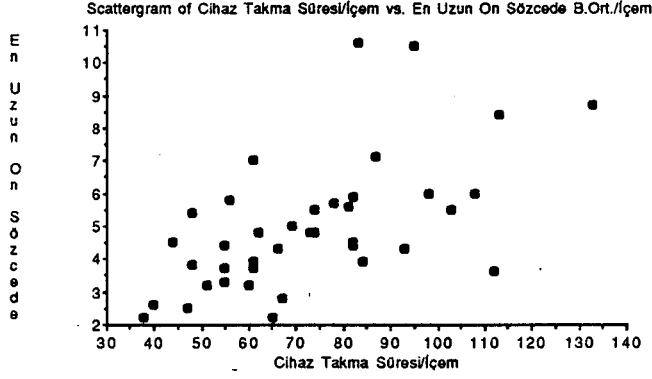
Bir-uçlu test: t-tablo: 1.697.

sd:38.

İçem'e ilişkin bulgular incelendiğinde, Şekil 53'de korelasyon katsayısının .595 olduğu görülmektedir. Bu katsayısının anlamlılık düzeyi .0005 dir.

ŞEKİL 53

A. Ü. İÇEM' DE EN UZUN ON SÖZCEDE
BİÇİMBİRİM ORTALAMASI <-> İŞİTME CİHAZI TAKMA SÜRESİ (AY)



r: .595

$p < .0005$

t-değeri: 4.5634

Bir-üçlü test: t-tablo: 1.697.

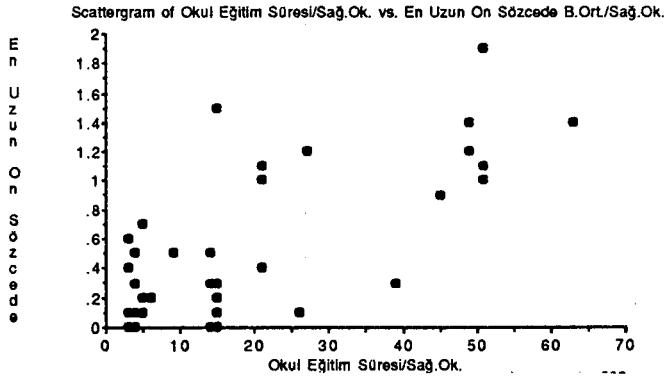
sd:38.

1. 3. 6. 2. Okul Eğitim Süresi

Şekil 54'de Sağırlar Okulu öğrencilerinin konuşma dilinde en uzun on sözcenin biçimbirim ortalaması ile okul eğitim süreleri arasındaki ilişkinin dağılımı görülmektedir. Elde edilen korelasyon katsayısı .722 olup yüksek bir

ŞEKİL 54

SAĞIRLAR OKULUNDA EN UZUN ON SÖZCEDE
BİÇİMBİRİM ORTALAMASI <-> OKUL EĞİTİM SÜRESİ



r: .722

$p < .0005$

t-değeri: 6.4375

Bir-üçlü test: t-tablo: 1.697.

sd:38.

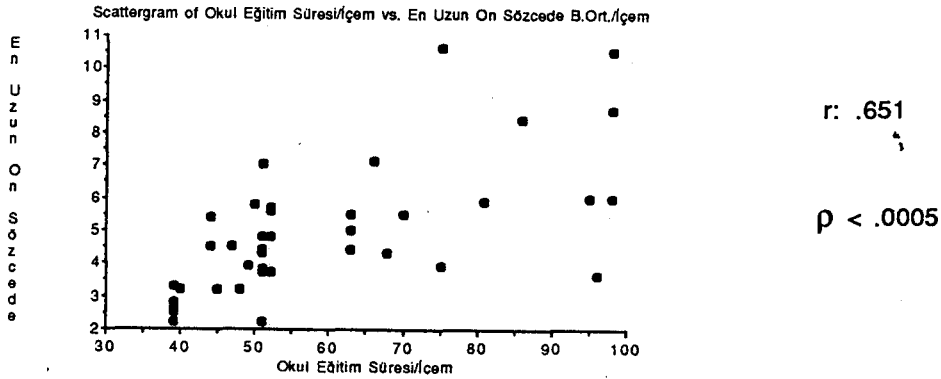
Bulgular ve Yorum

ilişki göstermektedir. Bu katsayının ana kütle için anlamlılığı sınıandığında, hesaplanan t değeri 6.4375 olup, bir-uçlu testler için t-tablo değeri 1.697'den büyüktür. Bu nedenle bu ilişki ana kütle için de anlamlıdır.

Şekil 55'de İçem öğrencilerinin en uzun on sözcüğünün biçimbirim ortalaması ile okul eğitim süreleri arasındaki ilişkinin dağılımı görülmektedir. Elde edilen korelasyon kat sayısı .651 olup, bu da yüksek bir ilişki göstermektedir. Bu katsayının ana kütle için anlamlılığı sınıandığında, hesaplanan t değeri 5.2876 olup, bir-uçlu testler için t-tablo değeri 1.697'den büyüktür. Bu nedenle bu ilişkinin ana kütle için de anlamlı olduğu kararı verilmiştir.

ŞEKİL 55

A. Ü. İÇEM'DE EN UZUN ON SÖZCEDE BİÇİMBİRİM ORTALAMASI <-> OKUL EĞİTİM SÜRESİ



t-değeri: 5.2876

Bir-uçlu test: t-tablo: 1.697.

sd:38.

1. 3. 6. 3. Toplam Eğitim Süresi

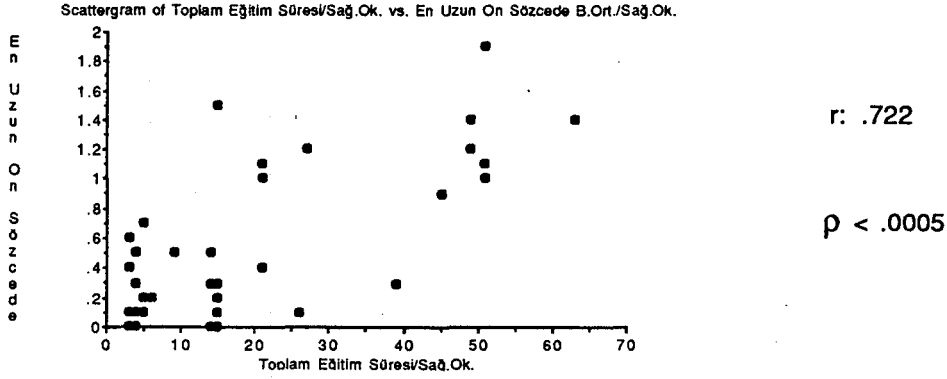
Öğrenci konuşma dili ile toplam eğitim süresi arasındaki ilişkiye ait bulgular Şekil 56'da Sağırlar Okulu için ve Şekil 57'de İçem için verilmiştir. Sağırlar Okul öğrencilerinin en uzun on sözcüğünün biçimbirim ortalaması ile toplam eğitim süreleri arasındaki ilişkinin dağılımı için elde edilen korelasyon katsayısı .722 olup, yüksek bir ilişki göstermektedir. Bu katsayının ana kütle

Bulgular ve Yorum

için anlamlılığı; sınıandığında, hesaplanan t değeri 6.4375 olup, bir-uçlu testler için t-tablo değeri 1.697'den büyüktür. Bu nedenle bu ilişkinin ana kütle için de anlamlı olduğu kararı verilmiştir.

ŞEKİL 56

SAĞIRLAR OKULUNDA EN UZUN ON SÖZCEDE
BİÇİMBİRİM ORTALAMASI <-> TOPLAM EĞİTİM SÜRESİ (AY)



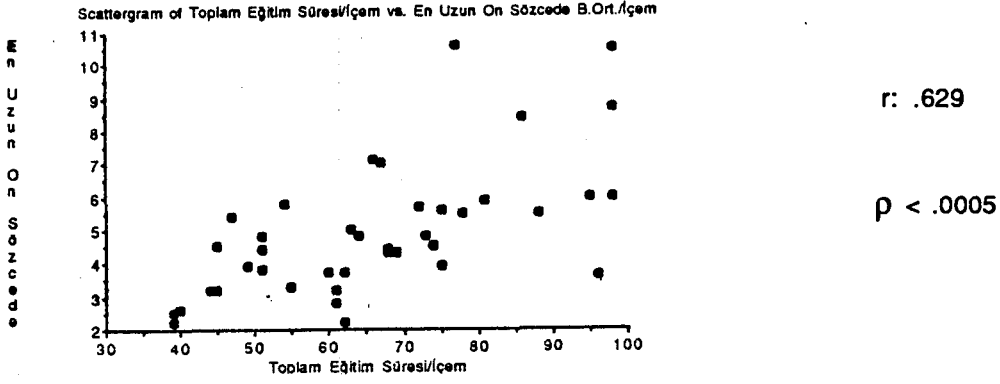
t-değeri: 6.4375 Bir-uçlu test: t-tablo: 1.697. sd:38.

Şekil 57'de İçem öğrencilerinin en uzun on sözcüğünün biçimbirim ortalaması ile toplam eğitim süreleri arasındaki ilişkinin dağılımı görülmektedir. Elde edilen korelasyon kat sayısı .629 olup, bu da yüksek bir ilişki göstermektedir. Bu katsayının ana kütle için anlamlılığı; sınıandığında, hesaplanan t değeri 4.9891 olup, bir-uçlu testler için t-tablo değeri 1.697'den büyüktür. Bu nedenle bu ilişkinin ana kütle için de anlamlı olduğu kararı verilmiştir. Bu bulgulara göre, her iki kurum için de toplam eğitim süreleri ile öğrencilerin en uzun on sözcüğünün biçimbirim ortalaması arasında anlamlı düzeyde ve yüksek bir ilişki vardır.

Sonuç olarak, Eskişehir Sağırlar Okulu ile A. Ü. İçem'deki işitme engelli öğrencilerin spontane sözcüclerden en uzun on sözcüdeki biçimbirim ortalaması ile işitme cihazı takma süreleri, okul eğitim süreleri, toplam eğitim süreleri arasında pozitif bir ilişki vardır.

ŞEKİL 57

A. Ü. İÇEM'DE EN UZUN ON SÖZCEDE
BİÇİMBİRİM ORTALAMASI <-> TOPLAM EĞİTİM SÜRESİ (AY)



t-değeri: 4.9891

Bir-uçlu test: t-tablo: 1.697.

sd:38.

Araştırmanın ikincil amaçları doğrultusunda konuşma dili bulguları ile ilgili olarak ondokuzuncu soruda şu sorulmuştur: Eskişehir Sağır Okulu ile A. Ü. İçem'deki işitme engelli öğrencilerin spontane sözcelerindeki en uzun on sözcedeki biçimbirim ortalaması ile bu araştırma için belirlenen 90-130 dB sınırları içinde gözlenen işitme kayıpları, bu araştırma için belirlenen 81 Zeka Bölümü ve üstündeki zeka düzeyleri ve buldukları sosyo-ekonomik düzeyler arasında bir ilişki var mıdır?

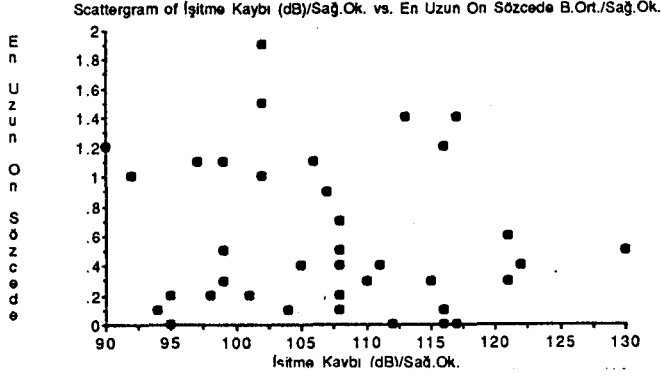
1. 3. 6. 4. İşitme Kaybı

Belirlenen sınırlar içinde kalan işitme kaybı dağılımı ile, öğrencilerin konuşma dilinde en uzun on sözcedeki biçimbirim ortalaması arasında birlikte değişim özellikleri Şekil 58'de Sağır Okulu için ve Şekil 59'da İçem için hesaplanmıştır. Bulunan korelasyon katsayısı .147 olup, çok düşüktür. Bu katsayının ana kütle için anlamlılığı sınındığında, hesaplanan t değeri .9163 dır. İki-uçlu testler için ve 38 serbestlik derecesi ve .05 anlamlılık düzeyindeki t tablo değerinden küçük olduğundan, bu ilişkinin ana kütle için de anlamlı olmadığı kararı verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

ŞEKİL 58

SAĞIRLAR OKULUNDA EN UZUN ON SÖZCEDE BİÇİMBİRİM ORTALAMASI <-> İŞİTME KAYBI (dB)



r: .147

$\rho > .05$

t-değeri: .9163

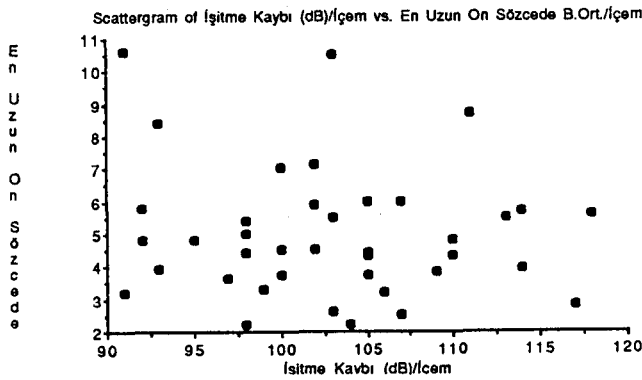
İki-uçlu test: t-tablo: 2.042.

sd:38.

İçem öğrencilerinin konuşma dillerinde en uzun on sözcekteki biçimbirim ortalaması ile işitme kayıpları arasındaki birlikte değişim ilişkisi araştırıldığında, Şekil 59'da görüleceği gibi, bulunan korelasyon katsayısı .133 olup, yok denebilecek düzeyde bir ilişki vermektedir.

ŞEKİL 59

A. Ü. İÇEM'DE EN UZUN ON SÖZCEDE BİÇİMBİRİM ORTALAMASI <-> İŞİTME KAYBI (dB)



r: .133

$\rho > .05$

t-değeri: .8273

İki-uçlu test: t-tablo: 2.042.

sd:38.

Bulgular ve Yorum

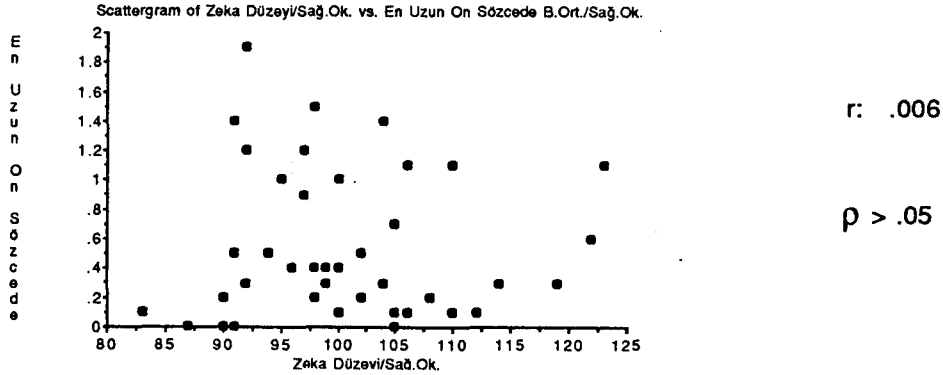
Bu sayının anlamlılığı sınanıldığında, hesaplanan t değeri .8273 dür. t tablo değerinden küçük olduğundan, bu ilişkinin ana kütle için de anlamlı olmadığı kararı verilmiştir. Başka bir deyişle, her iki kurum için de, **en uzun on sözcüde biçimbirim ortalaması** ile 90-130 dB dağılımlarındaki işitme kayıpları arasında anlamlı düzeyde birlikte değişim bulunamamıştır.

1. 3. 6. 5. Zeka Düzeyi

Bu bölümde, zeka düzeyi ile işitme engelli öğrenci konuşma dilinde en uzun on sözcüde biçimbirim ortalaması arasındaki ilişkinin düzeyi araştırılmış olup bulgular Şekiller 60 ve 61'de yer almıştır.

ŞEKİL 60

SAĞIRLAR OKULUNDA EN UZUN ON SÖZCEDE
BİÇİMBİRİM ORTALAMASI <-> ZEKA DÜZEYİ (Z.B.)



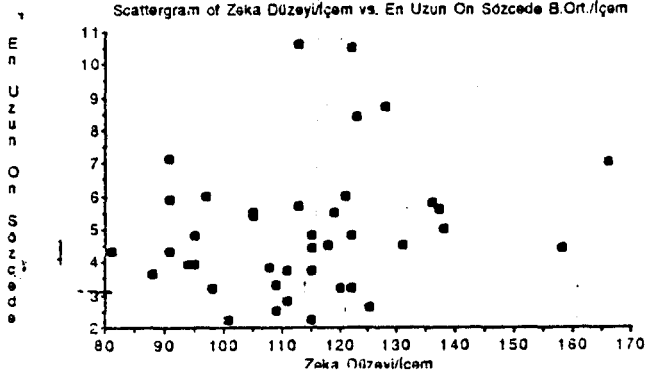
t-değeri: .0370 İki-uçlu test: t-tablo: 2.042. sd:38.

Şekil 60'da Sağırlar Okulu için elde edilen katsayının .006 olup, sıfır düzeyinde, başka bir ifade ile hiç ilişki olmadığı, Şekil 61'de İçem için elde edilen katsayının .214 olduğu ve çok düşük düzeyde bulunduğu görülmektedir. Her iki değer de anlamlılık düzeyleri .05 düzeyine ulaşamamıştır. Bu nedenle dilin bu yönü ile öğrenci zeka düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı kabul edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

ŞEKİL 61

A. Ü. İÇEM DE EN UZUN ON SÖZCEDE BİÇİMBİRİM ORTALAMASI <-> ZEKA DÜZEYİ (Z.B.)



r: .214

p > .05

t-değeri: 1.3506

İki-uçlu test: t-tablo: 2.042.

sd:38.

1. 3. 6. 6. Sosyo-ekonomik Düzey

Öğrencilerin konuşma dillerinde en uzun on sözcüde biçimbirim ortalamasının, öğrencilerin sosyo-kültürel düzeyleri bakımından farklılık gösterip göstermediğini araştırmak için Fisher tam olasılık testi uygulanmış ve bulgular Tablolar 83 ve 84'de sunulmuştur.

Sağırlar Okulu için elde edilen tam olasılık değeri .266003'dür. İçem için elde edilen tam olasılık değeri .743587'dir. Her iki değer de bu araştırma için kabul edilen .05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğu için öğrenci konuşma dillerinde en uzun on sözcüde biçimbirim ortalamasının, sosyo-kültürel düzey bakımından anlamlı derecede farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Bu bulgulara göre, Eskişehir Sağırlar Okulu ile A. Ü. İçem'deki işitme engelli öğrencilerin spontane sözcüklerindeki en uzun on sözcüdeki biçimbirim ortalaması ile bu araştırma için belirlenen 90-130 dB sınırları içinde gözlenen işitme kayıpları, bu araştırma için belirlenen 81 Zeka Bölümü ve üstündeki zeka düzeyleri ve buldukları sosyo-ekonomik düzeyler arasında bir ilişki yoktur.

Bulgular ve Yorum

TABLO 83: SAĞIRLAR OKULUNDA EN UZUN ON SÖZCEDE
BİÇİMBİRİM ORTALAMASI <-> SOSYO-EKONOMİK DÜZEY
SOSYO-EKONOMİK DÜZEY

(Sağirlar Okl.)		1+2+3+4 Mes. Grb. Yüksek DüzeY	5+6 Mes. Grb. Düşük DüzeY	X = 0.55
EN UZUN CN	X ve +. 0.55 ve üstü. Yüksek DüzeY	A	B	A+B
SÖZCEDE		3	10	13
BİÇİM- BİRİM	X ve +. 0.54 ve altı. Düşük DüzeY	C	D	C+D
		2	25	27
ORT.		A+C	B+D	N
		5	35	40

$\rho = .266003$ tam olasılık $> .05$

TABLO 84: A. Ü. İÇEM' DE EN UZUN ON SÖZCEDE
BİÇİMBİRİM ORTALAMASI <-> SOSYO-EKONOMİK DÜZEY
SOSYO-EKONOMİK DÜZEY

(İçem)		1+2+3+4 Mes. Grb. Yüksek DüzeY	5+6 Mes. Grb. Düşük DüzeY	X = 4.93
EN UZUN CN	X ve +. 4.9 ve üstü. Yüksek DüzeY	A	B	A+B
SÖZCEDE				
BİÇİM- BİRİM	X ve +. 4.8 ve altı. Düşük DüzeY	C	D	C+D
ORT.		A+C	B+D	N
				40

$\rho = .743587$ tam olasılık $> .05$

Bulgular ve Yorum

1.3.7. En Uzun Sözcüde Biçimbirim Sayısı

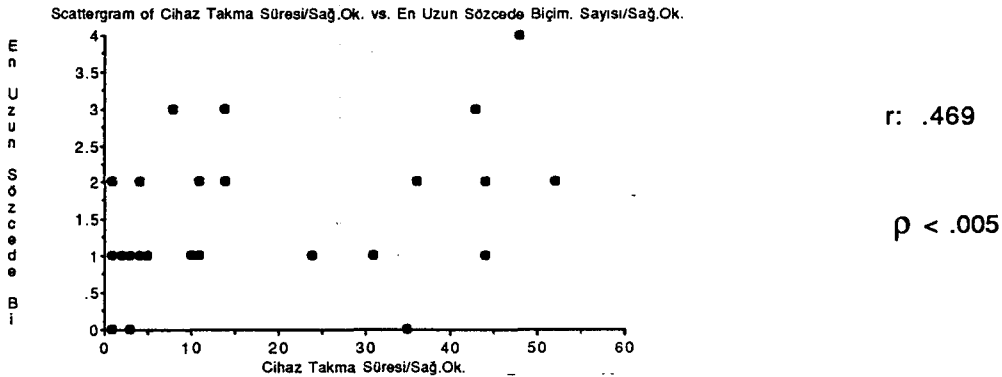
Araştırmanın yirminci denencesine göre, Eskişehir Sağırlar Okulu ile A. Ü. İçem'deki işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane sözcüclerden en uzun sözcüdeki biçimbirim sayısı ile işitme cihazı takma süreleri, okul eğitim süreleri, toplam eğitim süreleri arasında pozitif bir ilişki vardır. Araştırmanın denencesi doğrultusunda öğrenci konuşma dilinin bu yönü ile belirtilen öğrenci özellikleri arasında birlikte değişim ilişkisi aranmış ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

1.3.7.1. İşitme Cihazı Takma Süresi

İşitme engelli öğrenci özelliklerinden olan işitme cihazı kullanma süresi ile dilin bu yönü arasında ilişki araştırıldığında, oldukça yüksek korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Şekil 62'de Sağırlar Okuluna ilişkin

ŞEKİL 62

SAĞIRLAR OKULUNDA EN UZUN SÖZCEDE BİÇİMBİRİM SAYISI <-> İŞİTME CİHAZI TAKMA SÜRESİ (AY)



t-değeri: 3.2735

Bir-uçlu test: t-tablo: 1.697.

sd:38.

olarak katsayının .469 olduğu ve bunun anlamlılık düzeyinin .005 olduğu görülmektedir.

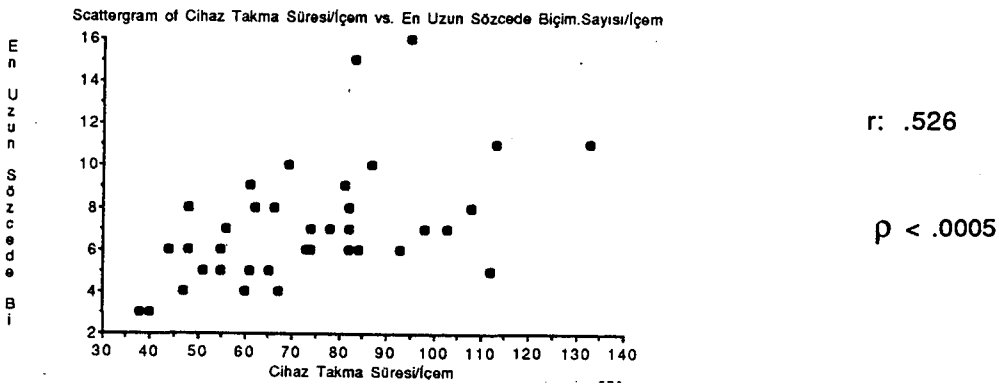
Bulgular ve Yorum

Şekil 63'de İçem ortamındaki dağılıma ilişkin olarak elde edilen katsayının .526 olduğu görülmektedir. Bu sayının anlamlılığı araştırıldığında, .0005 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

ŞEKİL 63

A. Ü. İÇEM' DE EN UZUN SÖZCEDE

BIÇIMBİRİM SAYISI <-> İŞİTME CİHAZI TAKMA SÜRESİ (AY)



t-değeri: 3.8107

Bir-uçlu test: t-tablo: 1.697.

sd:38.

1. 3. 7. 2. Okul Eğitim Süresi

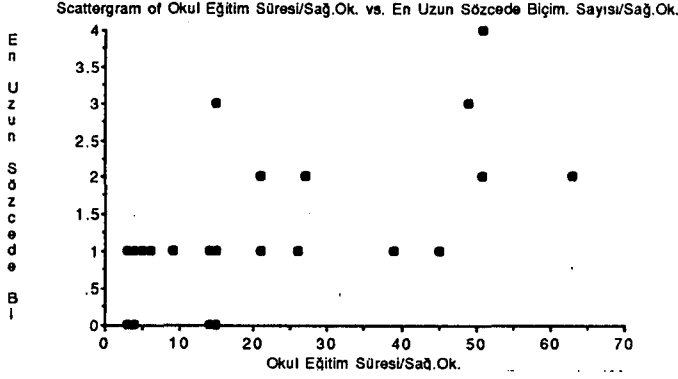
Öğrencilerin en uzun sözceleri ile okul eğitim süreleri arasında birlikte değişim için elde edilen katsayılar Sağırlar Okulu için .655 olup bunun anlamlılık düzeyi .0005'dir. Şekil 64'deki bu bulguya göre, okul eğitim süreleri arttıkça dil düzeylerinde de birlikte bir artış gözlenmektedir.

İçem için elde edilen korelasyon katsayısı .602 olup, elde edilen t değeri 4.6496 dır. Bir-uçlu testler için t tablo değeri 1.697'den büyüktür. Bu nedenle anlamlılık düzeyi .05'den de büyük olup, .0005'dir. Her iki kurumda da okul eğitim süresi arttıkça öğrenci dil düzeyinde bir artış gözlenmektedir. Bulgular Şekil 65'de verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

ŞEKİL 64

SAĞIRLAR OKULUNDA EN UZUN SÖZCEDE BİÇİMBİRİM SAYISI <-> OKUL EĞİTİM SÜRESİ



r: .655

$p < .0005$

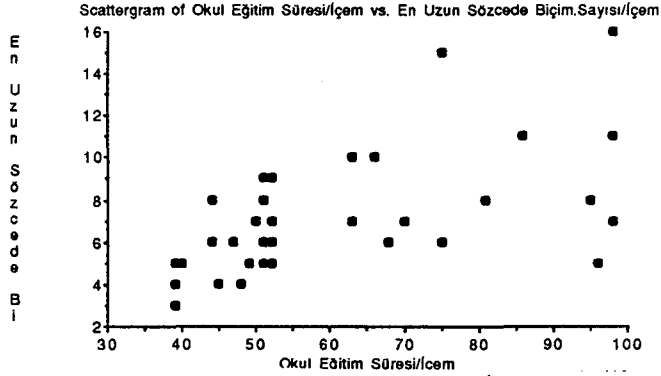
t-değeri: 5.3434

Bir-uçlu test: t-tablo: 1.697.

sd:38.

ŞEKİL 65

A. Ü. İÇEM DE EN UZUN SÖZCEDE BİÇİMBİRİM SAYISI <-> OKUL EĞİTİM SÜRESİ



r: .602

$p < .0005$

t-değeri: 4.6496

Bir-uçlu test: t-tablo: 1.697.

sd:38.

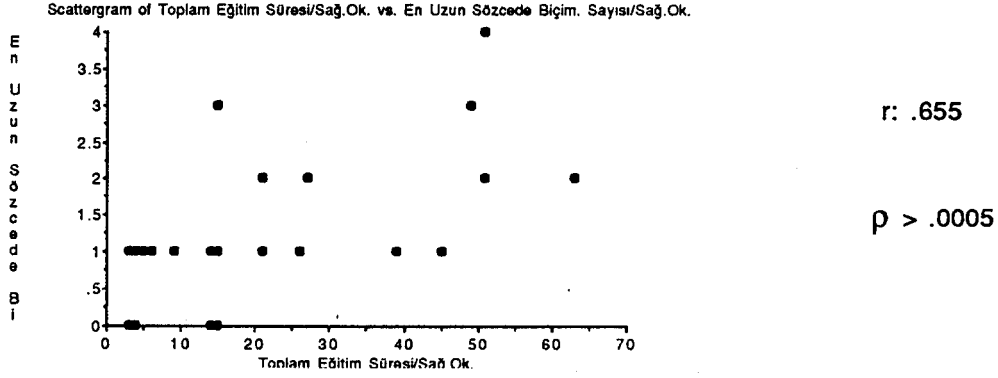
1. 3. 7. 3. Toplam Eğitim Süresi

Toplam eğitim süresi ile ilgili olarak elde edilen bulgular da okul eğitim süresine ilişkin bulgular ile aynı doğrultudadır. Öğrencilerin en uzun sözceleri ile toplam eğitim süreleri arasında birlikte değişim için elde edilen katsayılar

Bulgular ve Yorum

ŞEKİL 66

SAĞIRLAR OKULUNDA EN UZUN SÖZCEDE BİÇİMBİRİM SAYISI <-> TOPLAM EĞİTİM SÜRESİ (AY)



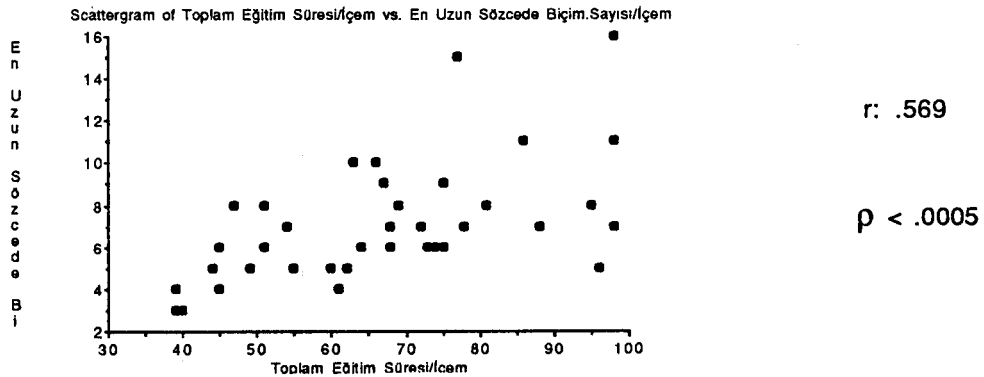
t-değeri: 5.3434 Bir-uçlu test: t-tablo: 1.697. sd:38.

Sağırlar Okulu için .655 ve bunun anlamlılık düzeyi .0005 olup, okul eğitim süresi ile aynıdır (Şekil 66).

İçem için elde edilen korelasyon katsayısı .569 olup bunun anlamlılık düzeyi .0005'dir. Toplam eğitim süresi ile öğrenci dil düzeyi arasında birlikte değişim ilişkisi gözlenmektedir. Bulgular Şekil 67'de verilmiştir.

ŞEKİL 67

A. Ü. İÇEM DE EN UZUN SÖZCEDE BİÇİMBİRİM SAYISI <-> TOPLAM EĞİTİM SÜRESİ (AY)



t-değeri: 4.2661 Bir-uçlu test: t-tablo: 1.697. sd:38.

Bulgular ve Yorum

Bu bulgulara göre, Eskişehir Sağırlar Okulu ile A. Ü. İçem'deki işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane sözcelerden **en uzun sözcedeki biçimbirim sayısı** ile işitme cihazı takma süreleri, okul eğitim süreleri, toplam eğitim süreleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ve araştırmanın bu denencesi doğrulanmıştır.

Araştırmanın ikincil amaçları doğrultusunda konuşma dili bulguları ile ilgili olarak yirmibirinci soruda şu sorulmuştur: Eskişehir Sağırlar Okulu ile A. Ü. İçem'deki işitme engelli öğrencilerin spontane sözcelerindeki **en uzun on sözcedeki biçimbirim sayısı** ile bu araştırma için belirlenen 90-130 dB sınırları içinde gözlenen işitme kayıpları, bu araştırma için belirlenen 81 Zeka Bölümü ve üstündeki zeka düzeyleri ve buldukları sosyo-ekonomik düzeyler arasında bir ilişki var mıdır?

1. 3. 7. 4. İşitme Kaybı

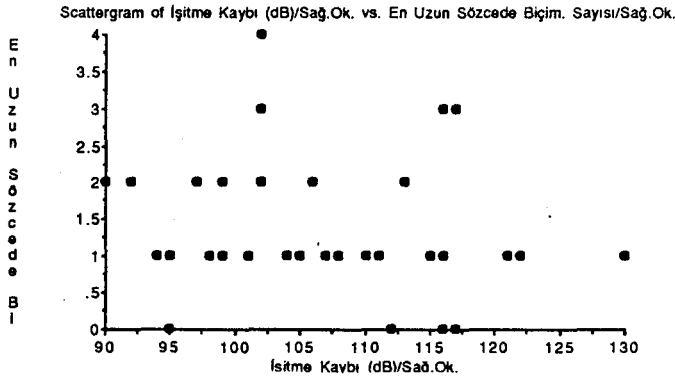
Belirlenen sınırlar içinde kalan işitme kaybı dağılımı ile, öğrencilerin konuşma dilinde en uzun on sözcedeki biçimbirim sayısı arasında birlikte değişim özellikleri Şekil 68'de Sağırlar Okulu için ve Şekil 69'da İçem için hesaplanmıştır. Bulunan korelasyon katsayısı .174 olup, çok düşüktür. Bu katsayının ana kütle için anlamlılığı sınıandığında, hesaplanan t değeri 1.0891 dir. İki-uçlu testler için ve 38 serbestlik derecesi ve .05 anlamlılık düzeyindeki t tablo değerinden küçük olduğundan, bu ilişkinin ana kütle için de anlamlı olmadığı kararı verilmiştir.

İçem için bulunan korelasyon katsayısı .104 olup, bu sayı da çok düşüktür. Bu katsayının ana kütle için anlamlılığı sınıandığında, hesaplanan t değeri .6447 dir. İki-uçlu testler için ve 38 serbestlik derecesi ve .05 anlamlılık düzeyindeki t tablo değerinden küçük olduğundan, bu ilişkinin ana kütle için de anlamlı olmadığı kararı verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

ŞEKİL 68

SAĞIRLAR OKULUNDA EN UZUN SÖZCEDE
BİÇİMBİRİM SAYISI <-> İŞİTME KAYBI (dB)



r: .174

$p > .05$

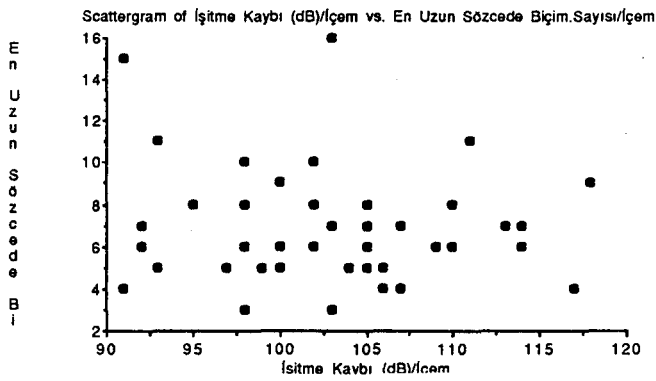
t-değeri: 1.0891

İki-uçlu test: t-tablo: 2.042.

sd:38.

ŞEKİL 69

A. Ü. İÇEM DE EN UZUN SÖZCEDE
BİÇİMBİRİM SAYISI <-> İŞİTME KAYBI (dB)



r: .104

$p > .05$

t-değeri: .6447

İki-uçlu test: t-tablo: 2.042.

sd:38.

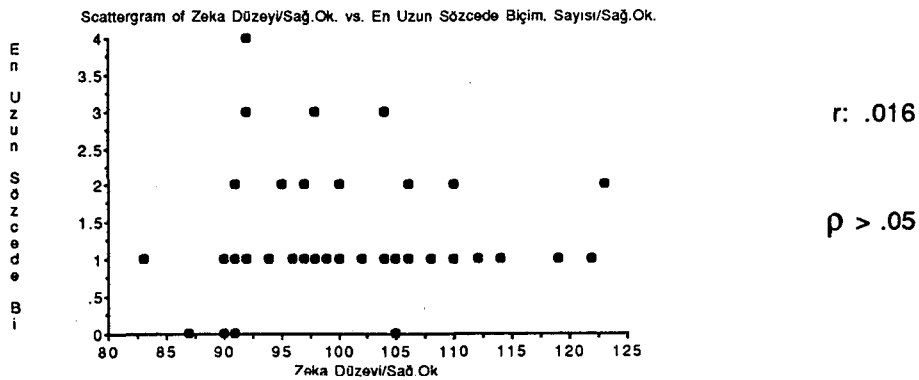
Bulgular ve Yorum

1.3.7.5. Zeka Düzeyi

Bu araştırma kapsamına alınan işitme engelli öğrencilerin zeka düzeyi 81 Z.B. ve üstü zeka bölümü ile sınırlı tutulmuştur ve bu sınırlar içinde elde edilen zeka düzeyine bağlı dağılımın koelasyon katsayısı araştırılmış ve bu sayının anlamlılığı sınanmıştır. İşitme engelli öğrencilerin konuşma dilinde sözce uzunluğu ile zeka düzeyleri arasında birlikte değişim ilişkisinin olup olmadığı araştırıldığında, Şekil 70 ve 71'de görülen dağılımlar elde edilmiştir. Şekil 81'de görüleceği gibi, Sağırlar Okulu için elde edilen dağılımda korelasyon katsayısı .016 olarak bulunmuştur. Bu katsayı çok düşük olup, hemen hemen hiç bir ilişki olmadığı yönündedir. Anlamlılığı sınanıldığında, .05 düzeyinde anlamlılık elde edilmemiştir.

ŞEKİL 70

SAĞIRLAR OKULUNDA EN UZUN SÖZCEDE
BİÇİMBİRİM SAYISI <-> ZEKA DÜZEYİ (Z.B.)



t-değeri: .0986

İki-üçlü test: t-tablo: 2.042.

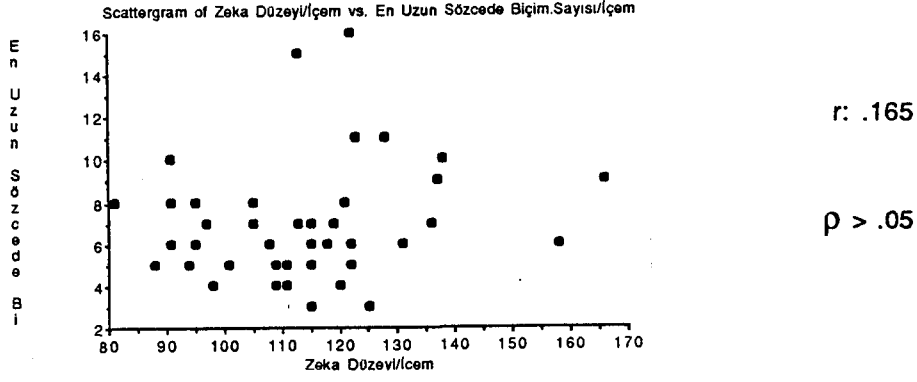
sd:38.

Şekil 71'de görüleceği gibi, İçem için elde edilen dağılımda korelasyon katsayısı .165 olarak bulunmuştur. Bu katsayı da çok düşük olup, bir ilişki olmadığı yönündedir. Anlamlılığı sınanıldığında, .05 düzeyinde anlamlılık elde edilememiştir.

Bulgular ve Yorum

ŞEKİL 71

A. Ü. İÇEM DE EN UZUN ON SÖZCEDE BİÇİMBİRİM SAYISI <-> ZEKA DÜZEYİ (Z.B.)



t-değeri: 1.0311

İki-uçlu test: t-tablo: 2.042.

sd:38.

1. 3. 7. 6. Sosyo-ekonomik Düzey

Farklı iki eğitim ortamında eğitim gören işitme engelli öğrencilerin konuşma dil düzeylerinin karşılaştırıldığı bu çalışmada, işitme engelliler açısından sosyo-ekonomik düzey ile en uzun sözce arasında ne tür bir bağlantı olduğunu gözlemek amacıyla Fisher tam olasılık testi uygulanmıştır ve Tablolar 85 ve 86 'da görülen dağılımlar elde edilmiştir. Sağırlar Okulu için elde edilen dağılımda tam olasılık, $p = .170866$ olarak bulunmuştur. Bu sayı .05 anlamlılık düzeyinden büyük olup, hiç bir ilişki olmadığı yönündedir.

İçem için elde edilen dağılımda tam olasılık, $p = .834022$ olarak bulunmuştur. Tablo 86'da görüldüğü gibi, bu sayı da .05 den büyük olup, değişkenler arasında hiç bir ilişki olmadığı yönündedir. Buna göre, gerek Sağırlar Okulu ve gerek İçem öğrencileri, en uzun on sözcelerindeki biçimbirim sayısı bakımından öğrenciler, yüksek sosyo-ekonomik düzeylerden veya düşük sosyo-ekonomik düzeylerden gelişlerine göre bir farklılaşma göstermemektedirler.

Bulgular ve Yorum

TABLO 85: SAĞIRLAR OKULUNDA EN UZUN SÖZCEDE

BIÇIMBİRİM SAYISI <-> SOSYO-EKONOMİK DÜZEY

SOSYO-EKONOMİK DÜZEY

(Sağırılar Okl.)		1+2+3+4 Mes. Grb. Yüksek Düzy	5+6 Mes. Grb. Düşük Düzy	X = 1.3
EN UZUN	X ve +. 1.3 ve üstü. Yüksek Düzy	A 3	B 8	A+B 11
SÖZCEDE	X ve +. 1.2 ve altı. Düşük Düzy	C 2	D 27	C+D 29
BIÇIM- BİRİM		A+C	B+D	N
SAYISI		5	35	40

___p = .170866 tam olasılık > .05___

TABLO 86: A. Ü. İÇEM' DE EN UZUN SÖZCEDE

BIÇIMBİRİM SAYISI <-> SOSYO-EKONOMİK DÜZEY

SOSYO-EKONOMİK DÜZEY

(İçem)		1+2+3+4 Mes. Grb. Yüksek Düzy	5+6 Mes. Grb. Düşük Düzy	X = 6.95
EN UZUN	X ve +. 6.95 ve üstü. Yüksek Düzy	A 14	B 5	A+B 19
SÖZCEDE	X ve +. 6.94 ve altı. Düşük Düzy	C 15	D 6	C+D 21
BIÇIM- BİRİM		A+C	B+D	N
SAYISI		29	11	40

___p = .834022 tam olasılık > .05___

Bulgular ve Yorum

Bu bulgulara göre, Eskişehir Sağırlar Okulu ile A. Ü. İçem'deki işitme engelli öğrencilerin spontane sözcelerindeki **en uzun sözcedeki biçimbirim sayısı** ile bu araştırma için belirlenen 90-130 dB sınırları içinde gözlenen işitme kayıpları, bu araştırma için belirlenen 81 Zeka Bölümü ve üstündeki zeka düzeyleri ve buldukları sosyo-ekonomik düzeyler arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Öğrenci özellikleri, öğrenci konuşma dilinin karşılaştırılması ve öğrenci konuşma dili ile öğrenci özellikleri arasında birlikte değişime ilişkin bulguların özeti Tablolar 87 ve 88'de verilmiştir.

TABLO 87

ARAŞTIRMA BULGULARINA İLİŞKİN ÖZET

ÖĞRENCİ ÖZELLİKLERİ

	İşitme cihazı takma süresi	Okul eğitim süresi	Toplam eğitim süresi	İşitme kaybı	Zeka düzeyi	Sosyo-ek. düzey
İçerim lehine farklılık						
1. yaş grubu	p***	p***	p***	p*	p*	p**
2. yaş grubu	p***	p***	p***	-	-	-
3. yaş grubu	p***	p***	p***	-	p*	p**
4. yaş grubu	p***	p***	p***	-	-	p*
Örnekleme bütünü	p***	p***	p***	p*	p*	p**

KONUŞMA DİLİ

	Anlaşılmayan sözce sayısı	Toplam işlev sayısı	2. - 3. Küme işlev sayısı	Biçimbirim ortalaması	En uzun on anlaşılır s.	En uzun on sözcede b.o.	En uzun sözcede b. sayısı
İçerim lehine farklılık							
1. yaş grubu	p***	p***	p**	p***	p***	p***	p***
2. yaş grubu	p***	p***	p***	p***	p***	p***	p***
3. yaş grubu	p***	p***	p***	p***	p***	p***	p***
4. yaş grubu	p***	p***	p***	p***	p***	p***	p***
Örnekleme bütünü	p***	p***	p***	p***	p***	p***	p***

Anlamlılık Düzeyleri:

p*	:	= < .05
p**	:	= < .005
p***	:	= < .0005
-	:	> .05

TABLO 88

ARAŞTIRMA BULGULARINA İLİŞKİN ÖZET

KONUŞMA DİLİ İLE ÖĞRENCİ ÖZELLİKLERİ arasında BİRLİKTE DEĞİŞİM

	Anlaşılmayan sözce sayısı	Toplam işlev sayısı	2. - 3. Küme işlev sayısı	Biçimbirim ortalaması	En uzun on anlaşılır s.	En uzun on sözcede b. o.	En uzun sözcede b. sayısı
İşitme cihazı takma süresi Sağ.Ok.	p **	p **	p **	-	-	p **	p **
İşitme cihazı takma süresi İçem	p **	p *	p ***	p ***	p ***	p ***	p ***
Okul eğitim süresi Sağ.Ok.	p *	p ***	p ***	p *	p **	p ***	p ***
Okul eğitim süresi İçem	p *	p *	p ***	p ***	p ***	p ***	p ***
Toplam eğitim süresi Sağ.Ok.	p *	p ***	p ***	p *	p **	p ***	p ***
Toplam eğitim süresi İçem	p **	p **	p ***	p ***	p ***	p ***	p ***
İşitme kaybı Sağ.Ok.	-	-	-	-	-	-	-
İşitme kaybı İçem	-	-	-	-	-	-	-
Zeka düzeyi Sağ.Ok.	-	-	-	-	-	-	-
Zeka düzeyi İçem	-	-	-	-	-	-	-
Sosyo-ekonomik düzey Sağ.Ok.	-	p *	-	-	-	-	-
Sosyo-ekonomik düzey İçem	-	-	-	-	-	-	-

Anlamlılık Düzeyleri:

p*	:	= < .05
p**	:	= < .005
p***	:	= < .0005
-	:	> .05

2. YORUM

Bu bölümde, araştırma denenceleri ve soruları doğrultusunda elde edilmiş ve istatistiksel analizleri yapılmış olan bulguların yorumu yer almıştır.

2. 1. Konuşma Dili Karşılaştırmalarına İlişkin Yorum

Bulgular iki ortam bakımından karşılaştırıldığında, konuşma dilinin bu araştırma için incelenen özellikleri bakımından İçem öğrencileri lehine önemli ($p < .005$ ve $p < .0005$) farklılıklar olduğu istatistiksel olarak saptanmıştır.

2.1.1. Anlaşılmayan Sözceler Sayısı

Eskişehir Sağırılar Okulunda yapısal bir yaklaşımla, ve farklı bir eğitim ortamı olan Anadolu Üniversitesi İçem'de Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşımla eğitim gören işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları anlaşılmayan sözceler sayısı karşılaştırıldığında, İçem öğrencileri lehine anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

İşitme engelli çocukların konuşmasında anlaşılabilirliğe etkili olan ve çocuktan kaynaklanan iki önemli özellik, işitmezliğin başlama yaşı ile işitme kaybının derecesidir^{1,2} Buna bağlı olarak, bir çok araştırmacı çeşitli derecelerdeki işitme kayıpları ile dil gelişimi ve anlaşılabilirlik arasında negatif yönde yakın bir ilişki gözlemiştir.^{3,4,5,6,7,8,9,10}

¹ Conrad, 1975, s. 185.

² Sanders, 1982, s. 159-160.

³ Conrad, 1975, s. 185.

⁴ Karchmer, Milone, Jr., and Wolk, 1979, s. 106.

⁵ Conrad, 1979, s. 43.

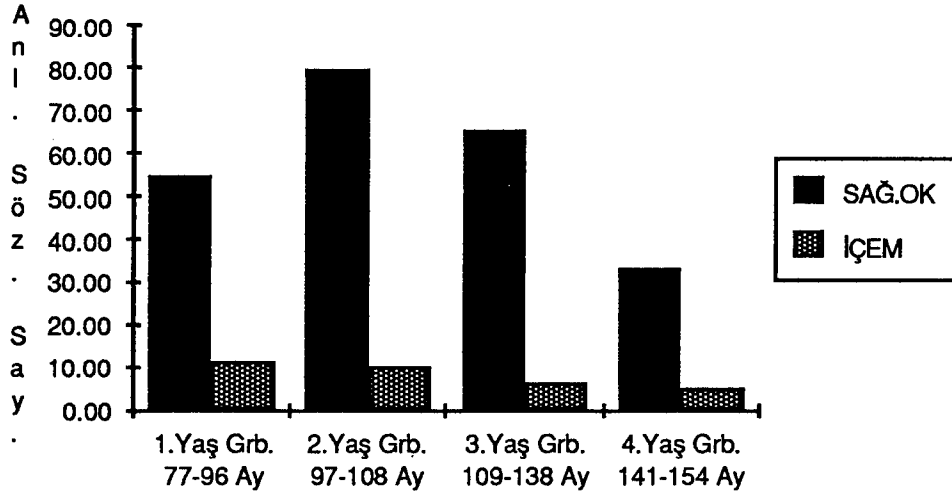
Bulgular ve Yorum

Bu araştırma için öğrenciler, işitme engellerinin başladığı yaş (18 aydan önce işitmesini kaybetmiş olmak) ve işitme kaybının türü (sensorineural) bakımından eşlenmiştir. İşitme kaybının konuşma diline etkisini kontrol etmek amacıyla da, anılan araştırmalardan farklı olarak bu araştırmaya yalnız 90-130 dB arasında işitme kayıpları olan öğrenciler alınmıştır. Bu nedenle, Şekil 72'de anlaşılabilirlik ile ilgili olarak gözlenen farklılığın işitme kayıplarından kaynaklanmadığı düşünülmektedir.

ŞEKİL 72

ANLAŞILMAYAN SÖZCELER SAYISI

Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması



1., 2., 3., ve 4. Yaş Grupları için: $p < .0005$.

Dunn'ın deyimi ile, işitme engelli çocukların eğitiminde yaşamsal önem taşıyan dört faktör olan erken tanı, teknolojik gelişmeler (işitme cihazları), iyi aile eğitimi ve iyi okul eğitimi¹¹ özellikleri bakımından bu araştırma

⁶ Quigley and Paul, 1984, s. 230.

⁷ Markides, 1985a, s. 1-2.

⁸ Markides, 1985b, s. 160.

⁹ Davis ve diğerleri, 1986, s. 53, 57.

¹⁰ Hamilton and Owrid, 1974, s. 29-30.

Bulgular ve Yorum

kapsamına giren İçem ve Sağırlar Okulu öğrencileri arasında İçem lehine farklılık bulunmuş olması, öğrencilerin konuşma dilindeki anlaşılabilirlik için İçem lehine saptanan farklılığı bir ölçüde açıklayabilir. Dunn'ın da belirtmiş olduğu gibi, İçem'deki öğrencilerin almış oldukları tanı ve odyolojik hizmetler, aile eğitimi ve okul eğitimlerinin dillerini olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır.

Çeşitli araştırmacılar, anlaşılabilirlik üzerinde işitme kaybı dışında etkili gördükleri ve çocuğa ilişkin ancak ortamdan kaynaklanan diğer önemli öğrenci özelliklerini açarak bunları, işitme cihazlarının kullanılma süreleri ve etkililiği,¹² ailenin eğitimi,¹³ okulun türü ve bu okulda hakim olan dil ortamı,¹⁴ eğitimin kalitesi,¹⁵ işitme engelli çocuk ile konuşurken yetişkinlerin normal konuşma hızı ve ritmi kullanıyor olmaları^{16,17,18} ve çocuğun genel dil gelişimi^{19,20} olarak ifade etmişlerdir. Okulda hakim olan dil ortamı, diğer bir deyişle, bu dil girdisinin bir belirleyicisi olan okulda uygulanmakta olan sözel iletişim yöntemi de anlaşılabilirlik üzerinde rol oynamaktadır. Örneğin, Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşımı uygulayanlara göre, "..... ileri ve çok ileri derecede işitme engelli çocukların belirli bazı konuşma sesleri üzerinde durulması, dilin akıcılığını kesmek, engellemek gibi bir etki yapabilir ve bu da anlaşılabilirliğin iyileşmesi yerine bozulmasına neden olabilir."²¹

¹¹ Dunn, 1988, s. 3.

¹² Watson, 1967. Aktaran: Markides, 1980, s. 128.

¹³ Sanders, 1982, s. 260.

¹⁴ John ve diğerleri, 1975, s. 191.

¹⁵ Ijsseldijk, 1981, s. 62.

¹⁶ John and Howarth, 1965, s. 127-134.

¹⁷ John, 1981, s. 3.

¹⁸ C. Girgin, 1987, s. 44.

¹⁹ John ve diğerleri, 1975, s. 188-189.

²⁰ John, 1981, s. 3.

²¹ Clark, 1981a, s. 63.

Bulgular ve Yorum

Markides ise işitme engelli çocukların konuşma dilinde anlaşılabilirlik üzerinde çocuğun ailesinin ve ayrıca okul ortamındaki eğitimcilerin sağladıkları konuşma ortamları, sahip oldukları beklenti düzeyleri, etkin bir öğretim yapılıp yapılmadığı, işitme cihazlarının bakım ve kontrol programları, okulun organizasyonu ve uygulanan eğitim yöntemlerinin de ayrı ayrı rol oynadığını belirtmiştir.²²

Bildirilen araştırmalar, bu araştırma sonucu elde edilen bulguları doğrular niteliktedir. İçem öğrencilerinin daha uzun süre ile işitme cihazı kullanıyor olmaları ve bu cihazların etkili olması için gerekli bakım ve kontrol programlarının uygulanıyor olması, ailelerin eğitim almış olmaları, öğrencilerin daha uzun süre ile okul eğitimi almış olmaları, eğitim ortamlarında normal konuşma hızı ve ritmi ile doğal dil kullanılması ve eğitimlerinde işitsel girdiye ağırlık veren Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşımın uygulanmakta olması, bu öğrencilerin konuşma dillerinde anlaşılabilirliğin yüksek olmasını açıklayabilir.

2. 1. 2. Toplam İşlevler Sayısı

"İlk dilini öğrenmekte olan bir çocuk anlam vermeyi öğrenmektedir.Bu bakımdan anlam ile dilsel işlevler, büyümekte olan çocuğun yaşamında dilin hizmet ettiği işlevler arasında bağıntı kuracağız." Halliday²³

Halliday'e göre, bir anlamın gerçekleştirilebilmesi için gramer bakımından belli bazı seçimler yapılırken, aslında bu seçimler önce işlevler arasından bir önseçim yapılması anlamına gelmektedir.²⁴ Bu açıdan ele alındığında dili öğrenme, diğer bir anlatım ile 'anlam verme'yi öğrenme, bir

²² Markides, 1988, s. 136-141.

²³ Halliday, 1981, s. 8.

²⁴ Halliday, 1973, s. 100.

Bulgular ve Yorum

başka kişinin sözlerini tekrar etme olmayıp, kişinin ya da çocuğun özgün olarak kendisinin ürettiği spontane dildir. Bu anlayış ile bu araştırmada işlevler analizi, öğrencilerin spontane olarak ürettikleri sözceler için yapılmıştır.

Dili, düşünme ve öğrenmeye katkı getiren önemli bir iletişim aracı olarak gören Tough, dilin işlevsel kullanımını yedi kategoride incelemiştir.²⁵ Bunlar **kendini koruma, yönetme, bildirme, mantık yürütme, tahmin etme, yansıtma ve düşsel anlatımdır.** Bu araştırmanın denenceleri doğrultusunda, işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinde dilin bu yönü Tough kategorileri bakımından analiz edilmiş ve iki farklı eğitim ortamı bakımından bulgular karşılaştırılmıştır. Bu araştırmada işlevlere ilişkin bulgular iki ana başlık altında ele alınmıştır: toplam işlevler sayısı; ikinci ve üçüncü küme işlevler sayısı. Toplam işlevler sayısı ile ilgili olarak bulgular önce tüm işlevlerin (yedi kategoride) sayısal toplamı olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin analiz kapsamına giren her bir sözcüğü bir işlev almış, başka bir deyişle, yedi kategoriden birisi bakımından analiz görmüştür. Analiz gören her bir sözcüğüdeki işlev sayısı toplanarak bu kavram elde edilmiştir. Böylece, toplam işlevler sayısı bir anlamda öğrencinin analiz kapsamına giren spontane sözcüğü sayısı olarak da kabul edilebilir. Bu bağlamda, öğrencinin düşüncelerini ifade amacıyla iletişime girme, iletişime katılma isteğini de yansıttığı düşünülebilir.

İkinci araştırma denencesi doğrultusunda İçem öğrencilerinin spontane sözcüğü içindeki toplam işlevler sayısı, Sağırılar Okulu öğrencilerinin toplam işlevler sayısı ile karşılaştırıldığında, bulgular Şekil 73'de görüldüğü gibi İçem lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. İşitme engelli öğrencilerin bir anlamda spontane olarak karşılıklı bir dialog içinde konuşma, bu konuşmayı sürdürme isteklerini ve becerilerini de yansıtan toplam işlevler sayısına ilişkin bu farklılığı açıklayabilmek için eğitim ortamlarındaki farklılık incelenebilir.

²⁵ Tough, 1981, s. 82.

Bulgular ve Yorum

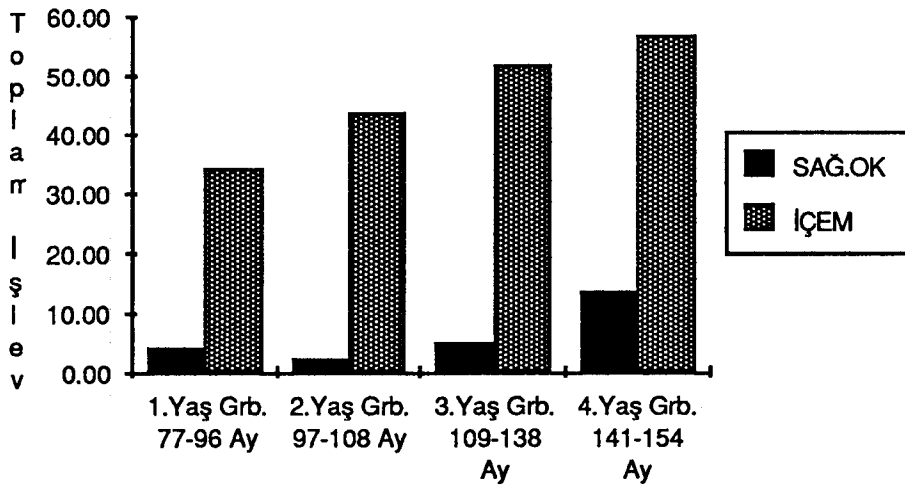
"Eğer hiç kimse çocuk ile ilgilenmiyor ise, uyarısız olarak kendi başına bırakılmış ise, ya da duyduğu konuşmaların anlamı onun anlayacağı düzeyde değil ise çocuk öğrenemez." Tough²⁶

Tough'ın öğrenmeyi kolaylaştırıcı unsurlara ilişkin bu betimlemesi açısından ortamlar ele alındığında, İçem ortamında uygulanan çocuk-merkezli eğitimin, görsel araçların ve somut eğitim malzemelerinin tüm dersleri destekleyici olarak kullanılmasının, öğrenmenin gerçek yaşantılara dayandırılmasının çocukta öğrenmeye ilişkin motivasyonu arttırdığı ve öğrenmeyi gerçekleştirdiği anlaşılabilir. Dil öğrenme ise, genel anlamda ele alınan bu öğrenmenin bir parçası olarak gerçekleşmektedir ve çocuk, uyarıcı ortamlarda yetişkinlerle iletişime girme isteğini de daha fazla duymaktadır.

ŞEKİL 73

TOPLAM İŞLEVLER SAYISI

Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması



1.Yaş Grubu için: $\rho < .005$, ve 2., 3. ve 4. Yaş Grupları ve bütünü için: $\rho < .0005$.

²⁶ Tough, 1981, s. 19.

Bulgular ve Yorum

Groht, çocuğun dili öğrenebilmesi için onun doğal ortamlarda dili kullanma nedenleri olmasını öngörmüştür. Ona göre bu nedenler bireyin ta içinden düşüncelerini, gereksinimlerini, isteklerini, ümitlerini, düşlerini, sevinçlerini ve sorunlarını karşısındakine bildirme, iletme isteğinden kaynaklanmalıdır.²⁷ Bu istek, onda iletişime girme isteği yaratacağı gibi, konuşma dili edinimini de hızlandıracaktır. Eğitimde Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşımı uygulayanlar işte, işitme engelli çocukların yakın çevrelerindekilerle anlamlı etkileşimleri yolu ile konuşma dillerini geliştireceklerine inanmakta^{28,29,30,31,32,33} ve bu doğrultuda eğitim ortamları düzenlemektedirler. Başaran'ın da belirttiği gibi, "Öğrenim yaşantıları için elverişli bir ortam hazırlanmadıkça öğrenmenin gerçekleştirilmesi olanaksızdır."³⁴ Toplam işlevler sayısına ilişkin olarak elde edilen bulgulardaki farklılık bir ölçüde, araştırma konusu öğrencilere sunulan ortamların farklı düzenleniş biçimlerinden ve bu nedenle de o ortamlarda yer alan farklı öğrenim yaşantılarının yarattığı farklı etkileşim stillerinden kaynaklanıyor olabilir.

2. 1. 3. İkinci ve Üçüncü Küme İşlevler Sayısı

Bu araştırmada öğrencilerin sözceleri Tough kategorileri olan kendini koruma, yönetme, bildirme, mantık yürütme, tahmin etme, yansıtma ve düşsel anlatım adı altında yedi işlevsel kullanım bakımından analiz görmüş ve bunların toplam sayısına ilişkin bulgular ve yorum önceki bölümde verilmiştir. Ancak,

²⁷ Groht, 1958, s. 4.

²⁸ Furness, 1972a, s. 118-120.

²⁹ Furness, 1972b, s. 186-201.

³⁰ Clark, 1981b, s. 4-8.

³¹ Clark, 1978, s. 149-153.

³² Clarke and Stewart, 1986, s. 161.

³³ B.A.T.O.D. November 6, 1987.

³⁴ Başaran, 1982, s. 17.

Bulgular ve Yorum

bu işlevsel kullanım türleri incelendiğinde bazı kullanımlar somut olaylar ya da nesnelere betimlemek ile sınırlı kalırken, bazı kullanımların ise daha soyut düşünceye ve kullanıma bağlı olarak ortaya çıktığı görülebilir. Örneğin, olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkisini kavrayarak bunu belirtebilmek için **mantık yürütme** gerekli olmakta ve bu doğrultuda dili kullanmak gerekmektedir. Başka bir durumda, çocuk elindeki somut nesneyi salt betimlemekten de öteye giderek, bu nesne ile ilgili olarak gelecekte olabilecek bir olayı tahmin edebilir ya da bununla ilgili olarak hayali bir olay düşünebilir ve bunu konuşma dili ile anlatabilmesi için **tahmin etmeye** ve **düşsel anlatıma** ilişkin dil kullanabilir. Dilini bu düzeyde geliştirmiş olabilir.

Zeka bakımından eşleştirilmiş işiten yuva çocuklarına yönelik olarak eğitim ortamlarında yetişkinlerin etkileşim sırasında farklı biçimlerde dil kullanmaları sonucu, bu çocukların okul çağına geldiklerinde konuşma dillerinin işlevsel kullanımının farklılaştığını Tough araştırmasıyla göstermiştir.³⁵ Bu farklılaşma özellikle karmaşık-gelişmiş düşünce yapısını ifade eden kullanılan **mantık yürütme, tahmin etme, yansıtma ve düşsel anlatımı** içeren kullanımlarda görülmüştür. Bu araştırma için ikinci ve üçüncü küme işlevler olarak adlandırılan bu işlevsel kullanım kategorileri bakımından, araştırma kapsamına giren işitme engelli öğrencilerin konuşma dili kullanımında ortamlara göre farklılık olup olmadığı araştırılmış ve İçem lehine anlamlı düzeyde farklılığın bulunduğu saptanmıştır. Bu farklılık, öğrenci bütüncülerinden alınan şu örneklerde de görülebilir (Daha fazla örnek için bakınız: Ek 13).

Kodu: 66.

Araştırma yaşı: 9 yaş 10 ay.

İşitme kaybı: 103 dB.

İçem bütünce, s. 187.

³⁵ Tough, 1978, s. 159.

Bulgular ve Yorum

- Ö. Bak bakalım neler var?
- Ç. Çiçek. **bildirme**
- Ö. Çiçekler var.
Neden çiçek götürüyor?
- Ç. Çünkü öğretmenler günü. **düşsel anlatım/mantık**
- Ö. Öğretmenler günü var.
Öğretmenine verecek, peki.
Buradakiler ne yapıyorlar?
- Ç. Otobüs geliyor mu bakıyorlar. **düşsel anlatım**
- Ö. Otobüs geliyor.
Hani nerde otobüs? (Resimde otobüs görülmemektedir.)
- Ç. Uzakta. **düşsel anlatım**

Kodu: 37.

Araştırma yaşı: 12 yaş 5 ay.

İşitme kaybı: 106 dB.

Sağırılar Okulu, s. 355.

- Ö. Başka neler var burda?
- Ç. _ _ _ _ . (Anlaşılmayan sözcü.)
- Ö. Anlamadım.
- Ç. Be be be. **bildirme**
- Ö. Bebek var, evet.
Bu?

Bulgular ve Yorum

Ö. Bebeğin - bu bebek.
Bu bebeğin annesi.
Evet, tamam.
Başka neler var?
Hım?

Ç. Ali.

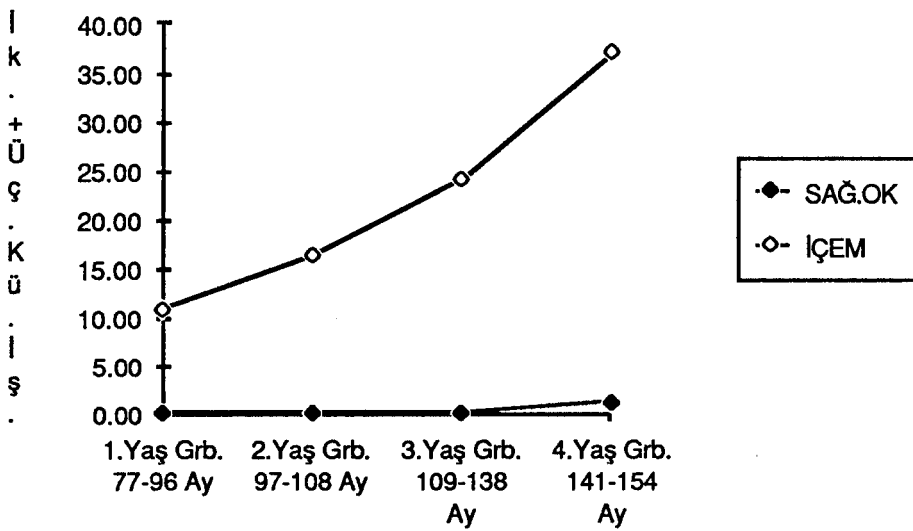
düşsel anlatım

Sağırılar Okulunda 40 öğrenciden yalnız 10 öğrencinin toplam 12 sözcesinde ikinci ve üçüncü küme işlev kullanıldığı gözlenmiştir. Bu örnek, bu 10 öğrenciden birisine aittir. Gerçek diyaloglarda gözlenen bu durum sayılarla ifade edildiğinde Şekil 74'deki tablo ortaya çıkmaktadır. Grafikte de görüldüğü gibi, İçem öğrencilerinin spontane konuşma dillerinde Sağırılar Okulu öğrencilerine göre daha soyut anlatımı ifade eden kullanımların daha fazla yer aldığı anlaşılmaktadır.

ŞEKİL 74

İKİNCİ VE ÜÇÜNCÜ KÜME İŞLEVLER SAYISI

Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması



1.Yaş Grubu için: $p < .005$, ve 2., 3., ve 4. Yaş Grupları için: $p < .0005$

Bulgular ve Yorum

Dilin işlevsel kullanımına ilişkin olarak elde edilen bu farklılık, öğrencilerin potensiyellerindeki farklılıklardan değil, kendilerine ilişkin yaşantılar ve bunların getirdiği beklentilerdeki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. Tough, işiten çocuklar için saptadığı farklılıkları şu sözleri ile açıklamıştır:

"Kendilerine sunulan çeşitli yeni aktiviteleri keşfetmelerine yardımcı olacak şekilde dili kullanamamaları, onların (çocukların) daha önceki yaşantılarının ve öğrenmelerinin bir yansımasıdır."

Tough³⁶

Erken işitme cihazı takan, aile eğitimi alan ve erken okul eğitimine başlayan öğrencilerin dil gelişimlerinin daha erken başlayacağı ve doğrudan iki grup arasında bu erken girişimin bir farklılık yaratacağı beklenir. Ancak, salt bu 'erken girişim' ile işitme engelli çocuğun dilinin ikinci ve üçüncü küme işlevler bakımından da kendiliğinden gelişeceğini ve bu farklılığı kapatacağını düşünmek, Tough bulgularını gözardı etmek olur. İşiten yuva çocuklarıyla yapmış olduğu araştırması sonucu Tough demektedir ki:

"Genelde tüm çocukların dil geliştirmeye yetecek kadar yaşantıları oluyorsa da, bu dili kullanmayı geliştirme biçimleri, çocukların anne babaları (ve yaşamlarında yer alan eğitimciler³⁷) ile olan etkileşimlerine bağımlı olacaktır." Tough³⁸

Bu düşünceyle aynı doğrultuda olmak üzere Wells ve grubu da araştırmaları sonucu benzeri bir yoruma varmışlardır.³⁹ İşiten okulöncesi, küçük çocukların dil düzeylerindeki farklılığın aileleri ile yaşamış oldukları farklı etkileşim stillerinden kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir.

³⁶ Tough, 1981, s. 24.

³⁷ Bu tez yazarının notu.

³⁸ Tough, 1981, s. 25.

³⁹ Wells, 1982, s.150 152.

Bulgular ve Yorum

Tough bulguları ile Wells ve grubu araştırma sonuçları bu araştırma bulgularını desteklemektedir. İşiten çocuklar için elde edilen bu bulgular, işitme engelli çocuklar için de geçerli olabilir ve denilebilir ki, tüm işitme engelli öğrenci özellikleri eşitlense dahi, öğrencilerin içinde buldukları eğitim ortamları farklı ise, ve bu ortamlardaki eğitim anlayışları farklı ise, bu farklılığın yaratabileceği etkileşim stillerine bağlı olarak işitme engelli çocuk dili de ikinci ve üçüncü küme işlevler bakımından farklılaşabilir. Diğer bir ifade ile, bu çalışmada işitme cihazı kullanma, okul eğitimi ve aile eğitimi bakımından öğrencilerin eşlenememiş olması bu farklılığa neden olabileceği gibi, bu özelliklerin eşlenmesi halinde dahi eğitim ortamlarında uygulanmakta olan eğitim ve öğretim yöntemlerine ilişkin farklılık dilin işlevsel kullanımında yine de farklı sonuçlar yaratabilir.

2. 1. 4. Sözcüde Biçimbirim Ortalaması

İşiten Amerikalı çocuklarda Brown ve işiten Türk çocuklarında Ekmekçi, dil gelişiminin bir göstergesi olarak sözcü uzunluğunu araştırmışlar ve her iki dil için de tutarlı bulgular elde etmişlerdir.^{40,41} Huntington ve Watton da işitme engelli çocuklarda ortalama tümce uzunluğu üzerinde farklı etkileşim stillerinin rolünü araştırmışlardır.⁴² Bu çalışmada da, iki farklı ortamda eğitim gören işitme engelli öğrencilerin konuşma dil düzeylerini saptamak ve karşılaştırma yapmak amacı ile dil gelişiminin bir göstergesi olarak sözcü uzunluğu araştırılmış ve sözcüde biçimbirim ortalaması, en uzun on anlaşılır sözcüde biçimbirim ortalaması, en uzun on sözcüde biçimbirim ortalaması ve en uzun sözcüde biçimbirim sayısı olmak üzere dört ayrı hesaplama ile incelenmiştir.

Bunlardan ilki için geliştirilen dördüncü araştırma denencesi

⁴⁰ Brown, 1973, s. 53.

⁴¹ Ekmekçi, 1982a, s. 111.

⁴² Huntington and Watton, 1986, s. 5-19.

Bulgular ve Yorum

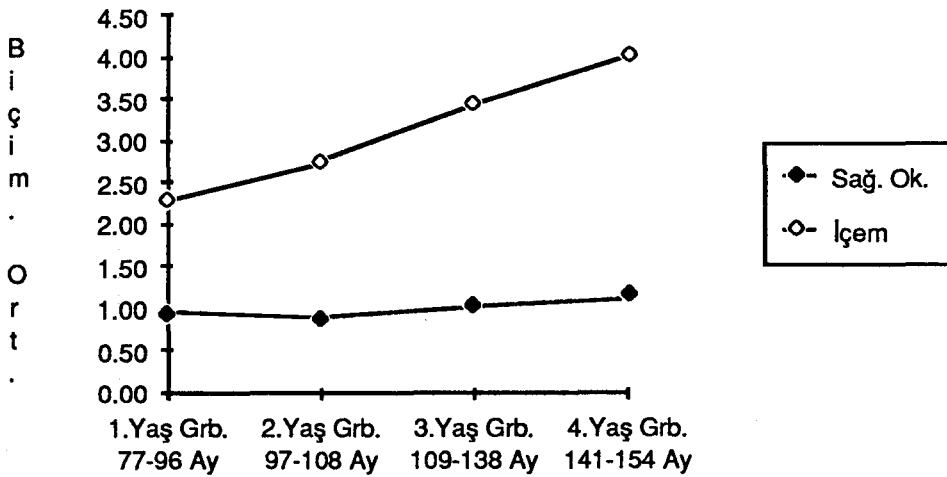
doğrultusunda İçem eğitim ortamında Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım ile eğitim gören öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları spontane sözcelerin ortalama uzunluğunun, yapısal bir yaklaşım ile ve farklı bir eğitim ortamı olan Sağır Okulunda eğitim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha uzun olduğu saptanmıştır.

Şekil 75'de görüleceği gibi, Sağır Okulunda 1. yaş grubunun ortalama uzunluğu olan 0.96 biçimbirim (yaklaşık bir sözcük), tüm yaşlarda aynı düzeyde sürmekte; bir gelişme göstermemekte ve ancak 4. yaş grubunda 1.23 biçimbirime ulaşmaktadır. Diğer bir deyişle, araştırmanın 10;10 ile 12;10 yaşları arasındaki grubun ortalama sözcük uzunluğunun iki sözcükten kısa olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sözcüklerindeki anlaşılmayan sözcük sayısı azalmakla birlikte (Şekil 72), genellikle tek sözcükler içeren sözcükler ya da tümceler ile konuştukları anlaşılmaktadır.

ŞEKİL 75

SÖZCEDE BİÇİMBİRİM ORTALAMASI

Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması



1., 2., 3., ve 4. yaş gruplarında fark : $p < .0005$.

Bulgular ve Yorum

Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım uygulayan ve farklı bir eğitim ortamı oluşturan İçem'deki öğrenciler bu bakımdan gözlemlendiğinde, en küçük yaş grubunun dahi daha uzun sözceler kullanmakta olduğu ve gelişim çizgisinin yaş ile sürekli yükseldiği Şekil 75'de görülmektedir. Çekim ekleri ile ilgili olarak dilbilgisel kuralların edinimini de yansıtan bir gösterge olan biçimbirim uzunluğu bakımından tüm yaş gruplarında aradaki farklılığın .0005 düzeyinde olduğu ve şans faktörüne bağlı olmadığı t testi ile saptanmıştır.

Huntington ve Watton'un, öğretmen ve öğrenci dilinde 'tümce' uzunluğunu araştıran çalışma sonuçları ile bu araştırma sonuçları arasında paralellik olduğu görülmektedir. Huntington ve Watton araştırması incelendiğinde, bulgu olarak ifade edilmemiş olmakla birlikte, doğal yaklaşımı uygulayan ortamın yapısal yaklaşımı uygulayan ortama göre tümcede biçimbirim ortalaması ve tümce karmaşıklığı bakımından daha iyi sonuçlar aldığı anlaşılmakta olup, adı geçen araştırmacılar genelde işitme engelli öğrencilerin sözel dil kazanmaları için gerekli gördükleri unsurları dört madde içinde özetleyerek yorumlarını; öğretmenin yeterli düzeylerde konuşması, sınıfta kullanılan dilin öğrenci dilini geliştirici olması, öğretmenin konuşma şeklinin normal olması ve işitme cihazlarının etkili kullanımı ve dilin işitsel girdi yönü üzerinde durulmasına bağlamışlardır.⁴³

İşiten çocukların dil edinimi ile ilgili olarak yapılmış araştırma bulguları da bu araştırma bulguları ile aynı doğrultudadır. Örneğin Tough, araştırmasında yaşları ortalama 40 ay olan ve zeka düzeyleri eşlenmiş çocuklardan, şanslı sosyo-ekonomik grup içindekilerin ortalama sözcü uzunluğu 5.7 biçimbirim iken, şanssız grubun 4.0 biçimbirim olduğunu görmüş ve sözcü uzunluğuna ilişkin bu farklılığı ($p=.001$), yetişkin dil girdilerindeki farklılığa bağlamıştır.⁴⁴

⁴³ Huntington and Watton, 1983, s. 18- 46.

⁴⁴ Tough, 1978, s. 188.

Bulgular ve Yorum

Cross ise, "hızla gelişen çocuklara sağlanan konuşma dili girdisinin, bu çocukların edinim süreçlerini kolaylaştırıcı olup olmadığı sorusuna yanıtın 'evet' olduğuna karar verdiklerini ifade etmiştir.⁴⁵ Kesinlikle doğal anne davranışlarının içinde, çocukta dil edinim işlemine katkı getiren konuşma ve etkileşim biçimleri olduğunu belirtmiştir.

Yapısal bir yöntemin uygulandığı bir eğitim ortamında bulunan dil girdileri incelenirse, Doğal Yaklaşımın kullanıldığı bir eğitim ortamındaki dil girdileri kadar "doğal" olmadığı ve bu nedenle de, Cross'un terimi ile çocukta dil edinimini kolaylaştırıcı olmadığı düşünülebilir.

2. 1. 5. En Uzun On Anlaşılabilir Sözcüde Biçimbirim Ortalaması

Brown, işiten Amerikan çocukları ile yaptığı araştırmasında konuşma dilinde ortalama sözcü uzunluğunu gösteren sözcüde biçimbirim ortalaması hesaplamanın yanında en uzun sözcenin biçimbirim sayısını da gözlemiştir. Bilindiği gibi, ortalama kavramı minimum değerlerle maksimum değerlerin toplanması ve bölünmesi olduğu için ortalamalar en yüksek düzeylerde elde edilebilen performanslar hakkında bir bilgi vermemektedir. Bu çalışmada işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerindeki gelişmişlik düzeyini görebilmek amacı ile ayrıca en uzun sözcüdeki biçimbirim sayıları aranmıştır.

Moorehead, dil sorunlu çocuklar için Brown yönteminde bir değişiklik önermiş ve 'en uzun sözcü' kavramı için en uzun on sözcenin ortalamasının kullanılmasını salık vermiştir.⁴⁶ İşitme engelli çocuklar açısından konu ele alındığında, Moorehead'in önerisini bu çalışma için iki ayrı biçimde uygulamaya koymak düşünülmüştür. Bu yöntemlerden birincisi anlaşılır sözcüden en uzun ilk on sözcüyi almak ve ortalamasını hesaplamaktır. Ancak çalışmada bazı öğrencilerin ürettikleri anlaşılabilir sözcü sayısı o kadar

⁴⁵ Cross, 1977, s. 182.

⁴⁶ Moorehead, 1975, s. 29.

Bulgular ve Yorum

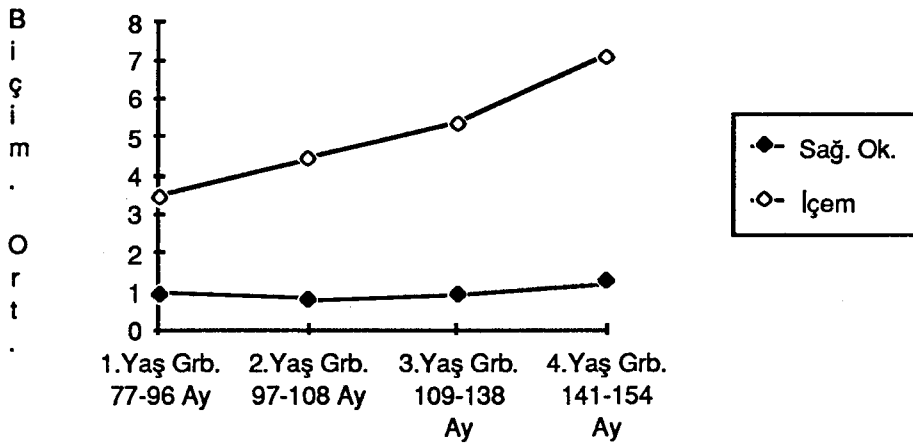
azdır ki 'on sözcü'yi doldurmamaktadır. Bu durumda hesaplamalar iki farklı yöntem ile yapılmıştır. Bu iki hesaplama yöntemi için 'en uzun on anlaşılır sözcü ortalaması' ve en uzun on sözcü ortalaması' kavramları kullanılmış, ayrıca Brown yöntemi ile en uzun on sözcüde biçimbirim sayısı da hesaplanarak ayrı bölümlerde sunulmuştur.

Bu yöntemlerden ilki için geliştirilen beşinci araştırma denencesine uygun olarak, öğrencilerin spontane sözcüleri içindeki anlaşılabilir en uzun on sözcünün ortalama uzunluğu hesaplandığında İçem öğrencilerinin sözcü uzunluğunun, Sağırılar Okulu öğrencilerinin sözcülerinden anlamlı düzeyde daha uzun olduğu ve aradaki farkın da giderek arttığı görülmüştür.

ŞEKİL 76

EN UZUN ON ANLAŞILIR SÖZCEDE BİÇİMBİRİM ORTALAMASI

Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması



1., 2., 3., ve 4. Yaş Grupları için: $p < .0005$.

Tüm gruplar arasında gözlenen .0005 düzeyindeki anlamlı farklılık, konuşma dilinin yukarıda ele alınan yönlerinde belirtilmiş olduğu gibi, işitme engelli öğrencilerin işitme cihazı takma süreleri, okul eğitim süreleri ve toplam eğitim sürelerine ilişkin olarak İçem lehine saptanan farklılık ile

açıklanabilirse de, dil edinimi için gerekli unsurların yalnız süreye ilişkin bu özellikler olmadığını da göz önünde bulundurmak gerekir. Okulda uygulanan eğitim yöntemlerinin, eğitim etkinliklerinin ve buna bağlı olarak yaratılan etkileşim atmosferinin de önemli olabildiğini Clarke ve Stewart'ın şu sözleri vurgulamaktadır:

"Bir dil programında söyleşinin anahtar eleman olması kavramı, dil yaşantıları planlayan öğretmenler için gramerin (ya da artikülasyonun⁴⁷) temel ilgi noktası olmayacağı anlamına gelir. Bir çocuk kendi dilsel mesajlarını diğerlerine (çekinmeden) sunabilmeli ve öğretmenler öğrencilerinin 'yanlış' söylediklerini düzeltmek ve doğrusunda ısrar etmek yoluna gitmemeli." ⁴⁸

Clarke ve Stewart ile aynı doğrultuda olarak Groht 1958'lerde dilin, analitik (yapısal) yöntemlerle öğretilmek yerine, doğal yöntemlerle sunulduğunda öğrencilerin iletişim kurma ve kendisini ifadede, okuma ve yazmada daha başarılı olduğunu savunmuştur.⁴⁹ İşitme engelli çocukların eğitiminde dil edinimlerine ve iletişim becerilerini kazanmalarına ilişkin olarak bu görüşleri savunmanın yanında Clark'ın üzerinde durduğu kavram **etkileşim** olmuştur.⁵⁰ İçerem eğitim ortamlarında bu ilkeler uygulamaya konmaktadır. Sağırılar Okulunda ise, araştırma tarihine dek işitme engelli öğrenciler için sözel iletişim eğitimi yapısal bir yöntemle verilmiştir.⁵¹ Bu yöntemle göre, dil belli kalıplar içinde öğretilmekte, sesleri ürettirme (artikülasyon), sözcük ezberletme, belli tümceleri ezberletme ile çocukların dili daha kolay öğrenebileceklerine inanılmaktadır.^{52,53} Ancak bu tür

⁴⁷ Bu tez yazarının notu.

⁴⁸ Clarke and Stewart, 1986, s. 161.

⁴⁹ Groht, 1958, s. 183.

⁵⁰ Clark, 1986, s. 1.

⁵¹ Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1987, "Sağırılar İlkokul Programı.

⁵² Ingall, 1980, s. 5-8.

Bulgular ve Yorum

kalıplar kullanan yöntemler, bir işitme engelli öğrencinin, Stubbs'ın da belirttiği gibi,⁵⁴ gerçek bir konuşma için karşılıklı bir söyleşi içinde düşüncelerini ifade edebilmesine olanak verecek yaşantıları sunmaktan yoksundur. Sonuçta yapısal bir yöntemin uygulandığı bir ortamda yetişen öğrencilerin, belki bazı tümceleri ezberleyebildikleri, fakat iki kişi arasında geçen bir iletişim ortamı içinde bu ezber bilgileri işe koşamadıkları görülmektedir. Bu noktada genelde tüm çocukların dili niçin öğreniyor olduklarını sormak yol gösterici olabilir. Bruner'in de belirttiği gibi, "Doğal dil öğrenmenin kuralı, dilin sizin bir kimse ile ve her ikinizin paylaştığı bir şey hakkında etkileşime girebilmek için öğreniliyor olmasıdır."⁵⁵ Ancak bu amaç için öğrenilen dil, yine bu amaç için kullanılabilir. Bu görüşten yola çıkıldığında, sözce uzunluklarına ilişkin anlamlı farklılığın bir nedeninin de, iki ortamda dil öğrenmeye ilişkin olarak uygulanan farklı yöntemlerden kaynaklandığı söylenebilir.

2. 1. 6. En Uzun On Sözcüde Biçimbirim Ortalaması

Dil sorunu olan çocuklar için Moorehead'in önerisine uygun olarak en uzun on (anlaşılır) sözcüğün ortalaması alınmış ve bir önceki bölümde buna ilişkin bulgular incelenmiştir. Ancak araştırmada bazı öğrencilerin ürettikleri ve anlaşılabilir olan sözce sayısı o kadar azdır ki 'on sözce'yi doldurmamaktadır. Bu durumda hesaplanan bir ortalama ile, ilk on sözcüğünün tamamı anlaşılır olan öğrencinin ortalaması arasındaki fark görülememektedir. Bu durumu açıklığa kavuşturmak amacı ile ilk on sözcüğün 10 sayısına tamamlanması aranmış ve konuşma dilinde anlaşılabilirlik ilkesi araştırılmadan kullanılmış olan sözcüklerin ortalaması alınmıştır. Böylece bütüncü içinde örneğin 98 sözce içinde yalnız 2 sözcüğü anlaşılabilir öğrenci ile 10 sözcüğü anlaşılabilir öğrenci için dana gerçekçi uzunluk ortalamaları elde etmek olası olmuştur. Bu tür gözlemlerde,

⁵³ Kretschmer, Jr. and Kretschmer, 1982, s. 215.

⁵⁴ Stubbs, 1985, s. 36.

⁵⁵ Bruner, 1982, s. 82.

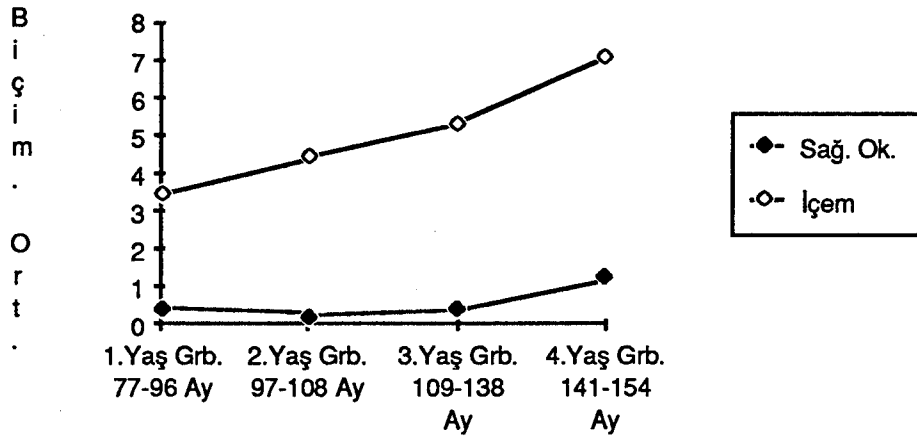
Bulgular ve Yorum

Şekil 77'de görüldüğü gibi, Sağlırlar Okulu 1. yaş grubunda en uzun on sözcenin ortalaması, bir tam sözcüğün altında olup, 2. yaş grubunda ortalama düşüş göstermekte, 3. yaş grubunda tekrar aynı düzeye (yarım sözcük) gelmekte ve 4. grupta bir tam sözcük sayısını biraz geçmektedir. İçem'de ise, ilk yaş grubunda sözce uzunluk ortalaması, üç sözcüğün üzerinde başlayıp, 2. ve 3. yaş grubunda artarak 4. yaş grubunda ortalama sözcük sayısı yediye ulaşmaktadır. Şekil 77 ile Şekil 76 karşılaştırılırsa, İçem için aynı değerlerin elde edildiği

ŞEKİL 77

EN UZUN ON SÖZCEDE BİÇİMBİRİM ORTALAMASI

Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması



1., 2., 3., ve 4. Yaş Grupları için: $p < .0005$.

görülebilir. Bunun anlamı, en uzun on anlaşılır sözcede biçimbirim ortalaması ile en uzun on sözcede biçimbirim ortalamasına ilişkin hesaplama yönteminden çıkarılabilir. Diğer bir deyişle, İçem öğrencilerinde her iki özellik bakımından hesaplamanın aynı sonuçları vermesi, bu öğrencilerin toplam spontane sözceleri içinde anlaşılabilirliği olan sözcelerin on sözceden fazla bulunduğunu göstermektedir. Sağlırlar Okulu öğrenci bütüncelerinde ise, en uzun sözceler arandığında, bunların sayılarının onu bulmadığı ve bu nedenle de on sayısına bölündüğünde değerlerinin bir önceki ölçüme göre küçüldüğü anlaşılmaktadır.

Konuşma dilinin bu özelliği bir önceki özellik ile benzerlik gösterdiğinden, aradaki farklılık, önceki bölümde sözü edilen özellikler ile açıklanabilir.

2. 1. 7. En Uzun Sözcüde Biçimbirim Sayısı

Öğrenci konuşma dilinin sözcü uzunluğuna ilişkin tepedeğerler bu bölüme dek, Moorhead önerisi ile en uzun on sözcü ortalaması alınarak gözlenmiştir. Bu tür bir ortalamanın dahi, 'ortalama' işlemi nedeni ile en uzun sözcücenin olası uzunluğunu gizlediği işlemin doğasındandır. Bu nedenle, Morehead önerisini uygulamak yanında, Brown'un işiten çocuklar ile uygulamasını da araştırmaya almakla öğrencilerin konuşma dilindeki maksimum performans düzeylerinin daha iyi gözleneceği düşünülmüştür. Her bir ortam için öğrenci sözcülerinden alınan en uzun örnekler bu konuda bir fikir verebilir.

Kodu: 78.

Araştırma yaşı: 12 yaş 6 ay.

İşitme kaybı: 103 dB.

İçem bütüncü, s. 272.

Ö. Nereye gitmek isterdin?

Ç. Müzeye.

2

Ö. Müzeye gitmek isterdin.
Müzedede neler görürsün?
Neler vardır müzedede?

Ç. Tarihi eserler vardır.

5

Ö. Peki, "Müzedede tarihi eserler var" dedin.
Tarihi eserler deyince aklına ne geliyor?
Neler var tarihi eserler arasında?

Ç. Eskiden dedelerimize neler oldu onları anlıyorum.

16

Bulgular ve Yorum

Kodu: 39.

Araştırma yaşı: 12 yaş 6 ay.

İşitme kaybı: 102 dB.

Sağırılar Okulu bütüncü, s. 368.

Ö. Bu ne yapıyor?

Ç. Anne. 1

Ö. Güzel.

Ç. Armut var. 2

Ö. Armut var.
Başka ne var?

Ç. Başka ekmek var. 3

Örneklere öğrencilerinin en uzun sözcükteki biçimbirim sayılarına ilişkin olarak İçem lehine gözlenen farklılık istatistiksel olarak önemli ($p < .0005$) bulunmuştur (Şekil 78).

Dunn'ın deyimi ile, işitme engelli çocukların eğitiminde yaşamsal önem taşıyan dört faktör olan erken tanı, teknolojik gelişmeler (işitme cihazları), iyi aile eğitimi ve iyi okul eğitimi⁵⁶ bakımından bu araştırma kapsamına giren İçem ve Sağırılar Okulu öğrencileri arasında İçem lehine farklılık bulunmuş olması, öğrencilerin konuşma dilinde İçem lehine saptanan farklılığı bir ölçüde açıklayabilir. Dunn'ın da belirtmiş olduğu gibi, bu öğrencilerin almış oldukları erken tanı ve odyolojik hizmetler, aile eğitimi ve okul eğitimlerinin konuşma dillerini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

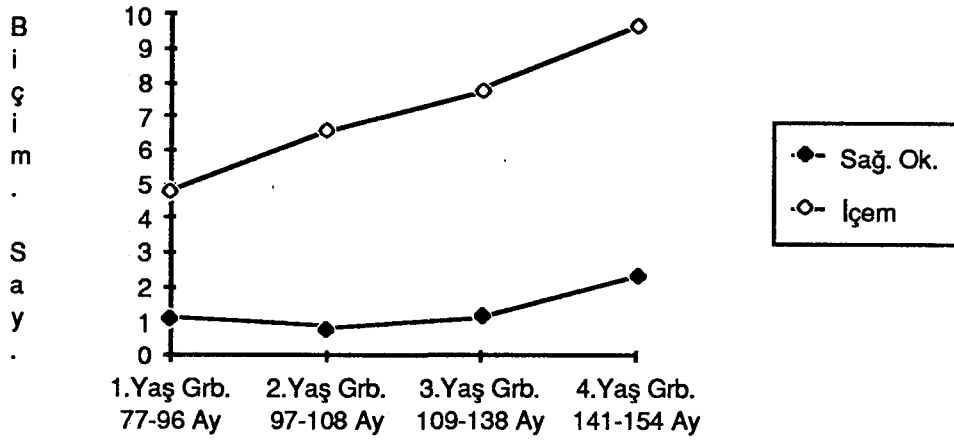
⁵⁶ Dunn, 1988, s. 3.

Bulgular ve Yorum

ŞEKİL 78

EN UZUN SÖZCEDE BİÇİMBİRİM SAYISI

Farklı İki Eğitim Ortamının Yaş Grupları İçinde Karşılaştırılması



1., 2., 3., ve 4. Yaş Grupları için: $p < .0005$.

Yalnız aradaki bu farkı sadece bu dört faktör ile açıklamak dar kapsamlı bir yorum olabilir. Çünkü sonucu, bu dört faktör dışında kalan diğer bazı öğrenci özellikleri de etkiliyor olabildiği gibi, ortandan ve bu ortamda kullanılan yöntemden kaynaklanan bazı özellikler de aynı derecede etkiliyor olabilir. Ancak, her yönü ile düşünüldüğünde çok fazla sayıda öğrenci özelliği (bağımsız değişken) olması ve bunlardan bir bölümü bakımından öğrencilerin eşlenememiş olması bu araştırmada deneme modelinin kullanılmasına olanak vermemiştir. Bu nedenle, konuşma diline ilişkin farklılığa nelerin etkili olduğu konusunda kesin yorum getirilememektedir. Diğer bir anlatım ile, gözlenen bu farkın nedenini saptamak, bu araştırma bir deneme modeli olmadığı için olası değildir. Ancak, deneme modelinin kullanılmadığı ve bunun için de neden-sonuç ilişkisinin kesin olarak belirlenemediği bu durumlarda birlikte değişim ilişkisinin araştırılması önemli ipuçları verir⁵⁷

⁵⁷ Karasar, 1982, s. 231.

2. 2. Öğrenci Özellikleri ile Konuşma Dili Arasındaki Birlikte Değişime İlişkin Yorum

Bu araştırmada, deneysel bir araştırma deseni kullanılamaması nedeni ile İçem öğrencilerinin konuşma dillerinin olumlu yönde farklılaşmasında neyin ya da nelerin etkili olduğu araştırılmamaktadır. Ancak, öğrenci özellikleri ve ortam özellikleri ile ilgili olarak elde edilen bazı bulgular dilde bu farklılığa nelerin etkili olabileceği konusunu açıklamaya hizmet edebilir. Bu amaçla işitme engelli öğrencinin konuşma dili gelişiminde önemli rol oynayabileceği düşünülen bazı öğrenci özellikleri belirlenmiş ve iki ortam bu özellikler bakımından karşılaştırılmıştır. Daha sonra, konunun açıklanmasına yardımcı olacağı düşüncesiyle, konuşma diline ilişkin bulgular ile belirlenen bu öğrenci özellikleri arasında birlikte değişim ilişkisi (korelasyon) aranmış ve bu bölümde bu bulgulara ilişkin yorum yer almıştır.

2. 2. 1. İşitme Kaybı

Öğrenciler iyi işiten kulakta işitme kaybı ortalaması bakımından karşılaştırıldıklarında, 2., 3. ve 4. yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamasına karşın örneklem genelinde İçem öğrencilerinin kayıplarının ortalama 5 decibel daha iyi olduğu görülmüştür.⁵⁸ İşitme kaybının konuşma dili üzerindeki etkisini en aza indirerek kontrol etmeye çalışan ve örnekleme 90 dB-130 dB arasındaki işitme kayıpları ile sınırlandıran bu araştırmada buna rağmen iki ortam arasında İçem lehine 5 decibel fark olduğu belirlenmiştir. Bu 5 dB farkın niçin oluşabildiği konusu ise İçem öğrencilerinin erken cihaz takmaya ve bu yolla erken dinlemeyi öğrenmeye başlamaları ile açıklanabilir. Araştırma tarihinde Sağırlar Okulu öğrencilerinin bir çoğu işitme cihazlarını yeni kullanmaya başlamışlardır ve odyogramlarında sese

⁵⁸ Bkz.: Tablo 9, 10, 11 ve Tablo 87.

Bulgular ve Yorum

yanıt yok (YY = 130 dB) kayıtlarının İçem öğrencilerine göre daha fazla olduğu görülmektedir. Çok ileri derecede işitme kayıplı bir çok çocuk ilk test edildiklerinde sese hiç tepki vermiyor olabilir.⁵⁹ İçem öğrencilerinin de ilk odyogramları araştırılırsa, YY kayıtlarının daha fazla olduğu ve öğrenci dinlemeyi öğrendikçe bu yanıt yok (YY=130 dB) kayıtlarının yerlerini bir tepki verildiğinde, örneğin 120 dB'e bıraktığı görülebilir. Sesi dinlemeyi öğrenmeye bağlı bu tür tepkiler en ağır işitme kayıpları sınırları içinde kalmakla beraber ortalama hesaplarında göreceli olarak daha iyi ortalama değerler verebilmektedirler. Aynı dağılım sınırları içinde İçem öğrencilerinin lehine gelişen işitme kaybı ortalamalarındaki bu farklılık, bu öğrencilerin diğer ortam öğrencilerine göre daha erken cihazlandırma, aile eğitimi ve erken okul eğitimi ile birlikte görsel değil, işitsel girdiye ağırlık veren Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım ile yetiştirilmeleri sonucu dinlemeyi öğrenmiş olmaları ile açıklanabilir.

İşitme engelli çocukların konuşma dillerinde anlaşılabilirlik ve genelde dil gelişimi üzerinde işitme kaybının derecesinin olumsuz etkisinden söz edilmiştir.^{60,61,62,63,64,65,66,67} Ancak bu görüşler, 47-100 B gibi çok geniş dağılımları, diğer bir deyişle çok farklı derecelerdeki işitme kayıplarını içeren uygulamalardan elde edilen gözlemlerdir. İşitme kaybının konuşma dili üzerindeki etkisini en aza indirerek kontrol etmeye çalışan ve 90 dB-130 dB arasında sınırlandıran bu araştırmada, iki ortam arasında oluşan bu 5 dB'lik farkın dil ile ne derecede ilişkili olduğunu araştırmak üzere iki

⁵⁹ Tucker, 1986. Aktaran: Lynas, Huntington, and Tucker, 1988, s. 22.

⁶⁰ Conrad, 1975, s. 185.

⁶¹ Karchmer, Milone, Jr., and Wolk, 1979, s. 106.

⁶² Conrad, 1979, s. 43.

⁶³ Quigley and Paul, 1984, s. 230.

⁶⁴ Markides, 1985a, s. 1-2.

⁶⁵ Markides, 1985b, s. 160.

⁶⁶ Davis ve diğerleri, 1986, s. 53, 57.

⁶⁷ Hamilton and Owrid, 1974, s. 29-30.

Bulgular ve Yorum

değişken arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Sağırlar Okulu ve İçem öğrencileri için ayrı ayrı hesaplanan korelasyon katsayılarının son derece düşük çıktığı⁶⁸ ve bu nedenle Guilford'un da önerdiği gibi,⁶⁹ ilişki varlığının dikkate alınmayacak kadar az olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, ele alınan sınırlar içindeki işitme kaybının söz konusu ortamlar için oldukça iyi kontrol edilmiş olduğu ve dile ilişkin farklı sonuçlara bu farkın etkili olmadığı söylenebilir.

Konuşma dili ile sınırlandırılmış işitme kaybı arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaması yanında, 2. yaş grubunda yer alan İçem ve Sağırlar Okulu öğrencileri arasında da işitme kayıpları bakımından anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır (Tablo 87). Bu gruba ilişkin konuşma dili farklılığını bu durumda işitme kaybı ile açıklamak mümkün olamamaktadır.

İşitme kaybı ile dil arasında ilişki arayan diğer araştırmacılardan bazılarının bulgularının ise, bu araştırma bulgularını desteklemiş olduğu, Anlaşılmayan Sözceler Sayısı bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bu bulgular ışığında, işitme engelli çocuğun dili üzerinde, John ve Howarth, John ve diğerleri, John, ve Markides'in de belirtmiş olduğu gibi^{70,71,72,73} işitme cihazlarının erken ve etkin kullanımı, okuldaki eğitimin türü ve sağlanan dil ortamları gibi faktörlerin daha büyük bir kuvvetle etkili olabilecekleri ve işitme kaybının öneminin ya da etkisinin ikinci derecede kaldığı düşünülmektedir.

2. 2. 2. İşitme Cihazı Takma Süresi

68 Bkz. Şekil 8,9,18,19,28,29,38,39,48,49,58,59,68,69.

69 Guilford, 1956.

70 John and Howarth, 1965, s. 132.

71 John ve diğerleri, 1975, s. 191-192.

72 John, 1981, s. 2.

73 Markides, 1988, s. 138.

Bulgular ve Yorum

İşitme engelli bir çocuğa, cihazsız olarak hiç işitemeyeceği konuşma seslerinin bir bölümünü dahi işitsel girdi olarak iletmesi bakımından işitme cihazlarının dil gelişimindeki önemi kabul edilmiştir.^{74,75,76,77,78,79} Bu nedenle konuşma dili gelişiminde işitme cihazlarının önemli rolü olması beklenir ve iki kurum arasında gözlenen bu süre farklılığının, dile ilişkin bulgulardaki önemli farklılığı bir ölçüde açıkladığı düşünülebilir. İşitme cihazlarının önemini Quigley ve Paul, "işitme kalıntısındaki küçük miktarlar dahi, özellikle yükseltildiğinde (işitme cihazları ile), çocukların işitsel/sözel dili anlama ve kullanımlarında büyük farklar yaratabilmektedir"⁸⁰ diyerek dile getirmişlerdir.

İki farklı eğitim ortamındaki öğrenciler işitme cihazlarını araştırma tarihine dek kullanma süreleri bakımından karşılaştırıldıklarında, İçem öğrencilerinin en küçük yaş grubu bakımından 50 ay ve en büyük yaş grubu bakımından 70 ay olmak üzere daha uzun süre ile işitme cihazı takmakta oldukları anlaşılmıştır. Sağırlar Okulu öğrencilerinin ise, araştırma tarihine dek en küçük yaş grubunda 7.6 ay, en büyük yaş grubunda 29 ay süre ile taktıkları belirlenmiştir. (Tablo 13 ve 16). Bu bulguyu, Sağırlar Okulu öğrencileri çok geç tanılanmakta ve geç cihaz tavsiyesi yapılmakta biçiminde yorumlamak olasıdır. Diğer taraftan, Sağırlar Okuluna kabul şartlarından birisi, çocuğun işitme kaybına sahip olduğunu, özür derecesini ve özel eğitime gereksinimi olduğunu belgeleyen bir resmi hastane heyet raporu ile Rehberlik ve Araştırma Merkezlerince doldurulacak çocuk tanıma fişidir.⁸¹ Bu raporu

⁷⁴ Nolan and Tucker, 1981, s. 34.

⁷⁵ Sanders, 1982, s. 7.

⁷⁶ Quigley and Paul, 1984, s. 3.

⁷⁷ Clark, 1986c, s. 11.

⁷⁸ Clark, 1987, s. 154.

⁷⁹ Dunn, 1988, s. 3.

⁸⁰ Quigley and Paul, 1984, s. 3.

⁸¹ Bkz.: Sağırlar Okuluna Kayıt Şartları, Ek 1.

Bulgular ve Yorum

alan bir işitme engelli çocuğun, en geç olarak okula başvurma tarihinden önce tanılanmış olması gerektiği açıktır. Tanılanma ile birlikte kendisi için bir cihaz tavsiyesi yapılıp yapılmadığı ise bu araştırma içinde açıklığa kavuşturulamamıştır. Bu gerçeği somut olarak belgeleme olanağı, Sağırılar Okulu öğrencilerinin tanı tarihlerine ve bu tarihte bir cihaz tavsiyesi yapılıp yapılmadığına ilişkin bilgilerin okul kayıtlarında hemen hiç olmaması nedeni ile elde edilememiştir. Ancak konuya bir başka açıdan yaklaşmak yararlı olabilir. Bu büyük farkın bir nedeni de İçem öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun erken tanılanmış olmaları ile birlikte aile eğitimi almış olmaları ile açıklanabilir. Çünkü çeşitli uygulamalar göstermiştir ki, tanı ile birlikte uygulamaya dönük ve sistemli, sürekli bir aile eğitimi hizmetinin sunulmadığı durumlarda aile, cihazın yararına inanmamakta, kimi zaman cihaz tavsiyesi yapılmış olmasına rağmen cihazı almamış olabilmekte, cihazı aldığı durumlarda ise cihazı çocuğa kabul ettirememekte ve taktıramamakta, sonuçta tanı hizmetinin verilmesine rağmen bir sonuca ulaşamamaktadır.

Ailelerin işitme cihazlarına ilişkin bu olumsuz tutumlarını Türkiye'de yapılmış diğer bazı araştırmalarda da görmek olasıdır. Bunlardan Ünlü'nün hiç bir öğretim görmemiş ve çeşitli kurumlarda başvuru ve kabul edilmemiş vaka olarak kayıtlı 31 aileyi konu aldığı araştırmasında, çocuklardan % 35'inde işitme cihazı bulunmadığı anlaşılmıştır. Ünlü, bu bulgusunu ekonomik nedenlere ve ailelerin aracın önemini algılayamamalarına bağlayarak yorumlamıştır.⁸² Gökcan ise araştırmasında, sistemli bir aile eğitiminin, ailelerde diğer bir çok konuda olduğu gibi, işitme cihazlarının önemine ilişkin tutumlarını da olumlu yönde değiştirebildiğini göstermiştir.⁸³ Denilebilir ki, tutarlı ve sürekli aile eğitimi verilmediği durumlarda veya okul ya da tanıyı yapan kliniğin bu konuda bir program açmadığı durumlarda tanı hizmeti de tam amacına ulaşamamakta, ve bu durum işitme engelli çocukların işitme cihazına ilişkin tutumlarını ve kullanma sürelerini doğrudan ve olumsuz yönde

⁸² Ünlü, 1987, s. 30.

⁸³ Gökcan, 1987, s. 64.

etkileyebilmektedir.

Konuşma dilindeki farklılıkları açıklamaya yardımcı olması amacı ile işitme cihazı takma süresi için hesaplanan korelasyon katsayılarının genelde araştırma denencelerini doğruladığı ve anlamlı düzeyde pozitif ilişki verdiği görülmüş olup, tek istisnanın, Sağır Okulu biçimbirim ortalamaları ile en uzun on anlaşılır sözcede biçimbirim ortalamaları için elde edilen düşük katsayılar olduğu belirlenmiştir. Bu çelişkili gibi görülen bulguyu açıklayabilmek için korelasyon dağılım grafiği (Şekil 32 ve 42) incelendiğinde, Sağır Okulu genelinde ortalama olarak elde edilen 1.01 biçimbirim, işitme cihazı takma sürelerinin artmasına karşın artmadığı, gözlenen en büyük artışın 1.5 biçimbirim olduğu ve bunun da süreye bağlı olmadan yer aldığı görülmektedir. En uzun on anlaşılır sözcede biçimbirim ortalamaları için de benzeri gözlem yapılabilir. Bunun anlamı, işitme cihazı takıyor olmanın işitme engelli bir çocuğun/öğrencinin dil gelişimi için tek başına yeterli olmadığıdır. Çocuk tarafından belli bir tarihten itibaren takılmaya başlanan bu cihazın gün boyunca kullanım süreleri, yine gün boyunca bu cihaza girmekte olan konuşma dilinin nitelik ve nicelik bakımından yeterliliği,⁸⁴ bununla yakın ilgili olarak eğitimci beklenti düzeyleri,⁸⁵ ve kullanılmakta olan cihazın en verimli performans düzeyinde çalışır olduğunun kontrolü ve temini,^{86,87,88,89} kullanılan kulak kalıplarının çocuk için gerekli düzeyde amplifikasyonun kullanılmasına olanak veriyor olması^{90,91} "ve tabii ki eğitim yöntemi"⁹² ve tüm bunlar uygulandığında başarının geleceğine ilişkin inanç ve

84 Huntington and Watton, 1986, s. 5-19.

85 John ve diğerleri, 1975, s. 192.

86 John, 1981, s. 4.

87 Nolan and Tucker, 1981, s. 122.

88 Clark, 1986b, s. 8-9.

89 Clark, 1987, s. 154-155.

90 Nolan, 1982, s. 122.

91 Hostler, 1986, s. 37.

92 Markides, 1988, s. 136.

Bulgular ve Yorum

kararlılık^{93,94,95} gibi konulardan her birinin birer faktör olduğu düşünülürse, bu konulara gerekli özenin gösterilmediği ya da bilgi veya teknolojinin yetmediği ortamlarda öğrenciler işitme cihazlarından yeterince yararlanamayabilirler. Bu durum, dil gelişimlerinin işitme cihazı kullanımı ile ilişkili olarak beklenen düzeye ulaşamamasına yol açabilir. Sağırlar Okulu öğrencilerinin konuşma dili için elde edilen sözcede biçimbirim ortalaması ve en uzun on anlaşılır sözcede biçimbirim ortalaması ile öğrencilerin işitme cihazı takma süreleri arasında anlamlı düzeyde korelasyon bulunmaması bu yorumu düşündürmektedir (Tablo 88).

2. 2. 3. Okul Eğitim Süresi

Sağırlar Okulu ve İçem öğrencileri okul eğitim süreleri bakımından karşılaştırıldıklarında, İçem öğrencilerinin en küçük yaş grubu ortalaması bakımından 38 ay ve en büyük yaş grubu ortalaması bakımından 40 ay olmak üzere daha uzun süre ile okul eğitimi almış oldukları anlaşılmıştır. İçem'de eğitime üç yaşını doldurmuş çocuklar ile okulöncesi dönemde başlanmasının doğal sonucu olarak öğrenciler, ilkokul yaşında eğitime alınan Sağırlar Okulu öğrencilerine göre eğitim olanaklarından daha erken, dolayısıyla daha uzun süre yararlanmışlardır. Okulöncesi programlar ile üç-dört yaşlarından itibaren - erken başlayan eğitimin yararları gerek işiten⁹⁶ ve gerek işitme engelli çocuklar⁹⁷ için yaygın olarak kabul edilmiştir. Dolayısıyla, iki farklı ortamda eğitim gören işitme engelli öğrencilerin konuşma dilleri karşılaştırıldığında İçem lehine elde edilen önemli farklılığın bir nedeni, bu kurumda eğitime okulöncesi dönemde başlanması olabilir. Diğer taraftan, farklılığı yalnız okulöncesi eğitim ile açıklamak yanıltıcı olabilir. Çünkü okul

⁹³ Clark, 1981b, s. 4-8.

⁹⁴ Taylor, 1981, s. 142.

⁹⁵ Tüfekçioğlu, 1988, s. 1019.

⁹⁶ Üstünoğlu, 1987, s.4-7.

⁹⁷ Shefatya, 1988, s. 798.

Bulgular ve Yorum

eğitim süresi ne kadar artarsa artsın, Sağırlar Okulu en büyük yaş grubu öğrencileri sözce uzunluğu 1.23 biçimbirimi geçmemektedir. Bu son derece düşük gelişim trendi, okul eğitim süresi içinde kurumun sağladığı müfredat programı, eğitim malzemeleri ve uygulanan eğitim yöntemlerinden, özetle öğrencilere o döneme dek okulda sunulmuş olan eğitim ortamından öğrencinin fazla yararlanmadığını göstermektedir. Koşullar aynı kaldığı takdirde, okulöncesinden başlamanın beklendiği ölçüde yarar sağlamayacağı olasıdır.

İşitme engelli çocukların yazı dilinde tümce uzunluğunu işiten çocuklara göre daha düşük bulan Myklebust,⁹⁸ bu 'eksiklik'lerin giderilmesi için yapılandırılmış (programlanmış) dil eğitim paketleri önermesine karşın, van Uden, ayrıca Tervoort, bu sınırlı ve klişe dil kullanımının, kendi adına işitmezlik sonucu olmaktan çok, formel 'yapısal' öğretim yöntemlerinin etkisi sonucu olduğunu ileri sürmüşlerdir.⁹⁹

Clark, bir okuldaki eğitim ortamı içinde uygulanan sözel iletişim eğitimine ilişkin olarak salt görsel uyarılara ağırlık vermek ile işitsel uyarılara ağırlık vermek arasındaki seçimin dahi, öğrencilerin sözel iletişim becerilerinde farklılaşmaya yol açtığını belirtmiştir.¹⁰⁰ Aynı doğrultuda İngiltere'de National Deaf Children's Society tarafından hazırlanmış bir video programında farklı konuşma yöntemlerinin farklı sözel iletişim becerilerine sahip gençler yetiştirdikleri görülebilmektedir.¹⁰¹ Markides, yapmış olduğu bir araştırma sonucu okulun organizasyonu ve uygulanan eğitim yöntemlerinin de ayrı ayrı rol oynadığını belirtmiştir.¹⁰² John ve diğerleri, John ve Howarth, ve John kendisi çeşitli araştırmaları sonucu, okulun türü ve bu okulda hakim olan dil ortamı,¹⁰³ işitme engelli çocuk ile konuşurken

⁹⁸ Myklebust, 1960, s. 363-369.

⁹⁹ van Uden, 1977, Tervoort, 1967. Aktaran: Quigley and Paul, 1984, s. 145.

¹⁰⁰ Clark, 1978, s. 150.

¹⁰¹ National Deaf Children's Society, 1987.

¹⁰² Markides, 1988, s. 136-141.

¹⁰³ John ve diğerleri, 1975, s. 191.

Bulgular ve Yorum

yetişkinlerin normal konuşma hızı ve ritmi kullandıklarını^{104,105} da yine konuşma dilinin gelişiminde birer faktör olduğu üzerinde durmuşlardır. Buna bağlı olarak da, "Öğretmenlerin, dil gelişiminin belirlenmesinde işitme kaybını kritik sınırlayıcı faktör olarak görmemeleri önemlidir, çünkü bu durumda (eğer böyle görürlerse) sorumluluklarında olan çok ileri derecede kayıplı çocuklar için beklentilerini kaçınılmaz olarak düşürürler,"¹⁰⁶ önerisinde bulunmuşlardır.

John, işitme engelli öğrencilerin işitme kayıpları dışında ve daha kuvvetli olmak üzere etkilenmekte oldukları başka faktörlere dikkati çekmek istemiştir. Araştırmacının deyimi ile, bu faktörler hiyerarşik bir aşamada ele alınırsa, örneğin çocuğun eğitim gördüğü okul, dil kapasitesinin erken kullanımı (erken tanı-erken cihaz-erken aile+okul eğitimi) çocuk lehine kullanılmış ise, bu takdirde aynı koşullara sahip çocuklar dil bakımından kendi aralarında işitme kayıpları ile ilişkili olarak farklılaşabilirler. Buna karşın, bir grup çocuk, etkisi 'hiyerarşik' olarak daha yüksek olan zayıf bir sözel ortam ile aleyhte etkileniyorsa, bu durumda işitme kaybı bireyler arasında çok az bir farklılık yaratacaktır. Bu görüş, konuşma dil düzeyleri ile ilgili olarak bireysel öğrenci özelliklerinden daha çok öğrencinin içinde bulunmuş olduğu eğitim ortamının, bir diğer deyişle okulun, bu okulda bulunan dil ortamının ve beklenti düzeylerinin önemini ortaya koymaktadır.

Ijsseldijk'in kendisi de, çalışmakta olduğu okul ortamının bulgularına dayanarak aynı sonuca ulaşmıştır: ona göre alanyazında çeşitli araştırmacılar tarafından rapor edilen farklı başarı düzeyleri, işitme engelli öğrenciler arasındaki "...bireysel ayrılıklara bağlanamaz. Bu, yalnızca eğitimin kalitesi ile ilgilidir."¹⁰⁷ Ijsseldijk, bireysel düzeydeki terapi ile eğitim organizasyonu

¹⁰⁴ John and Howarth, 1965, s. 127-134.

¹⁰⁵ John, 1981, s. 3.

¹⁰⁶ John ve diğerleri, 1975, s. 192.

¹⁰⁷ Ijsseldijk, 1982, s. 62.

Bulgular ve Yorum

arasında uygun ve doğru bir biçimde bağlantı kurulamadığında, terapi çalışmalarının da etkililiğini kaybedebileceğini ileri sürerek, eğitimde kaliteye kopuk ve ferdi çabalar ile değil, eğitim organizasyonun bir ürünü olarak ulaşılabileceğini belirtmek istemiştir.

Clark¹⁰⁸ gibi, Grant,¹⁰⁹ Clarke ve Stewart da, okullarda öğrencilere sağlanan eğitim programları içinde 'öğretmek amacı ile' dil programları uygulamak yerine onlara iletişim yeterliliğini kazandıracak karşılıklı söyleşilere ve bunu yaratacak ya da kolaylaştıracak faaliyetlere ve gerçek hayat yaşantılarına yer verilmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır.¹¹⁰ İçem'de öğrencilere sunulan eğitim ortamının bu özelliklere uygun olarak düzenlendiği ve iletişim yöntemi olarak Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşımın bu ortamlarda uygulandığı düşünülürse, öğrencilerin konuşma dillerine ilişkin olarak elde edilen farklılık eğitim ortamlarının düzenleniş biçimleri ve içerikleri bakımından farklı oluşları ile açıklanabilir.

Eskişehir Sağırlar Okulunda ise araştırma tarihine dek eğitim ortamları bu şekilde düzenlenmediği gibi, iletişim yöntemi olarak da Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım değil, yapısal bir yöntem kullanılmıştır. Bunun yanında, ülkedeki diğer Sağırlar Okullarında da olduğu gibi, okulun resmi yöntemi 'oral yöntem' (sözlü iletişim yöntemi) olmakla beraber,^{111,112} sınıf dışında ve yatakhanelerde öğrencilerin kendi aralarında işaret yöntemi ile iletişim kurdukları yaygın olarak kabul edilmektedir. İşaret yönteminin gramerinin konuşma dilinden farklı olması nedeni ile iki dilin birarada kullanılmasının da olumsuz etkileri söz konusu olabilir. Bu araştırmanın

¹⁰⁸ Clark, 1987, s. 149.

¹⁰⁹ Grant, 1978, s. 39.

¹¹⁰ Clarke and Stewart, 1986, s. 163.

¹¹¹ Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1987, "Sağırlar İlkokul Programı," Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı, s. 31.

¹¹² Özsoy, 1979, s. 2.

Bulgular ve Yorum

bulgularını Central Institute for the Deaf'in 327 öğrenci ile A.B.D.'de yaptığı bir araştırma doğrular niteliktedir (Şekil 1). Tüm iletişim yöntemi ile eğitilen öğrenciler ile yalnız sözel iletişim yöntemi ile eğitilen öğrenciler arasında konuşma dili bakımından yapılan bu karşılaştırmada, sözel yöntem lehine doğru gramer yapılarının kullanımı bakımından anlamlı farklılıklar bulunmuştur.¹¹³

Markides'in 1988'de sonuçlandırıp yayınladığı araştırmasında İşitsel/Sözel Yöntem ile Tüm İletişim Yönteminde yetişen işitme engelli öğrencilerin konuşma dilleri karşılaştırılmış ve İşitsel/Sözel Yöntemle yetişenlerin konuşma dillerinde daha yüksek düzeyde anlaşılabilirlik geliştirdikleri saptanmıştır.¹¹⁴ Markides'in bu bulgusu, CID bulguları gibi, bu araştırmanın sonuçlarını doğrular niteliktedir. İçem öğrencilerinin başarısında, eğitim gördükleri ortamda hiç bir türde işaret diline yer verilmemiş olmasının da rolü olabilir.

2. 2. 4. Toplam Eğitim Süresi

İki farklı eğitim ortamındaki öğrenciler, aile eğitim süresinin okul eğitim süresine eklenerek elde edildiği toplam eğitim süreleri bakımından karşılaştırıldıklarında, İçem öğrencileri lehine farklılık oluşmaktadır ki, bu Sağırlar Okulu sisteminde aile eğitimi uygulamasının olmamasından kaynaklanmaktadır. Sağırlar Okulu öğrencilerine böyle bir hizmet götürülmemesi, onların eğitimlerinde tanıdan itibaren başlanamaması gibi olumsuz bir başlangıç yaratmaktadır. Tucker, Galloway ve Hostler'ın da göstermiş oldukları gibi, aile eğitimi yardımı ile örneğin anne, işitme engelli çocuğa gereksinimlerine uygun bir dil ortamı ve eğitim verilebilmektedir.¹¹⁵ Aile eğitimi yoluyla verilecek olan eğitimin ve hizmetlerin en küçük yaşlara

¹¹³ Central Institute for the Deaf, 1983, s. 1-2.

¹¹⁴ Markides, 1988, s. 136-141.

¹¹⁵ Tucker, Galloway and Hostler, 1987, s. 101-108.

Bulgular ve Yorum

indirilebilmesi sonucu işitme engelli çocuklar da işitme cihazı kullanmaya ve dil edinmeye daha küçük yaşlarda başlayabilmektedirler. Buna bağlı olarak ileri yaşlarda ulaştıkları dil tavanları da daha yüksek olabilmektedir. Levitt, McGarr ve Geffner da, üç yaştan önce eğitim alma ve işitme cihazı kullanma ile pek çok yıl sonra okulda eğitim ve dil başarıları arasında korelasyon bulmuşlardır.¹¹⁶ İçem'de sistemli bir aile eğitim programının uygulanıyor olması, öğrenci konuşma dilinde gözlenen önemli farklılıkların bir bölümünü, yalnız bir bölümünü açıklayabilir. Çünkü, bu araştırmanın en büyük yaş grubu İçem'de kuruluşla birlikte eğitime başlayan grup olup, bu nedenle de okul eğitim süreleri ile toplam eğitim süreleri genelde aynıdır. Ancak, okul eğitimi boyunca, ailelerin almış oldukları aile eğitimi çocuklarına okul dönüşü ve hafta sonlarında nasıl yararlı ortamlar ve dil girdileri sunabilecekleri konusunda yetişmelerini sağladığı düşünülebilir. Gökcan'ın, İçem'de aile eğitimi almış aileler üzerinde yapmış olduğu araştırma da ailelerin almış oldukları bu eğitimden yararlandıklarını göstermiştir.¹¹⁷

Toplam eğitim süresi ile dil arasında ilişki arandığında, İçem öğrencilerine ilişkin olarak toplam işlevler sayısı, ikinci ve üçüncü küme işlevler ve anlaşılmayan sözceler sayısı için elde edilen korelasyon katsayılarının okul eğitim süresi için elde edilenlerden biraz daha yüksek olması, dilin bildirilen ilk üç özelliği yönünden bu araştırma bulguları ile genelde aile ortamının önemini¹¹⁸ belirten araştırmalar ile aile eğitiminin yararını işitme engelli çocuklar için bildiren Greenstein ve diğerleri¹¹⁹ ile Balow ve Brill'in¹²⁰ araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Diğer taraftan, sözcü uzunluğunu ölçen kriterler (biçimbirim ortalaması, en uzun on anlaşılır sözcüde biçimbirim ortalaması, en uzun on sözcüde biçimbirim

¹¹⁶ Levitt, H., N.S. McGarr, and D. Geffner. Aktaran: Shefatya, 1988, s. 799.

¹¹⁷ Gökcan, 1987, s. 64.

¹¹⁸ Üstünoğlu, 1987, s. 3-4.

¹¹⁹ Greenstein ve diğerleri. Aktaran: Shefatya, 1988, s. 799.

¹²⁰ Balow and Brill. Aktaran: Shefatya, 1988, s. 799.

Bulgular ve Yorum

ortalaması, ve en uzun sözcede biçimbirim sayısı) ile toplam eğitim süresi için elde edilen korelasyon katsayılarının ise okul eğitim süresi için elde edilenlerden biraz daha düşük olduğu görülmüştür. Bu göreceli olarak düşük korelasyon katsayılarından yola çıkarak aile eğitiminin işitme engelli çocuk dili-sözcede biçimbirim gelişimi üzerinde önemsiz olduğunu düşünmek erken varılmış bir yorum olur. Bu türde bir ilişkide, bağımlı değişkene etkili olan diğer başka faktörlerin de varolabileceğini ve aynı anda farklı etkilerde bulunduğunu düşünmek gerekir. Özkazanç'ın da belirttiği gibi, katsayı normal dağılımdan sapmaların karelerinin toplamıdır.¹²¹ O halde dağılımdan sapmaların varlığı korelasyon katsayısını bu örnekte olduğu gibi düşürme eğiliminde olacaktır. Diğer bir ifade ile, ilişkiyi etkileyen başka etkenlerin de bulunması halinde bu etkenlerin etkilerinin dikkate alınmaması sonucu korelasyon katsayısının bu saptırıcı etkiler dolayısıyla daha da düşük çıkması beklenmelidir.¹²² Gerçekten de, grafikler üzerindeki dağılımlar incelendiğinde her bir öğrenciyi temsil eden noktalardan bazılarının genel trendden sapmalar gösterdiği görülebilir. Bu saptırıcı etkilerden birisi, öğrencilerin okul eğitiminden yararlanma düzeyi olabilir. Hatırlanacak olursa, gelişim eğrilerinde de görüldüğü gibi, dili en yüksek düzeyde olan İçem öğrencileri, okul eğitimine başlamadan önce - o günkü koşullar gereği - aile eğitimi hiç almamış ya da en kısa süreli almış öğrencilerdir. Bu öğrenciler, okula başlama dönemi öncesi bir aile eğitiminden yararlanamamakla beraber, içinde buldukları gelişim düzeyleri almış oldukları okul eğitiminden yararlanmış olduklarını göstermektedir. O denli yararlanmışlardır ki, aile eğitiminin yokluğunu telafi etmiş gibi buldukları yüksek düzeyler ile korelasyon hesaplarında adeta ters ilişki olarak katsayının düşmesine neden olmaktadır. Bu bulgular, bir bakıma Clark'ın savunmuş olduğu, Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşımda işlevsel düzeyde konuşma dili kazanmak için mutlaka çok küçük yaşta cihaz kullanmaya başlama veya aile eğitimi almanın zorunlu bir önkoşul olmadığı-işitme

¹²¹ Önder Özkazanç, 1988, "Ekonometriye Giriş," Yayına hazırlanmakta olan kitap, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

¹²² Özkazanç, 1988.

Bulgular ve Yorum

kalıntısının maksimum düzeyde kullanılması koşulu ile,¹²³ ve geç başlayan çocukların da bu yaklaşım ile ve görmeye değil dinlemeye ağırlık verilen ortamlarda konuşmayı öğrenebildiği¹²⁴ görüşünü desteklemektedir.

2. 2. 5. Zeka Düzeyi

Clark, zeka bölümleri 70'lerde olan işitme engelli öğrencilerinin dahi, İşitsel/Sözel bir eğitim programı içinde yetiştirildiklerinde, işiten toplum için yeterli düzeyde akıcı sözel iletişim becerileri geliştirebildiklerini savunmuş¹²⁵ ise de, yapısal yöntemle yetişenler için bu tür bir savunmaya rastlanılmaması nedeniyle bu araştırma evrenine, dil gelişimi üzerindeki etkisini kontrol amacı ile yalnız 81 zeka bölümü ve üstündeki puanlara sahip öğrenciler alınmıştır. Buna rağmen, iki eğitim ortamı arasında öğrencilerin zeka düzeyleri bakımından yapılan karşılaştırmada öğrencilerin zeka düzeylerinin birinci ve üçüncü yaş gruplarında İçem lehine farklılaştığı, fakat ikinci ve dördüncü yaş gruplarında farklılaşmadığı, ancak ortamlar genelinde farklılaştığı görülmüştür.

Aynı dağılım sınırları içinde olmakla birlikte İçem öğrencilerinin lehine gelişen zeka düzeylerindeki farklılık (Sağır Okulu ortalaması=101 Z.B.; İçem ortalaması=114 Z.B.), bu öğrencilerin diğer ortam öğrencilerine göre daha erken cihazlandırma, aile eğitimi ve erken okul eğitimi yolu ile erken uyarılar almış ve buna bağlı olarak gelişim potansiyellerine ulaşabilmiş olmaları ile açıklanabilir. Bloom'un işiten çocuklar ile yaptığı bir araştırma sonucu, zeka gelişiminin en kritik dönemi olan ilk dört yılda çevreden gelen eğitici uyarıların zekayı arttırdığı yolundaki bulgusu^{126,127} bu yorumu

¹²³ Clark, 1986c, s. 11.

¹²⁴ Clark, 1985, s. 24.

¹²⁵ Clark, 1988b, s.147-149.

¹²⁶ Bloom. Aktaran: Üstünoğlu, 1987, s. 4.

¹²⁷ Araştırmacının notu: Bloom'un bu bulgusu, yine Bloom'a göre zeka gelişimi 17 yaşa dek sürdüğüne göre, çevreden gelen eğitimsel uyarıların zeka üzerindeki olumlu

Bulgular ve Yorum

desteklemektedir. Tough'ın işiten çocuklarla yaptığı bir longitudinal araştırmada araştırma başlangıcında gruplar zeka bölümü bakımından eşleştirilmiş iken, 2.5 ve 4.5 yıl sonunda yapılan ölçümlerde avantajlı gruplardaki çocuklar lehine WISC'e göre zeka puanlarının farklılaştığı görülmüştür.¹²⁸ Tough, bu bulgusunu olumlu dil girdilerine bağlamıştır.

Balow ve Brill'in işitme engelli çocuklarda aile eğitimi yolu ile erken uyarı alanlar arasında yaptığı bir araştırmada daha uzun süre eğitim alanların zeka puanlarının daha az süreli alanlardan daha yüksek olduğu yolundaki bulgusu¹²⁹ da bu araştırmanın zeka düzeylerindeki farklılığa ilişkin bulgularını destekler niteliktedir.

Ortamlar genelinde bu farklılığın anlamlı düzeylere ($p < .001$) ulaşmış olması dil düzeylerindeki farklılığı ne derecede açıklayabilir sorusunun yanıtı, dil ile zeka düzeyleri arasında yapılan korelasyon hesaplarında aranmıştır. Her iki kurum öğrencileri için ayrı ayrı yapılan bu hesaplamalarda, gerek Sağırlar Okulu ve gerek İçem için son derece düşük korelasyon katsayıları elde edilmiştir.¹³⁰ Dikkate alınmayacak derecedeki¹³¹ bu ilişki ile farklılığın açıklanamayacağı ve bu bulgular doğrultusunda, işitme engelli çocuğun konuşma dili üzerinde diğer özelliklerin daha önemli olduğu anlaşılmaktadır.

2. 2. 6. Sosyo-ekonomik Düzey

İki farklı eğitim ortamı, işitme engelli öğrencinin konuşma dili etkisinin yalnız ilk dört yıl ile sınırlı olmadığı, fakat tüm eğitim yaşamı boyunca eğitsel uyarıların niteliği ile orantılı olarak devam edebileceği şeklinde yorumlanabilir.

¹²⁸ Tough, 1978, s.192.

¹²⁹ Balow and Brill. 1975. Aktaran: Shefatya, 1988, s. 799.

¹³⁰ Bkz.: Şekiller 10, 11, 20, 21, 30, 31, 40, 41, 50, 51, 60, 61, 70, 71.

¹³¹ Guilford, 1956.

Bulgular ve Yorum

gelişiminde rol oynayabileceği düşünölen bir diğer öğrenci özelliği olarak sosyo-ekonomik düzeyler bakımından da karşılaştırılmış ve İçem öğrencilerinin daha yüksek düzeylerden geldiği anlaşılmıştır.

Hamilton 1974'deki araştırmasında, işitme engelli öğrencilerin sözel dil düzeylerinin, anne baba meslek düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını saptamıştır.¹³²

Hafif derecedeki işitme kayıplı öğrencileri inceleyen Owrid ise, bu derecelerdeki işitme kayıplarının dahi, öğrencileri sosyo-ekonomik düzey farklılığından daha kuvvetli olarak etkilediğini bulmuştur.¹³³

İngiltere'de yapmış olduğu bir araştırmada Tough, işiten yuva çocuklarını sosyo-ekonomik özellikleri bakımından şanslı ve şanssız grup olarak iki grup içinde incelemiş ve konuşma dili bakımından analiz ederek karşılaştırmıştır. Şanslı gruptaki çocukları gelişmiş düşünce ve dil düzeyini yansıttığını kabul ettiği ikinci ve üçüncü küme işlevler bakımından daha iyi düzeyde bulmuştur.¹³⁴ Ancak Tough, bu bulguyu doğrudan sosyo-ekonomik düzey farklılığının değil, farklı gruplardaki anne babaların farklı dil kullanma biçimleri olduğuna bağlayarak yorumlamıştır.

Wells ve grubunun yine İngiltere'de yapmış olduğu başka bir araştırmada işiten yuva çocukları dil bakımından karşılaştırılmış ve çevresi ile ilişkisi aranmıştır. Çocukların dil gelişim ölçümleri ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında bir ilişki arandığında, yüksek sosyo-ekonomik düzey ile gelişmiş dil arasında istatistiksel anlamlılığı olan bir ilişki bulunamamış, fakat aşırı uçlarda yer alan örneklerde bu yönde bir ilişki gözlenmiştir. Wells ve grubu bu gözlemi, doğrudan sosyo-ekonomik düzeye bağlamak yerine, Tough gibi

¹³² Hamilton and Owrid, 1974, s. 29-30.

¹³³ Hamilton and Owrid, 1974, s. 28.

¹³⁴ Tough, 1978, s. 159.

Bulgular ve Yorum

aileler içinde gerçekleşen etkileşim biçimlerindeki farklılığa bağlamıştır.¹³⁵

Bu araştırma konusu olan ortamlar arasındaki sosyo-ekonomik düzey farklılığının anlamlı düzeylere ($p < .05$) ulaşmış olmasının, işitme engelli öğrencilerin dil düzeylerinde ne gibi bir farklılaşmaya yol açtığını açıklayabilmek amacı ile, dil ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında ilişki aranmıştır. Bu çalışmada, Sağır Okulu öğrencilerinin toplam işlevler sayısı ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında .05 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuş fakat dilin diğer altı özelliği bakımından böyle bir ilişki bulunamamıştır. İçem öğrencileri için de dilin incelenen yedi özelliği için birlikte değişim ilişkisi bulunamamıştır. Genelde elde edilen ilişkisizlik, Hamilton'un işitme engelliler, Tough'ın işiten çocuklar ile yaptığı araştırma bulguları ile çelişir görünmekte fakat Tough ve Wells'in getirdiği 'çocuklara sunulan farklı dil girdileri ve etkileşim stillerindeki farklılık' yorumu, bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Bir anlamda da işitme engelli bir çocuğun dil gelişiminde sosyo-ekonomik düzeyin rolünden daha baskın başka faktörlerin varlığına işaret etmekte ve John'un hiyerarşik faktörler yorumunu¹³⁶ desteklemektedir. Bunun yanında sürekli bir aile eğitim programı uygulanan kurumlarda ailelere sunulan eğitim hizmetlerinin aileler üzerinde yarattığı etki, sosyo-ekonomik düzey farklılık sonucu çocuğa evde sunulan eğitim ortamları arasındaki farklılığı bir ölçüde kaldırıyor olabilir. Diğer bir anlatım ile, Cross'un;¹³⁷ Tucker, Galloway ve Hostler'in¹³⁸ bildirmiş olduğu gibi, ayrıca Tough ve Wells'in de açıkladığı gibi, aile eğitimi alan aileler işitme engelli çocuklarına yararlı ortamlar ve etkileşim stilleri ve dil girdileri sağlamayı öğrenerek içinde buldukları şanssız düzeyleri telafi ediyor olabilirler. İçem ortamında yer alan 40 öğrenci üzerinde yapılan Fisher tam olasılık testinin sonucu elde edilen ilişkisizlik, bu yorumu

¹³⁵ Wells, 1982, s. 150-152.

¹³⁶ John ve diğerleri, 1975, s. 192.

¹³⁷ Cross, 1977, s. 182.

¹³⁸ Tucker, Galloway and Hostler, 1987, s. 101-108.

düşündürmektedir.

Konuşma dili ile öğrenci özellikleri arasında hesaplanan birlikte değişime göre genelde konuşma dili ile öğrencilerin işitme kaybı, zeka düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmış (Tablo 88) ve bu bulguya dayanarak konuşma dilinde iki ortam arasında gözlenen farklılıkların bu araştırma çerçevesinde bu özelliklere bağlı olmadığı yorumu yapılmıştır. Bu yorumu güçlendiren diğer bir bulgu ise Tablo 87'de görüldüğü gibi, 'Öğrenci Özellikleri' başlığı altında 2. yaş grubuna ilişkin bulgudur.

Bu araştırmanın deseni 'doğal karşılaştırma' olup, önceden oluşmuş verileri incelemeyi içermektedir. Bu durumda ise, iki ortamın her bir öğrenci özelliği bakımından eşleştirilmesi olanaksız olmaktadır. Bu nedenle de, elde edilen sonuçların ortam farklılığından kaynaklandığını kesin olarak söylemek olası değildir. Ancak, tablo 87-Öğrenci Özellikleri'ne bakıldığında, Eskişehir Sağırılar Okulu ve İçem'deki 2. yaş grubu kendi aralarında öğrenci özellikleri bakımından karşılaştırıldığında işitme kaybı, zeka düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeyler bakımından iki grup arasında .05 anlamlılık düzeyinde farklılık bulunmadığı görülmektedir. İşitme cihazı takma süresi, okul eğitim süresi ve toplam eğitim süresi bakımından ise, iki grup arasında .0005 anlamlılık düzeyinde farklılık saptanmıştır. Bu bulgulara dayanarak, bu araştırmanın 2. yaş grubu için, daha kesin olarak dilde görülen farklılığın işitme kaybı, zeka düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeyden değil, işitme cihazı takma süresi, okul eğitim süresi ve toplam eğitim süresinden kaynaklandığı söylenebilir. Bununla beraber, bu çalışmada işitme engelli çocuklar, belki de genelde tüm çocuklar için geçerli olabilecek ve öğrencilerin içinde buldukları eğitim ortamının unsurlarına bağlı diğer pek çok özelliğin de bu farklılığa neden olması olasıdır. Örneğin, Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım, işitme duyusunu dil edinimi için temel duyu olarak kullanan ve işitme engelli çocukların da ana dillerini aynı işiten çocuklar gibi kazanabileceğini ve işiten çocukların dil edinim süreçlerinin aynısını izleyeceğini kabul eden¹³⁹ ve bu çocukların yakın çevrelerindekiyle

Bulgular ve Yorum

anlamli etkileşim yolu ile dillerini geliştireceklerine inanan bir eğitim yöntemidir. Bu ilkeye göre, eğer araştırmalar, iki grup öğrenci arasında (işitme engelliler ve/veya işitenler) dil gelişimine ilişkin olarak farklılıklar gösteriyor ise, bu durum işitme engelli çocuğun dil öğrenme yeteneğindeki farklılıktan değil, içinde bulunmuş olduğu farklı dil yaşantılarından kaynaklanmaktadır. Bu farklı dil yaşantıları ise eğitim ortamlarındaki farklılığın birer ürünüdür.¹⁴⁰ Diğer bir ifade ile, bu araştırmada olduğu gibi iki grup öğrenci, işitme kaybı, zeka düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey bakımından eşlendiği gibi, işitme cihazı takma süresi, okul eğitim süresi ve toplam eğitim süresi bakımından da eşlenmiş olsalar dahi konuşma dilleri arasında farklılıkların ortaya çıkması olasılığı söz konusudur. İşte bu durumda, ortam ve yöntem farklılığının dilde farklılık yaratmakta olduğu daha kesin olarak söylenebilir. Bu ise yeni araştırmaları gerektirmekte olup, araştırmacıyı buna uygun yeni koşullar yaratmaya ve doğrudan buna bağlı olarak etik sorunlara götürebilir. Çünkü bu taktirde araştırmacı, eğer belli bir ortamın ya da yöntemin çocuklar/öğrenciler için daha yararlı olacağına inanıyorsa, ya da elde bu tür veriler var ise, salt deneysel bir araştırma

¹³⁹ Heider and Heider. Aktaran: Wood, 1984b, s. 33.

Howarth, 1977, Aktaran: John, 1981, s. 2

Ling and Ling, 1978, s. 2.

Harrison, 1980, s. viii.

John, 1981, s. 2.

Lyons, 1987b, s. 88.

French, 1971, s. 211.

Pollack, 1979, s. 20.

Lynas, Huntington, and Tucker, 1988, s. 21.

Abberton, Fourcin, and Hazan, 1988, s. 44-54.

Hazan, Fourcin, and Abberton, 1988.

Asp, 1975, s.193.

Cole and Stokes, 1982, s 2.

Clark, 1987, s. 154-155.

Clark, 1986c, s. 11.

¹⁴⁰ Harrison, 1980, s. viii.

Bulgular ve Yorum

yapmak amacı ile düzenleyeceği iki ortamdaki birisinde yer alacak öğrencilerin, longitudinal bir araştırma gereği belli bir çok yıl sonra diğerlerine göre daha şanssız bir durumda kalacağı öngörüsü ile bir araştırmaya girişmesi halinde kendisini etik engeller karşısında bulacaktır. Günümüze dek, işitme engelli çocukların sözel iletişim eğitiminde farklı ortamlardan-farklı yöntemlerden hangisinin daha etkili olduğu konusunda daha kesin yorumlar getirebilecek deneysel bir araştırmaya rastlanmamış^{141,142,143,144} olmasının bir açıklaması bu etik engel olabilir.

Sonuç olarak bu araştırma, İçem ve benzeri eğitim ortamlarındaki uygun yaşantılar içinde yetişen işitme engelli öğrencilerin, Sağırlar Okulu ve benzeri eğitim ortamlarında yetişen öğrencilere göre konuşma dilini karşılıklı bir söyleşi içinde çok farklı bir düzeyde kullanabildiklerini göstermiştir. Bu sonuçların elde edilmesinde, işitme cihazı takma süresi, okul eğitim ve toplam eğitim süresinin fazla olması rol oynadığı gibi, işitme engelli öğrencilerin, işitme duyusunu dil edinimi için temel duyu olarak kullanan ve işitme engelli çocukların da ana dillerini aynı işiten çocuklar gibi kazanabileceklerine¹⁴⁵ ve bu çocukların yakın çevrelerindekiyle anlamlı etkileşim yolu ile dillerini geliştirebileceklerine inanan Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşımın İçem'de uygulanıyor olmasının rolü olabilir. Bu yaklaşım doğrultusunda işitme kalıntısının maksimum düzeyde kullanılması için söz konusu ortamda gerekli 'işitsel yönetim'in sağlanmış olmasının rolü olabilir. İki eğitim ortamının farklı öğrenim ve dil yaşantıları sunuyor olmasının da rolü olabilir.

141 French, 1971, s. 217.

142 Ijsseldijk, 1982, s. 58-62.

143 Clarke and Stewart, 1986, s. 153-164.

144 Howard, 1987, s. 55-59.

145 Dipnotlar için bkz.: Bu tez, Giriş bölümü, dipnotlar no.: 61-75.

BEŞİNCİ BÖLÜM : ÖZET YARGI VE ÖNERİLER

Bu bölümünde araştırmanın problem, yöntem, bulgular ve yorumuna ilişkin bir özeti ve araştırma sonucu ulaşılan yargı ile uygulamaya ve ilerideki araştırmalara ilişkin öneriler yer almıştır.

1. ÖZET

Bu araştırmada farklı iki eğitim ortamında sözel iletişim eğitimi gören işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinde, iki ortam bakımından bir farklılığın olup olmadığı araştırılmış ve öğrenci dil düzeyleri ile öğrenci özellikleri arasında korelasyon aranarak saptanan farklılıkların açıklanmasına çalışılmıştır.

İşitme engelli çocukların eğitimi ile ilgili olarak ülkemizde ve özellikle Batı ülkelerinde çeşitli eğitim ortamları olduğu ve bu ortamlarda farklı sözel iletişim yöntemleri uygulandığı gözlenmektedir. Geçmişte ve günümüzde, işitme engelli çocuklara işitme ve konuşma öğretmek amacı ile düzenlenen eğitim ortamlarına ve kullanılan sözel iletişim yöntemlerine bakıldığında, çoğunlukla işitme engelli çocuk 'işitemediği' için çocuğa ana dilinin 'öğretilmesi' gerektiği ilkesinin hakim olduğu görülebilir. Bu anlayışı yansıtan uygulamaların klasik ve analitik bir yaklaşım içinde öğrenciye belli sesleri artiküle ettirme, belli bir sözcük dağarcığı ve belli dil kalıpları öğretme tekniklerinden oluştuğu ve eğitim ortamlarının da bu öğretme tekniklerine bağlı yaşantılar sunmakta olduğu gözlenebilir. Ancak, tüm bu 'öğretme'

Özet Yargı Öneriler

çabalarına karşın, İngiltere'de Conrad, Montgomery, Morris, A.B.D.'de Vernon, ve ülkemizde Özsoy ve diğer araştırmacılar tarafından işitme engelli çocukların konuşma, okuma ve yazma gibi çeşitli yönlerden dil düzeylerini inceleyen bazı araştırmalar sözü edilen yöntemlerle eğitim görmüş olan bu öğrencilerin okul eğitimleri sonucu ulaştıkları dil düzeylerini yeterli bulmamıştır. Batıda karma gruplardan elde edilen¹ bu sonuçlar ise, bazı araştırmacıların işitme engelli çocuğun işitme ve konuşma becerilerini kazanabileceği ve ana dilini yeterli düzeyde öğrenebileceği konusunda umutsuzluk duymalarına yol açmıştır. Özellikle ileri ve çok ileri derecede işitme kayıpları olan öğrenciler için duyulan bu umutsuzluk, sözel iletişim yöntemi yerine işaret yöntemlerinin kullanılması gerektiği biçiminde yorumlara ve önerilere yol açmıştır. Diğer taraftan, dilbilimciler ve çocuk gelişimciler tüm çocuklarda bir dil potansiyali olduğunu ifade etmektedirler. İşitme engelli çocuklar ile çalışan bir grup araştırmacı ve uygulamacı da, bu çocukların aynı işiten çocuklar gibi bir dil potansiyali ile doğduklarını kabul etmektedirler. İşitme engelli çocukların eğitiminde analitik öğretim uygulayanlar bu potansiyalin yeterli olmadığını ve dilin öğretilmesi gerektiğini savunurken, özellikle Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşımı uygulayanlar dilin öğretilmeyeceğini, fakat çocuğun kendi kendine dilin kurallarını çıkarabilmesi için gerekli ortamların hazırlanması ve çocuğa gerekli dil ile birlikte sunulması gerektiğini savunmaktadırlar. Böylece, sözel iletişim eğitimi görecekt öğrencilerle ilgili kişiler için bir sorun doğmuştur. French, Ijsseldijk, Clarke ve Stewart, ve Howard'ın da bildirdikleri gibi, işitme engelli çocukların sözel iletişim eğitiminde dünyada görülen farklı uygulamalar arasından bir seçim yapacaklara yol gösterecek araştırmalara rastlanmamaktadır. Ülkemizde de, bu araştırmanın uygulama tarihine dek

¹ Batıda araştırmacıların genellikle işitme engelli öğrencileri içeren örneklemeleri incelendiğinde, bu örneklem grubu içinde sözel iletişim eğitimi gören, ancak farklı yöntemler ya da yaklaşımlar ile yetişen öğrencilerin bir arada değerlendirildiği görülmektedir. Bu işlem ise, çok farklı ortamlarda yetişen ve bunun doğal sonucu olarak çok farklı dil düzeylerine sahip olabilecek öğrencilerin ortalama değerler içinde eritilmeleri sonucunu doğurmaktadır.

Özet Yargı Öneriler

farklı iki sözel iletişim eğitim yöntemi ile farklı eğitim ortamlarında yetişen işitme engelli çocukların konuşma dil düzeylerini karşılaştıran bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, Eskişehir ili içinde farklı sözel iletişim eğitimi uygulayan ve buna bağlı olarak öğrencilere farklı özelliklerde eğitim yaşantıları sunan iki eğitim ortamı bulunmaktadır. Bu iki eğitim ortamında sözel iletişim eğitimi gören işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin karşılaştırılması yolu ile elde edilecek bulguların ve yorumların alana bir ölçüde katkı getirebileceği düşünülmüş ve bu tezin konusu olan araştırma yapılmıştır.

Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Eskişehir Sağırlar Okulu ve Yetiştirme Yurdu ile Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezine (İÇEM) devam eden 6-12 yaşlarındaki işitme engelli öğrencilerin spontane konuşma dillerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın ikincil amaçları olarak ise, işitme engelli çocuklarda dil gelişimine etkisi olduğu düşünülen öğrenci özelliklerinden işitme kaybı ortalaması, işitme cihazı takma süresi, okul eğitim süresi, aile eğitimini de içeren toplam eğitim süresi, zeka düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeyleri ile konuşma dili arasında birlikte değişim ilişkisi aranmış ve karşılaştırma sonucu saptanan farklılıkların açıklanmasına çalışılmıştır.

Bu araştırmanın deseni doğal karşılaştırma ya da geriye dönük değerlendirme adı ile anılan ex post facto design türüdür. Eskişehir Sağırlar Okulunda eğitim gören 6-12 yaşlarındaki 40 ileri ve çok ileri derecede işitme engelli öğrenci ile Anadolu Üniversitesi İÇEM'de eğitim gören 6-12 yaşlarındaki 40 ileri ve çok ileri derecede işitme engelli öğrencinin konuşma dil düzeyleri yaş grupları ve örneklem bütünü bakımından karşılaştırılmıştır.

Karşılaştırma, konuşma dilinde dil gelişiminin bir göstergesi olarak: a) **anlaşılabilirlik**; b) **dilin işlevsel kullanımı**; c) **sözce uzunluğu**

Özet Yargı Öneriler

bakımından yapılmıştır. Bu araştırmanın amaçlarına uygun olarak öğrencilerin konuşma dilleri, a) konuşmanın anlaşılabilir olup olmadığının bir belirleyicisi olarak **anlaşılmayan sözceler sayısı**, b) dilin işlevsel kullanımını belirlemek üzere **toplam işlevler** sayısı, c) daha soyut düzeyde bir ifadenin olup olmadığını belirleyebilmek amacı ile salt **ikinci ve üçüncü küme** düzeyinde **işlevler sayısı**, d) öğrencinin konuşma dili kullanım gelişiminin bir göstergesi olarak sözcü uzunluğunun **biçimbirim ortalaması**, e) öğrencinin performansının dengelenmiş tepe değerlerini görebilmek amacı ile **anlaşılabilir en uzun on sözcüde biçimbirim ortalaması**, f) daha gerçekçi bir ifade ile bu kavramın ortaya konması gerektiğinde anlaşılabilirlik ölçütünü kaldırmak sureti ile kullanılan **en uzun on sözcüde biçimbirim ortalaması**, g) öğrencinin gerçek tepedeğer performansının 'ortalama' kavramı içinde eritilmeden gözlenebilmesi amacıyla en uzun sözcüde **biçimbirim sayısı** bakımından incelenmiştir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, eğitim ortamları arasındaki farklılıkları öğrenci özellikleri bakımından belirleyebilmek ve bu özellikler ile öğrencilerin konuşma dili arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini görebilmek için incelenen bağımsız değişkenler şunlardır: a) işitme engelli öğrencinin iyi işiten kulağında 250 Hz-4000 Hz arasındaki frekanslarda **işitme kaybının** ortalaması, b) işitme kalıntısının maksimum düzeyde kullanılabilmesini sağlayan **işitme cihazlarını takma süresi**, c) öğrencinin sözel iletişim eğitimi aldığı eğitim ortamındaki **okul eğitim süresi**, d) işitme engelli çocukların okul eğitimine başlamadan önceki dönemde aile eğitimi yolu ile aldıkları eğitimi dikkate alarak hesaplanan **toplam eğitim süresi**, e) **zeka düzeyi**, f) baba eğitim düzeyi ile meslek grubunun esas alındığı **sosyo-ekonomik düzey**.

Araştırmada, deneme modeli uygulanmadığı için, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında nedensel bir ilişkinin belirlenmesi beklenmemiş, tarama

Özet Yargı Öneriler

modelinin bir gereği olarak yalnızca birlikte değişip değişmediği ve bunun derecesi aranmıştır. Ancak, yine de bağımlı değişkeni etkileme olasılığı yüksek bulunan araştırma yaşı bir kontrol değişkeni olarak ele alınmış, gruplar eşleştirilerek bu özellik bakımından bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi kontrol edilmiştir.

Etkileri belli bir ölçüde de olsa, kontrol edilmeye çalışılan diğer bağımsız değişkenler işitme kaybı, zeka düzeyi, işitme kaybının oluş zamanı, işitme kaybının türü, ikinci bir engel durumu ve farklı bir ortamdan nakil durumlarıdır. Araştırmanın çalışma evrenine yalnız, işitme kaybı 90 dB ve üzerinde olan, ve 81 Z.B. ve üzerinde zeka düzeyi bulunan öğrenciler alınmıştır. Böylece, işitme kaybı ile birlikte zeka düzeyi bakımından da öğrenciler kontrol edilmeye ve bu iki özelliğin etkisinin araştırma çerçevesi içinde en aza indirilmesine çalışılmıştır. İşitme kaybının 18 aydan sonra ortaya çıktığı belirlenen ya da işitebildiği veya konuşabildiği bildirilen, böylece dilöncesi kayıp sınıflandırmasına girmeyen öğrenciler araştırmaya alınmamıştır. Araştırma evrenine yalnız işitme kaybı sensorineural kayıp olarak tanılanan öğrenciler alınmış olup, öğrenmeyi yavaşlatabileceği gerekçesi ile ikinci bir engeli olduğu tanılanan öğrenciler ile içinde bulunduğu eğitim ortamına farklı bir eğitim ortamından naklen gelen öğrenciler alınmamıştır.

İşitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinde anlaşılabilirlik, işlevler ve sözcüde biçimbirim uzunluğu bakımından iki ortamı karşılaştırmak için gerekli olan veri tabanını, öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile bir resim hakkında beş dakikalık bir söyleşi sırasında ürettikleri konuşma dilleri oluşturmuştur. Resim araştırmacı tarafından sağlanmış ve konuşmaların video kaydı yapılarak daha sonra bu kayıtlar araştırmacı tarafından çözümlenmiştir. Öğrenci ve öğretmenin çözümlenen bu dialogları kayıttaki öğretime kontrol ettirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra çözümün güvenilirliğini saptamak üzere her iki kurum için oluşturulan birer jüri

Özet Yargı Öneriler

çözümleri ve video kayıtları inceleyerek gerekli düzeltmeleri rapor etmişlerdir. Bu bilgiler değerlendirilerek yüzdeleri araştırmanın yöntem bölümünde bildirilmiştir.

Çözümü yapılan bütünceler içinde konuşma diline ilişkin verilerde anlaşılmayan sözce sayısı saptanmıştır. Daha sonra, Tough'ın işiten çocuklarda işlevsel kullanım amaçlarını belirlemek için geliştirdiği yedi kategori bakımından öğrencilerin Spontane sözceleri analiz edilmiştir. Bu işlevler, toplam işlevler sayısı adı altında değerlendirildiği gibi, daha soyut bir düşünce ve kullanım amacının bir göstergesi olan mantık yürütme, tahmin etme, yansıtma ve düşsel anlatım kategorileri ikinci ve üçüncü küme işlevler adı altında toplanarak ayrıca değerlendirilmiştir. Daha sonra ise, sözce uzunluklarının Brown yönteminin bir uyarlaması ile biçimbirim sayımları yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen veriler iki ortam bakımından karşılaştırılmış ve istatistiksel olarak anlamlılık düzeyleri hesaplanmıştır. Sonuçların yorumlanmasına yardımcı olması amacıyla dile ilişkin bağımlı değişkenler ile dil gelişiminde rolü olabilecek öğrenci özelliklerine ilişkin bağımsız değişkenler arasında korelasyon ilişkisi aranmıştır. Korelasyon hesaplamaları, eğitim ortamlarının etkisini kontrol etmek amacı ile Sağırlar Okulu ve İçem öğrencileri bakımından ayrı ayrı yapılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Eskişehir Sağırlar Okulu ve Yetiştirme Yurdu ile Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezine (İÇEM) devam eden 6-12 yaşlarındaki işitme engelli öğrencilerin spontane konuşma dilleri karşılaştırıldığında, iki ortam arasında önemli düzeyde farklılık olduğu görülmüştür.

Yapısal bir yaklaşımla Eskişehir Sağırlar Okulunda sözel iletişim eğitimi gören işitme engelli öğrencilerin konuşma sırasında kullandıkları toplam sözceler içindeki anlaşılmayan sözceler sayısı, İçem'de Doğal

Özet Yargı Öneriler

İşitsel/Sözel Yaklaşım ile eğitim gören öğrencilerin anlaşılmayan sözceler sayısından anlamlı düzeyde fazladır.

Konuşma dilinin işlevsel kullanımı, Tough kategorileri bakımından gözlemlendiğinde, İçem'de Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım ile eğitim gören öğrencilerin toplam işlevler sayısı ile ikinci ve üçüncü küme işlevler sayısı, yapısal bir yaklaşımla Eskişehir Sağırılar Okulunda eğitim gören işitme engelli öğrencilerin toplam işlevler sayısı ile ikinci ve üçüncü küme işlevler sayısından anlamlı düzeyde fazla bulunmuştur.

Konuşma dilinde, dil gelişiminin bir göstergesi olarak ele alınan sözcede biçimbirim ortalaması, en uzun on anlaşılır sözcede biçimbirim ortalaması, en uzun on sözcede biçimbirim ortalaması ve en uzun sözcede biçimbirim sayısı bakımından İçem'de Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım ile eğitim gören öğrencilerin sözcü uzunlukları, yapısal bir yaklaşımla Eskişehir Sağırılar Okulunda eğitim gören işitme engelli öğrencilerin sözcü uzunluklarından anlamlı düzeyde fazladır.

Bu araştırma sonuçlarından, 90-130 dB işitme kayıplarına sahip olan ileri ve çok ileri derecede işitme engelli öğrencilerin içinde buldukları farklı ortamlara göre farklı düzeylerde konuşma dili geliştirebildikleri anlaşılmaktadır. Bu araştırma sınırlılıkları içinde olmak koşulu ile, iki ortam için ayrı ayrı ve yaş grupları bakımından elde edilmiş olan dil gelişim trendleri gözlemlendiğinde Sağırılar Okulu öğrencilerinin gelişim eğrisinin çok düşük bir eğim gösterdiği anlaşılmaktadır. Bunun anlamı, bu öğrencilerin yaş ve buna bağlı olarak okul sürelerinin ilerlemesine karşın araştırma tarihine dek içinde buldukları ortamda altı yılda çok yavaş bir gelişme gösterdikleridir. İçem öğrencilerinin gelişim eğrisi gözlemlendiğinde, giderek yükselen bir trend görülmektedir. Bu da, bu ortam içindeki öğrencilerin yaş ve buna bağlı olarak eğitim sürelerinin ilerlemesi ile birlikte dil gelişimlerinin giderek artan bir

Özet Yargı Öneriler

hızla ilerleme kaydettiğini göstermektedir.

Konuşma diline ilişkin olarak iki ortam arasında saptanan bu farklılıklara öğrenciler arasında işitme kayıpları bakımından oluşan bir farklılığın yol açıp açmadığının anlaşılması amacı ile konuşma dili ile işitme kayıpları arasında birlikte değişim ilişkisi araştırılmış ve anlamlı düzeyde bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgulara göre Eskişehir Sağırılar Okulu ile İçem'de ve benzeri ortamlarda eğitim gören ve görececek olan benzeri özelliklere sahip işitme engelli öğrencilerin konuşma dili ile bu araştırma için saptanan 90 dB-130 dB sınırları içinde kalan işitme kayıpları arasında bir korelasyon ilişkisi olmadığı söylenebilir. Aynı dağılım sınırları içinde İçem öğrencilerinin lehine gelişen işitme kaybı ortalamalarındaki 5 dB farklılık, bu öğrencilerin diğer ortam öğrencilerine göre daha erken cihazlandırma, aile eğitimi ve erken okul eğitimi almış olmaları ve bu eğitimlerinde işitsel/sözel yaklaşımın uygulanması sonucu işitme kalıntılarını daha iyi kullanmayı öğrenmiş olmalarından kaynaklanabilir.

Eskişehir Sağırılar Okulu öğrencilerine göre İçem öğrencilerinin işitme cihazı takma sürelerinin daha fazla olduğu görülmüştür. İki ortam arasında öğrencilerin konuşma dili bakımından oluşan farklılık kısmen İçem öğrencilerinin daha uzun süre ile işitme cihazı kullanmış olmaları ile açıklanabilir. Ancak işitme cihazı takıyor olmak işitme engelli bir çocuğun dil gelişimi için tek başına yeterli olmayabilmektedir. Öğrenci tarafından belli bir tarihten itibaren takılmaya başlanan bu cihazın gün boyunca kullanım süreleri, yine gün boyunca bu cihaza girmekte olan konuşma dilinin nitelik ve nicelik bakımından yeterliliği, uygulanan eğitim yöntemi ve kullanılmakta olan cihazın en verimli performans düzeyinde çalışır olduğunun kontrolü ve bunun sağlanması, kullanılan kulak kalıplarının öğrenci için gerekli düzeyde amplifikasyonun kullanılmasına olanak veriyor olması, öğrencilerin dil edinimine ilişkin eğitimci ve aile beklenti düzeyleri ve hatta bu beklenti

Özet Yargı Öneriler

düzeylerinin inançla ve sabırla sürdürülüyor olması da önemli rol oynamakta ve bu konulara gerekli özenin gösterilmediği ya da bilgi veya teknolojinin yetmediği ortamlarda öğrenciler işitme cihazlarından yeterince yararlanamamaktadırlar. Sağırılar Okulunda gözlemediği gibi bu durum, dil gelişimlerinin cihaz kullanımı ile ilişkili olarak beklenen düzeyde sağlanamamasına yol açabilmektedir.

İçem'de öğrencilerin okul eğitimine üç yaştan itibaren başlanmasının doğal sonucu olarak öğrenciler, ilkokul yaşında eğitime alınan Sağırılar Okulu öğrencilerine göre eğitim olanaklarından daha erken yararlanmaktadırlar. Konuşma dili bakımından iki ortam arasında İçem lehine gözlenen önemli farklılığın bir nedeni, bu kurumda eğitime okulöncesi dönemde başlanması olabilir. Ancak, bu düşünceden yola çıkarak geleneksel bir Sağırılar Okuluna ya da benzeri bir ortama daha erken yaşta öğrenci almanın ne ölçüde yararlı olabileceği bilinmemektedir. Sağırılar Okulundaki en büyük yaş gruplarında, bir başka ifade ile, en uzun okul eğitim süresinde dahi konuşma dili bakımından ulaşılan en yüksek seviyelerin çok sınırlı ve çok düşük bulunması, farklılığın bir nedeninin uygulanmakta olan eğitim programları ve eğitim yöntemleri olduğu izlenimini vermektedir.

İçem öğrencilerinin eğitim gördükleri ortamda hiç bir türde işaret diline yer verilmemiş olması ve eğitimin tamamen sözel iletişim ile ve yapısal bir yöntem yerine özellikle Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım ile sürdürülmesi, bu öğrencilerinin konuşma dil düzeylerini farklı bir biçimde yükseltiyor olabilir.

Öğretmen eğitimi, eğitim ortamının ve okul eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edildiğinden, öğrenci dil düzeylerinde gözlenen farklılığın bir ölçüde eğitim ortamının farklılığından ve buna bağlı olarak öğrenciyi eğitecek olan eğitim personelinin yetiştirilme farklılıklarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Özet Yargı Öneriler

Aile eğitimi yolu ile çocuğa verilecek olan eğitimin ve hizmetlerin en küçük yaşlara indirilebilmesi sonucu işitme engelli çocuklar da işitme cihazı kullanmaya ve dil edinmeye okul yaşına ya da okulöncesi yaşına dahi gelmeden önce ve tanıdan itibaren başlayabilmektedirler. İki ortam arasındaki uygulamaya ilişkin bu farklılık, öğrenci konuşma dillerinde gözlenen önemli farklılıkların bir bölümünü açıklayabilir.

Konuşma diline ilişkin farklılıklara kısmen öğrenciler arasındaki farklı zeka düzeylerinin yol açacağına ilişkin bir bulgu, bu araştırma çerçevesinde elde edilememiştir. Eskişehir Sağırılar Okulu ile İçem'de ve benzeri ortamlarda eğitim gören ve görecek olan benzeri özelliklere sahip işitme engelli öğrencilerin konuşma dili ile 81 zeka bölümü ve üstündeki sınırlar içinde kalan zeka düzeyleri arasında anlamlı bir korelasyon bulunamamıştır. Aynı sınırların uygulanmasına karşın, iki ortam arasında İçem öğrencileri lehine zeka puanları arasında farklılık gözlenmiştir. Bu farklılığa bağlı olarak, erken cihazlandırma, aile eğitimi ve erken okul eğitimi gibi programlar ile çocukların erken ve olumlu uyarılara hedef olmaları sonucu gelişim tavanlarına ulaşma şansına kavuştukları, bu fırsatlar olmadığında gelişim tavanlarına ulaşamayabilecekleri düşünülebilir.

Eskişehir Sağırılar Okulu ile İçem'de ve benzeri ortamlarda eğitim gören ve görecek olan benzeri özelliklere sahip işitme engelli öğrencilerin konuşma dili, bu araştırma bulgularına göre öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri bakımından farklılaşmamaktadır. Bunun tek istisnası, Sağırılar Okulu öğrencilerinin toplam işlevler sayısı olup, konuşma dilinin diğer altı özelliği bakımından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. İçem öğrencilerinin konuşma diline ilişkin yedi özellik ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Sağırılar Okulunun yatılı olması ve öğrencilerin yılın büyük bir bölümünü evden ve aileden uzakta ve okul ortamında geçirmesi nedeni

Özet Yargı Öneriler

ile öğrenci üzerinde ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin fazla etkili olmadığı izlenimini vermiştir. Diğer taraftan, İçem programının gündüzlü olmasına karşın, bu kurumda yürütülen aile eğitim programlarının aile üzerinde eğitici ve dolayısıyla düşük sosyo-ekonomik düzeyin olumsuz etkisini giderici rolü olabilir. Sistemli ve sürekli bir aile eğitim programı uygulanan kurumlarda ailelere sunulan eğitim hizmetlerinin aileler üzerinde yarattığı etkinin, sosyo-ekonomik düzey farklılık sonucu çocuğa evde sunulan eğitim ortamları arasındaki farklılığı bir ölçüde kaldırabildiği düşünülebilir.

Bu araştırma, işitme engelli küçük çocuklara ve daha sonra okulda öğrencilere sağlanan ve belli özelliklere sahip olan eğitim ortamlarının, öğrencilerin evdeki ve daha sonra okuldaki erken yaşantıları sonucu konuşma dilini kullanmayı keşfetmelerine, sözel iletişim kurma için istek duymalarına, iletişime tepki vermeye ilişkin belli alışkanlıklar geliştirmelerine neden olabileceğini düşündürmüştür. Bu alışkanlıklar da, okulda daha büyük sınıflarda öğrencinin karşılaştığı okul yaşantılarına, örneğin bu araştırmada olduğu gibi öğretmeni ile bir resim hakkındaki düşüncelerini paylaşma, iletişime girme ve konuşma dilini çeşitli işlevler için kullanma söz konusu olduğunda, öğrencinin bu tür okul ve toplum yaşantılarına farklı tepkiler vermesine neden olabilmektedir.

Böylece işitme engelli öğrencilerin, içinde yetiştikleri eğitim ortamlarının sundukları farklı öğrenim yaşantıları ve bu farklı yaşantıların yaratmakta olduğu farklı dil girdilerine bağlı olarak, farklı düzeylerde konuşma dili geliştirdikleri ve bu dili farklı işlevler için kullandıkları anlaşılmaktadır.

2. YARGI

İleri ve çok ileri derecede işitme engelli öğrenciler, işitme engelli bir çocuğun konuşma dili edinmesi için gerekli hizmetlerin ve öğrenim yaşantılarının sağlandığı bir ortam içinde eğitime alındıklarında ve sınırlı dahi olsa var olan işitme kalıntıları maksimum düzeyde kullanıldığında ve dil edinimleri ve eğitimlerine ilişkin olarak Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım inançla ve sabırla uygulandığında, konuşma dillerini Sağırılar Okulunda uygulanmış olan geleneksel bir sistemden olumlu yönde anlamlı ve önemli derecede farklı bir düzeyde geliştirebilmektedirler.

3. ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

3. 1. Uygulamaya İlişkin Öneriler

Araştırmanın bulguları, İçem eğitim ortamında sözel iletişim eğitimi gören ileri ve çok ileri derecede işitme engelli öğrencilerin Sağırılar Okulu öğrencilerinden daha yüksek düzeyde konuşma dili geliştirebildiklerini göstermiştir. Bu bulgular yardımı ile uygulamaya ilişkin şu öneriler getirilebilir.

1. İçem'de uygulanan eğitim sistemi bir model proje olarak benimsebilir ve bu model ile diğer illerde birer birer olmak üzere kademeli olarak yeni başlangıçlar yapılabilir. Modelin yaygınlaştırılmasındaki başarı, sayısal olarak çoğaltılması yerine, nitelik olarak benzeri standartların tutturulması ile doğru orantılı olacaktır. Bu nedenle başlatılan yeni bir projenin yetişmiş

Özet Yargı Öneriler

eleman ve cihazlar bakımından yeterli düzeylerde donatılması sonucu ancak izleyen bir başka proje başlatılması, bu standartın korunmasında geçerli bir yöntem olabilir.

2. İçem'de uygulanan eğitim sistemi Türkiye'de daha geniş kitlelere uygulanmak istenirse, işitme kaybının erken tanınması sağlanmalıdır. Erken tanı için ilk aşamada, başlangıçta kademeli olarak bölge düzeyinde başlatılabilecek, ancak uzun dönemde hedef olarak ülke çapına yaygınlaştırılacak bir işitme taraması programının başlatılması gerekebilir.

3. İşitme taraması yalnız çocukların kabul edilen normal düzeylerde işitip işitmediğini saptamada geçerli olmaktadır. İşitme kaybının derecesinin ve türünün belirlenmesi ve gerekli tedavi ve cihazlandırma yapılabilmesi için çocukların pediatrik odyoloji kliniklerine havalesi gerekeceğinden, işitme tarama programı ile birlikte bu tür kliniklerin de artırılması zorunlu olabilir.

4. Tarama sonucu belirlenen işitme kayıplarının odyoloji kliniklerinde kesin olarak tanınması ve cihazlandırılması, işitme engelli çocukların daha erken yaşlardan eğitimlerine başlama olanağı verecektir. Bu noktada aile eğitimi, tanı gören bir çocuğun anne babası için ilk gereksinimdir. Yine bu yolla çocuğun hayatının ilk yılları içinde henüz okul çağına dahi gelmeden eğitimine başlama olanağı kazanılmış olacaktır. Bu hizmet, kurulacak olan yeni eğitim projeleri içinde sunulabilir. Odyoloji klinikleri içinde aile eğitimi sistemli ve sürekli olarak yürütecek birimler oluşturulabilir.

5. Tanı hizmetlerinin yaygınlaşması ile birlikte, işitme cihazlarının ve yenilenmesi gereken parçalarının sağlık sigortası kapsamı içinde sağlanması gerekebilir. Bu cihazların giderek yaygın bir kullanım kazanması sonucu, bakım ve onarımlarının sağlanabilmesi için kurumlarda gerekli teknik personelin bulundurulması yararlı olacaktır. Bu personel, aile eğitim hizmeti almaya gelen ailelerin çocuklarının işitme cihazlarını periodik kontrol etmek ile ve okullarda da öğrencilerin işitme cihazlarının öğretmenler ile birlikte gündelik kontrol programlarını yürütmek ile sorumlu olabilirler.

6. Erken tanı görmüş ve cihazlandırılmış olan işitme engelli çocuğun

Özet Yargı Öneriler

eğitimine okulöncesi dönemde başlanması ve yeni kurulması düşünülen eğitim kurumlarının bu doğrultuda planlanması yararlı olabilir.

7. İşitme engelli çocuğun eğitiminin her düzeyinde ve özellikle okul-öncesi dönemde normal işiten çocuklar ile birarada olmasına olanak verecek türde kaynaştırma programları uygulanması yararlı olabilir.

8. İşitme engelli çocukların konuşma dili edinmeleri ve akademik eğitimlerinde müfredat programını sözel iletişim ile işlemeleri isteniyorsa, bu öğrencilerin eğitimlerinde, doğal iletişim ortamlarında akıcı bir konuşma becerisi kazandıracak bir yöntemin, Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşımın uygulanması daha yararlı olabilir.

9. Söz konusu yöntemi uygulayacak uzman öğretmen açığına, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünden 1987 yılından itibaren mezun olan işitme engelliler öğretmenleri bir çözüm olabilir.

3. 2. İlerideki Araştırmalara İlişkin Öneriler

"Her araştırmacı, çözdüklerinden daha fazla sayıda yeni problemler yarattığını kısa zamanda öğrenir. Araştırmanın dinamik doğasıdır bu."²

Araştırma süreci içinde dikkati çekerek araştırılmasında yarar görülen ancak bu araştırma sınırlılıkları nedeni ile araştırılamayan konular ile karşılaşmıştır. Bunlardan bazıları aşağıda önerilmiştir.

1. İşitme engelli öğrencilerin konuşma dillerini gözlemek üzere bu araştırma için belirlenen yaş grupları arasında, trendi göstermek amacı ile farklılık aranabilir. Trendin ivmesi hesaplanabilir. Bu farklılık oranları

² P. D. Leedy. Methodologies of Research Design. MacMillan Publishing Co., Inc., New York. 1980. s. 7.

Özet Yargı Öneriler

bakımından kurumlar karşılaştırılabilir.

2. Bu araştırma, belli aralar ile aynı öğrencilere uygulanarak dil gelişimleri longitüdünel bir araştırma içinde incelenebilir.

3. Bu araştırmada veri tabanını oluşturan konuşma dilinin üretildiği etkinlik dışında, örneğin tamamen serbest oyun içinde üretilen dil bakımından, sınıf içinde çeşitli eğitim etkinlikleri sırasında üretilen dil bakımından, ev ortamındaki etkinliklerde üretilen dil bakımından ayrı ayrı ya da birleştirilerek ele alınan bir veri tabanı üzerinde benzeri araştırmalar yapılabilir. Değişik ortamlarda ve etkinliklerde üretilen dilin oluşturduğu veri tabanlarından yola çıkarak öğrencinin dil yeterliliği bakımından yargıya varmanın güvenilirliği ve genellenebilirliği artacaktır. Ancak, bu tür veri toplama ve analiz yöntemleri son derece fazla zaman aldığından, bu gibi araştırmalar ekip çalışması olarak yürütülebilir.

4. Yukarıda sözü edilen yöntemlerle geniş bir veri tabanı elde edildiğinde, işitme engelli çocukların dil edinimlerinde izledikleri gelişim özellikleri araştırılabilir.

5. Bu araştırma için 40'ar öğrenci üzerinden dil ile öğrenci özellikleri aranmasına karşın, benzeri korelasyon hesaplamaları daha büyük sayılar ile yapılabilir.

6. İşitme engelli bir öğrencinin işitme cihazını takma süresi, onun bu cihazdan yararlanma düzeyini doğrudan göstermeyebilir. Bu süre ile dil arasında daha duyarlı bir ilişki araştırılması amacı ile öğrencinin işitme cihazından yararlanma düzeylerini ölçen kriterler geliştirilerek bu kriterler ile öğrenci dili arasında bir ilişki araştırılabilir.

7. İşitme cihazını kullanmaya başlama yaşı ile dil arasında bir ilişki araştırılabilir.

8. Aile eğitim süresi, ailenin - dolayısıyla işitme engelli bir öğrencinin bu eğitimden yararlanma düzeyini doğrudan göstermeyebilir. Bu nedenle, aile eğitimi ile dil arasındaki ilişki, süre yanında, ailenin bu eğitimden yararlanma düzeyini daha duyarlı bir şekilde gösteren kriterler geliştirilerek

Özet Yargı Öneriler

araştırılabilir.

9. Özellikle İçem öğrencileri üzerinde yapılan korelasyon hesaplamalarında okul süresi ile dil arasında ilişki dağılımında bazı öğrencilerde ortalamalardan sapmaların çok fazla olduğu ve hatta bu nedenle katsayıyı düşürdüğü gözlenmiştir. Bu öğrencilerden bazılarının, örneğin okul süresi diğerlerine göre yarı yarıya kısa iken aynı dil düzeyine gelebilmiş olmasının nedenlerinin araştırılması yararlı olabilir. Aynı şekilde uzun bir eğitim süresine karşın dil düzeyi ortalamanın altında kalan öğrencilerde bu durumun nedenlerinin araştırılması yararlı olabilir.

10. Aile eğitime ve okul eğitime başlama yaşı ile dil arasında ilişki araştırılabilir.

11. Öğretmen dil girdisi ile öğrenci dil düzeyleri arasında ilişki araştırılabilir.

12. Anne baba dil girdisi ile öğrenci dil düzeyleri arasında ilişki araştırılabilir.

13. Korelasyon hesaplamaları yalnız ikili ilişkileri araştırmak ile sınırlıdır. Birden çok bağımsız değişkenin, dil gibi bir bağımlı değişken üzerinde etkili olacağı düşünülürse, birden çok ilişkiyi birlikte aramak ve neden-sonuç ilişkilerinden daha güvenilir ve kesin olarak söz edebilmek için değişkenler arasında regresyon ilişkileri araştırılabilir.

14. Bu araştırmada olduğu gibi, sosyal bilimlerde deneysel yöntemler kullanan araştırma desenleri uygulamanın tüm güçlüklerine karşın, gerekli koşullar kendiliğinden var olduğunda ve gruplar tüm özellikler bakımından eşlenebildiğinde, eğitim yöntemlerinin etkililiği araştırılabilir.

SAĞIRLAR OKULU KAYIT KABUL ŞARTLARI¹

Yerleştirme

Madde 44- Özel eğitime muhtaç çocuğun bulunan veli ve vasi, bulunduğu yerin mülki amirliğine bir dilekçe ile müracaat eder. Dilekçe mülki amirlikçe rehberlik araştırma merkezine gönderilir.

İldeki rehberlik ve araştırma merkezi müdürlükleri; özel öğretime muhtaç çocukların özürlerini, özür derecelerini, özürün başka bedeni ve psikolojik bir özürü olup olmadığını, sosyal, ekonomik, aile ruh ve uyum durumlarını, bu çocukların hangi eğitim kurumundan faydalanması gerektiğini inceler ve bir raporla tesbit eder. Bu raporlar kayıt kabul için il eğitim kuruluna gönderilir.

İl eğitim kurulunca öğrencinin hangi eğitim kurumuna yerleştirileceğine, gündüzlü, paralı veya parasız yatılı mı olacağına karar verilir.

İlkokula kayıt kabul

Madde 45- Özel eğitimden faydalanmaları gerekli görülen çocukların uygun eğitim kurumlarına yerleştirilebilmeleri için aşağıdaki belgeler tamamlanır.

- a) Tasdikli nüfus cüzdanı örneği. (yatılı öğrenciler için)
- b) Veli veya vasinin ikametgah il mühaberi.
- c) Tam teşekküllü hastaneden alınacak sağlık kurulu raporu. (Bu raporda çocuğun özürü, özürünün derecesi ve başka bir hastalığının bulunup bulunmadığı belirtilir.)
- d) Rehberlik ve araştırma merkezlerince doldurulacak olan çocuk tanıma fişi.
- e) İl eğitim kurulu kararı.
- f) Rehberlik ve araştırma merkezlerinden alınacak inceleme raporu. (Bu raporu, rehberlik merkezi bulunmayan illerin çocukları milli eğitim gençlik ve spor müdürlüğünün sevk edeceği rehberlik ve araştırma merkezlerinden, yabancı ülkelerde oturanlar ise benzer kuruluşlardan alırlar.)
- g) Veli veya vasi çocuğu, yarıyıl ve yaz tatilinde yanına alacağını, gidiş ve dönüş masraflarını karşılayacağını yazılı olarak taahhütte bulunur.
- h) İki adet vesikalık fotoğraf.
- ı) İki adet veli adresi yazılmış pullu mektup zarfı.

¹ Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı. 1985. Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği. Tebliğler Dergisi, 30 Aralık, 1985.

Ekler

Yatılı alınacak öğrencilerin belgeleri Bakanlığa gönderilir ve durumlarına uygun bir özel eğitim kurumuna yerleştirilmesi Bakanlık tarafından, gündüzlü öğrencilerin yerleştirilmesi de valilikçe yapılır.

İlkokula Alınacak Öğrencilerin Sıralanması

Madde 46- Bakanlıkça yatılı alınacak kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı "Sıralama defteri" tutulur. İlkokula alınmasına karar verilen çocukların belgeleri ilgili okullara gönderilir. Bu okullarda da kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı aday sıra defteri tutulur, sonuçtan öğrenci velisine ve Bakanlığa bilgi verilir.

İlkokula Kesin Kayıt

Madde 47- Sırası gelen öğrencilerden yaş sınırını geçmeyenlerin velilerine, ilkokula kesin kayıt yaptırmaları için yazı yazılır. Yazının yazıldığı tarihten itibaren çocukların engeç bir aya kadar okula gelmemeleri veya gönderilmemeleri halinde, o yılki sıra hakkını kaybederler. Özürlerini belgelendirenler bu hükmün dışındadır. Sırasını kaybedenlerin yerine sıradaki diğer çocuklar çağrılır. O yıla ait sıra hakkını kaybedenler ertesi yılın ilk sırasında yerlerini alırlar. Kesin kayıtlar yıllık çalışma takviminde belirtilen süre içinde yapılır ve kesin kayıtları yapılan öğrencilerin isim listesi engeç 15 Kasım'a kadar Bakanlığa gönderilir.

Ekler

EK 2

İŞİTME ENGELLİ ÇOCUKLAR EĞİTİM VE ARAŞTIRMA MERKEZİ PROGRAMINA KAYIT KABUL ŞARTLARI

1. Kurum tarafından yürütölen cihaz oryantasyon, aile eğitimi, okul eğitimi ve bunlar gibi bir programa kayıt isteğinde veya İÇEM odyoloji kliniğinde işitme testi ve cihaz uygulaması talebinde bulunabilmek için öğrencinin 2 yaşından gün almamış olması gerekir. Her yıl için kontenjan ilk 25 başvuru ile kapanır.

2. 2 yaş sınırını aşan çocuklar işitme testi için Anadolu Üniversitesi, Tıp Fakültesi veya Mediko Sosyal Hastanesine, eğitim için bölgelerindeki Rehberlik ve Araştırma Merkezine sevk edilir.

3. Merkezde işitme engelli çocuklar için uygulanan okul eğitimine kabul ve kayıt işlemleri yalnızca yukarıdaki şartları tamamlamış ve aynı zamanda 3 yaşıdan önce en az 6 ay aile eğitimini sürdürmüş olan çocuklara uygulanır. Buna göre, **yalnızca 2 yaştan önce başvurusu yapılmış çocuk aile eğitimi, okul öncesi ve ilkokul programlarına hak kazanır.** Altı aylık aile eğitimi programını tamamlamamış aileler öğrenci kayıt talebinde bulunamazlar.

4. Çocuğun kayıt kabulü; başvuru yaşıнын küçüklüğüne, aile eğitimi programında geçirdiği süreye **ayrıca okulun kontenjanına** bağlıdır. Bu nedenle eğer Eskişehir'e tayini ve yerleşmeyi düşünüyorsanız **merkezin kayıt ve kabul konusundaki kesin kararı öğrenmeden, bu gibi girişimde bulunmamanızı öneririz.** Merkez kararı alınmadan yapılmış olan tayinler Merkezi bağlamaz.

5. Cihaz oryantasyon ve aile eğitimi programları, işitme testleri ve diğer konularda görüşmelerin tamamı için önceden gün ve saat verilir. Kurumun aşırı yüklenmiş olması nedeni ile randevusuz eğitim, test ve görüşme talep edilmemesi rica olunur.

6. Aileler yayınlardan faydalanabilirler.

7. Okul gündüzlüdür.

8. Yaş sınırı istisnasız uygulanır.

Ekler

EK 3

İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLER
BİLGİ FORMU

Lütfen her soruya cevap veriniz ve cevabınızı gerekli yerlerde X (Çarpı işareti) koyarak veriniz. Eğer bazı soruların karşılığı için doğru bilgiyi edinemezseniz "bilemiyorum" yazınız.

1. ÇOCUĞUN :

No :

Adı : Soyadı :

2. Cinsiyeti : Kız Erkek :

3. Doğum Tarihi : .../.../19.... Doğum yeri: İli Ülke

4. Ev Adresi :

5. Ev Telefonu : 6. İkamet İli :

7. Okula kayıttan önceki ikamet ili : Aynı Farklı
Farklı ise ili :

8. Okulu Tavsiye Eden Kurum : Adı :
İli :

9. Okula İlk Başvuru Tarihi : .../.../19....

10. Baba Adı : 11. Anne Adı :

Mesleği : İşinin Türü :

İş Alanı : İş Alanı :

Sigortalı : Emekli Sand. : Sigortalı: Emekli Sand. :

Bağkur : Hiçbiri : Bağkur : Hiçbiri :

Babanın son diploma aldığı Okul Adı: Annenin son diploma aldığı Okul Adı :

İlkokul terk veya hiç gitmedi : İlkokul terk veya hiç gitmedi :

İlkokul : İlkokul :

Ortaokul : Ortaokul :

Lise : Lise :

Yüksekokul/Üniversite : Yüksekokul/Üniversite :

Lisans üstü : Lisan üstü :

12. Çocuğun kayıtlı olduğu program türü :

a) İlkokul Programı

b) Ortaokul Programı

14) İŞİTME KAYBI:

Anne Baba İşitme Kaybından İlk Şüpheli Ettikleri Zaman Çocuk Kaç Yaşındaydı?

Tarih :/...../19....

15) İşitme Kaybının Kesin Teşhisi Konduğu Zaman Çocuk Kaç Yaşındaydı?

Yaş : Tarih :/...../19....

16) Kesin Teşhis İle Çocuğa İşitme Cihazı Önerildi mi?

Evet Hayır

17) Teşhisi Yapan Kurumun Adı :

18) Çocuğun İlk Cihaz Takmaya Başladığı Tarih :

Yaşı : Tarih :/...../19....

19. a) Ailedeki çocuk sayısı :

b) Ailedeki işitme engelli çocuk sayısı :

20. Çocuğun işitme kaybı dışında başka özürü var mı? Evet Hayır

Evet ise açıklayınız :

21. Çocuğun ilk yürüdüğü yaş : Tarih :/...../19....

23. İŞİTME KAYBININ TÜRÜ :

A) İşitme kaybı sensorineural mı (iç kulak, sinir sistemi ile ilgili)?

Evet Hayır Evet ise;

1. Doğuştan mı? Evet Hayır

a) Genetik Belli bir sendroma bağlı ise, lütfen bu sendromun adını yazınız.

b) Hamilelikte : Evet Hayır Evet ise sebebi :

Kızamıkçık Enfeksiyon İlaç

Travma Diğer Bilinmiyor

c) Doğum Sırasında : Evet Hayır Evet ise sebebi :

Oksijensiz kalış (morarma) Sarılık

Prematüre / eksik doğum RH uyumsuzluğu

Diğer bir neden ile Bilinmiyor

d) Doğuştan, fakat nedeni bilinmiyor : Evet Hayır

2. Sonradan mı? Evet Hayır

Evet ise sebebi :

Menenjit Kalıtsal nedenler

Ototoksit ilaç Havale/ Yüksek ateş

Düşme Kabakulak

Virütik zatürre Diğer bir neden ile

Nedeni bilinmiyor.....

3. İşitme Kaybının Doğuştan mı, Sonradan mı Olduğu Bilinmiyor.

B) İşitme kaybı iletim tipi (ortakulak ile ilgili) ise, nedeni;

Doğuştan bir deformite mi? Evet Hayır

Sağ Kulak Sol Kulak

24. İŞİTME KAYBININ DERECESELİ :

Safton odyogramı var mı? Evet Hayır

26. Evet ise ;

a) Son odyogramın tarihi : / / 19....

b) dB HL olarak sonuçları :

	<u>Sağ Kulak</u>	<u>Sol Kulak</u>
250 Hz.
500 Hz.
1.000 Hz.
2.000 Hz.
4.000 Hz.

27. İŞİTME CİHAZLARI :

Şu Anda İşitme Cihaz Düzenini İşaretleyiniz :

- | | | | |
|----------------------|-------|-----------------------------|-------|
| 1. Yok | | 4. Her ikiside kulak arkası | |
| 2. Kulak arkası sağ | | 5. Cep tipi sağ | |
| 3. Kulak arkası sol | | 6. Cep tipi sol | |
| 7. Cep tipi V kordon | | 8. Cep tipi çift cihaz | |

28. Çocuğun Kullanmakta Olduğu İşitme Cihazlarının Modelini belirtiniz :

CİHAZ	Veriliş Tarihi / / 19....	
	Sağ	Sol
Cihaz Adı	:
Hoparlör	:
Volüm	:
Kordon	:
Seri No	:

Lütfen bu formu tekrar gözden geçiriniz. Ek bilgi vermek istiyorsanız, aşağıya yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

**MESLEK ÜNVANLARI VE EĞİTİM DÜZEYLERİNE GÖRE SOSYO-EKONOMİK DÜZEY
BAKIMINDAN SINIFLANDIRMA İÇİN KABUL EDİLEN ÖLÇÜTLER***

1. Grup Sosyo-ekonomik Düzey:
Müteşebbisler, direktörler, üst kademe yöneticileri.
2. Grup Sosyo-ekonomik Düzey:
İlmi ve teknik elemanlar, serbest meslek sahipleri, öğretim üyeleri, sanat mensupları.
3. Grup Sosyo-ekonomik Düzey:
Yüksek okul mezunu- öğretmenler, subaylar, teknikerler, idari personel, hemşireler.
4. Grup Sosyo-ekonomik Düzey:
Lise ve dengi okulları mezunu- öğretmenler, subaylar, teknisyenler, polisler, hemşireler, banka memurları, ticaret ve satış personeli. Vasıflı işçiler.
5. Grup Sosyo-ekonomik Düzey:
Asgari ücretli memur, tarımcı, ormancı, hayvancı, balıkçı, avcı, küçük esnaf, şahsi hizmetli, ahçı, garson, kahya, şöför.
6. Grup Sosyo-ekonomik Düzey:
Vasıfsız işçi.
İşsiz ilkokul mezunları.

* Devlet İstatistik Enstitüsünün 'İşgücüne dahil hanehalkı üyelerinin esas meslek gruplarına göre dağılımı' için kullandığı meslek gruplaması temel alınmış, eğitim düzeyine göre araştırmacı tarafından kademelendirilmiştir.

B İ R E Y S E L S O N U Ç L A R

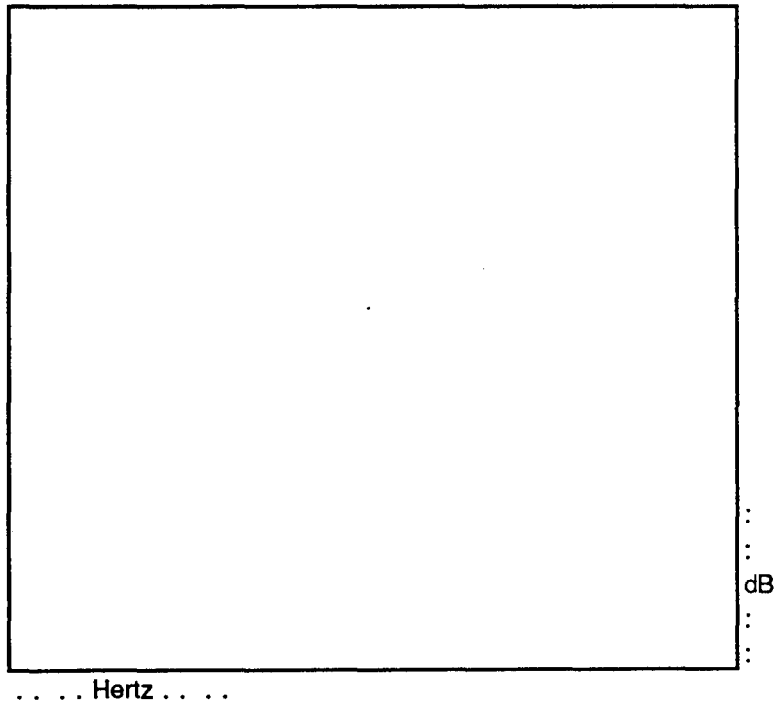
Genel Bilgiler

Bilgi Türleri	Bellirlenen Özellikler			
Kodu	:	41		
Eğitim ortamı	:	İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi		
Araştırma yaşı	:	6	5	77 Toplam Ay
Cinsiyeti	:	Erkek		
Zeka düzeyi	:	Normal/Normal üstü		
Sosyo-ekonomik düzeyi	:	Meslek grubu	4	
İşitmezlik nedeni	:	Enfeksiyon		
İşitmezlik çıkışı	:	Dil öncesi		
İşitmezlik türü	:	Sensorineural		
				Süresi:
İşitme cihazı takma yaşı	:	3	1	37 Toplam Ay 40
Aile eğitimine başlama yaşı	:	3	1	37 Toplam Ay 25
Okula başlama yaşı	:	3	2	38 Toplam Ay 39
Toplam eğitime başlama yaşı	:	3	1	37 Toplam Ay 40
Ortalama işitme kaybı	:	Sağ k. 105 dB	Sol k. 103 dB	(HL - ISO .
Kaybın sınıflandırılması	:	Çok ileri derece		
				250 Hz - 4000 Hz
				ortalaması BSA 1985)
İşitme eşikleri	:			

Saf Ton Odyogram

Odyogram Tarihi

1987



... Hertz ...

Ekler

EK 6

RESMİ KULLANACAK ÖĞRETMEN İÇİN AÇIKLAMA

Bu araştırmada yer alan her çocuk ile sınıf öğretmeni arasındaki söyleşinin beş dakika süre ile video kaydı yapılacaktır. Süre bitiminde size haber verilecektir.

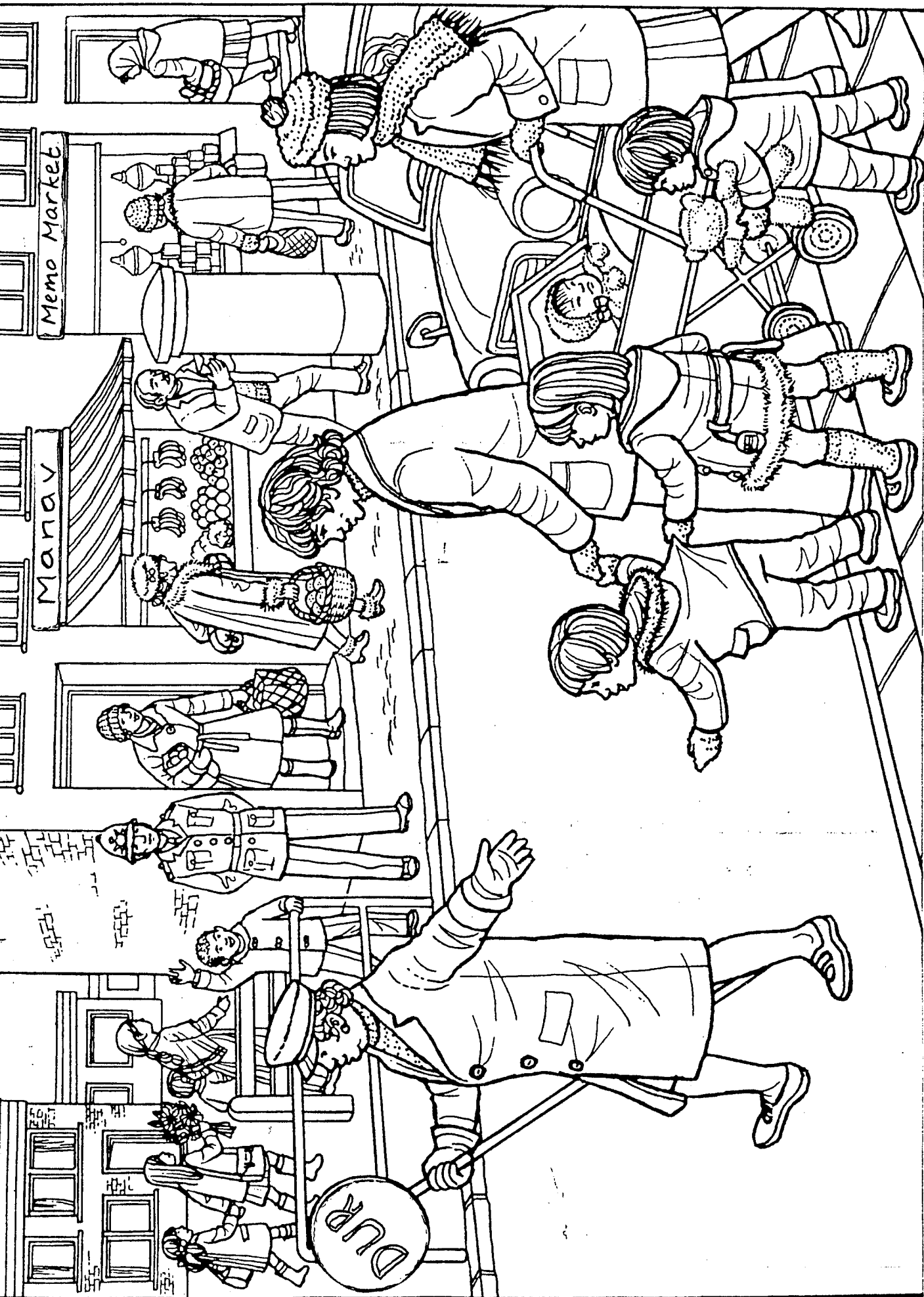
Size verilen resim, bu araştırmada yer alacak tüm öğretmenler tarafından ve her öğrenci için kullanılacaktır.

Lütfen verilen resmi ilk kayıttan önce 15 dakika sürede inceleyiniz ve tanıyınız.

Bu resmi, sürdüreceğiniz kişisel çalışmada (bire-bir söyleşi) öğrenciden konuşma dili almak amacı ile kullanırken, resmi o şekilde kullanın ki, öğrenciye mümkün olabilen en geniş anlamda dil becerilerini kullanma fırsatı sağlanmış olsun.

Konuşmayı, " bu resimde neler oluyor, bana anlatır mısınız?" açış cümlesi ile başlatınız.

Teşekkürler.



Memo Market

Manav

DUK

SÖZCE UZUNLUĞU HESAPLAMALARINDA
BİÇİMBİRİM SAYIMINA GİREN SÖZCÜK EKLERİ

Aşağıdaki eklerin her biri biçimbirim sayımı kapsamı içine alınmıştır:
Eylem sözcüklerinin sonuna gelen çekim ekleri:

KIPLER¹

ÖRNEKLER (3. tekil kişi)²

Bildirme (Haber) Kipleri

Geçmiş Zaman

-di'li geçmiş

geldi

-miş'li geçmiş

gelmiş

Şimdiki Zaman

(i) - y o r

geliyor

Gelecek Zaman

-ecek

gelecek

Geniş Zaman

(i) - r

gelir

Dilek Kipleri

Gereklik

-meli

gelmeli

İstek

- e

gele

Dilek-Koşul

-se

gelse

¹ "Eylemler, zaman ve anlam özelliklerine göre türü eklerle değişik biçimlere girer. Bu biçimlerin her birine kip denir." T. N. Gencan, 1979, s. 275.

² T. N. Gencan, 1979, s. 362-363.

Ekler

Buyru

-sin

gelsin

Eylem sözcüklerinin sonuna gelen olumsuzluk eki:

-me

gelmez*

* Bütün eylemlerde olumsuzluk yüzünden kip eklerinde hiç bir değişiklik olmaz. Yalnız geniş zaman kiplerinde kip eki değişir. Kip eki /r/'nin üçüncü, ikinci kişilerde /-z/4ye döndüğü; birinci kişilerde büsbütün düştüğü görülmektedir.³ Fiillerin sonuna gelen zaman eklerinden geniş zaman kavramlı olan /-ir/ morfemi ile kullanılan /-me/ olumsuzluk morfemi, /-ir/ morfeminin /-z/ morfemine dönüşmesinin gerektirir.
Örnek: Ol + me - ir + (geniş zaman) + kişi eki => Ol + ma + z => olmaz sözcüğü.⁴

Ekeylemin⁵ çekimlenen kipleri:

Geçmiş Zaman

-di'li geçmiş

idi, -di

güzel idi

-miş'li geçmiş

imiş, -miş

güzel imiş

Geniş Zaman

-(dir)

güzeldir

Dilek-Koşul Kipleri

ise, -se

güzelse

³ T. N. Gencan, 1979, s. 298.

⁴ Y. Göknel, s. 149.

⁵ "Ad soylu bütün sözcüklerin sonlarına gelerek onların yüklem olmalarını sağlayan parçalara ekeylem diyoruz." T. N. Gencan, 1979, s. 344. Örnekler için bkz: s. 359.

Ekler

Olumsuzları

DEĞİL ise, -se, -dir....

güzel değildi, değildir, değilse

Eylemlerde kişi ekleri

Geniş Zaman

1. tekil: -im	gelirim
2. tekil: -sin	gelirsin
3. tekil: -(dir)	gelir
1. çoğul: -iz	geliriz
2. çoğul: -sınız	gelirsiniz
3. çoğul: -dirler	gelirler

Ekeylemlerde kişi ekleri

Geniş Zaman

1. tekil: -im	iyiyim**
2. tekil: -sin	iyisin
3. tekil: -(dir)	iyidir
1. çoğul: -iz	iyiyiz
2. çoğul: -sınız	iyisiniz
3. çoğul: -dirler	iyiler

** Kaynaştırma harfi /y/'dir.

Eylemlerde ve isimlerde çoğulluk

Eylemlerde Çoğulluk Eki

-ler gelirler

İsimlerde Çoğulluk Eki

-ler kalemler

Soru

Soru Eki

Ekler

mi?

Ben mi?

İsim ve isim soylu sözcüklerin sonuna gelen durum⁶ ekleri:

-i (belirtme)	evi
-e (yönelme)	eve
-de (bulunma)	evde
-den (çıkma)	evden

Ad tümlemesi

-in (tümleyici takısı)	Sevim'in banyonun*
-i (tümlenen takısı)	kalemi borusu*

* Kaynaştırma harfleri /n/ ve /s/'dir.

⁶ Adların tümcelerdeki görevleri çekimlerine (durumlarına) bağlıdır. Her adın tümcedeki görevi çekimiyle, yani aldığı durum takısıyla belli olur. T. N. Gencan, 1979, s. 155.

kodu 05
3

işlevler tek za aç. anl. bir
/rar /man /ğil /ğil //say

Elma almış bu da.

Ç. El.

- *

Ö. Elma.
Başka?
Bak bakıyorum.
Buralarda neler var başka?
Hımm, ne bu?

Ç. ----.

- *

Ö. Ne bu?

Ç. ----.

- *

Ö. Bebek.
Bebek.
Bebek.
Bak, bu?
Nesi bunun?

Ç. Anne.

bildirme

1

Ö. Annesi.

Ç. ----.

- *

Ö. Annesi.
Bu?

Ç. ----.

- *

Ö. Abi.
Bebeğin abisi.
Bebeğin abisi.

Ç. --.

- *

Ö. Bak bebeğe.
Bebek arabasına oturtmuşlar.
Değil mi?
Bebek arabasına oturtmuşlar.
Abisi de pandasını eline almış.
Annesiyle birlikte karşıya geçecekler.

TOPLAM

/ / / / //

çocuk sözcü sayısı:

EK 10

Konuşma Dili Analiz Sonuçları

<u>Çocuk Sözceleri</u>	<u>Toplam</u>	<u>%</u>
BÜTÜNCE İÇİNDEKİ ÇOCUK SÖZCELERİ	73	100.00
İŞLEV ANALİZİ YAPILAN SÖZCELER :	59	80.82
<u>İşlevler Kullanımına Göre</u>		
kendini koruma :	0	0.00
yönetme :	0	0.00
bildirme :	32	43.84
mantık yürütme :	7	9.59
tahmin etme :	16	21.92
yansıtma :	3	4.11
düşsel anlatım :	1	1.37
<u>İşlev Kümelerine Göre</u>		
I. küme :	32	43.84
(kendini koruma, yönetme, bildirme)		
II. küme :	7	9.59
(mantık yürütme)		
III. küme :	20	27.40
(tahmin etme, yansıtma, düşsel anlatım)		
İŞLEV ANALİZİ YAPILMAYAN SÖZCELER :	14	19.18
<i>İşlev içermeyen Anlaşılabilir Sözceler :</i>	<i>14</i>	<i>19.18</i>
tekrarlar :	4	5.48
zaman kazanma :	10	13.70
anlamı açık değil :	0	0.00
Anlaşılamayan Sözceler :	0	0.00

BIÇIMBİRİM ANALİZİ:

İşlev içeren sözceler açısından biçimbirim toplamı (1)	310
İşlev içeren sözceler toplamı (2)	58
Ortalama Sözce Uzunluğu (=1/2)	5.4

En Uzun On Anlaşılır Sözcede Biçimbirim Ortalaması	:	10.6
En Uzun On Sözcede Biçimbirim Ortalaması	:	10.6
En Uzun Sözcede Biçimbirim Sayısı	:	15

Kodu : 72

EK 11

ÖĞRENCİ KONUŞMA DİL ÇÖZÜMLERİNİN JÜRİ SONUÇLARI

Araştırma dökümleri için güvenilirlik yüzdesi Brinton ve diğerlerinin kullandıkları şu formül uygulanarak hesaplanmıştır:

$$\text{Güvenilirlik Yüzdesi} = A/N \cdot 100.$$

A = ortak anlaşma saptanan sözcük (bu araştırmada biçimbirim) sayısı,

N = toplam sözcük (bu araştırmada biçimbirim) sayısıdır.

Sağırılar Okulu Jüri Ortalamaları

	<u>bütünce</u>	<u>%</u>	<u>analiz</u>	<u>%</u>
1. çocuk	94.37		98.53	
2. çocuk	94.68		97.80	
3. çocuk	92.22		98.81	
4. çocuk	98.28		99.13	
5. çocuk	100.00		100.00	
6. çocuk	100.00		100.00	
7. çocuk	100.00		100.00	
8. çocuk	<u>100.00</u>		<u>100.00</u>	
	97.44		99.28	

İçem Jüri Ortalamaları

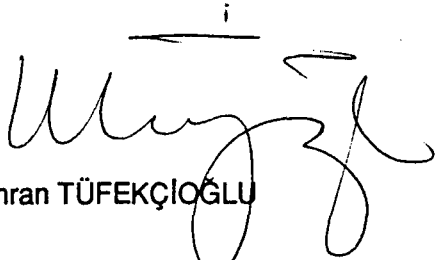
	<u>bütünce</u>	<u>%</u>	<u>analiz</u>	<u>%</u>
1. çocuk	95.16		97.97	
2. çocuk	98.13		99.33	
3. çocuk	96.54		98.65	
4. çocuk	92.50		98.20	
5. çocuk	97.98		99.13	
6. çocuk	97.35		99.26	
7. çocuk	94.56		97.54	
8. çocuk	<u>97.43</u>		<u>98.88</u>	
	96.21		98.62	

2.6.1987

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜK MAKAMI'NA

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde sürdürmekte olduğum doktora programı için Üniversiteniz Rektörlüğüne bağlı İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi öğrencilerinin konuşma dili hakkında bir araştırma yapmak istiyorum.

Konuyu bilgi ve müsaadelerinize arz ederim.


Umran TÜFEKÇİOĞLU

Uygundur
2/3.

T. C.

ESKİŞEHİR İLİ

Millî Eğitim Gençlik ve Spor Müdürlüğü

SAYI : Kültür Hizmetleri Şubesi 311/
KONU : Umran Tüfekçioğlu.

48644,
Eskişehir,

İL MAKAMINA
ESKİŞEHİR

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı Öğretim görevlisi Umran Tüfekçioğlu, doktora tez çalışması için Eskişehir Sağırklar Okulu öğrencilerine " İŞİTME ENGELLİLERLE" ilgili araştırma yapması isteği ile ilgili, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığının 24.12.1987 tarih ve 220/290 sayılı yazıları ile bildirilmekte olup, yazı ekte sunulmuştur.

Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Ortaeğitim Genel Müdürlüğünün 14.3.1983 tarih ve EÖÖİŞ-379-121-83/11904 sayılı emirleri doğrultusunda; Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı Öğretim Görevlisi Umran Tüfekçioğlu'nun ilimiz Sağırklar Okulu öğrencilerine " İŞİTME ENGELLİLER" ile ilgili, araştırma yapabilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde gereğini müsaadelerinize arz ve teklif ederim.

Mehmet KILIÇOĞLU
Millî Eğitim Gençlik ve Spor Müdürü

28.12/1987

Özer AYDINATAY
Vali Yardımcısı
Vali a.

EKİ:I

ÖĞRENCİ BÜTÜNCELERİNDEN ÖRNEKLER

İÇEM BÜTÜNÇESİ

Kodu: 53.

Araştırma yaşı: 7 yaş 8 ay.

İşitme kaybı: 110 dB.

Sözce uzunluk ortalaması: 2.7 biçimbirim.

İşlev analizi yapılan sözce sayısı: 67.

Kodu: 67.

Araştırma yaşı: 9 yaş 6 ay.

İşitme kaybı: 113 dB.

Sözce uzunluk ortalaması: 3.5 biçimbirim.

İşlev analizi yapılan sözce sayısı: 44.

Kodu: 68.

Araştırma yaşı: 9 yaş 7 ay.

İşitme kaybı: 98 dB.

Sözce uzunluk ortalaması: 3.2 biçimbirim.

İşlev analizi yapılan sözce sayısı: 30.

Kodu: 72.

Araştırma yaşı: 10 yaş 11 ay.

İşitme kaybı: 91 dB.

Sözce uzunluk ortalaması: 5.5 biçimbirim.

İşlev analizi yapılan sözce sayısı: 59.

Kodu: 75.

Araştırma yaşı: 11 yaş 11 ay.

İşitme kaybı: 111 dB.

Sözce uzunluk ortalaması: 5.2 biçimbirim.

İşlev analizi yapılan sözce sayısı: 78.

Kodu: 77.

Araştırma yaşı: 12 yaş 5 ay.

İşitme kaybı: 93 dB.

Sözce uzunluk ortalaması: 5.0 biçimbirim.

İşlev analizi yapılan sözce sayısı: 50.

kodu 53

1

işlevler tek za aç. anl bir
/rar /man /ğil /ğil //say

Ö. Bakalım neler var, bakalım.
Şuradan başlayalım mı?

Ç. "Dur" diyor.

bildirme

3

Ö. Kim diyor ona?

Ç. Polis "Bekle".
"Araba geç" diyor.
"Bekle."

yansıtma
yansıtma

2

4

- *

Ö. Bekliyor.

Ç. Bakıyor.

bildirme

2

-

*

-

*

Ö. Peki, bak bakalım buradaki
çocuğun ceketinden tutmuşlar.

Ç. Gitmiyor.
Yaramazlık ___ çarp ___
Gitmiyor, gitmiyor.

bildirme
mantık

3

2

- *

Ö. Ee - gitsin.

Ç. Araba çarpı.

mantık

2

Ö. "Araba çarpar" diyorsun.
Çok güzel.
Peki annesinin elinden de tutmuş, bak.

Ç. Annenin tutuyor.

bildirme

4

Ö. Sen annenin elinden tutuyor musun?

Ç. Tutuyom.

bildirme

3

Ö. Tutuyorsun.
Peki, çok güzel.
Peki, şurdaki çocuk.
Elinde ne var?

TOPLAM

çocuk sözcü sayısı

/ / / / //

kodu 67
6

işlevler tek za aç anl bir
/rar /man /ğil /ğil //say

Ö. Birşey mi yapıyor çocuklar?					
Ç. Karşıdan karşıya geçmicek. ---	mantık -			*	7
Ö. Karşıdan karşıya geçecekler.					
Ç. Geçmicek.	-	*			
Ö. Geçmicekler. Neden?					
Ç. Arabalar var.	mantık				3
Ö. Aa, arabalar var. Geçmesinler diye bakıyor polis. Peki ama, bu kadın n'apıyor burda? Polis ona bakıyorsa?					
Ç. --- Polis "Dur", çocuklara "Geç".	- yansıtma			*	6
Ö. "Dur" diyor. Arabalara "Dur" diyor.					
Ç. Çocuklara "Geç".	-	*			
Ö. Çocuklara "Geç" diyor. Geçiyor mu çocuklar?					
Ç. Geçmiyor.	bildirme				3
Ö. Geçmiyorlar. Neden geçmiyorlar?					
Ç. Öyle geçmedi. Bekliyor.	bildirme bildirme				3 2
Ö. Bekliyorlar, değil mi? Arabaların durmasını bekliyorlar. Bu çocuk n'apıyor böyle?					
Ç. "Du" diyo. "Du" diyo.	yansıtma -	*			3

TOPLAM

çocuk sözcü sayısı

/ / / / //

kodu 68
3

işlevler tek za aç anl bir
/rar /man /ğil / /ğil //say

N'apıcak acaba o çiçeği?

Ç. Öğretmen verecek.

tahmin

3

Ö. "Öğretmenine verecek" diyorsun.
O zaman okula gidiyorlar.
Hı?

Ç. Evet, okula gidiyor.
"Pazara gidiyorlar" dedim de
onun için.

-

*

-

*

Ö. Peki, Yenal burada ne oluyor?

Ç. Polise bakıyor.
Polis.

bildirme

-

*

4

Ö. Hım, polis bakıyor.
Kime bakıyor, polis?

Ç. Bakıcak.
Araba çarparsa onu, alıcak, götürücek.

tahmin
mantık

2
10

Ö. Oh, araba çarparsa alıp
götürecek, onun için bakıyor polis.
Peki, başka ne oluyor?

Ç. Başka ne oluyor?
Adam mektubu koyuyor.

-

*

bildirme

5

Ö. Mektup atıyor.
Nereye atıyor?

Ç. Nereye atıyor?
Nereye atıyor?
Karşıya _ _ _ zarfa.

-

*

-

*

bildirme

2

Ö. Zarfa koymuş.
Evet ama nereye atıyor?
Burası postane mi?

Ç. Postane.

-

*

Ö. Posta kutusuna atıyor.
Değil mi?
Postane değil.

TOPLAM

çocuk sözcü sayısı

/ / / / //

kodu 72

1

işlevler tek za aç anl bir
/rar /man /ğil / de de //say

Ö. Bak bakalım, neler oluyor bu resimde?

Ç. Bu adam, bu kadın bazılarını, bazı annelerinin, babalarının arabalarını durduruyor.
Herkesi geçiriyorlar.

bildirme
bildirme

15
4

Ö. Anneler, babalar geçsin diye.
Hımm.

Ç. ___ geçiriyor.
İngiltere burası.

-
bildirme

*

3

Ö. İngiltere.

Ç. Evet.

-

*

Ö. Nerden bildin İngiltere olduğunu?

Ç. Polisin kıyafetleri bildim.

mantık

8

Ö. Polisin kıyafetinden anladın.
Peki.

Ç. Ondan sonra, o adamlarının mektup.
İçine atıyor.

bildirme
bildirme

7
5

Ö. Mektubu içine atıyor.
Nereye atıyor mektubu?

Ç. PTT kutusuna.

bildirme

4

Ö. Evet, posta kutusuna.

Ç. Posta, posta kutusuna atıyor.
Bi de annesi çocuğunu uyutturmuş.
Gidiyor gezmeye.

bildirme
bildirme
tahmin

6
9
4

Ö. Evet.
"Çocuğunu uyutmuş, gezmeye gidiyor"
diyorsun.

Ç. Evet.

-

*

TOPLAM

çocuk sözcük sayısı

/ / / / //

kodu 75	işlevler	tek	za	aç.	anl	bir
		/rar	/man	/ğil	/ğil	//say
3	Arkadaşı "Boşver" dedi. Arkadaşı çok kızıyorlar.					5 5
Ö.	Evet.					
Ç.	Birazcık bekledi. Araba gitti. Ondan sonra. Polis mi?					3 3 - 2
Ö.	Polis, evet.					
Ç.	Trafik polisi onlara "Dur dur!"					7
Ö.	Evet.					
Ç.	Durdu. İnsanlara "Buyurun efendim". Evden geliyorlar ondan sonra. Bitti. Çok araba gitmiş.					2 6 5 2 4
Ö.	Bak, bu çocuk n'apıyor burda?					
Ç.	Aa, bu neden koştu biliyor musun? Arkadaşını çok özlemiş ondan koşmuş. O da o sırada ordan düşmüş. "İnme, bazı araba çarpar" dedi.					8 9 9 8
Ö.	Evet. Arkadaşı tutmuş, değil mi?					
Ç.	"Neden iniyorsun? Belki araba çarpacak, ooo" dedi.					4 6
Ö.	Evet, peki Ayşegül. Bak, burda bir grup kız var. Bunlar nereye gidiyorlar?					
Ç.	Anneler günü oldu. Dört erkek okula gidiyor. Çiçek yapmış veya hediye almış. Sonra annesi bab. Annesine verdi.					6 6 7 - 5

TOPLAM

çocuk sözce sayısı

/ / / / //

kodu 77
3

işlevler tek za aç anl
/rar /man /ğil /ğil bir
//say

Ç. Him.	-	*			
Ö. Bu adam ne yapıyor?					
Ç. Adam muz alıyor. Yedikten sonra çöpe atıyor.	bildirme tahmin				4 8
Ö. Öyle mi? Burada ne yazıyor Zeynep?					
Ç. Aaa, pardon?	-	*			
Ö. Ne yazıyor?					
Ç. Mektup.	bildirme				1
Ö. Efendim?					
Ç. Mektup.	-	*			
Ö. Mektup atıyor. Orası posta kutusu. Eee, kime yazmış bu mektubu acaba?					
Ç. Karsı yazmış.	düş.anl.				4
Ö. Efendim?					
Ç. Karsı	-	*			
Ö. Karsına yazmış. Karsı nerede?					
Ç. Belki İstanbul'da.	düş.anl.				3
Ö. Belki İstanbul'da. Peki mektupta neler yazmış olabilir acaba?					
Ç. "Karıcığım, ben Ankara'dan gittim. Çok beğendim. Saat 3'te yarın size geliyorum" dedi.	düş.anl. düş.anl./ yansıma				7 4

TOPLAM

çocuk sözcü sayısı

/ / / / //

SAĞIRLAR OKULU BÜTÜNÇESİ

Kodu: 08.

Araştırma yaşı: 7 yaş 9 ay.

İşitme kaybı: 95 dB.

Sözce uzunluk ortalaması: 0.0 biçimbirim.

İşlev analizi yapılan sözce sayısı: 0.

Kodu: 30.

Araştırma yaşı: 9 yaş 8 ay.

İşitme kaybı: 104 dB.

Sözce uzunluk ortalaması: 1.0 biçimbirim.

İşlev analizi yapılan sözce sayısı: 1.

Kodu: 32.

Araştırma yaşı: 11 yaş 6 ay.

İşitme kaybı: 117 dB.

Sözce uzunluk ortalaması: 1.7 biçimbirim.

İşlev analizi yapılan sözce sayısı: 11.

Kodu: 36.

Araştırma yaşı: 12 yaş 5 ay.

İşitme kaybı: 113 dB.

Sözce uzunluk ortalaması: 1.3 biçimbirim.

İşlev analizi yapılan sözce sayısı: 16.

Kodu: 39.

Araştırma yaşı: 12 yaş 6 ay.

İşitme kaybı: 102 dB.

Sözce uzunluk ortalaması: 1.5 biçimbirim.

İşlev analizi yapılan sözce sayısı: 16.

Kodu: 40.

Araştırma yaşı: 12 yaş 10 ay.

İşitme kaybı: 90 dB.

Sözce uzunluk ortalaması: 1.2 biçimbirim.

İşlev analizi yapılan sözce sayısı: 12.

kodu 08
1

işlevler tek za aç. anl. de de bir
/rar /man /ğil /ğil //say

Ö. Enis, Enis.
Hoşgeldin.

Ç. ----.

Ö. Hoşgeldin.
Çok güzel.
Bak resme oğlum.
Konuşalım, olur mu?

Ç. ----.

Ö. Çok güzel.
Bak, ne var burda?

Ç. ----.

Ö. Hımm, efendim?

Ç. ----.

Ö. Bak, bak.
Kim bu?
Kim?

Ç. -.

Ö. Aa, öyle yok.
Konuşacaksın.
Konuşacaksın.

Ç. ----.

Ö. Anne, anne.

Ç. ----.

Ö. Evde de var değil mi senin annen?
Çok güzel.

Ç. ----.

TOPLAM

çocuk sözce sayısı

/ / / / //

kodu 30 8	işlevler	tek	za	aç. de	anl. de	bir
		/rar	/man	/ğil	/ğil	//say
Ö. Çocuklara bakıyor di mi?						
Ç. ----.	-				*	
Ö. Çocuklara bakıyor.						
Ç. ----.	-				*	
Ö. Bu ne?						
Ç. ----.	-				*	
Ö. Bu ne?						
Ç. ----.	-				*	
Ö. Çanta.						
Ç. ----.	-				*	
Ö. Anne.						
Ç. Anne.	-	*				
Ö. Alışveriş yapmış, _						
Ç. ----.	-				*	
Ö. Dükkandan çıkıyor.						
Ç. ----.	-				*	
Ö. Çantasına doldurmuş, elma koymuş. Bak, _						
Ç. ----.	-				*	
Ö. Burda da elma var.						
Ç. ----.	-				*	
Ö. Burda da elma var. Bu kim?						
Ç. Anne.	bildirme					1

TOPLAM

çocuk sözcü sayısı

/ / / / //

kodu 32
4

işlevler tek za aç. anl. bir
/rar /man /ğil /ğil //say

Buradan, manavdan yiyecek almış.
Burda ne var?
Koltuğunda ne var?

Ç. ----.

-

*

Ö. Elma var.
Elma.
Elma.
Evet, başka ne var?
Bak bakim bi?
Başka neler var?
Elma var.
Başka?

Ç. ----.

-

*

Ö. Portakal.
Portakal.

Ç. ----.

-

*

Ö. Muz.

Ç. Muz.

-

*

Ö. Evet, evet muz.
Peki, sepette ne var?
Annenin sepetinde?

Ç. ----.

-

*

Ö. Evet, elma koymuş sepetine.
Peki, burdakiler ne?

Ç. Elma va.

bildirme

2

Ö. Hayır, hayır.
Şunlar ne, şunlar?
Şunlar ne?

Ç. ----.

-

*

Ö. Şu, evet, yeşiller ne?
Ne oğlum?

TOPLAM

çocuk sözcce sayısı

/ / / / //

kodu 36

2

işlevler tek za aç. anl. bir
/rar /man /ğil /ğil // say

Başka?

Ç. Araba.

bildirme

1

Ö. Başka?
Oraya bak.
Oraya bak.

Ç. O _ _ _ .

-

*

Ö. Evet, peki, elma var mı?
Elma?

Ç. Elma.

-

*

Ö. Elma?
Var mı?

Ç. Var.

bildirme

1

Ö. Elma var mı?
Elma var mı orada?

Ç. Elma var.

bildirme

2

Ö. Var.
Göster bakim.

Ç. Orda.

bildirme

2

Ö. Hayır, olmaz, olmaz.
Elma var mı orda?

Ç. _ _ _ .

-

*

Ö. Elma var mı?

Ç. _ _ _ .

-

*

Ö. Bakın, bu ne?
Bunlar ne?

Ç. _ _ _ .

-

*

Ö. Him?

TOPLAM

çocuk sözcü sayısı:

/ / / / //

kodu 39
2

işlevler tek za aç. anl. bir
/rar /man /ğil /ğil // say

Ç. Anne.	bildirme					1
Ö. Anne. Bu kim?						
Ç. ----.	-				*	
Ö. Bu?						
Ç. ----.	-				*	
Ö. Bu ne?						
Ç. ----.	-				*	
Ö. Bu?						
Ç. ----.	-				*	
Ö. Taksi. Taksi. Bunlar ne yapıyorlar?						
Ç. ----.	-				*	
Ö. Burdan böyle?						
Ç. Bap bap bap.	bildirme					1
Ö. Bu otobüslere Dur". Geçecekler. Geçecekler.						
Ç. Ya.	-			*		
Ö. Bunlar ne yapıyorlar? Bunlar?						
Ç. ----.	-				*	
Ö. Aa, bu ne?						
Ç. ----.	-				*	

TOPLAM

çocuk sözcü sayısı

/ / / / //

kodu 40

1

Ö. Ne var?

Ç. ----

Ö. Neler var burada?
Bak, teyzenin elinde ne var?
Ne var bunun elinde?

Ç. "Dur".

bildirme

1

Ö. "Dur" yazıyor, di mi?
Elinde "Dur" diyor.
Bunlar da ne yapıyorlar?

Ç. ----

Ö. Duruyorlar.
Bak, abi karşıya geçmeye çalışıyor,
di mi?
N'apıyor bunlar?
Durmuyor, di mi?
"Dur" yazısını bilemiyor_

Ç. ----

Ö. Daha.
Evet, karşıya geçmeye kalkıyor.
Burdaki ne diyor?
Bu ne diyor?

Ç. ----

Ö. Ne diyor bu, kenan?

Ç. ----

Ö. "Geçme" mi diyor?
"Geçme, dur" diyor.
Peki, kenan, burada kimler var?

Ç. ----

Ö. Kimler var?
Hih?
Ne bu?

TOPLAM

çocuk sözce sayısı:

/ / / / //

KAYNAKÇA

- Abberton, E., A. J. Fourcin, and V. Hazan. 1988. "Phonological Competence with Profound Hearing Loss," Taylor, I.G. (ed.) The Education of the Deaf: Current Perspectives. Vol. II. International Congress on Education of the Deaf-1985. Croom Helm, London.
- Akçamete, Gönül. 1986. "Bireyselleştirilmiş Ek Özel Eğitimin Ağır İşiten Çocukların Sözel İletişimlerine Etkisi," Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksan, Doğan. 1980. Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilim.- 2. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Alkan, Cevat. 1977. Eğitim Teknolojisi: Kuramlar-Yöntemler, Ankara.
- Allen, Julius C. and Martha L. Allen. 1979. "Discovering and Accepting Hearing Impairment: Initial Reactions of Parents," Murphy, Albert T. (ed.). The Families of Hearing Impaired Children. The Volta Review, Vol. 81, No. 5, September, 1979.
- Altay, Bekir, Ahmet Konrot ve Umran Tüfekçioğlu. 1988. "Nucleus 22 Kanallı Koklear İmplantın Üç Türk Hasta Üzerinde Uygulanması," Yayınlanmamış Bildiri.1. Uluslararası Nöro-Otolojik Cerrahi Sempozyumu, İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Tıp Fakültesi, 23-27 Mayıs, 1988, İstanbul.
- Asp, Carl W. 1975. "Measurement of Aural Speech Perception and Oral Speech Production of the Hearing Impaired," Singh, Sadanand (ed.). Measurement Procedures in Speech, Hearing, and Language. University Park Press, Baltimore.
- Bal, Servet. 1983. "İleri Derecede İşitme Özürlü olan 4-5 Yaş Grubu

Kaynakça

- Çocuklarının Dil Gelişimi Eğitimlerinde "Dudaktan Okuma" ve "Cued Speech" Tekniklerinin Karşılaştırılması," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ev Ekonomisi Yüksek Okulu, Ankara.
- Bainbridge, M. 1988. "(-EBİL-): One Morpheme or Two?" Fourth Conference on Turkish Linguistics. Abstracts, Conference Program. METU, August 17-19, 1988, Ankara.
- Banguoğlu, Tahsin. 1986. Türkçenin Grameri. Türk Dil Kurumu Yayınları: 528, Ankara.
- Başaran, İbrahim Ethem. 1978. (1975.) Eğitime Giriş, Ankara.
- _____. 1982. Eğitim Psikolojisi: Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri. Ankara.
- Başkan, Özcan. 1980. "Sözdizimi," Dilbilim ve Dilbilgisi Konuşmaları. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- B.A.T.O.D. 1982. "Methodology in the Education of Hearing-Impaired Children," Proposed Policy Statement, Birmingham. November 6, 1982.
- _____. 1984. "Methodology in the Education of Hearing-Impaired Children," Proposed Policy Statement, Bristol. April 7, 1984.
- B.A.T.O.D. 1985. "Audiometric Descriptors," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf.
- Bayraktar, Bülent. 1986. "İşitme Özürlülerin Eğitiminde Yatılı Sağırlar Okulları ile Sağırlar Özel Sınıflarındaki Sözlü İletişim Farklılıkları," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Bending, C.W. 1970. "Eğitimde İletişim Düşüncelerinin Kökenleri," Çev. Levend Kılıç. Kurgu. Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi İletişim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Sayı 3, Ekim 1980. ss. 135-145.

Kaynakça

- Berlin, C. I., V. W. Jenison, L. J. Hood, and G. D. Lyons. 1987. "Patient Selection for the Multichannel Electronic Prosthesis," Clark and Busby. (eds.), International Cochlear Implant Symposium and Workshop, Melbourne, Annals of Otolaryngology, Rhinology and Laryngology. Supplement 128-Jan-Feb. 1987, Vol. 96, No. 1, Part 2. ss. 104-106.
- Bloom, Lois and Margaret Lahey. 1978. Language Development and Language Disorders. John Wiley and Sons, New York.
- Boothroyd, Arthur. 1978. "Speech Perception and Sensorineural Hearing Loss," Ross, Mark and Thomas G. Giolas (eds.). Auditory Management of Hearing-Impaired Children. University Park Press, Baltimore.
- Brich-Rasmussen, S. 1988. "Methods of Communication," Taylor, I.G. (ed.) The Education of the Deaf: Current Perspectives. Vol. II. International Congress on Education of the Deaf-1985. Croom Helm, London. ss. 523-526.
- Brinton, B., Fujiki, M., Winkler, E., Loeb, D.F. 1986. "Responses to Requests for Clarification in Linguistically Normal and Language-Impaired Children," Journal of Speech and Hearing Disorders (J.S.H.D.), Vol. 51, November 1986. ss. 370-378.
- Brown, Roger. 1973. A First Language. The Early Stages. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Bruner, Jerome S. 1982. "Learning the Mother Tongue," Readings in Early Childhood Education. Leroy G. Baruth and Eleanor Duff, (eds.). Special Learning Corporation, Connecticut. ss. 77-82.
- B.S.A. 1988. "Descriptors for Pure Tone Audiograms," British Journal of Audiology, 1988, 22. ss. 123.
- Bullowa, Margaret. (ed.). 1979. Before Speech. Cambridge University Press, Cambridge.

Kaynakça

- Central Institute for the Deaf. 1983. "National Results Compare Oral/"Total" Communication," News Notes, Fall 1983. ss. 1-2.
- Chazan, Maurice and Alice Laing. 1982. The Early Years. The Open University Press, Milton Keynes.
- Child, Dennis. 1975. Psychology and the Teacher. Holt, Rinehart and Winston, London.
- Clark, Morag. 1978. "Preparation of Deaf Children for Hearing Society," Journal of the British Association of Teachers of the Deaf, (2) 5, ss. 146-154.
- _____. 1981b. "Attitude or Aptitude," Australian Teacher of the Deaf, 22, ss. 4-8.
- _____. 1981a. "The Speech Policy of Birkdale School," Report of Proceedings for Conference for Heads of Schools and Services for Hearing Impaired Children, Department of Audiology and Education of the Deaf, University of Manchester. September 1981. ss. 63.
- _____. 1985. Developing the Spoken Language Skills of Hearing Impaired Children: 1. Laying the Foundations. M.U.T.V., Manchester University, Manchester.
- _____. 1986a. Developing the Spoken Language Skills of Hearing Impaired Children: 2. Building on the Foundations. M.U.T.V., Manchester University.
- _____. 1986b. Developing the Spoken Language Skills of Hearing Impaired Children: 3. Sounds All Around. M.U.T.V., Manchester University.
- _____. 1986c. "Introduction: For which population is an auditory approach suitable?" The Volta Review, Vol. 88, No.5, September 1986.
- _____. 1987. "The Educative Experience: Seeing is Believing," Media in

Kaynakça

Education and Development. October 1987. ss. 154-156.

_____. 1988a. Looking at Interaction: 1. Pre-school and Primary School. Birkdale School (for Hearing Impaired Children), Birkdale.

_____. 1988b. "Hearing-Impaired Children Who Make Slow Initial Progress on an Auditory/Oral Approach," Taylor, I.G. (ed.) The Education of the Deaf: Current Perspectives. Vol. II. International Congress on Education of the Deaf-1985. Croom Helm, London. ss.147-149.

_____. 1988c. "İşitme Engelli Çocukların Eğitiminde Yöntemler," Yayınlanmamış Ders Notları. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Eskişehir.

Clarke, B. R. and D. A. Stewart. 1986. "Reflections on Language Programs for the Hearing Impaired," The Journal of Special Education, Vol. 20, No. 2, 1986. ss. 153-164.

Coggins et al. 1987. J.S.H.D. Vol. 52, February, 1987.

Cole, Patricia R. 1982. Language Disorders in Preschool Children. Prentice-Hall, Inc., New Jersey.

Cole, Elizabeth B. and St. Clair Stokes. 1982. "Caregiver-Child Interactive Behavior: A Video-Tape Analysis Procedure," Yayınlanmamış Bildiri. A.G.B. Association for the Deaf, Toronto Convention, 1982.

Cole, Elizabeth and Hilda Gregory. 1986. "For which population is an auditory approach suitable?" The Volta Review, Vol. 88, No. 5, September, 1986. ss. 10-11.

Conrad, R. 1975. "Speech Quality of Deaf Children," Disorders of Auditory Function II. Proceedings of the British Society of Audiology, 2nd Conference. University of Southampton, 16-18 July, 1975. ss. 181-187.

_____. 1979. The Deaf School Child, Harper and Row, London.

Kaynakça

- Cooper, R. L. and J. Rosenstein. 1966. "Language Acquisition of Deaf Children," Language Acquisition. Quigley, S. P. (ed). A.G.Bell Assciation for the Deaf. Washington. ss. 46-57.
- Croft, Jane. 1983. "The listening deaf-INCREDIBLE?" TALK, No. 107, Spring 1983, N.D.C.S., London. s. 15.
- Cross, Toni G. 1977. "Mothers' Speech Adjustments: The Contributions of Selected Child Listener Variables," Snow, C.E. and C. A. Ferguson, (eds.). Talking to Children. Cambridge University Press, Cambridge.
- Crystal, David. 1985. "Things to remember when transcribing speech," Child Language and Theraphy, Vol. 1, No. 2. 1985. ss. 235-239.
- Çağlar, Doğan. 1975. "Geri Zekalılar," Mithat Enç, Doğan Çağlar ve Yahya Özsoy, (der.). Özel Eğitime Giriş. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi yayınları No: 82, Ankara.
- _____. 1979. Geri Zekalı Çocuklar ve Eğitimi. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi yayınları No: 82, Ankara.
- Çapan, Selma. 1987. "Psikodilbilim ve Dil Edinimi," Dilbilimin Dünü. Bugünü. Yarını. 1. Dilbilimi Sempozyumu. 18-19 Haziran 1987. Hacettepe Üniversitesi, Ankara. s. 26-28.
- Çömlekçi, Necla. 1985. (1982.) İstatistik. Bilim Teknik Yayınevi, Eskişehir.
- Davis, Julia M., Jill Eifenbein, Robert Schum, and Ruth A. Bentler. 1986. "Effects of Mild and Moderate Hearing Impairments on Language, Educational, and Psychosocial Behavior of Children," J. S. H. D., Vol. 51, ss. 53-62, February, 1986.
- de Villiers, J. and P. de Villiers. 1978. Language Acquisition. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

Kaynakça

- Denmark, J. 1975. "Methods of Communication in the Education of Deaf Children," Methods of Communication Currently Used in the Education of Deaf Children. RNID London. ss. 73-79.
- Doughty, Peter. 1981. (1975.) "General Introduction," Halliday, M. A. K. Learning How to Mean-Explorations in the Development of Language. Edward Arnold, London. s. iii-iv.
- Dunn, Robert. 1988 (1985). "Factors in Deaf Education," Taylor, I.G. (ed.). The Education of the Deaf: Current Perspectives. Vol. I. International Congress on Education of the Deaf-1985. Croom Helm, London.
- Ekmekçi, F. Ö. 1982a. "Language Development of a Turkish Child: A Speech Analysis in Terms of Length and Complexity," *Journal of Human Sciences*, 1/1, 1982. ss. 103-112.
- _____, F. Ö. 1982b. "Acquisition of Verbal Inflections in Turkish," *Journal of Human Sciences*, 1/2, 1982. ss. 227-241.
- Ekmekçi, Özden. 1987. "Dil Edinimi ve Gelişiminin Dilbilim Kurallarına Dayalı Olarak İncelenmesi," Dilbilimin Dünü. Bugünü. Yarını. 1. Dilbilimi Sempozyumu. 18-19 Haziran 1987. Hacettepe Üniversitesi, Ankara. ss. 30-36.
- _____, Özden. 1988. "Türk Dili Ediniminde Sözdizimi ve Durum Takılarının Rolü," II. Dilbilim Sempozyumu. Yayınlanmamış Bildiri. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. 1-3 Haziran, 1988.
- Enç, Mithat, Doğan Çağlar, Yahya Özsoy. 1975. Özel Eğitime Giriş. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 49, Ankara.
- Eripek, Süleyman. 1988. "Geri Zekalı Çocuklar," Yahya Özsoy, Mehmet Özyürek ve Süleyman Eripek, (der.). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar: "Özel Eğitime Giriş". Karatepe Yayınları, Ankara.

Kaynakça

- Francis, Hazel. 1982. "Language Teaching Research and Its Effect on Teachers in Early Education," Davies Alan (ed.). Language and Learning in Home and School. Heinemann Educational Books, London. ss. 21-43.
- French, Sophie L. 1971. "The Acquisition of Speech," Connor, Leo E. (ed.). Speech for the Deaf Child: Knowledge and Use. A. G. B. Association for the Deaf, Washington, D. C.
- Furness, H. J. S. 1972a. "The Linguistic Potential of Deaf Children," *The Teacher of the Deaf*, Vol. 70, No. 412, 1972. ss. 107-122.
- _____. 1972b. "The Linguistic Potential of Deaf Children," *The Teacher of the Deaf*, Vol. 70, No. 413, 1972. ss. 186-201.
- Furth, Hans G. 1973. Deafness and Learning: A Psychosocial Approach. Wadsworth Publishing Company, Inc., Belmont, California.
- Gencan, T. N. 1979. Dilbilgisi. TDK yayınları, Ankara.
- Geer, Ann E. and Jean S. Moog. 1987. "Predicting Spoken Language Acquisition of Profoundly Hearing-Impaired Children," *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Vol. 52, ss 84-94.
- Girgin, Cem. 1987. "Doğal İşitsel-Sözel Yöntemle Eğitim Gören İşitme Engelli Çocuklarda Sözcük Vurgusunun Akustik Yönden Değerlendirilmesi," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Girgin, Ümit. 1987. "Doğal İşitsel-Sözel Yöntemle Eğitim Gören İşitme Engelli Çocuklarda Okuma-Anlama Davranışlarının İrdelenmesi," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Glass, Arnold Lewis, Keith James Holyoak and John Lester Santa. 1979.

Kaynakça

- Cognition. Addison-Wesley Publishing Company, Reading, Massachusetts.
- Gökcan, Melek. 1987. "Aile Eğitiminin İşitme Engelli Çocukların Ailelerinin Beklentileri Üzerine Etkisi," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Grant, June M. 1978. "Experience: The Foundation of Language Acquisition," Simmons-Martin, Audrey and Donald R. Calvert.(eds.) Parent-Infant Intervention. Grune and Stratton, Inc., New York.
- Groht, Mildred. 1958. Natural Language for Deaf Children. A.G.B. Association for the Deaf, Inc., Washington, D.C.
- Guilford, J. P. 1956. Fundamental Statistics in Psychology and Education. McGraw-Hill, New York.
- Güzel, Rüya. 1988. "Altı-Sekiz Yaş İşitme Engelli Öğrencilerin Toplama İşlemine Hazırlıktaki Kavramları Gerçekleştirme Düzeylerinin Değerlendirilmesi," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Halliday, M. A. K. 1973. Explorations in the Functions of Language. Edward Arnold, London.
- _____. 1981. (1975.) Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language. Edward Arnold. London.
- Halliday, M.A.K. and Ruqaiya Hasan. 1976. Cohesion in English. Longman, London.
- Hamilton, P. and H. L. Owrid. 1974. "Comparisons of Hearing Impairment and Socio-cultural Disadvantage in Relation to Verbal Retardation," British Journal of Audiology, 1974, 8. ss. 27-32.
- Hançerlioğlu, Orhan. 1970. Düşünce Tarihi. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Kaynakça

- Harrison, D. R. 1980. "Natural Oralism-A Description," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (4) 4 1980, ss. viii-xi.
- Harris, Margaret and Max Coltheart. 1986. Language Processing in Children and Adults. Routledge and Kegan Paul, London.
- Hazan, V., A.J. Fourcin, and E. Abberton. 1988. "Analytic Assessment of Speech Development in Profoundly Deaf Children: Perception," FASE Conference, Edinburg, September, 1988. Yayınlanmamış Bildiri.
- Higginbotham, Jeffrey and Barbara M. Baker. 1981."Social Participation and Cognitive Play Differences in Hearing-Impaired and Normally Hearing Preschoolers," Volta Review, Vol. 83, No. 3, April 1981. ss. 135-149.
- Hills, Phillip. 1979. Teaching and Learning as a Communication Process, Croom Helm, London.
- Hostler, M.E. 1986. "Hearing Aid Policy with Babies and Young Children," Reports of Proceedings for Conference for Heads of Schools and Services for Hearing Impaired Children, Department of Audiology and Education of the Deaf, University of Manchester, September, 1986. ss. 34-44.
- _____. 1987. "Hearing Aid Policy with Babies and Young Children," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (11) 1, 1987, ss./8-14.
- House, W. 1988. "Cochlear Implants in Children," Yayınlanmamış Bildiri, Uluslararası Nöro-Otolojik Cerrahi Simpozyumu, İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Tıp Fakültesi, 23-27 Mayıs, 1988. İstanbul.
- Howard, Louise M. 1987. "A Comparison of Three Approaches to the Teaching of Natural Oral Language," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (2), 1987. ss. 55-59.
- Hutinger, Patricia L. 1980. (1978.) "Language Development: It's Much More

Kaynakça

- Than a Kit," Baruth, Leroy G. and Eleanor Duff, (eds.), Reading in Early Childhood Education. Special Learning Corporation, Connecticut. ss. 94-97.
- Huntington, A. and F. Watton. 1982. "Language and Interaction in the Classroom," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (6) 1, 1982. ss. 18-21.
- _____. 1983. "Language and Interaction in the Education of Hearing-Impaired Children," Report of Proceedings for Conference for Heads of Schools and Services for Hearing Impaired Children. University of Manchester, September. 1983.
- _____. 1986. "The Spoken Language of Teachers and Pupils in the Education of Hearing-Impaired Children," The Volta Review. 1, 1986. ss. 5-19.
- Huntington, Jean. 1988. Araştırmacıya Mektup. Cheshire, England.
- Ijsseldijk, F. J. W. 1982. "Language Assessment and Remediation with Deaf Children," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (6) 3, 1982. ss. 58-62.
- Ingall, B. I. 1980. "A Structured Oral Programme," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (4), 1980. ss. 5-8.
- Ivemey, G. P. 1982. "Assessing the Language Skills of Hearing-Impaired Children: A Critical Review," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf, (6), 5. 1982. ss. 133-144.
- John, J. E. J. 1981. "Some Basic Concepts Affecting the Use of Residual Hearing," Report of Proceedings for Conference for Heads of Schools and Services for Hearing Impaired Children. University of Manchester, September. 1981. ss. 1-5.
- John, J. E. J. and J. N. Howarth. 1965. "The Effect of Time Distortions on the Intelligibility of Deaf Children's Speech," Language and Speech. Vol. 8, Pt. 2, April-June, 1965, ss. 127-134.

Kaynakça

- John, J. E. J. et al. 1975. "Deaf Children's Speech," Disorders of Auditory Function II. Proceedings of the British Society of Audiology. University of Southampton, Southampton. 16-18 July, 1975.
- Karasar, Niyazi. 1982. Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler. Ankara.
- Karchmer, M. A., M. N. Milone, Jr., and S. Wolk. 1979. "Educational Significance of Hearing Loss at Three Levels of Severity," American Annals of the Deaf, Vol. 124, No. 2, April, 1979. ss. 97-109.
- Kırcaali, Gönül. 1987. "8 Yaşındaki İşitme Engelli Öğrencilerde Korunum Kavramının Değerlendirilmesi," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Koşaner, Julie. 1983. "Social and Cognitive Play Levels in Hearing Impaired Children," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. University of Manchester, Manchester.
- Kök, Mehmet. 1986. "Sağırılar Okulundaki Öğrencilerin Normal Okuldaki Öğrencilerle Yaş Cinsiyet Yatılı-Gündüzlü Durumlarına Göre Sözcük Dağarcıklarının Karşılaştırılması," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kretschmer, Jr., Richard R. and Laura W. Kretschmer. 1982. (1978). Language Development and Intervention with the Hearing Impaired. Universty Park Press, Baltimore.
- Leedy, P. D. 1980. Methodologies of Research Design. MacMillan Publishing Co., Inc., New York.
- Ling, Daniel and Agnes H. Ling. 1978. Aural Habilitation: The Foundations of Verbal Learning in Hearing-Impaired Children. A.G.B. Association for the Deaf, Inc., Washington, D.C.

Kaynakça

- Lovell, K. 1981. Educational Psychology and Children. Hodder and Stoughton, Kent.
- Lutermen, David. 1979. Counselling Parents of Hearing-Impaired Children. Little, Brown and Company, Boston.
- Lynas, Wendy, Alan Huntington, and Ivan Tucker. 1988. A Critical Examination of Different Approaches to Communication in the Education of Deaf Children. A Ewing Foundation Publication, Manchester.
- Lyons, John. 1987a. (1968.) Introduction to Theoretical Linguistics. Cambridge University Press, Cambridge.
- _____. 1987b. (1977), Semantics: 1. Cambridge University Press, Cambridge.
- _____. 1988. (1977) Semantics: 2. Cambridge University Press, Cambridge.
- Markides, Andreas. 1980. "Type of Pure Tone Audiogram Configuration and Speech Intelligibility," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (4) 4, 1980. ss. 125-129.
- _____. 1985 a. "Relationships between Auditory, Visual and Audio-visual Speech Discrimination Abilities and Speech Intelligibility among Prelingually Hearing-Impaired Children," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (9) 1, 1985. ss. 1-2.
- _____. 1985 b. "The Teaching of Speech to Hearing-Impaired Children: An Historical Perspective," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (9) 6, 1985. ss. 145-163.
- _____. 1988. "Speech Intelligibility: Auditory-Oral Approach versus Total Communication," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (12) 6, 1988. ss. 136-141.
- Markides, Andreas, Alan Huntington, and Arthur Kettlety. 1980. J. Brit. Assn.

Kaynakça

- Teachers of the Deaf (4) 1, 1980. ss. 5-14.
- Martinet, Andre. 1983. "İşlevsel Dilbilgisi," Rifat Mehmet, (der.) Dilbilim ve Göstergibilim Kuramları-Temel Metinlerin Çevirisiyle Birlikte. Yazko, İstanbul.
- _____. 1985. İşlevsel Genel Dilbilim. Çev: Berke Vardar. Birey ve Toplum Yayınları, Dilbilim Dizisi: 2, Ankara.
- Mecklenburg, Dianne J. 1987. "The Nucleus Children's Program," The American Journal of Otology, Vol. 8, No. 5, September 1987, ss. 436-442.
- Meers, Hilda J. 1978. (1976). Helping Our Children Talk. Longman, London.
- Montgomery, George. 1986. "A Comparison of Limited and Total Communication Approaches to Language Attainment of Deaf Children," G. Montgomery, (ed.), The Appraisal of Methods of Teaching Language to Deaf Children, Scottish Workshop Publications, Edinburg.
- Morris, Terry. 1986. "The Effect of Education/Communication Mode on Aspects of the Deaf Child's Development," G. Montgomery, (ed.). The Appraisal of Methods of Teaching Language to Deaf Children. Scottish Workshop Publications, Edinburgh. ss. 33-44.
- Morehead, Donald M. 1975. "The Study of Linguistically Deficient Children," Singh, Sadanad, (ed). Measurement Procedures in Speech, Hearing, and Language. University Park Press, Baltimore, Maryland. ss. 31-32.
- Myklebust, Helmer R. 1960. "Diagnosis, Learning and Guidance," The Volta Review, Vol. 64, No. 7. ss. 363-369.
- N.D.C.S. 1987. "Special Needs, Special Choices," Videotape. London.
- N.E.C., British Association of Teachers of the Deaf (BATOD). 1981. "Audiological

Kaynakça

- Definitions and Forms for Recording Audiometric Information," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (5) 3, 1981, ss. 83-87.
- Nolan, Michael and Ivan G. Tucker. 1981. The Hearing Impaired Child and the Family. Souvenir Press Ltd., London.
- Nolan, M. 1982. "Hearing Aids for Children," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (6) 5, 1982, ss. 118-124.
- Oğuzkan, Ferhan A. 1974. Eğitim Terimleri Sözlüğü. Türk Dil Kurumu, Ankara.
- Özkazanç, Önder. 1988. Yayına hazırlanmakta olan Kitap. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özsoy, Yahya. 1979. "Türkiye'de Sağırın Eğitiminde Sözlü İletişim Yönteminin Etkililiği," Yayınlanmamış Doçentlik Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Ankara.
- _____. 1985. İşitme Engellilerin Eğitimi. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları, 359. Ankara.
- Özsoy, Yahya, Mehmet Özyürek, Süleyman Eripek. 1988. Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar: "Özel Eğitime Giriş". Karatepe Yayınları Genel No:7, Özel No:6, Ankara.
- Özyürek, Mehmet. 1983. Birlikte ve Ayrı Eğitimin Etkililiği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 123. Ankara.
- Panagos, John M., Karyn Bobkoff, and Cheryl M. Scott. 1986. "Discourse analysis of language intervention," Child Language Teaching and Therapy. Vol. 2. No. 2. 1986 ss. 211-229.
- Pollack, Doreen. 1979. (1970.) Educational Audiology for the Limited Hearing Infant. Charles C. Thomas, Publisher, Springfield, Illinois.

Kaynakça

- Proctor, Adele. 1983. "Early Home Intervention for Hearing-Impaired Infants and Their Parents," *The Volta Review*, Vol. 85, No. 3, April. ss. 150-156.
- Quigley, Stephen P. and Peter V. Paul. 1984. Language and Deafness. Croom Helm, London.
- Quigley, Stephen P., and Robert E. Kretschmer. 1982. The Education of Deaf Children: Issues Theory and Practice. Edward Arnold, London.
- Robson, Colin. 1973. (1979). Experiment. Design and Statistics in Psychology. Penguin Books, Harmondsworth, Middlesex.
- Sanders, Derek A. 1982. (1971.) Aural Rehabilitation: a Management Model. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Searle, John R. 1988. (1969). Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge University Press, Cambridge.
- Shefatya, L. and T. Horowitz. 1985. "Early Detection and Intervention and Its Relationship to School Achievement of Hearing-Impaired Children," International Congress on Education of the Deaf, University of Manchester, 4-9 August, 1985.
- Siegel, Sidney. 1977. Davranış Bilimleri için Parametrik-Olmayan İstatistikler. (Çev. Yurdal Topsever). A. Ü. Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları No: 274. Ankara
- Simmons, Audrey Ann. 1962. "A Comparison of the Type-Token Ratio of Spoken and Written Language of Deaf and Hearing Children," *The Volta Review*, Vol. 64, No. 7. ss. 417-421.
- Streng, Alice H., Richard R. Kretschmer, Jr., and Laura W. Kretschmer. 1978. Language, Learning, and Deafness: Theory, Application, and Classroom Management. Grune and Stratton, New York.

Kaynakça

Stubbs, Michael. 1985. (1983.) Discourse Analysis. Basil Blackwell, Oxford.

Taylor, I. G. 1980. "Medicine and Education," Reports of Proceedings for Conference for Heads of Schools and Services for Hearing Impaired Children, Department of Audiology and Education of the Deaf, University of Manchester, September, 1980.

_____. 1981. "Medicine and Education," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (5) 5, 1981, ss. 134-143.

Tazebay, Attila. 1978. "İşitme Özürlülerde Sözcük Dağarcığının Saptanması," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara.

Tekin, T. 1988. "On Some Homophonous Suffixes in Modern Turkish," Fourth Conference on Turkish Linguistics, August 17-19, 1988. Abstracts, Conference Program, METU, Ankara, ss. 22-23.

The Reader's Digest Great Encyclopaedic Dictionary, Vol. 3. 1964. The Reader's Digest Association. London.

Tinel, Ziya ve Aykut Babila. 1980. Odyolojik-Otonörolojik Testler ve Değerlendirilmeleri. Sosyal Sigortalar Kurumu Yayın No.: 344. Ankara.

Tough, Joan. 1978. (1977.) The Development of Meaning. John Wiley and Sons, New York.

_____. 1980. (1973.) Focus on Meaning. Unwin Education Books, London.

_____. 1981. (1976), Listening to Children Talking. Ward Locke Educational, London.

Tucker, Ivan, Clare Galloway, and Mary Hostler. 1987. "The Study of Interaction Data on a Population of Children with Sensori-neural Hearing Impairment," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (11) 4, 1987. s. 101-108.

Kaynakça

- Tuncay, Hadi. 1980. "İşitme Özürlü Çocukların Yazılı Anlatım Yeterlilikleri,"
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Ankara.
- Tüfekçioğlu, Umran. 1981. Umran Tüfekçioğlu, 1981, "İşitme Engelli Çocuk-
ların Eğitimi," Yayınlanmamış Bildiri. Otorinolaringoloji Semineri,
Ankara ve Eskişehir Otorinolaringoloji Derneği, Eskişehir İktisadi ve
Ticari İlimler Akademisi, Eskişehir.
- _____. 1985a. Umran Tüfekçioğlu, 1985a, "An Auditory Programme for
Hearing Impaired Children," International Symposium of T.I.V., İstanbul,
8-10 Mayıs, 1985. Yayınlanmamış bildiri. İstanbul.
- _____. 1988a. "İşitme Engellilere Türkiye'de Sağlanan Hizmetler ve Kurum-
lar, ". Yayınlanmamış Araştırma. İçem, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- _____. 1988. "The Development of an Auditory/Oral Programme for Hearing
Impaired Children in Turkey," Taylor, I.G. (ed.) The Education of the Deaf:
Current Perspectives. Vol. II. International Congress on Education of the
Deaf-1985., Croom Helm, London.
- Türk Dil Kurumu. 1971. İngilizce-Türkçe Sözlük. Ankara.
- Türk Dil Kurumu. 1981. Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara.
- Türk Dil Kurumu. 1988a. Türkçe Sözlük. 1. A-J. Ankara.
- Türk Dil Kurumu. 1988b. Türkçe Sözlük. 2. K-Z. Ankara.
- Uğurlu, Mesude. 1985. "Okul Öncesi Dönemde Normal İşiten Çocuklara İşitme
Engelli ve Normal İşiten Yaşlılarına Karşı Uygun İletişim Davranışlarının
Kazandırılması," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe
Üniversitesi, Ev Ekonomisi Yüksek Okulu, Ankara.

Kaynakça

Ünlü, Sezen. 1987. İşitme Engelli Çocukları olan Ailelerin Uzaktan Öğretim ile Eğitilmesi. Anadolu Üniversitesi Yayınları No.: 248, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları No.: 118, Eskişehir.

Üstünoğlu, Ülkü. 1987. Okulöncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Öğretim ile Yetiştirilmesine Yönelik Program Modeli. Anadolu Üniversitesi Yayınları, No. 220, Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No. 107, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

van Uden, A. 1977. A World of Language for Deaf Children. Part 1. Basic Principles. Swets and Zeitlinger, Amsterdam.

_____. 1982. "The Didactics of Language Following the Conversational Method and Discovery Learning of the Linguistic Structure for Pre-Lingually Profoundly Deaf Children," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (6), 2, 1982. ss. 30-41.

Vardar, Berke. 1980. Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

_____. 1982. Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri. Türk Dil Kurumu Yayınları: 492, Ankara.

Vardar, Berke, Nüket Güz, Erdim Öztokat, Osman Senemoğlu ve Emel Sözer. 1988. Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü. ABC Kitabevi, İstanbul.

Vernon, McCay. 1970. "Myths about the Education of Deaf Children," Communication Symposium, Maryland School for the Deaf, Frederick, Maryland. March 13, 1970. ss. 20-24.

Wanska, Susan K. and Jan L. Bedrosian. 1985. "Conversational Structures and Topic Performance in Mother-Child Interaction," Journal of Speech and Hearing Research, Vol. 28, December 1985. ss. 579-584.

Kaynakça

- Wardhaugh, Ronald. 1986. (1985.). How Conversation Works. Basil Blackwell, Oxford.
- Watson, Thomas J. 1975. "1". RNID. Methods of Communication Currently Used in the Education of Deaf Children. London. ss. 3-8.
- Webster's New Collegiate Dictionary. 1961. G. ve C. Merriam Co., Publishers, Springfield, Mass.
- Wells, Gordon. 1982. "Influences of the Home on Language Development," Language and Learning in Home and School. Davies, Alan (ed.). Heinemann Educational Books, London. ss. 150-163.
- Wilkinson, Andrew. 1975. Language and Education. Oxford University Press, London.
- Wood, D. J. 1980. "The Structure of Conversations between Teachers of the Deaf and Their Children", Report of Proceedings for Conference for Heads of Schools and Services for Hearing Impaired Children Department of Audiology and Education of the Deaf, University of Manchester. ss. 23-37.
- _____. 1982. "The Linguistic Experiences of the Pre-Lingually Hearing-Impaired Child," J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf (6) 4, 1982, ss. 86-94.
- _____. 1984 a. "Aspects of the Linguistic Competence of Deaf Children," British Journal of Audiology, 1984, 18, ss. 23-30.
- Wood, David, and Deafness Research Group. 1984 b. "The Assessment of Linguistic and Intellectual Abilities of Hearing Impaired School Children," Journal of the Assn. of Educational Psychologists, Vol. 6, No. 5, 1984, ss. 31-39.
- Wood, David, Linnet McMahon, and Yvonne Cranstoun. 1980. Working with Under Fives. Grant McIntyre Ltd., London.

Kaynakça

Yule, George. 1985. The Study of Language. Cambridge University Press, Cambridge.

DİĞER KAYNAKLAR

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı. 1985. Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği. Tebliğler Dergisi, 30 Aralık, 1985.

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı. 1986. Özel Eğitimle İlgili Kanun ve Yönetmelikler. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı. 1987. "Sağırılar İlkokul Programı," Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı.

Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı. 1987. "Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı ve Bağlı Kurumların İşleyişi," Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı, Mevzuat Dizisi 166, Ankara.

Sakatları Koruma Milli Koordinasyon Kurulu. 1988. Sakatlar ile İlgili Rapor.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası . 1982. "Sosyal ve Ekonomik Haklar ve Ödevler", Üçüncü Bölüm s. 36.