

**İŞİTME KAYIPLI BİR ÇOCUĞUN ÇEŞİTLİ BAĞLAMLARDA KULLANDIĞI  
İLETİŞİMSEL İŐİLEVLERİN İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Esra KAZAN**

**Eskişehir, 2016**

**İŞİTME KAYIPLI BİR ÇOCUĞUN ÇEŞİTLİ BAĞLAMLARDA KULLANDIĞI  
İLETİŐİMSSEL İŐİLEVLERİN İNCELENMESİ**

**Esra KAZAN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Özel Eğitim Ana Bilim Dalı**

**İŞİtme Engelliler Öğretmenliği Programı**

**Danışman: Prof. Dr. Yıldız UZUNER**

**Eskişehir**

**Anadolu Üniversitesi**

**EĞitim Bilimleri Enstitüsü**

**Haziran, 2016**

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Esra KAZAN'ın "İşitme Kayıplı Bir Çocuğun Çeşitli Bağlamlarda Kullandığı İletişimsel İşlevlerin İncelenmesi" başlıklı tezi 27.06.2016 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

**Adı-Soyadı**

**İmza**

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr. Yıldız UZUNER

Üye : Doç.Dr. Zerrin TURAN

Üye : Doç.Dr. Hatice BAKKALOĞLU

Prof.Dr. Handan DEVECİ  
Anadolu Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Müdür Vekili

## ÖZET

### İŞİTME KAYIPLI BİR ÇOCUĞUN ÇEŞİTLİ BAĞLAMLARDA KULLANDIĞI İLETİŞİMSEL İŞLEVLERİN İNCELENMESİ

Esra KAZAN

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran 2016

Danışman: Prof. Dr. Yıldız UZUNER

Durum çalışması olarak desenlenen bu araştırmanın amacı işitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda kullandığı iletişimsel işlevlerin incelenmesidir. Araştırmanın katılımcıları takvim yaşı iki yaş dört ay olan işitme kayıplı bir çocuk, annesi ve iki kardeşidir. Araştırmanın verileri çeşitli bağlamlarda gerçekleşen doğal etkileşimlerin gözlemlerinin video kamera ile kayıtları, anne ile yapılan görüşmeler, araştırmacı günlükleri, ürünler ve belge incelemeler yoluyla toplanmıştır.

Toplanan veriler süreç içerisinde ve sonunda araştırma sorularını cevaplayacak şekilde gerektiğinde betimsel, gerektiğinde tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Video kamera ile kayıt edilen gözlemler araştırmacılar tarafından daha önceden yapılmış olan iletişimsel işlev sınıflamaları temel alınarak oluşturulan işevuruk iletişimsel işlev tanımlamalarına göre betimsel olarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın bulguları işitme kayıplı çocuğun çeşitli doğal bağlamlarda çeşitli iletişimsel işlevleri kullandığını göstermiştir. Çocuğun bu iletişimsel işlevleri sözel ve/veya sözel olmayan davranışlarla sergilediğini göstermiştir.

İşitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda kullandığı iletişimsel işlevleri inceleyen bu araştırmanın alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. İşitme kayıplı çocukların ailelerine ve öğretmenlerine çocuklardaki iletişimsel işlev kullanımı ile ilgili olarak yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** İşitme kayıplı çocuklar, İletişimsel işlev, Anne çocuk etkileşimi.

## ABSTRACT

### A STUDY ON THE COMMUNICATIVE FUNCTIONS USED IN VARIOUS CONTEXTS BY A CHILD WITH HEARING LOSS

Esra KAZAN

Department of Special Education

Anadolu University Institute of Education Sciences, June 2016

Advisor: Prof. Dr. Yıldız UZUNER

The aim of this case study is to examine the communicative functions used in various contexts by a child with hearing loss. The participants of the study are a child with hearing loss, whose chronological age is 28 months, his mother and his two siblings. The data was collected through video recording of the natural interactions in various contexts, the interviews with the mother, research journal, artifacts and documents.

The compiled data was descriptively and inductively analyzed in a way to answer the study questions during and after the process. The observations recorded via video camera were descriptively analyzed according to the operational communicative function descriptions formed based on the communicative function classifications made in advance by the researchers.

The findings of the study show that the child with hearing loss uses various communicative functions in various natural contexts. It was shown that the child exhibits these communicative functions through verbal and/or nonverbal behavior.

It is expected that this study examining the communicative functions used in various contexts by a child with hearing loss will contribute to the body of literature. It is thought that it can be used as a guide for the families and teachers of the children with hearing loss to communicative function use in children.

**Keywords:** Children with hearing loss, Communicative function, Mother-child interaction

## ÖNSÖZ

Araştırmanın her aşamasında bana yol gösteren, akademik gelişimime çok önemli katkıları bulunan, her daim desteğini yanımda hissettiğim, manevi desteğini de hiçbir zaman esirgemeyen, güler yüzü ve hoş görüşüyle beni hep cesaretlendiren, keyifli bir çalışma ortamı sağlayan değerli danışman hocam Prof. Dr. Yıldız UZUNER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın İşitme Engelli Çocukları Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (İÇEM) aile eğitimi programına devam eden araştırma katılımcılarının bu araştırmaya katılmasına izin veren değerli hocam, İÇEM müdürü Prof. Dr. Ümit GİRĞİN'e teşekkürlerimi sunarım.

Seminer dersi kapsamında araştırmaya ilişkin eleştiri ve önerileri ile ufkumu genişleten, çok değerli katkılar sağlayan hocam Prof. Dr. Cem GİRĞİN'e teşekkür ederim. Final jürisinde önerileri ile araştırmaya çok değerli katkıları bulunan jüri üyesi hocalarım Doç. Dr. Zerrin TURAN'a ve Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Geçerlik güvenilirlik çalışmalarıyla araştırmaya dahil olan, bunun yanı sıra görüş ve önerileri ile araştırmaya çok önemli katkıları bulunan, karşılaştığım her zorlukta çok değerli desteğini hissettiğim arkadaşım Arş. Grv. Tamer GENÇ'e ayrıca teşekkür ederim. Süreç boyunca her zaman desteklerini hissettiğim Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndaki araştırma görevlisi arkadaşlarıma da teşekkür ederim.

Yaşamımın her anında desteklerini ve güvenlerini hissettiğim değerli annem, babam ve kardeşlerime gösterdikleri özveri için çok teşekkür ederim.

Esra KAZAN

Eskişehir, 2016

30/06/2016

## ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

(İmza)

.....İSMA KAZAN.....

(Adı-Soyadı)

## İÇİNDEKİLER TABLOSU

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI .....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	iv
ÖNSÖZ .....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	vii
TABLolar DİZİNİ .....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xii
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ .....	xiii
1. GİRİŞ .....	1
1.1. İletişim Nedir? .....	1
1.2. Dil Nedir? .....	2
1.2.1. Dilin bölümleri .....	3
1.2.2. Dilin içeriği (anlam bilgisi) .....	3
1.2.3. Dilin biçimi .....	4
1.2.4. Dilin kullanımı .....	4
1.2.4.1. Etkileşimlerde bağlamın önemi .....	5
1.2.4.2. Sohbet işlevi .....	7
1.2.4.3. Sohbet eşine uyum sağlama .....	7
1.2.4.3.1. Annece (motherese) .....	8
1.2.4.4. <i>Söylemler</i> .....	9
1.2.4.5. İletişimsel işlev .....	9
1.2.4.5.1. Söz öncesi dönemde iletişimsel işlevlerin sınıflandırılması .....	11
1.2.4.5.2. Sözel dönemde iletişimsel işlevlerin sınıflandırılması .....	13



Tek sözcüklü dönemde iletişimsel işlevlerin sınıflandırılması.....	13
1.3. Dil Gelişimi .....	17
1.3.1. Dil gelişiminin kuramsal temelleri .....	17
1.3.2. Dil gelişim basamakları.....	18
1.4. İşitme Kayıplı Çocukların Dil Edinimleri.....	21
1.4.1. İşitme kayıplı çocuklarda anne çocuk etkileşimi ve annece .....	22
1.5. İletişimsel İşlevlere İlişkin Araştırmalar .....	23
1.5.1. Uluslararası araştırmalar .....	24
1.5.1.1. <i>İşitme kayıplı çocuklarda iletişimsel işlevlere ilişkin yapılan araştırmalar.....</i>	24
1.5.1.2. <i>İşitme kayıplı çocuklarda iletişimsel işlevlere ilişkin yapılan araştırmalar.....</i>	26
1.5.2. Ulusal araştırmalar .....	28
1.5.2.1. <i>İşitme kayıplı çocuklarda iletişimsel işlevlere ilişkin yapılan araştırmalar.....</i>	28
1.5.2.2. <i>İşitme kayıplı çocuklarda iletişimsel işlevlere ilişkin yapılan araştırmalar.....</i>	29
1.5.3. Araştırmalara eleştirel bakış .....	29
1.6. Önem .....	31
1.7. Araştırma Soruları.....	32
2. YÖNTEM .....	33
2.1. Araştırmanın Modeli .....	33
2.2. Araştırmaya Katılanların Belirlenmesi.....	34
2.2.1. Araştırma için çocuk ve aile bulunması .....	34
2.3. Araştırmaya Katılanlar .....	35
2.3.1. Araştırmaya katılan aile .....	35
2.3.1.1. <i>Baba: Ahmet Bey .....</i>	35
2.3.1.2. <i>Anne: Ayşe Hanım .....</i>	35
2.3.1.3. <i>Ailenin en büyük çocuğu: Kerem .....</i>	36

2.3.1.4. <i>Büyük kardeş: Zafer</i> .....	36
2.3.1.5. <i>Odak çocuk: Serhat</i> .....	37
2.3.1.5.1. Tıbbi özgeçmiş ve işitmesi ile ilgili bilgiler.....	37
2.3.1.5.2. Eğitim bilgileri.....	38
Aile eğitimi programı .....	38
Oyun grubu programı.....	39
2.3.1.5.3. Dil / sözel iletişim bilgileri.....	39
2.4. Araştırmacılar .....	43
2.5. Araştırmanın Geçtiği Yer .....	44
2.6. Araştırmacının Rolü .....	47
2.6.1. Araştırma ortamına giriş .....	47
2.7. Veri Toplama Teknikleri ve Analizi.....	48
2.7.1. Araştırmacı günlüğü .....	49
2.7.2. Görüşmeler.....	50
2.7.3. Gözlemler .....	50
2.7.3.1. <i>Video kamera kayıtları</i> .....	53
2.7.3.1.1. Video kamera kayıtlarının yapılması.....	53
2.7.3.1.2. Video kamera kayıtlarının analizi .....	54
Birinci basamak: anne ile doğrulama.....	54
İkinci basamak: temsili teyplerin belirlenmesi.....	54
Üçüncü basamak: temsili teyplerin betimlenmesi ve özetlenmesi .....	56
Dördüncü basamak: temsili teyp kayıtlarının dökümü .....	57
Beşinci basamak: analiz birimlerinin belirlenmesi ve işevuruk tanımlar listesinin geliştirilmesi .....	58
Altıncı basamak: temsili teyp kayıtlarının doğrulandırılması .....	61
2.8. Geçerlik - Güvenirlik Çalışmaları .....	62
2.9. Araştırma Etiği.....	62

<b>3. BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>64</b>
<b>3.1. Gözlem (Kahvaltı Yapma).....</b>	<b>65</b>
<b>3.2. Gözlem (Kabak Tatlısı Yapma) .....</b>	<b>74</b>
<b>3.3. Gözlem (Serbest Zaman Etkinliği) .....</b>	<b>80</b>
<b>4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>91</b>
<b>4.1. Tartışma .....</b>	<b>91</b>
<b>4.1.1. İşitme kayıplı çocuğa sağlanan dilsel çevrenin özellikleri .....</b>	<b>91</b>
<b>4.1.2. İşitme kayıplı çocuğun iletişimsel işlevlerinin doğal dil verisi ile belirlenme süreci.....</b>	<b>94</b>
<b>4.1.3. İşitme kayıplı çocuğun belirli bir bağlamda kullandığı iletişimsel işlevler ve gerçekleşme şekilleri.....</b>	<b>96</b>
<b>4.1.4. İşitme kayıplı çocuğa sağlanan dilsel çevre ile çocuğun ifade ettiği iletişimsel işlevler arasındaki ilişki.....</b>	<b>99</b>
<b>4. 2. Sınırlılıklar.....</b>	<b>100</b>
<b>4.3. Öneriler .....</b>	<b>101</b>
<b>4.3.1. İleriki araştırmalara yönelik öneriler.....</b>	<b>101</b>
<b>4.3.2. Uygulamaya yönelik öneriler.....</b>	<b>101</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>103</b>

## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo 1.1.</b> Roth ve Spekman'ın Söz Öncesi Dönem İletişimsel Amaçlar Sınıflaması .	11
<b>Tablo 1.2.</b> Pieterse, Treloar ve Cairns'in Söz Öncesi Dönem İletişimsel Amaçlar Sınıflaması .....	12
<b>Tablo1.3.</b> Dore'un İletişimsel Amaçlar Sınıflaması .....	13
<b>Tablo1.4.</b> Halliday'in 10-18 Ay Arası İletişimsel İşlev Sınıflaması.....	14
<b>Tablo 1.5.</b> Pieterse, Treloar ve Cairns'in Tek Sözcük Dönemi İletişimsel Amaçlar Sınıflaması .....	14
<b>Tablo 1.6.</b> Halliday'in Çok Sözcüklü Dönem İletişimsel İşlev Sınıflaması .....	15
<b>Tablo1.7.</b> Tough'ın Yaptığı İletişimsel İşlev Sınıflaması .....	15
<b>Tablo 1.8.</b> Pieterse, Treloar ve Cairns'in Çok Sözcüklü Dönem İletişimsel Amaçlar Sınıflaması .....	16
<b>Tablo 2.1.</b> Bir Haftalık Ortalama Günlük Rutin Tablosu.....	43
<b>Tablo 2.2.</b> Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Teknikleri ve Miktarları.....	48
<b>Tablo 2.3.</b> Araştırma Sorularına Göre Kullanılan Veri Toplama Teknikleri.....	49
<b>Tablo 2.4.</b> Video Kamera Kayıtlarının Kapsamı .....	55
<b>Tablo 2.5.</b> Temsili Teyp Kayıtları.....	56
<b>Tablo 2.6.</b> Araştırma İçin Oluşturulan Söz Öncesi Dönem İletişimsel İşlevler Tanımlamaları .....	59
<b>Tablo 2.7.</b> Araştırma İçin Oluşturulan Tek Sözcük Dönemi İletişimsel İşlevler Tanımlamaları .....	60
<b>Tablo 3.1.</b> Temsili Teyp Olarak Kabul Edilen Gözlemler ve İçerikleri.....	65
<b>Tablo 3.2.</b> Kahvaltı Yapma Etkinliğinde Çocuğun Kullandığı İletişimsel İşlevlerin Kullanım Sıklığı.....	67
<b>Tablo 3.3.</b> Kabak Tatlısı Yapma Etkinliğinde Çocuğun Kullandığı İletişimsel İşlevlerin Kullanım Sıklığı.....	76
<b>Tablo 3.4.</b> Serbest Zaman Etkinliği Boyunca Sergilenen İletişimsel İşlevlerin Kullanım Sıklığı.....	82
<b>Tablo 3.5.</b> 2.,4. ve 6. Gözlemler Süresince Gözlemlenen İletişimsel İşlevler ve Kullanım Sıklıkları.....	90

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Özdemir Ailesinin Salon Krokisi .....	45
Şekil 2.2. Özdemir Ailesinin Mutfak Krokisi.....	46

## KISALTMALAR DİZİNİ

- ABR : Auditory Brainstem Response (İşitsel Beyinsapı Cevapları)
- İÇEM : İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi
- ÖYP : Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı
- TEOAE : Transient Evoked Otoacoustic Emissions (Transient Evoked Otoakustik Emisyon)

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. GİRİŞ

### 1.1. İletişim Nedir?

Yaşamın doğal bir parçası olan iletişim, genel anlamda kişiler veya gruplar arasında gerçekleşen mesaj gönderme ve alma sürecidir (McLaughlin, 2006, s. 3-11). Owens (2008, s. 9-12) iletişimi bireylerin istedikleri bilgileri birbirlerine iletme ve birbirlerinin fikirlerini değiştirme süreci olarak tanımlamaktadır. Yine başka bir tanıma göre iletişim; canlılar arasındaki her türlü etkileşimdir. Resim, müzik, heykel, yazı da birer iletişim kanalı olabilir. Bununla birlikte, bilinen tüm toplumlarda iletişim kanalı olarak konuşma dili kullanılmıştır (Sanders, 1982, s. 19). Konuşma dilinin iletişim kanalı olarak kullanılmasının yanı sıra iletişimde bireyler bazı sözel olmayan kanalları da kullanırlar (Tüfekçioğlu, 1989, s. 53). Bu sözel olmayan kanalların bireylere iletişimin sürdürülebilmesi ve dilin kullanımı ile ilgili önemli mesajlar iletilebilir nitelikte olduğu bilinmektedir.

Genel anlamda bilgi alışverişi olarak kabul edilen iletişimde mesajlar sözel ve sözel olmayan kanallarla iletilmektedir. Bireylerin, mesajlarını iletirken sözlü veya sözsüz olarak yaptıkları davranışlar ile iletilen mesajın etkisini arttırabildikleri veya azaltabildikleri bilinmektedir. Bu davranışlara sesin tonu, şiddeti, jestler, mimikler, el, kol işaretleri örnek verilebilir (Topbaş, 2003, s. 3; McLaughlin, 2006, s. 10). Davranışlardan çıkartılan anlamlara göre iletişimin seyri değişebilmekte, iletişim sırasında kullanılan sesin tonu veya vücudun duruş şekline göre söylenenlerden farklı anlamlar çıkartılabilmektedir. Bu nedenle iletişimi bağlam bilgileri ile birlikte değerlendirmek önem kazanmaktadır.

Dil, iletişimi gerçekleştirmek için kullanılan araçlardan birisidir (Topbaş, 2003, s. 3-9). Bireylerin birbirleri ile verimli bir şekilde etkileşmesine izin veren dil (McLean ve McLean, 1999, s. 7-10) sosyal etkileşimin ve duygu aktarımının önemli bir parçasıdır (McLaughlin, 2006, s. 23).

## 1.2. Dil Nedir?

İletişimde bulunmak toplumsal yaşamın gerekliliklerinden birisidir. Toplumsal iletişim kurmada kanal olarak yaygın bir şekilde dili tercih etmişlerdir. Dil; geleneksel ve kendine özgü bir sisteme sahip olan ve bireylerin kendilerini ifade etmelerine izin veren bir koddur. Dil, insanlar arasında etkileşim kurmayı sağlamakla birlikte etkileşimi sürdürmenin, bilgi almanın ve bilgi vermenin yanı sıra çok çeşitli farklı amaçlar için de kullanılmaktadır (Bloom ve Lahey, 1978, s. 5-11).

İnsanlar, dili kullanarak geçmiş ve gelecekte bahsedebilir, kendi düşünce ve duygularını başka insanlara aktarabilirler (Topbaş, 2006, s. 7-10). Bu açıdan insanların dış dünyayı anlamaları ve kendilerini dış dünyaya anlatmaları için dili kullanmalarının gerekliliği açıktır. Toplumsal dil sayesinde kendilerini ifade edebilirler ve varlıklarını sürdürebilirler. Bu açıdan bakıldığında bir toplumu tanıyabilmek, o topluma uyum sağlayabilmek ve toplumda kabul görebilmek için o toplumun dilini iyi bilmek, kullanmak ve bu sayede kültürünü edinebilmek gerekir. Bireyler yalnızca kendi deneyimleri yoluyla öğrenmezler, dil sayesinde başkalarının deneyimlerinden de bilgi elde edebilirler. Bu anlamda dil, aynı zamanda kültürün kuşaklar arası aktarımını da sağlayan bir araçtır (Tüfekçioğlu, 1989, s. 1-3). Dil insanlar arası duygu ve düşüncelerin aktarımını sağlayarak insanları sosyal anlamda bir arada tutan kültürün oluşmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte çocuklara sosyal çevrelerinden öğrendikleri dil aracılığı ile toplumun kültürü aktarılmaktadır. Bu bilgiler ışığında dil, bireye içinde yaşadığı toplumun kültürünü aktarmakta ve aynı şekilde kültürün bir sonraki nesle taşınması konusunda aracı olmaktadır (Kaplan, 2015, s. 37). Bu anlamda çocukların yeterli birer iletişimci olmaları için, içinde yaşadıkları toplumun kurallarını ve buna bağlı olarak o toplumun ana dilinin kurallarını iyi bilmeleri ve uygun şekilde kullanmaları gerekmektedir (Keenan, 1974, s. 163-183). McLean ve McLean (1999, s. 69-73), bireylerin çocuklarına yaşadıkları kültürün başlıca dil sistemlerini elde etmelerinde yol gösterdiklerini ve yetişkinlerin çocuklarla yaptıkları konuşmalarda kendi kültürlerinin dil özellikleri ile ilgili model olduklarını belirtir.

Bireylerin toplum içerisinde diğer bireyler ile iletişim kurabilmeleri için o toplumun dilini iyi bilmeleri gerekliliği açıktır. Gleason (2005, s. 34), toplumsal bir varlık olarak insanların bir dilde yeterliliği elde edebilmeleri için o dilin bölümlerini; ses bilgisini



(fonoloji), biçim birim bilgisini (morfoloji), söz dizimini (sentaks) ve anlam bilimini (semantiğini) edinmiş olmaları gerektiğini bildirmiştir.

### **1.2.1. Dilin bölümleri**

Bütün dillerde, o dilin kullanıldığı topluma uygun ve gramatik olarak doğru ifade edilmesini düzenleyen kurallar sistemi vardır. Bu kuralların öğrenilmesi ve doğru kullanılması ile iletişim başarılı olmaktadır (Capone, 2010, s. 3). Araştırmacılar dili organize eden kuralları üç bölüme ayırarak incelemişlerdir; biçim, içerik, kullanım (Bloom ve Lahey, 1978, s. 11; Pence ve Justice, 2008, s. 19-21).

İnsanların dilsel yeterlilikleri dilin içerik, biçim ve kullanım bölümlerinin belirli bir süreçte kaynaştırılması ile meydana gelmektedir. Diller birbirinden farklı olmakla birlikte aslında bütün dillerde söylenenler veya yazılanlar birbirine çevrilebilmektedir. O halde dil biliminin çıkış noktası olarak bu diller arasındaki farklılıklar ve benzerliklerin neler olduğu, dilin içeriğinin neler olduğu, dilin yapısının nasıl olduğu ve bulunduğumuz ortamların dili etkileyip etkilemediği gibi soruların cevapları araştırılmıştır (Topbaş, 2006, s. 21). Owens (2008, s. 16), oldukça karmaşık olan dilin, bileşenlerine ayrılarak en iyi açıklanabileceğini belirtmiştir.

Araştırmacılar dili; biçim, içerik ve kullanım olmak üzere üç alana ayırdıktan sonra, bu üç bölümü alt bölümlere ayrılarak beş bileşen halinde açıklamaktadırlar. Bu beş bileşen; dilin içeriği (semantik), dilin biçimi, biçimbirim bilgisi (morfoloji), ses bilgisi (fonoloji), söz dizimi (sentaks) ve kullanım (pragmatik) olarak gruplanmaktadır (Pence ve Justice, 2008, s. 21-24; Capone, 2010, s. 3). Bu bileşenlerin beşi de birbirleri ile yakından ilişkilidirler (Topbaş, 2006, s. 21) ve dilin temel kurallar sistemini oluşturmaktadırlar (Owens, 2008, s. 16).

### **1.2.2. Dilin içeriği (anlam bilgisi)**

Dilin içeriği; dilin alt alanı olan anlambilimin inceleme alanına girmektedir ve dilin anlam sistemidir. Dilin içeriği, bir dilde nesne, olay ve olaylar ile nesnelere arası ilişkileri simgeleyen kelimelerin ifade ettikleri anlamları içermektedir (McLaughlin, 2006, s. 32; Topbaş, 2006, s. 21-23; Owens, 2008, s. 21; Capone, 2010, s. 4). Çocuklar dilin içeriğinin edinimi ile birlikte o dile ait olan, kelime ve cümlelerin anlamlarını yöneten kurallar sistemini öğrenirler (Schirmer, 2000, s. 9).

### **1.2.3. Dilin biçimi**

Dilin biçimi içerisinde; ses bilgisi, biçimbirim bilgisi ve söz dizimi yer almaktadır (Topbaş, 2006, s. 23-24; Pence ve Justice, 2008, s. 22; Capone, 2010, s. 4).

Ses bilgisi; hece biçimi, konuşma seslerinin sıralanışı ve dağılımı gibi dilin yapı kurallarının yönetimi ile ilgili bir yönüdür. Ses birim (fonem), dildeki anlam değiştiren en küçük dilsel birimdir ve dilin anlam farklılıklarına işaret etmektedir. Ses bilgisi kuralları, bir dildeki ses birimlerin sırası ve dağılımını yöneten, kelime veya hecelerin seslendirilme kurallardır (Owens, 2008, s. 19-21; Pence ve Justice, 2008, s. 22; Capone, 2010, s. 4). Ses bilgisi, seslendirme kuralları çerçevesinde ses bilimin verilerinden faydalanır. Ses bilimi (Phonetics) dildeki konuşma seslerinin oluşturulması, aktarılması, akustik özellikleri ve algılanışı gibi işlevleri inceleyen alandır (Topbaş, 2003, s. 15).

Biçimbirim bilgisi; kelimelerin yapı veya şekillerini ele alır (McLaughlin, 2006, s. 25). Kelimeler bir veya daha çok morfem adı verilen birimlerden oluşmaktadır. Bir dildeki anlam taşıyan en küçük birimler morfemlerdir (McLaughlin, 2006, s. 25; Owens, 2008, s. 19; Pence ve Justice, 2008, s. 22; Capone, 2010, s. 4).

Söz dizimi; kelimelerin dizilişleri ve ifade ettikleri anlamlar arasındaki ilişkiyi düzenleyen kurallardır (McLaughlin, 2006, s. 28). Bir cümlenin yapısı veya formu söz dizimi kuralları ışığında inşa edilmektedir. Söz dizimi kuralları; kelime, sözcük öbeği, cümlecik, cümle organizasyonu, kelime grupları ve diğer cümle elementleri arasındaki ilişkiyi belirleyen kurallardır. Söz dizimi, hangi kelime kombinasyonlarının kabul edilebileceğini veya edilmeyeceğini belirlemektedir (Topbaş, 2006, s. 25-26; Owens, 2008, s. 16-19; Pence ve Justice, 2008, s. 27).

### **1.2.4. Dilin kullanımı**

Dilin kullanımı; dile bir iletişim aracı olarak yoğunlaşmak ve çeşitli bağlamlarda dili bir başkasını etkilemek veya bir başkasına bilgi vermek için kullanmak olarak tanımlanmaktadır (Owens, 2008, s. 22-25). Bir başka tanımlamaya göre dilin kullanımı, bir kişinin amaçlarını ifade etmek ve bir şeyi elde etmek için dili sosyal bağlamlarda kullanması olarak açıklanmaktadır (Uzuner, 2003a, s. 146; Gleason, 2005, s. 23;

McLaughlin, 2006, s. 35; Owens, 2008, s. 22-25). Otto (2006, s. 10-11), dilin kullanımı bilgisinin, diğer bireylerle etkileşime geçilirken dili daha etkili kullanmanın yollarını öğrenmeyi içerdiğini belirtmektedir. Daha öncede belirtildiği gibi iyi bir iletişimci olmak ve dili daha etkili kullanmak için, dili sosyal bağlamlara uygun kullanmayı öğrenmek gerekmektedir.

#### **1.2.4.1. Etkileşimlerde bağlamın önemi**

Çocukların doğru ve uygun iletişim kurmaları ve geliştirmeleri konusunda fikir birliği sosyal etkileşimli bir bağlam içerisinde olması gerektiği yönündedir (Kretschmer ve Kretschmer, 1988, s. 5). Aynı şekilde çocukların dil davranışlarını anlamlandırmak ve çocukların da buldukları ortamlardaki diğer bireylerin davranışlarını anlamlandırabilmeleri için bağlamın dikkate alınması gerekliliği vurgulanmaktadır (Keller-Cohen, 1978, s. 453-457).

Göregenli (2013, s. 10) bağlamı, kişi veya nesnenin içinde bulunduğu durumun özellikleri olarak tanımlamaktadır. İletişim için kullanılan kanal, fiziksel çevre ve iletişim eşinin özellikleri etkileşimin doğasını etkilemektedir. Bu nedenle bağlam iletişimsel işlevlerin türünü ve şeklini etkileyen bir çeşitliliktir (Roth ve Spekman, 1984a, s. 3). Bu anlamda, bireylerin kullanacakları formların seçimleri, bağlamsal çeşitlilik ve konuşmacının niyetine göre değişmektedir. Dinleyicinin cinsiyeti, yaşı, sosyal statüsüne göre konuşmacının konuşmada seçtiği form ve davranışları etkilenmektedir (Owens, 2008, s. 23). Bağlama göre anlatım unsurlarının farklı anlamlar kazanması, bağlamın iletişimde dikkate alınması gereken en önemli unsurlardan biri olmasının gerekliliğini belirtir niteliktedir.

Sohbetin doğası ve gelişimi ve sohbetsel yeterlilik ediniminde bağlamın oynadığı rol önemlidir. Sohbetsel yeterlilik edinimi, bağlamın tüm boyutları öğretimsel olarak hesaba katıldığında başarılıdır. Anlamlı sohbetlerin ortaya çıkması için bağlam bir çerçeve ve dayanak görevi görür. Yüz yüze yapılan sohbetlerde sohbet eden kişiler, bağlamın tüm boyutlarını kullanmaktadırlar (Stone, 1988, s. 5-6). Aynı şekilde, çocuklarla yapılan sohbetlerde, çocukların sözcülerinin içerikleri bağlam bilgisi işe koşularak anlamlandırılabilir (Keller-Cohen, 1978, s. 454). Bu bilgilerden

hareketle sohbete katılan eşlerin doğru ve uygun bir şekilde iletişimi başlatma ve sürdürmeleri için bağlamın bütün bilgisine sahip olmaları önem kazanmaktadır.

Keller-Cohen (1978, s. 458) dil gelişimine etkilerine göre bağlamın dört ana unsurunu; durumsal, fiziksel, sosyal ve dil bilimsel olarak belirtir. Durumsal bağlam; etkileşime katılan kişilerin eylemlerinin özellikleri ve etkileşime katılan kişilerin jest, mimiklerini ve vücut hareketlerini içermektedir. Fiziksel bağlam ise etkileşim ortamında bulunan bireylerin ve nesnelere algısal özelliklerini içermektedir. Bireylerin veya nesnelere konumları fiziksel bağlam içerisinde incelenmektedir. Etkileşime giren bireylerin davranışlarını fiziksel durumlardan çok sosyal roller etkilemektedir. Sosyal bağlam, etkileşime katılan bireylerin birbirlerine ve topluma göre olan sosyal konumlarını içermektedir. Sosyal bağlama bağlı olarak konuşmacının konuşma formunu ve resmiyet seviyesini düzenlediği bilinmektedir (McLaughlin, 2006, s. 36). Bu anlamda Kretschmer ve Kretschmer (1988, s. 7) bir cümlenin söyleniş şeklinin dinleyiciye konuşmanın amacını iletebileceğini belirtmektedirler. Dil gelişimine etki eden bağlamın bir diğer unsuru ise dilsel bağlamdır. Dilsel bağlam; söylenen bir sözün bir sonraki sözcüğü etkilemesi durumudur. Dilsel bağlamda bireylerin sözcüklerini bir önceki sözcükleri üzerine yapılandırmaları nedeniyle önce söylenen sözcük konuşmanın devamında gelecek olan sözcüğü etkilemektedir (McLaughlin, 2006, s. 36).

Çocukların işlevsel dil kullanımının değerlendirilmesinde anlamlı bağlamın önemli olduğu açıktır (Roth ve Spekman, 1984b, s. 12). Bir konuşmacının ifadesini ve verilen yanıtların uygunluğunu değerlendirebilmek için o konuşmanın geçtiği bağlamı bilmenin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bağlamı bilmeden yapılan değerlendirmelerin her zaman doğru sonuçlar vermeyeceği açıktır (Plapinger ve Kretschmer, 1991, s. 75-87). Dilin bağlam içerisinde doğru kullanılabilmesi dilin diğer bölümlerinin doğru seçimini de gerektirmektedir.

Bu anlamda dilin sosyal bir araç olarak kullanılması kurallarını içeren pragmatik, dilin içerik ve biçim bölümlerinin seçimini de belirlemektedir (Pence ve Justice, 2008, s. 24; Capone, 2010, s. 5). Bates (1976, s. 3) dilin kullanımının, dilin diğer boyutlarının kaynağı durumunda olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte McLean ve McLean (1999, s. 5-7), dilin herhangi bir yönünün diğer yönlerinden ayrı bir şekilde gelişemeyeceğini bildirmiştir. Bu bilgiler ışığında dilin kullanımı bilgisindeki gelişimin, dilin diğer bölümlerinin gelişimini de etkileyeceği sonucu çıkarılabilmektedir (Otto,

2006, s. 10-13). Bireylerin kullandıkları dil ile ilgili bilgileri dilsel yeterliliklerini belirlemektedir. Bireylerin bu dilsel yeterliliklerini içinde buldukları bağlama uygun kullanabilmeleri ise iletişimsel yeterlilikleridir (Gleason, 1997, s. 20). Araştırmacılar dil kullanımının işlevlerini; sohbet işlevi, sohbet eşine uyum sağlama, söylem ve iletişimsel işlev olarak belirtmektedirler (Duchan, 1988, s. 20; Owens, 2008, s. 22-24).

#### **1.2.4.2. Sohbet işlevi**

Dil kullanımının sohbet işlevinin alanı, bir sohbette konu başlatma, sürdürme, iletişim kopukluklarını düzeltme ve ortak ilgi kurabilme ile ilgili strateji ve durumların incelenmesidir (Duchan, 1988, s. 20).

Birçok araştırmacıya göre doğumdan itibaren anne ve bebek arasında iletişimsel bir değiş tokuş bulunmaktadır (Stone, 1988, s. 4). Çocukların ilk sözcüklerini söylemeden önce de yetişkinler ile sohbet edebildikleri belirtilmektedir (Uzuner, 2003b, s. 104). Anne ile bebek arasında başlayan bu sohbetlerde, başlangıçta anne sohbette her iki rolü de üstlenmektedir fakat çocuğun yeterlilikleri arttıkça, annenin çocuktan iletişim eşi olarak beklentilerinin de arttığı bilinmektedir. Sohbetlerin devamlılığı ve çocuktaki dil ediniminin gelişmesi ile çocukların bebeklikleri boyunca sohbet yeterlilikleri için becerilerini geliştirmeye devam ettikleri bilinmektedir (Stone, 1988, s. 4).

Erken dönemde özellikle sohbeti başlatma ve sıra alma gibi sohbetin yapısının konudan önce geliştiği bilinmektedir. İlk zamanlarda bir nesneyi göstererek veya bir nesneye bakarak konu başlatabilen çocuklar (Stone, 1988, s. 3-5) büyüdükçe göz ilişkisi dışında eylemlerle de konu başlatabilmektedirler (Cole, 1992, s. 70-73). Ebeveynlerin çocuğun davranışlarına cevap vermeleri ve çocuğun sıra alması için çerçeve oluşturmaları ile çocuklardaki sohbetin temel öğelerinden biri olan sıra alma davranışı geliştirilmektedir (Stone, 1988, s. 4). Yapılan araştırmalardan hareketle doğru ve uygun sohbet oluşturabilmek için önemli olan noktalardan birisinin sohbet eşi olduğu açıktır.

#### **1.2.4.3. Sohbet eşine uyum sağlama**

Dilin kullanımının diğer bir işlevi olan sohbet eşine uyum sağlama; etkileşime katılanların dillerini sohbet eşlerinin dil seviyeleri ve ilgilerine göre düzenlemelerini

incelemektedir (Uzuner, 2003a, s. 159). İletişim eşine uyum sağlama işlevi yetişkinlerin çocuklarla konuşurken dillerini çocuklara göre nasıl düzenlediklerini incelemektedir. Bu bağlamda işitme kayıplı çocukla beraber iletişim eşi de önem kazanmaktadır (Duchan, 1988, s. 28-29). Daha önce de belirtildiği gibi çocuğun dil ediniminde yakın çevresindeki yetişkinlerin, özellikle birincil bakıcının önemi büyüktür. Yetişkinlerin küçük çocuklarla konuşurken dillerini çocuklara göre düzenledikleri bilinmektedir.

#### **1.2.4.3.1. Annece (*motherese*)**

Daha öncede belirtildiği gibi anneler çocukları ile doğum öncesine dayanan bir etkileşim içerisindeyler. Bu etkileşimler sayesinde çocuk ve anne arasında duygusal bağın güçlenmesinin yanı sıra çocuklar dil ve dilin kullanımı üzerine birçok durumu deneyimleyerek öğrenirler. Bütün bu anne çocuk etkileşimleri boyunca annenin günlük konuşma dilinde değişiklikler yaptığı bilinmektedir (Uzuner, 2003a, s. 159-160). Bununla birlikte araştırmacılar çocuktaki dil gelişim hızının annenin kullandığı cümle şekilleri ile ilgili olduğunu öne sürmektedirler (McDonald ve Pien, 1980, s. 353-356). Annenin çocuğa yönelttiği bu dile annece (*Motherese*) veya çocuğa yöneltilen dil (*Child Directed Speech*) denilmektedir. Araştırmacılar, anneceyi; sadece anne tarafından kullanılmayan, çocukla etkileşime giren yetişkinin veya birincil bakıcının dilin boyutlarında değişiklikler yapması olarak tanımlamaktadırlar. Annecede konuşmacılar, dinleyicilerin dil özelliklerine göre kendi dillerinde düzenlemeler yaparlar (Cole, 1992, s. 35-39; Uzuner, 2003a, s. 159-160). Bee ve Boyd (2009, s. 458-459), annecenin dil bilgisi açısından basit ve kısa cümleler içerdiğini, anneceyi kullanan yetişkinlerin cümlelerini küçük değişikliklerle yinelediklerini, aynı şekilde çocukların ifadelerini alıp dil bilgisi açısından daha doğru hale getirerek tekrar ettiklerini bildirmişlerdir.

McLaughlin (2006, s. 198-199), annecenin yetişkinler arasında kullanılan dile oranla daha yüksek ses perdesine sahip olduğunu, sözcükler arası duraklamaların daha fazla olduğunu, daha net ve daha akıcı olduğunu belirtmektedir. Anneceyi kullanan yetişkinlerin dilde birçok düzenlemeler yaptıkları görülmektedir. Ancak araştırmacılar bütün değişikliklere rağmen yetişkinin kullandığı dilin doğru ve anadilin söz dizimine uygun olduğunu belirtmektedirler. Bununla birlikte çocukların da anneceyi diğer dil kullanımlarına oranla tercih ettikleri ve bu konuşmaya olumlu tepkiler verdikleri bilinmektedir (Cole, 1992, s. 35-39; Uzuner, 2003a, s. 159-160).

#### **1.2.4.4. Söylemler**

Söylemler bir iletişimsel eylemle birlikte dilin kullanımı anlamına gelmektedir. Söylemler ile öyküler, açıklamalar, tartışmalar, ikna etmeler ve betimlemeler gibi çeşitli anlatım türlerinin nasıl düzenlendiği incelenmektedir (Uzuner, 2003a, s. 160-162). Söylem değerlendirmeleri ile çocuğun bir söylemi nasıl kullandığı ve bir söylemin diğerinden nasıl ayrıldığını içerir. Söylem analizinde ilk olarak söylemin türü tanımlandıktan sonra söylemin bileşenleri veya tamamı tanımlanmaktadır. Daha sonra aynı söylem türünde ideal kabul edilen başka bir söyleme dayanarak analiz edilmektedir. Söylem analizinin bir diğer türü de söylemin kendi içindeki parçalarıyla uyumlu olup olmadığını incelemektir (Duchan, 1988, s. 31).

#### **1.2.4.5. İletişimsel işlev**

İletişimsel işlev, bireylerin katıldıkları iletişimlerde neyi başarmaya çalıştıklarını incelemektedir (Duchan, 1988, s. 20). İletişimsel gelişimin temelini çocuğun içinde bulunduğu sosyal bağlamların biçimlendirdiği bilinmektedir (Plapinger ve Kretschmer, 1991, s. 75-87). Doğumdan sonra bebeklerin ağlamaları bebek ve birincil bakıcı arasında karmaşık bir etkileşim süreci başlatmaktadır. Bebekler ağlayarak bakıcıya sinyal göndermekte bakıcılar ise bu sinyalleri yorumlayarak bebeklerin fiziksel ihtiyaçlarını gidermektedirler. Ancak bu dönemde bebekler ağlamalarının iletişimsel bir amacı olduğunun farkında değildirler (Sachs, 1997, s. 40-44). Benzer şekilde birkaç aylık bebeklerin yakalama, bırakma gibi davranışlarının refleksif olduğu, iletişimsel bir amaç taşımadığı bilinmektedir. Buna karşılık yetişkinler çocukların bu davranışlarının iletişimsel olduğunu varsayarak bu davranışlara tepki vermektedirler (Cole, 1992, s. 22-24).

Yaklaşık 4 ay civarında çocuklar tekrarlı ve tutarlı olarak aynı davranışları yapmaya ve aynı sesleri çıkarmaya başlarlar. Yetişkinler çocukların bu tekrarlı ve tutarlı davranışlarının iletişimsel olduğunu kabul ederek anlamlı bir sohbet içerisindeki gibi tutarlı karşılıklar verirler. Yetişkinlerin davranışlarını takip eden çocuklar davranışlarının yetişkinler üzerindeki etkisini fark ederek yetişkinlerde bazı özel davranışlara sebep olduklarını öğrenirler ve böylece davranışlarının iletişimsel olduğunu keşfederler.

Dokuzuncu aya kadar iletişimsel davranış gösterdiklerinin farkında olmayan bebekler, bu keşifle birlikte yaklaşık olarak dokuzuncu aydan itibaren amaçlı iletişim davranışlarını ortaya koymaya başlarlar (Cole, 1992, s. 23-24; Sachs, 1997, s. 44-48). Bu dönemden itibaren çocuklar amaçlarına ulaşmak için tutarlı bir şekilde jestlerini ve seslerini kullanırlar. Yaklaşık bir yaş civarında bebekler amaçlı olarak bir sinyal gönderip bu sinyalin yetişkin üzerinde etki yapmasını beklerler ve bu yolla birçok iletişimsel amaçlarını ifade ederler (Sachs, 1997, s. 44-48). İletişim amacı (communicative intent), bireyin isteğini aktarmak için niyetlenmesi ve bu niyetini ifade etmesi olarak tanımlanmaktadır (Dore, 1975, s. 36). Ancak zihinsel süreçlerin gözlemlenememesi nedeniyle bireylerin iletişimsel amaçları bireylerin eylemleri aracılığı ile tahmin edilmektedir (Eken, 2008, s. 31).

Davranışlarının yetişkinlerde belirli etkilere sebep olduğunu öğrenen bebekler davranışlarının iletişimsel olduğunu öğrenirler ve yetişkinlerde istedikleri etkiyi ortaya çıkarabilmek için bu iletişimsel davranışlarını sergilerler (McLean ve McLean, 1999, s. 49-51). Bu bilgiler ışığında bebeklerin yetişkinlere iletişimsel amaçlarını iletişimsel davranışları ile ilettikleri sonucuna ulaşılabilir. İletişimsel amaçların aktarılış biçimi bebeklikten yetişkinliğe doğru değişmektedir. Söz öncesi dönemde jest, mimik, seslendirmelerle amaçlarını ileten bebekler tek sözcük döneminde sözcükler kullanarak amaçlarını aktarabilmektedirler (Dore, 1974, s. 346-347; Topbaş, Maviş ve Erbaş, 1993, s.5). Benzer şekilde Bates (1976, s. 36-37), bebeklerin bakış veya işaretler kullanarak nesne ve eylem istediklerini ve bu davranışların daha sonra amaçlı sözel ifadelere dönüştüğünü belirtmiştir.

Çocuklarda iletişim gelişimini inceleyen araştırmacılar tarafından birçok iletişimsel amaç ve iletişimsel işlev sınıflamaları yapılmıştır (Dore, 1974, s. 343-351; Coggins ve Carpenter, 1981, s. 235-251; Tough, 1981, s. 31-32; Roth ve Spekman, 1984a, s. 2-11; Wetherby, Yonclas ve Bryan, 1989, s. 148-158; Wetherby ve Rodriguez, 1992, s. 130-138). Araştırmacıların iletişimsel amaç (communicative intent), iletişimsel işlev (communicative function), iletişimsel davranış (communicative behavior) ve iletişimsel eylem (communicative act) terimlerini birbirlerinin yerine kullandıkları görülmüştür (Curtis, Prutting ve Lowell, 1979, s. 534-552; Day, 1986, s. 367-385; Coggins, Olswang ve Guthrie, 1987, s. 44-49; Whetherby vd., 1988, s. 240-252; Whetherby ve Rodriguez, 1992, s. 130-138; Beattie ve Kysela, 1995, s. 32-41; Yont, Snow ve Vernon-Feagans,



2003, s. 435-454). Ancak iletişimsel amaç, bireyin isteğini aktarmak için niyetlenmesi ve bunu ifade etmesi olarak tanımlanırken (Coggins ve Carpenter, 1981, s. 235-251) buna bağlı olarak iletişimsel işlev, bireyin isteğini aktarmak için dili kullanması veya bir eylem yapması olarak tanımlanmaktadır (Schirmer, 2000, s. 14; McLaughlin, 2006, s. 35). Wetherby vd., (1988, s. 241), amaç terimi ile iletişimcinin niyetinin, işlev terimi ile ise dinleyici üzerindeki etkinin vurgulandığını belirtmişlerdir. Bu bilgilerden hareketle daha öncede belirtildiği gibi amacın zihinsel bir süreci, işlevin ise bu amaçların gözlemlenebilir boyutunu temsil etmesi nedeniyle bu araştırmada iletişimsel işlev terimi kullanılmıştır. Buna karşılık kuramsal bilgi çerçevesinde araştırmacıların kullandıkları terimlere bağlı kalınmıştır. Araştırmacıların iletişimsel işlev sınıflamaları yaparken söz öncesi dönem ve sözel dönem içerisinde tek sözcüklü dönem ile çok sözcüklü dönem olarak ayrı ayrı sınıflamalar yaptıkları görülmektedir (Dore, 1974, s. 347; Tough, 1981, s. 31-32; Roth ve Spekman, 1984a, s. 4; Wetherby, Yonclas ve Bryan, 1989, s. 148-158; Wetherby ve Rodriguez, 1992, s. 138-148).

#### ***1.2.4.5.1. Söz öncesi dönemde iletişimsel işlevlerin sınıflandırılması***

Söz öncesi dönem iletişimsel işlevlerin sınıflanmasında Roth ve Spekman (1984a, s. 4) ve Pieterse, Treloar ve Cairns'ın (1996, s. 39-40) sınıflamaları ön plana çıkmaktadır. Roth ve Spekman (1984a, s. 4) tarafından yapılan söz öncesi dönem iletişimsel amaçlar sınıflaması Tablo 1.1'de verilmiştir.

**Tablo 1.1.** Roth ve Spekman'ın Söz Öncesi Dönem İletişimsel Amaçlar Sınıflaması

Amaç	Tanımlayıcı örnek
1- İlgi çekme	
a- Kendine	Çocuk annesinin pantolonunu çeker.
b- Olay, nesneye, diğer insanlara	Çocuk bir uçağı annesine gösterir.
2- İsteme	
a- Nesnelere	Çocuk istediği bir oyuncacı gösterir.
b- Eylem	Çocuk annesine okuması için kitap getirir.
c- Bilgi	Sürekli aynı yerde olan ve o anda yerinde olmayan bisküvi kutusunun yerini gösterir.
3- Selamlama	Çocuk "merhaba" demek için elini sallar.
4- Transfer	Çocuk oynadığı oyuncacı annesine verir.
5- Protesto/itiraz	Çocuk annesi oyuncacı aldığında ağlar. Çocuk yemek tabağını iter.
6- Yanıtlama-Kabul etme	Çocuk, annesi onun sevdiği bir oyunu başlattığında gülümser.
7- Bilgi verme	Çocuk kamyonunu göstererek annesine kırılmış olduğunu bildirir.

**Kaynak:** Roth ve Spekman, 1984a, s. 4

Söz öncesi dönem iletişimsel işlevler sınıflamasında bir diğer önemli sınıflama Türkçe'ye Küçük Adımlar – Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı olarak uyarlanan programda Pieterse, Treloar ve Cairns (1996, s. 39-40) tarafından yapılmıştır. Pieterse, Treloar ve Cairns'in sınıflaması Tablo 1.2'de verilmiştir.

**Tablo 1.2.** *Pieterse, Treloar ve Cairns'in Söz Öncesi Dönem İletişimsel Amaçlar Sınıflaması*

Amaç	Örnek
Selamlamak	Tanıdık bir kişi gördüğü zaman çocuğunuz tipik bir ses ve jest yapıyor mu?
Vedalaşmak	Birisinden ayrılırken çocuğunuz el sallıyor mu?
Bilgiyi paylaşmak	Çocuğunuzla birlikte resimli bir kitaba bakarken, size parmağıyla bir resmi gösterip sonra da sizin de bakmanızı bekler gibi yüzünüze bakıyor mu? Yolda büyük bir köpek size yaklaşırken, güvende olduğundan emin olmak istercesine size bakıyor mu?
Nesne vermek	Çocuğunuz kahvaltı masasında kendi ekmeğini, birkaç lokma ısırıklarını isteyerek başkalarına uzatıyor mu? Evin içinde bulduğu oyuncakları ve çeri-çöpü size getiriyor mu?
Hizmet vermek	Çocuğunuz sizin veya oyuncak bebeğinin saçını gerçek veya uydurma bir tarakla tarıyor mu? Siz banyoyu kullandığınızda, kendi havlusunu alıp getiriyor mu veya benzeri bir hizmet veriyor mu?
Nesne istemek	Uzanamayacağı yerdeki bir oyuncucağa ulaşmada yardım istemek için size bakıyor mu? Sizin böreğinize bakıyor, sonra size bakıyor ve 'istiyorum' anlamına geldiğini bildiğiniz bir ses çıkartıyor mu?
Hizmet istemek	Karyolasının yanında oturuyor veya ayakta duruyor ve içine konuluncaya kadar size doğru bakarak sesler çıkartıyor mu? Kendisini kaldırmaya kadar size bakarak sizin bacaklarınızı veya elbisenizi çekiştiriyor mu?
Nesneleri reddetmek	İstemediği yemeği ona sunduğunuzda elinizi ittiriyor mu? İstemediği bir oyuncak sunduğunuzda başını geriye atıyor mu?
Hizmetleri reddetmek	Mutlu bir şekilde oynarken onu kaldırmaya gittiğinizde, ellerinizi ittiriyor mu? Onu, hazır olmadan önce yatağına koymaya kalktığınızda, başını geriye atıp size sıkıca sarılıyor mu?
Bilgiyi reddetmek	Tanıdığı bir nesneyi yanlış bir isimle adlandırdığınızda, çocuğunuz başını geriye atıyor veya karşı çıkıyor mu? Parkta eğlenirken, eve gitme zamanının geldiğini söylediğinizde, karşı çıkıyor mu?
Yaratıcılık	Yaratıcılık, seslerle oynamak demektir. Televizyonda çocuk şarkıları dinlerken, müzikle birlikte şarkı sesleri çıkarıyor mu? Oyuncak arabasını yerde iterken 'ığğnn-ığğnn' ya da benzeri sesler çıkarıyor mu?
Alıştırma yapmak	Uyku zamanında karyolasında yalnızken bildiği seslerle alıştırma yaptığını duyuyor musunuz? Arabada giderken kendi kendine gevezelik ediyor mu?

**Kaynak:** Pieterse, Treloar ve Cairns, 1996, s. 39-40

Roth ve Spekman (1984a, s. 4) ile Pieterse, Treloar ve Cairns (1996, s. 39-40) tarafından yapılan söz öncesi dönem iletişimsel amaç sınıflamalarında benzerlikler ve farklılıklar olduğu görülmektedir. Roth ve Spekman'ın sınıflamalarında farklı olarak yanıtlanma kabul etme ve ilgi çekme iletişimsel amaçları bulunurken Pieterse, Treloar ve

Cairns'in sınıflamasında farklı olarak vedalaşma, yaratıcılık ve alıştırma yapma iletişimsel amaçları da yer almaktadır.

#### ***1.2.4.5.2. Sözel dönemde iletişimsel işlevlerin sınıflandırılması***

Araştırmacılar sözel dönemdeki iletişimsel işlevleri tek sözcüklü dönem ve çok sözcüklü dönemler için ayrı ayrı incelemiş ve sınıflandırmışlardır (Dore, 1974, s. 347; Halliday, 1975'ten aktaran Uzuner, 2003a, s. 150; Tough, 1981, s. 31-32; Pieterse, Treloar ve Cairns, 1996, s. 78-83).

#### ***Tek sözcüklü dönemde iletişimsel işlevlerin sınıflandırılması***

Tek sözcüklü dönem iletişimsel işlev sınıflamalarında ise Dore (1974, s. 347), Halliday (1975'ten aktaran Uzuner, 2003, s. 150) ve Pieterse, Treloar ve Cairns'in (1996, s. 78-80) sınıflamaları göze çarpmaktadır. Dore (1974, s. 343-351), 1:5 ve 1:7 yaşlarında iki çocukla yaptığı araştırmasında çocukların iletişimsel amaçlarındaki ve iletişimsel amaçlarını ifade etme şekillerindeki farklılıkları incelemiştir. Çocukların iletişimsel amaçlarında ve bu amaçları ifade ediş şekillerindeki bireysel farklılıklarının incelendiği araştırmada yapılan iletişimsel amaçlar sınıflaması Tablo 1.3'te verilmiştir.

**Tablo1.3.** *Dore'un İletişimsel Amaçlar Sınıflaması*

Amaç	Örnek
Adlandırma	M, oyuncak bebeğin gözlerine dokunup belli ses çıkarır.
Tekrarlama	M, konuşma sırasında "doktor" diyor ve yineliyor.
Yanıtlama	Anne bir köpeği gösterdiğinde, "bu nedir?" dediğinde M, "bau wau" diyor.
İstekte bulunma	J, bir çiviye deliğe sokmayı başaramadığında annesine bakarak ve parmağı çivideyken belli bir şekilde ses çıkarıyor.
Protesto etme	J, annesi ayakkabısını giydirmek istediğinde değişik sesler çıkararak itiraz ederken M, "hayır" diye karşı çıkıyor.
Çağırma	Çocuk annesine yüksek sesle "mama" diye sesleniyor.
Alıştırma	M, babası yokken "baba" der. Annesi yanıt vermez.

**Kaynak:** Dore, 1974, s. 347

Tek sözcük dönemi iletişimsel işlev konusundaki bir diğer sınıflama Halliday'in (1975'ten aktaran Uzuner, 2003, s. 150) 10-18 ay arası çocuklar için oluşturduğu sınıflamadır. Halliday'in sınıflaması Tablo 1.4'te verilmiştir.

**Tablo1.4.** Halliday'in 10-18 Ay Arası İletişimsel İşlev Sınıflaması

İşlev	Tanım
Araç işlevi	Çocuğun istediği nesne ve hizmetleri karşılamasına yarayan işlev.
Düzenleyici işlev	Çocuğun diğerlerinin davranışlarını kontrol etmesini sağlayan işlev.
Etkileşim işlevi	Çocuğun çevresindeki kişilerle etkileşmesini sağlayan ifadelerdir.
Kişi işlevi	Çocuğun kendi duygularını ifade etmesidir.
Tanıma / araştırmacı işlev	Çocuk çevreyi tanımaya başlar. Nesnelerin adlarını sorması ile nesnelere sınıflandırır.
Hayali işlev	Çocuğun kendini başkasının yerine koymasını sağlar.
Simgesel işlev	Çocuğun dili başkalarına bilgi aktarmak için kullanmasını sağlar.

**Kaynak:** Halliday, 1975'ten aktaran Uzuner, 2003, s. 150

Pieterse, Treloar ve Cairns (1996, s. 78-80) tarafından yapılan tek sözcük dönemindeki iletişimsel amaçlar sınıflamaları Tablo 1.5'te verilmiştir.

**Tablo 1.5.** Pieterse, Treloar ve Cairns'ın Tek Sözcük Dönemi İletişimsel Amaçlar Sınıflaması

Amaç	Örnek
Selamlar ve veda eder	Çocuğunuz, kişiler geldiğinde onları selamlamak için ve onlar ayrılırken veda etmek için sözcük kullanıyor mu?
Nesne ister	Çocuğunuz, elde etmek istediği şeyleri istemek için sözcük kullanıyor mu? Örneğin: Meyve tabağını gösterip 'muz' diyor mu?
Hizmet ister	Çocuğunuz kendisi için sizin bir şeyler yapmanızı istemek için sözcük kullanıyor mu? Örneğin: Elbisenize yapışıp kucağa alınmak için 'al' diyor mu?
Bilgi ister	Sizin ona bir şeyler söylemenizi istemek için sözcük kullanıyor mu? Örneğin: Bilinmeyen bir nesneyi tutup 'bu' diyor mu?
Nesneleri reddeder	Bir şeyi istemediğini sizin bilmenizi sağlamak için sözcük kullanıyor mu? Örneğin: İstemediği bir içeceği ona teklif ettiğinizde 'hayır' diyor mu?
Hizmetleri reddeder	Çocuğunuz sizin bir şey yapmanızı istemediğinde size bildirmek için sözcük kullanıyor mu? Örneğin: Onu tuvalete götürmeyi önerdiğinizde 'hayır' deyip gidiyor mu?
Bilgiyi reddeder	Sizin söylediğiniz bir şeyden hoşlanmadığında ya da sizin söylediklerinize katılmadığında, bunu size anlatmak için sözcük kullanıyor mu? Örneğin: Ona "alışverişe gitme zamanı" dediğinizde başını sallayıp 'ev' diyor mu?
Nesne verir	Çocuğunuz birisine bir şey verirken veya teklif ederken, verme eyleminin bir parçası olarak sözcük kullanıyor mu?
Hizmet verir	Çocuğunuz sizin için bir şey yapmanın bir parçası olarak sözcük kullanıyor mu? Örneğin: Siz bebeği yıkarken size bir havlu getirip 'bebek' diyor mu?
Bilgi verir	Olanları size anlatmak için sözcük kullanıyor mu? Örneğin: Dışarıda araba sesi duyduğu zaman 'baba' diyor mu?
Yaratıcıdır	Çocuğunuz dil becerilerini oyunun bir parçası olarak kullanıyor mu? Örneğin: Sevdiği bir tekerleme boyunca 'baa, baa, baa' diyor mu veya bir şey başka bir şeymiş gibi yapıyor mu?
Alıştırma yapar	Çocuğunuz, birileriyle iletişim kurmaksızın kendi kendine konuşarak bildiği sözcüklerle alıştırmayı yapıyor mu?

**Kaynak:** Pieterse, Treloar ve Cairns, 1996, s. 78-80

### ***Çok sözcüklü dönemde iletişimsel işlevlerin sınıflandırılması***

Çok sözcüklü dönem iletişimsel işlev sınıflamaları Halliday (1975'ten aktaran Uzuner, 2003a, s. 150), Tough (1981, s. 31-32) ve Pieterse, Treloar ve Cairns (1996, s. 81-83) tarafından yapılmıştır. Halliday'ın sınıflamasında çok sözcüklü döneme karşılık; düşünsel işlev, kişiler arası işlev ve metne ait işlev olmak üzere üç işlev bulunmaktadır. Halliday'ın çok sözcüklü dönem iletişimsel işlev sınıflaması Tablo 1.6'da verilmiştir.

**Tablo 1.6.** *Halliday'ın Çok Sözcüklü Dönem İletişimsel İşlev Sınıflaması*

İşlev	Tanım
Düşünsel	Deneyimin temsil edilmesi ile ilgilidir. Dil öğrenmek için kullanılır.
Kişiler arası	İletişim süreci sosyal eylem gerçekleştirmek içindir. Çocuk diğer insanlarla etkileşmek için dili kullanır.
Metne ait	Çocuk dili öğrenirken aynı anda yazılı ve sözlü dil yoluyla düşünmeyi ve öğrenmeyi de gerçekleştirir.

**Kaynak:** Halliday, 1975'ten aktaran Uzuner, 2003, s. 150-154

Çok sözcüklü dönem iletişimsel işlev sınıflamasında göze çarpan bir diğer isim olan Tough (1981, s. 31-32) 3, 10 ve 11 yaşlarındaki çocuklar arasında geçen sohbetleri kaydederek yaptığı çalışmasında çocukların dili kullanım amaçlarını inceleyerek dilin kullanımına dair yedi temel kategori oluşturmuştur. Tough'ın sınıflaması Tablo 1.7'de verilmiştir.

**Tablo1.7.** *Tough'ın Yaptığı İletişimsel İşlev Sınıflaması*

İşlev	Tanım
1- Kendini koruma	Bireylerin fiziksel veya psikolojik ihtiyaçlarını anlatmak için dili kullanmalarındır.
2- Yönetme	Bireylerin dili iletişim eşinin davranışlarını yönetmek için kullanmalarındır.
3- Bildirme	Bireylerin dili kullanarak geçmişte veya şimdi olan olaylar hakkında bilgi vermesi veya yorum yapmasıdır.
4- Mantık Yürütme	Bireylerin dili bazı deneyimler veya eylemler arasındaki ilişkiyi ifade etmek için kullanmalarındır.
5- Tahmin Etme	Bireylerin geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak gelecek hakkında tahminde bulunmalarındır.
6- Yansıtm	Bireylerin deneyimlemedikleri durumlarla ilgili olarak kendilerini başkalarının yerine koymaları ve o durumu dili kullanarak ifade etmeleridir.
7- Düşsel Anlatım	Bireylerin hayali bir rol üstlenerek bunu dil aracılığı ile anlatmalarındır.

**Kaynak:** Tough, 1981, s. 31-32

Çok sözcüklü dönemde yapılan bir diğer iletişimsel işlev sınıflaması ise Pieterse, Treloar ve Cairns (1996, s. 81-83) tarafından yapılmıştır. Pieterse, Treloar ve Cairns'in yaptıkları çok sözcüklü dönem iletişimsel amaçlar sınıflamaları Tablo 1.8'de verilmiştir.

**Tablo 1.8.** *Pieterse, Treloar ve Cairns'in Çok Sözcüklü Dönem İletişimsel Amaçlar Sınıflaması*

Amaç	Tanım
Selamlar ve veda eder	Çocuğunuz insanlar veya oyuncaklar ona yaklaşırken selamlamak için ve onlar uzaklaşırken cümlecik kullanıyor mu?
Nesne isteme	İstedığı şeyleri talep etmek için çocuğunuz cümlecik kullanıyor mu? Örneğin: Meyve tabağını gösterip 'muz istiyorum' diyor mu?
Hizmet ister	Çocuğunuz onun için bir şey yapmanızı istemediğinde, size bildirmek için cümlecik kullanıyor mu? Örneğin: Onu tuvalete götürmek istediğinizde "çiş yok" diyor mu?
Bilgiyi reddeder	Çocuğunuz söylemiş olduğunuz bir şeyden hoşlanmadığını veya sizinle aynı fikirde olmadığını cümlecik kullanarak size bildiriyor mu? Örneğin: ona çarşıya gitme zamanı dediğinizde "burada kal" diyor mu? Veya ona bir kedi resmi gösterip "bu bir fare" dediğinizde "fare değil kedi" diyor mu?
Nesne verir	Çocuğunuz birisine bir şey verirken veya teklif ederken verme eyleminin bir parçası olarak cümlecik kullanıyor mu? Örneğin: Bir arkadaşına bisküvi verirken "ye bunu" diyor mu?
Hizmet verir	Çocuğunuz sizin için bir şey yapmanın bir parçası olarak cümlecik kullanıyor mu? Örneğin: Siz bebek yıkarken bir havlu getirip "bebeği kurut" diyor mu?
Paylaşılmış bilgiyi verir	Çocuğunuz her ikinizin de bildiği bir şeyi size söylemek için cümlecik kullanıyor mu? Örneğin: Birlikte kitap okurken bir resim gösterip "bak bir kamyon" diyor mu?
Yeni bilgi verir	Sizin henüz bilmeyebileceğiniz bir şeyi size söylemek için cümlecik kullanıyor mu? Örneğin: O gün yuvada olan şeyler hakkında bir şeyler söylüyor mu? Veya içeriye koşup "postacı geliyor" diyor mu?
Yaratıcıdır	Oyunun bir bölümü olarak cümlecik kullanıyor mu? Örneğin: Bir sopa bulup "kaşığa bak" veya sırtınıza binip "sen bir filsin" diyor mu?
Yorum yapar	Çocuğunuz yatağında veya arabada kendi kendine konuşarak alıştırmaya devam edebilir. Aynı zamanda kendine ne olduğu hakkında kendi kendine yorum yapmak için cümlecikler de kullanıyor mu?

**Kaynak:** Pieterse, Treloar ve Cairns, 1996, s. 81-83

Yapılan iletişimsel işlev sınıflamaları incelendiğinde sınıflamalar arası benzerlikler ve farklılıklar olduğu görülmektedir. Bunula birlikte Pieterse, Treloar ve Cairns (1996, s. 81-83) tarafından gelişimsel geriliği olan çocukların iletişimsel amaçlarını belirlemeye yönelik olarak söz öncesi, tek sözcük dönemi ve cümlecikler dönemi için yapılan iletişimsel amaç sınıflamalarının araştırmacıların sınıflamalarını birleştirir nitelikte olduğu görülmektedir (Uzuner, 2003a, s. 151).

### 1.3. Dil Gelişimi

Dil gelişimi; dil gelişiminin kuramsal temelleri ve dil gelişim basamakları çerçevesinde incelenmiştir.

#### 1.3.1. Dil gelişiminin kuramsal temelleri

Çocukların dili nasıl edindikleri konusu araştırmacılar tarafından merak edilen ve üzerine birçok kuram ortaya atılan bir konu olmuştur. Bu kuramların çoğu dil edinim sürecinin farklı yönlerine odaklanmış ve bu yönleri açıklamaya çalışmışlardır. Bu anlamda bazı kuramlar dilin yapısını veya işlevini incelerken bazı kuramlar dil ile biliş arasındaki ilişkiye odaklanmış, yine bazı başka kuramlar ise dil ediniminde yakın çevrenin etkisini ele almışlardır. Odaklandıkları noktaların benzer olması nedeniyle bazı kuramların birbirlerini desteklediği gibi farklı yönlere odaklanan kuramlarda birbirlerinin gelişmesine ışık tutar niteliktedir. Bu nedenlerle kuramların birlikte incelenmesi dil edinimi konusunda daha doğru bilgi birikimine sahip olmayı sağlayacaktır.

Zihinsel süreçleri göz ardı ederek gözlenebilir boyut olan dil performansına odaklanan davranışçı yaklaşımçıların temsilcilerinden olan Skinner, dilin uyaran tepki mekanizmasına bağlı olarak taklit, koşullandırma ve pekiştirme ile öğrenildiğini belirtir. Buna göre dil, koşullanma kuralları ile öğrenilen sözel bir davranıştır (Owens, 1988, s. 30). Bu yaklaşıma göre çocuklar yetişkinleri taklit ederler, doğru taklitlerin pekiştirilmesi ile çocukta dil öğrenmeye dair bir koşullanma meydana gelmektedir.

Skinner'in dil öğrenme konusundaki teorisine karşılık olarak doğuştancı kuramın savunucularından Chomsky, bebeklerin dil edinimi konusunda özel bir yeti ile dünyaya geldiklerini savunur (Owens, 1992, s. 34). Chomsky, çocukların Dil Edinim Düzenegi (Language Acquisition Device) ile dünyaya geldiklerini ve bu düzenek sayesinde dili edindiklerini savunmaktadır (Maviş, 2006, s. 36).

Bruner ise sosyal etkileşim kuramı ile dilin sosyal çevre ile etkileşim sonucu geliştiğini belirtir. Bruner, Chomsky'nin çocukların doğuştan dil edinimi yetisi ile doğdukları teorisini desteklemekle birlikte dilin çevre tarafından desteklenmesinin önemi üzerinde durmaktadır (Bruner, 1983, s. 33). Sosyal bağlamların çocuklardaki dil edinimine katkıda bulunması konusunda sosyal etkileşim kuramı ile sosyo-kültürel tarihsel gelişim kuramı yakınlık göstermektedir. Bu kuramın en önemli öncülerinden olan Vygotsky, dilin kaynağını sosyal çevre ve kültürden aldığını bilişsel gelişim üzerindeki

en önemli unsurun da çevre olduğunu belirtir. Benzer şekilde Bruner de bilişsel gelişim için dilin temel olduğunu savunmaktadır (Maviş, 2003, s. 63-66; Uzuner, 2003a, s. 56-57).

Vygotsky, bebeklerin bilişsel bir yetiyle doğduklarını ve bu bilişsel işlevlerin çevre ile etkileşimleri sonucu başladığını belirtmektedir. Bununla beraber önemli bilişsel gelişimlerin de dil yetisi ile desteklendiğini belirtmektedir. Bu anlamda çocukların öğrenmeyi yetişkinlerin yardımı ile yakınsal gelişim alanında (Zone of Proximal Development) gerçekleştirdiklerini belirtir (Maviş, 2006, s. 43-50). Buna karşılık olarak Gelişimsel Bilişsel Kuramın savunucularından olan Piaget'e göre; dil bilişsel gelişimin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Doğumu takip eden 18 ayda çocuklarda duyuşsal motor zekanın gelişmesi ile birlikte nesne korunumu ve neden sonuç ilişkisi kazanılmaktadır. Bu anlamda nesne korunumu kanunu ile bağlantılı olarak neden sonuç ilişkisini öğrenen çocuklar, davranışlarının sonuçlarını öğrenerek iletişimsel amaçlı davranışlar ortaya koymaya başlarlar. İletişimsel amaçlı davranışları sayesinde bebekler yetişkinlere iş yaptırmaya başlarlar (Sachs, 1997, s. 49-50; Maviş, 2006, s. 41-43). Çocukların dil edinimlerinin nasıl olduğu sorusuna genel bir ışık tutan kuramlar ışığında araştırmacılar dil gelişimini basamaklara ayırarak incelemiştir.

### **1.3.2. Dil gelişim basamakları**

Bloom ve Lahey (1978, s. 71-73), dil gelişimini üç basamağa ayırarak incelemiştir. Birinci basamakta; bebekler refleksif davranışlarla fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamaktadırlar. Bu basamakta davranışlarının iletişimsel etkilerinin farkında olmayan bebekler, tek bir davranışla farklı gereksinimlerini belirtmektedirler. İkinci basamakta çocuklar davranışlarının bazı iletişimsel etkileri olduğunu fark ederler. Bununla birlikte bu dönemde çocukların jest, mimikleri ve sesleri kültürel özellikler göstermeye başlamaktadır. Davranışlarının işlevinin farkında olan çocuklar jest, mimik veya sesleri ile bazı davranışları birleştirerek iletişimsel işlevlerini yetişkinlere iletmeye ve amaçlarına ulaşabilmek için yetişkinleri araç olarak kullanmaya başlarlar. Bu anlamda iletişimsel amaçlarının varlığı iletişimsel eylemlerin ortaya çıkmasının, iletişimsel eylemler de sözel dil öğrenmenin ön koşulu durumundadır. Üçüncü basamakta ise çocuklar iletişimsel işlevlerini bağlam bilgisini kullanarak sözcükler ve jestleri ile birlikte



iletmektedirler. Çocuklar bu dönemden itibaren bir iletişimsel amacı farklı biçimlerde ifade etmeye de başlamaktadırlar.

Pieterse, Treloar ve Cairns (1996, s. 5-13), dil gelişim dönemlerini genel anlamda söz öncesi dönem, tek sözcük dönemi ve çok sözcüklü dönem (cümlecikler) olmak üzere üçe ayırarak incelemişlerdir. Söz öncesi dönemde henüz dili edinmemiş çocukların iletişim kurmak için bazı becerileri edinmeleri gerekmektedir. Söz öncesi dönemde edinilmesi beklenen bu beceriler; dikkati yöneltme, sıra alma, taklit, sesleri ve jestleri farklı amaçlar için kullanma ve anlamadır.

Bebekler doğumdan itibaren içinde buldukları sosyal yaşam sayesinde konuşma ve dile maruz kalmaktadırlar. Hatta doğum öncesi dönemde anne karnındaki bebeklerin de seslere maruz kaldıkları bilinmektedir (Gleason, 2005, s.2-3; McLaughlin, 2006, s. 2). Doğumdan bir süre sonra çevresel sesler içerisinde kendi diline özgü olanlara aşina olmaya başlayan çocuklara sağlanan bu erken dil girdisi sayesinde çocuklar, sesler ve ana dilleri ile ilgili bir yaşantıya sahip olmaya başlarlar. Bu sayede yeni doğan bebeklerin ilk sözcüklerine kadar olan sürede dilin temelini oluşturarak iletişim becerilerini edindikleri belirtilir (Uzuner, 2003, s. 147-148; Gleason, 2005, s. 2-3).

Henüz dilin konuşma boyutunu kullanamazken çevrelerindeki yetişkinlerin kendilerine yönelttikleri seslerdeki duygusal tonları anlayabilen bebekler oldukça sosyaldirler ve bu dönemde çevrelerindeki yetişkinler ile göz teması kurarlar (Gleason, 2005, s. 2-3). Ebeveynler çocukları göz kontağı, seslendirme veya jest mimikleri ile bir davranışta buldukları zaman çocuklarının iletişim potansiyeli olduğunu varsayarlar. Ebeveynlerin bu davranışı bir sonraki iletişim/dil gelişimi için önemlidir (Cole, 1992, s. 71). Yetişkinlerin çocukların davranışlarına tepki vermeleri sonucunda çocuklar bebekliklerinde sesler ve jestleri kullanmalarına karşılık olarak bazı iletişimsel amaçlarını yetişkine iletebildiklerini öğrenirler (Gleason, 2005, s. 2-3; Pieterse, Treloar ve Cairns, 1996, s. 15). Ses ve jestlerle yetişkine mesaj ileten bebekler, jestlerini ve seslerini kullanarak yetişkinle etkileşim kurmaya başlarlar.

Yaşamlarının ilk yıllarında bazı rutin etkileşimlere tekrar tekrar maruz kalan bebekler, dikkatlerini dile vermeye başlarlar. Çocuklar zamanla jest ve mimikleri ile yetişkinlere iletişimsel işlevlerini ileterek sohbete katılmaya başlarlar (Plapinger ve Kretschmer, 1991, s. 75-87; Gleason, 2005, s. 2-3). Jest ve mimikleri ile bir iletişimi

başlatabilen çocuklar zamanla ses çıkararak sohbette sıra almaya başlarlar (Gleason, 2005, s. 2-3). Bu anlamda sıra alma davranışının temel basamağı olan rutin etkileşimler çocukların aynı durumları tekrarlı bir şekilde deneyimlemelerine olanak verirler. Bu etkileşimler çocuklara sürekli bir bağlam sağlayarak yeni dil yapılarını deneme fırsatı vermenin yanı sıra sohbet işlevlerini deneme imkanı da sağlarlar (Cole, 1992, s. 72; Uzuner, 2003b, s. 105; Clark, 2007, s. 38). Çocukların bu dönemde çevrelerindeki insanlarla geçirdikleri iletişim deneyimlerinin çokluğu, onların ileride sözlü dilde yeterli bireyler olabilmelerinin ilk dayanağıdır (Pieterse, Treloar ve Cairns, 1996 s. 15; Uzuner, 1999, s. 1-2). Bu dönemde çocuklar bağlamın farkındadırlar ve jest ve mimiklerini buldukları bağlama uygun olarak kullanırlar, bu sırada anneler de bebeklerden gelen iletişimsel davranışlara odaklanırlar ve bu davranışlara karşılıklı olarak sözel dille iletişimi devam ettirirler (Özyürek, 1997, s. 1-97). Çocukların iletişimsel gelişimlerini, içinde buldukları bağlamların biçimlendirdiği öngörülmektedir. Etkileşimlerde, etkileşime katılan diğer bireyleri de etkileyen çocuğun, dil edinimi sürecinde etkin katılımcı olduğu vurgulanmaktadır (Plapinger ve Kretschmer, 1991, s. 75-87).

Tek sözcük düzeyi, sözcük kullanmaya hazır hale gelen ancak sözcükleri cümlecik halinde kullanamayan çocukların buldukları dönemdir (Pieterse, Treloar ve Cairns, 1989, s. 45). Bu dönemde insanların etkileşim kurdukları ortamlarda bulunan çocuklar çevrelerindeki insanların etkileşimlerinin temel kurallarını takip ederler. Yine çevrelerindeki insanların yardımı ve iş birliği ile de etkileşim kurmayı öğrenirler (McLean ve McLean, 1999, s. 15-17). Jest ve mimikler giderek sözcüklere dönüşür (Bates, 1976, s. 36-39). Çocuk bu dönemden itibaren farklı bağlamlarda iletişim kurarak dili deneyimler. Bağlamlar değiştikçe çocuk dili farklı bağlamlara uygun bir şekilde kullanmayı öğrenir.

Zamanla dil gelişimleri ilerleyen çocuklar artık sözcükleri bir araya getirerek çok sözcüklü döneme geçerler (Pieters, Treloar ve Cairns, 1989, s. 45). Bir dilde iyi bir konuşmacı olmak için dilsel becerilerin yanı sıra iletişimsel becerileri de elde etmek gerekir. İletişimsel beceri, bir amacı çeşitli sosyal durumlara uygun ifade edebilmeyi içerir (Gleason, 2005, s. 24). Bu anlamda çok sözcüklü dönemde de çocukların dili çeşitli bağlamlara uygun kullanmayı öğrenmeleri için birincil bakıcıya düşen görevin önemi ve çevreleriyle etkileşim içerisinde olmaları gerekliliği açıktır. Bu bilgiler ışığında birincil bakıcı olarak anne ve çocuğun çeşitli bağlamlarda girdiği etkileşimlerinin çocuğun dil

gelişimini olumlu etkileyen önemli birer unsur olduğu söylenebilmektedir. Çocuğun deneyimi arttıkça dil ediniminin hızlanacağı ve dili kullanım yeterliliğinin de artacağı tahmin edilebilmektedir. Çocuktaki dil ediniminin daha hızlı ve daha kolay olabilmesi için etkili olan birçok faktör vardır.

Sosyal etkileşim kuramına göre erken dil yaşantısı, anne çocuk etkileşimi ve çocuğa yöneltilen dili çocuğun anlaması gibi faktörler çocuğun dil edinimini etkileyen önemli faktörlerdir, ancak çocukların dili edinmedeki hızlarını etkileyen faktörlerin olmasına karşın bireysel özelliklerde oldukça önemlidir (Easterbrooks ve Baker, 2002, s. 58-61). Bu anlamda işitme kayıplı çocuklarda işitme kaybının oluşturduğu fizyolojik yoksunluk bu çocukların dil edinimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Tüfekçioğlu, 2003, s. 6).

#### **1.4. İşitme Kayıplı Çocukların Dil Edinimleri**

İşitme kaybı; işitme duyusunda meydana gelen hasar sonucu ortaya çıkan duyuşsal bir kayıptır ve bireylerin işitebilirliklerinde azalmalar meydana getirmektedir (Tüfekçioğlu, 2003, s. 3). Daha öncede belirtildiği gibi çocuklar dili doğumlarından itibaren çevrelerindeki sözlü dile maruz kalarak edinmektedirler (Schirmer, 2001, s. 62).

Çocuklardaki işitme kaybı, dil edinimi için kritik dönemde çocuğun içinde yaşadığı ortamdan sözlü dile ait işitsel ve dilsel girdileri almasını engellemektedir. Sürekli bir işitsel yoksunluk çocukta dilin boyutlarının gelişmesinde gecikmelere neden olmaktadır (Tüfekçioğlu, 2003, s. 17).

Bununla birlikte dilin kullanımı, yapısı ve anlamını öğrenmede işiten çocuklarla aynı potansiyele sahip olarak doğan işitme kayıplı çocukların dili edinirken işiten çocuklarla aynı genel gelişim basamaklarını takip ettikleri bilinmektedir (Schirmer, 2000, s. 7; Cole, 1992, s.67). Bu nedenle işitme kayıplı çocukların dil gelişimlerini anlamak için işiten çocuklardaki dil gelişimini bilmek önemlidir (Easterbrooks ve Baker, 2002, s. 34). Söz öncesi dönemde işitme kayıplı çocukların dil ediniminde işiten çocuklarla benzer sıra ve aşamalardan geçtikleri bilinmektedir (Schirmer, 2001, s. 60-65). Bu dönemde işitme kayıplı çocukların jest ve mimiklerini yaklaşık olarak işiten çocuklarla aynı dönemde edindikleri (Schirmer, 2000, s. 7) ve henüz sözlü dilleri yokken jest ve mimiklerini iletişim amaçlı kullandıkları bilinmektedir (Easterbrooks ve Baker, 2002, s. 47). Ancak işitsel yoksunluk nedeni ile davranışlarını iletişimsel boyutunu kavrayamayan işitme

kayıplı çocukların iletişimsel işlevlerinde işiten çocuklara kıyasla farklılıkları oluşmaktadır.

Tek sözcük dönemine gelindiğinde çevrelerindeki sözlü dil ve işitsel girdiye maruz kalan çocuklar dile ait sesleri veya sözcükleri taklit ederler. Yetişkinler tarafından taklitleri pekiştirilen bebekler yaklaşık olarak 12 ay civarında kendi sözcüklerini oluşturmaya başlarlar. Bununla birlikte işitme kayıplı çocuklar çevrelerindeki dile maruz kalmadıkları için çevrelerindeki dile ait ses veya sözcükleri taklit edemezler. Kendiliklerinden çıkardıkları seslerin sözlü olarak geri dönütünü alamayan işitme kayıplı çocuklarda zamanla var olan seslendirmeler sözcüklere dönüşmediği gibi sönmeye başlarlar (Schirmer, 2001, s.30-32).

Buna karşılık işitme kayıplı çocukların çok erken yaşlarda cihazlandırılmaları sayesinde işitme kalıntılarında en yüksek derecede verimi alarak çevre seslerini duyabilir hale geldikleri bilinmektedir (Clark, 2007, s. 11; Girgin, 2003, s. 77). Çocuklar bu işitmeye yardımcı cihazlar sayesinde çevre seslerini işitebilir hale gelerek işiten çocuklar gibi dili edinebilmektedirler. Bununla birlikte dil edinimi süresi işiten çocuklara göre daha uzun sürmektedir (Girgin, 2003, s.77). Bu anlamda erken tanılama, erken cihazlandırma ve erken eğitim ile işitme kayıplı çocukların daha iyi dil becerilerine sahip olabildikleri kabul edilmektedir (Tüfekçioğlu, 2003, s. 41).

#### **1.4.1. İşitme kayıplı çocuklarda anne çocuk etkileşimi ve annece**

Sosyal etkileşim kuramı çocukların dil edinimleri için dilsel çevre ve anne çocuk etkileşiminin önemini vurgulamaktadır (Bruner, 1983, s. 39-42). Yapılan araştırmalar annece üzerine yoğunlaşmış ve çocuklarla etkileşimlerde bu dilin kullanımının çocuklardaki dil edinimini kolaylaştırdığını ortaya koymuşlardır (Topbaş, 2003, s. 83-90).

Daha öncede belirtildiği gibi dil edinimi için belirli bir potansiyelle dünyaya gelen çocukların başlarda anlamsız olan sözel ve sözel olmayan davranışları anne ile etkileşimleri sonucunda amaçlı davranışlar haline gelmektedirler. Annenin çocuktaki bu davranışlara anlamlar yüklemesi çocukların kendi davranışlarının işlevselliğini anlamalarına ve iletişime aktif katılmalarına dayanak olmaktadır (Cole, 1992, s. 23-24; McLean ve McLean, 1999, s. 30-35; McLaughlin, 2006, s. 205-206).

Araştırmalar işitme kayıplı çocuk ve işiten anne arasındaki etkileşimin işiten çocuk ve işiten anne arasındaki etkileşimden farklılaştığını gstermektedir (Cole, 1992, s. 42-46). İşitme kayıplı çocuk işiten anne etkileşimi ile işiten çocuk işiten anne arasındaki etkileşimler incelendiğinde, işiten annelerin işitme kayıplı çocuklarına ynelttikleri dilde annelerin daha basit cümler ve daha az soru cümleri kullandıkları, çocukların ifadelerini daha az genişlettikleri ve daha çok soru cümleri kullandıkları görölmüştür (Nienhuys, Cross ve Horsborough, 1984, s. 195-204). Clark (2007, s. 78-79), işiten çocuklara yneltilen annecedan farklılık gösteren, işitme kayıplı çocuğa yneltilen annenin çocuktaki dil gelişimini kısıtlayabileceğini belirtmiştir.

Buna karşılık Coşkun (1997, s. 1-117) ve Özyürek'in (1997, s. 1-97), işitme kayıplı çocuk ve işiten anneleri ile yaptıkları çalışmalarında annelerin çocukların dil düzeylerinin farkında olarak çocukları ile olumlu bir etkileşim içerisinde olduklarını, çocuklarına doğal öğrenme ortamı sağladıklarını ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde bazı araştırmalar işitme kayıplı çocuk ve işiten anne arasındaki etkileşimlerde annelerin etkileşimi sürdürmek için çeşitli stratejiler kullandıklarını göstermişlerdir (Plapinger ve Kretschmer, 1991, s. 75-87; Uzuner, 1999, s. 94-110). Uzuner (1999, s. 94-110) çalışmasında, annelerin bu davranışlarının çocuklarının aktif katılımcı olmalarını sağladığını ortaya koymuştur.

### **1.5. İletişimsel İşlevlere İlişkin Araştırmalar**

Çocuklardaki iletişimsel işlev gelişiminin söz öncesi dönemde başladığı ve başlangıçta jest ve mimiklerle ifade edilen iletişimsel işlevlerin zamanla seslendirmeler ve sözcüklerle birlikte ifade edildiğine değinilmiştir. Bu anlamda çocukların ifade ettikleri iletişimsel işlevlere ilişkin yapılan araştırmaların genellikle söz öncesi dönem ve tek sözcük döneminde olan çocuklarla yapıldığı görölmektedir.

Araştırmalar genel olarak incelendiğinde başlıklarının iletişimsel amaç olarak belirlendiği görölmektedir. Buna karşılık araştırmacılar, araştırmaların anlatımlarında işlevi vurgulayarak adeta iletişimsel amaç ve iletişimsel işlev terimlerini birbirlerinin yerine kullanır gibi ifadelere yer vermişlerdir. Bu anlamda araştırmalarda “iletişimsel amaç” terimi kullanılmasına rağmen araştırmacıların bu terim doğrultusunda ifade etmek

istedikleri, bu araştırmanın kapsamıyla doğrudan ilişkilidir ve örtüşmektedir. Bu nedenle bu çalışmada bahsedilen çalışmalara yer verilmesi gerektiği düşünülmüştür.

### **1.5.1. Uluslararası araştırmalar**

#### **1.5.1.1. *İşiten çocuklarda iletişimsel işlevlere ilişkin yapılan araştırmalar***

Wetherby vd. (1988, s. 240-252), işiten çocuklarla yaptıkları araştırmalarında yaşları 1-2 arasında değişen 15 çocuğun söz öncesi, tek sözcük ve çok sözcük düzeylerinde kullandıkları iletişim amaçlarını incelemiştir. Bu amaçla her bir katılımcı ve bir klinisyen arasında gerçekleşen etkileşimler video kamera ile kaydedilmiştir. 12 ay süren çalışmada her bir katılımcının 4 kez 30'ar dakikalık etkileşimi kaydedilmiştir. Verilerin analizinde Harding (1984), Sugarman (1984) ve Wetherby ve Prutting (1984) araştırmaları temel alınarak tanımlamalar yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgularda söz öncesi düzeyde tüm çocukların, kişilerin davranışlarını yönlendirmek için iletişim amaçlarını kullandıkları görülmüştür. İletimsel amaçlar davranış düzenleme, sosyal etkileşim ve ortak ilgi genel başlıkları altında gruplandırılmıştır. Davranış düzenleme başlığı altındaki iletişimsel amaçların kullanım miktarına bakıldığında söz öncesi, tek sözcük ve çok sözcük dönemindeki çocukların aynı miktarlarda kullandıkları görülmüştür. Sosyal etkileşim başlığı altında bulunan çağırma, izin isteme ve onaylama iletişimsel amaçlarını söz öncesi ve tek sözcük dönemindeki katılımcıların hiç kullanmadıkları, çok sözcük dönemindeki katılımcıların kullandıkları ortaya konulmuştur. Ortak ilgi başlığı altındaki bilgi isteme ve açıklama iletişimsel amaçlarını söz öncesi ve tek sözcük döneminde kullanılmadığı çok sözcük döneminde kullanıldığı görülmüştür.

Coggins, Olswang ve Guthrie (1987, s. 44-49) yaptıkları çalışmada çocukların iletişimsel amaçlarını belirlemede iki farklı değerlendirme metodolojisi kullanmışlardır. Yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış etkileşimlerin gözlemlerini karşılaştırarak, metodolojilerin etkililiklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla çalışmaya 19 erkek, 16 kız olmak üzere toplamda 35 duyumotor zihinsel gelişim döneminde olan, normal gelişim gösteren çocuklar katılmışlardır. Onbeş ay süren boylamsal çalışmada 35 katılımcı ve anneleri 9. aydan 21. aya kadar 3 ayda bir kez, 1 saat olmak üzere iki

farklı ortamda gözlemlenmişlerdir. Yapılandırılmış etkileşimler sırasında ortamlarda anne, çocuk ve bir de tüm durumsal değişkenleri kontrol altında tutan bir araştırmacı yer almıştır. Araştırmacı, annenin çocuğun girişimlerini desteklemesini istemiştir ve sonra her katılımcıya yanında bir yetişkin olmadan yönetemeyeceği bir uyaran verilmiştir. Çocuğun oyuna dahil olması anında uygulayıcı tarafından oyun durdurulmuş ve çocuğun nesneyi veya aktiviteyi devam ettirmeyi istemesi beklenmiştir. Yarı yapılandırılmış etkileşimlerin gözlemlerinde ise anne ve çocuk oyun oynamışlar ancak bu oyunlarda hedef davranışları açığa çıkarmak için her hangi bir müdahale veya bilinçli bir davranış sergilenmemiştir. Araştırma boyunca yapılan tüm etkileşimler video kamera ile kayıt edilmiştir. Etkileşimlerde çocuğun ürettiği istek ve açıklama iletişimsel amaçları incelenmiştir. Bu amaçla ölçüt bağımlı test kullanılmıştır ve ayrıntılı açıklaması yapılan iletişimsel amaçların ölçütü 3 olarak belirlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre sadece 9 aylık bir katılımcının her iki durumda da ölçütü karşıladığı görülmüştür. Yapılandırılmış etkileşimlerden elde edilen verilere göre; takvim yaşları 24 aya kadar olan çocukların isteme iletişimsel amacında ölçütü karşıladıkları görülmüştür. Yaşları 15 ile 18 ay arasında olan çocukların isteme iletişimsel amacını daha çok kullandıkları görülürken iki iletişimsel amacın kullanım miktarı arasındaki fark en fazla bu dönem çocuklarında görülmüştür. Yarı yapılandırılmış etkileşimlerden elde edilen verilere göre; çocukların açıklama iletişimsel amacını daha fazla kullandıkları görülmüştür. Yaşları 12-24 ay olan çocukların açıklamaları diğer çocuklara oranla daha fazladır. Bu bilgiler ışığında araştırmacılar yarı yapılandırılmış etkileşimlerin çocukların açıklama yapma örneklerini elde edebilmek için daha uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Wetherby ve Rodriguez (1992, s. 130-138), iletişimsel amaçlı ifadelerin ölçülenmesinde bağlamın etkisini belirlemek amacıyla dil öncesi, tek sözcük ve çok sözcüklü dönem boyunca normal gelişim gösteren 15 çocukla çalışmışlardır. Katılımcıların her biri bir yıl süren araştırma süreci boyunca söz öncesi dönem, tek sözcük dönemi ve çok sözcüklü dönemlerde incelenmişlerdir. Katılımcıların iletişimsel davranış örnekleri hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış bağlamlar kullanılarak bir klinisyen ve bir ebeveynle girdikleri 4 farklı 30'ar dakikalık etkileşimlerden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde ilk olarak her bir video kaydında bulunan iletişim örneği izlenmiş, numaralandırılmış ve iletişimsel davranışlar kodlanmıştır. Amaçlı iletişimsel davranışlar iletişimsel amaç kategorilerine kodlanmıştır. Çocukların iletişimsel amaçlarının analizinde ilk olarak Coggins ve diğerleri (1987) tarafından

geliştirilen ölçüt bağımlı ölçme aracı kullanılarak her katılımcı için iletişimsel davranış hesaplaması yapılmıştır. Verilerden elde edilen bulgulara göre her iki bağlamda da söz öncesi dönemden çok sözcüklü döneme gidildikçe “isteme” ve “açıklama” sayısı artmıştır. Yapılandırılmamış bağlamda istemenin daha fazla kullanılmasına karşılık açıklamada her iki bağlam arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yont, Snow ve Vernon-Feagans (2003, s. 435-454), anne çocuk etkileşiminde bağlamın rolünü incelerken takvim yaşı 12 ay olan çocukların anneleri ile birlikte oyuncaklarla oynama ve kitap okuma etkinlikleri sırasında ifade edilen iletişimsel amaçlarını incelemişlerdir. Bu anlamda 12 erkek, 13 kız çocuğun evde doğal ortamlarında gerçekleştirdikleri oyuncaklarla oynama ve kitap okuma etkinlikleri video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Etkinlikler öncesinde veya etkinlikler sırasında herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Araştırmada elde edilen verilerin dökümü “The Transcription Conventions of The Child Language Data Exchange System” (CHILDES, MacWhinney, 2000) kullanılarak yapılmıştır. Dökümü yapılan verilerde hem annelerin hem de çocukların iletişimsel amaçları The Inventory of Communicative Acts-Abridged (INCA-A) (Ninio ve diğerleri, 1994) temel alınarak kodlanmıştır. Anne ve çocuk tarafından üretilen amaçların tutarlılıkları ve frekansları CHILDES programı kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre anneler oyuncakla oynama etkinliğinde çocukların dikkatlerini yöneltme, aktiviteleri onaylama ve etiketleme iletişimsel amaçlarını daha çok kullanmışlardır. Buna karşılık kitap okuma etkileşiminde ise ortak ilgi ile ilgili amaçları daha fazla olmuştur. Veriler çocuklar açısından incelendiğinde ise; çocukların annelerinin dikkatini kitap okuma etkinliğine kıyasla oyuncakla oynama etkinliğinde daha fazla yönlendirdikleri görülmüştür. Kitap okuma etkinliğinde çocukların ortak ilgi ile ilgili amaçlarının daha fazla olduğu ve çocukların kitap okuma etkinliğinde daha fazla etiketleme yaptıkları görülmüştür. Genel anlamda anne ve çocukların iletişimsel amaçlarının bağlama göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

### ***1.5.1.2. İşitme kayıplı çocuklarda iletişimsel işlevlere ilişkin yapılan araştırmalar***

Curtis, Prutting ve Lowell (1979, s. 534-552) işitme kayıplı çocukların erken dönem pragmatik semantik iletişim gelişimini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada 12 işitme kayıplı çocukla çalışmışlardır. Araştırmanın verileri her bir öğrenci için grup dersleri, yemek saati, serbest oyun ve açık alandaki oyun zamanlarında 15'er dakikalık video



kamera kaydı ile toplanmıştır. İletişimsel amaçların analizinde araştırmacılar Dore (1974,1975) tarafından geliştirilen tek sözcük dönemi iletişimsel amaçları ile çok sözcüklü dönem iletişimsel amaçları referans alarak yeni bir sınıflandırma oluşturmuşlardır. Oluşturulan bu sınıflamaya göre her çocuğun iletişimsel amaçları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmacılar tüm katılımcıların beklenen iletişimsel amaçları sergilediklerini bildirmişlerdir. Ancak çocuklarda bu amaçları kullanma sıklıklarının farklılık gösterdiğini bildirmişlerdir. Kullanılan iletişimsel amaçların sayısının yaşla doğru orantılı olarak arttığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Day (1986, s. 367-385), işaret dili öğrenen üç yaşındaki işitme kayıplı çocukların kullandıkları iletişim amaçlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları takvim yaşı 35-42 ay olan ileri derecede işitme kayıplı 5 çocuktur. Çocuklar işaret dilini okul öncesi eğitim aldıkları program kapsamında öğrenmektedirler. Araştırmanın verileri çocuklar ve ebeveynler arasında geçen 3 saatlik oyuncakla oynama etkileşimleri ve anneyle çocuğun günlük aktivitelerinin kamera kaydına alınması ile toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde Dore'un (1978) hazırladığı iletişimsel amaçlar sınıflaması işe koşulmuştur. Bu anlamda iki farklı uzman tarafından bağımsız olarak dökümü yapılan ve kodlanan amaçlar daha sonra kodlayıcılar arası güvenilirlik formülüne yerleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre çocukların tüm iletişim amaçlarını kullandıkları ortaya çıkmıştır. Çocukların ifadelerinin büyük oranı emir veya sosyal amaçlıdır. Buna karşılık bilgi veya amaçlı ifadeler oldukça azdır. Araştırmacı bu tür çalışmalardan elde edilen sonuçların eğitimcilere işitme kayıplı çocukların gelecekte dil kullanımları ile ilgili tahminlerde bulunmada yardımcı olacağını belirtmiştir.

Beattie ve Kysela (1995, s. 32-41), 3-6 yaş arası 11 işitme kayıplı okul öncesi çocuk ve 3 işiten öğretmenin sınıf ortamında kullandıkları iletişimsel amaçları incelemişlerdir. Öğretmenler ve çocuklar arasında, sınıfta geçen sohbetler 20'şer dakika süre ile video kamera ile kaydedilmiştir. Araştırmanın verileri kodlanırken 7 kategoriye ayrılmış 34 iletişimsel amaç temel alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tüm iletişim amaçlarını kullandıkları görülürken, çocuklardan bazılarının açıklama, istek bildirme, bilgi veya duyguları belirtme iletişim amaç sınıflarını kullanmadıkları görülmüştür.

## 1.5.2. Ulusal araştırmalar

### 1.5.2.1. *İşiten çocuklarda iletişimsel işlevlere ilişkin yapılan araştırmalar*

Eken (2008, s. 1-149), 4-6 yaş aralığındaki çocukların sözel iletişimsel amaçlarının ifade ediliş biçimi ve sıklığını belirlemek amacıyla Dore'un (1978) belirlediği; rica, tanımlama/betimleme, ifade, cevap, araçları düzenleme, doğrulama ve uygulayıcı sınıflama ölçütlerini kullanmıştır. 4, 5 ve 6 yaşlarında olan toplamda 63 çocuktan doğrudan gözlem ve dolaylı gözlem ile elde edilen veriler çocukların kreşte buldukları çeşitli zamanlarda video kamera ile kayıt edilmiştir. Elde edilen veriler nicel ve nitel olarak çözümlenmiştir. Nicel gözlemler iletişimsel amaçların her bir yaş grubuna göre istatistiksel verileri, nitel gözlemler ise iletişimsel amaçlara ilişkin açıklamaları içermiştir. Araştırmanın bulgularında belirtilen yaş aralığında iletişimsel amaçların kullanım sıklığı ve sözce üretimi açısından belirgin bir farklılık ortaya çıkmıştır. Araştırmacı iletişimsel amaçların kullanım sıklığının yaş ile doğru orantılı olarak arttığını ve dilsel gelişim ile birlikte iletişimsel amaçların önceliğinin değiştiğini belirtmiştir. Sonuç olarak her yaş grubunda dilsel beceri ve gereksinimler nedeni ile iletişimsel amaç kullanım biçiminin değiştiği belirtilmiştir.

Topbaş, Maviş ve Erbaş (2002, s. 1-45), sözel iletişim geriliği gözlenen ve gözlenmeyen 0-3 yaş çocukların erken iletişim amaçlarını işlevsel-iletişim yaklaşımıyla değerlendirmişlerdir. Araştırmacılar 8 sözel iletişim geriliği olan ve 8 sözel iletişim geriliği olmayan çocuktan oluşturulan katılımcıların her birinin yetişkinler ile olan etkileşimleri sırasında video kayıtlarını almışlar ve daha sonra da her bir katılımcının aileleri ile görüşmeler yapmışlardır. Betimsel olarak desenlenen araştırmanın verilerinin dökümü işlevsel-iletişimsel yaklaşım temel alınarak nitel araştırma teknikleri ile yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler ilk olarak iletişim amaçları, söylem türü ve söylem biçimine göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamada temel olarak Bruner'in (1975) sınıflaması alınmış ve diğer araştırmacıların sınıflamaları da göz önüne alınmıştır (Carpenter, Mastergeorge ve Coggins, 1983; Wetherby ve diğerleri, 1988). Verilerden elde edilen bulgular nicel olarak betimsel istatistiklerle değerlendirilmiştir. Genel anlamda araştırmanın bulguları sözel iletişim geriliği gözlenen çocukların iletişim amaçlarının sözel iletişim geriliği olmayana çocuklara göre daha geç geliştiği sonucunu ortaya koymuştur.

### **1.5.2.2. İşitme kayıplı çocuklarda iletişimsel işlevlere ilişkin yapılan çalışmalar**

Çekirdek (1997, s. 1-77), ilkokula hazırlık sınıfındaki 5 işitme kayıplı öğrenci ile 2 işiten öğretmenin sınıf sohbetlerinde kullandıkları iletişim amaçlarını belirlemek amacıyla öğretmen ve öğrencilerin hayat bilgisi derslerinde, sınıf ortamlarında yaptıkları sohbetleri gözlemlemiştir. Yapılan sohbetler katılımcı gözlem modeli çerçevesinde kamera ile kayıt edilmiştir. Betimsel yöntem olarak desenlenen araştırmanın verileri video teyp analizi yapıldıktan sonra araştırmanın amacı doğrultusunda iletişimsel amaçlar kontrol listesi oluşturulmuştur. Kontrol listesinde, Beatie ve Kysela'nın (1995) kullandıkları listeden yola çıkılarak 7 genel başlık altında toplamda 34 iletişimsel amaç belirlenmiştir. Belirlenen iletişimsel amaçlar şunlardır; bakışla kontrol etme, onay, dikkati nesneye yönlendirme, dikkati kendine yönlendirme, tekrarlama, sunuş, nezaket ifadeleri, olay betimleme, nesneye ad verme, olayın olduğu yeri betimleme, özellikleri belirtme, nesnenin sahibini belirtme, nesnenin kontrolünün kendinde olduğunu belirtme, şakalaşma, selamlama, sıralı örüntü, olumsuz davranışlara tepki, rol alma, iletişim eşinin eylem yapmasını isteme, Ne soruları sorma, Evet-Hayır soruları sorma, bir nesneye ulaşmayı isteme, katılma-katılmama, iletişim eşine dikkat, aydınlatma, Ne sorularına cevap verme, Evet-Hayır sorularına cevap verme, niteleyici iletişim amaçları, neden sonuç ilişkilerini açıklama, değerlendirme ve bağlama uygun olmayan söz veya davranışlar. Öğrencilerin iletişimsel amaçları belirlenen iletişimsel amaçlar listesine göre çözümlenmiştir ve betimsel istatistiklerle yorumlanmıştır. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin tamamının "söyleşi aracı" ve "yanıtlayıcı" iletişim amaçlarını kullandıklarını göstermiştir. Araştırmacı, öğrencilerin kullandıkları iletişimsel amaçlar sınıflamasının azlık veya çokluğunu ders konularının uygunluğu ve öğretmenlerin öğrencilere karşı iletişimsel tutumlarına bağlı olarak değişeceğini belirtmiştir. Bununla birlikte sınıf ortamının çocukların tüm iletişim amaçlarını sergilemeleri için yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **1.5.3. Araştırmalara eleştirel bakış**

Çocuklarda dilin kullanımına bağlı olarak iletişimsel işlev kullanımı ile ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. İşiten çocuklarda iletişimsel işlevi inceleyen araştırmalar başlangıçta yapılandırılmış etkileşimlere odaklanmışlardır (Coggins, Olswang ve Guthrie, 1987, s. 44-49; Whetherby vd., 1988, s. 240-252). Araştırmalarda giderek

yapılandırılmış ve yapılandırılmamış bağlamın önemi vurgulanmaya başlanmıştır (Whetherby ve Rodriquez, 1992, s. 130-138; Yont, Snow ve Vernon-Feagans, 2003, s. 435-454). Fakat bu araştırmalar, anne çocuk etkileşimi örneklerini çocuğun doğal etkileşimlerinden alarak ortamı bütünleştirici bir şekilde anlamaya çalışan araştırmalar değillerdir. Bu araştırmalar iletişimsel işlev kullanımı ile ilgili önemli bir bakış açısı sağlamakla birlikte salt gözleme dayalı videoteyp analizlerinin yapıldığı, bütüncül bakışın olmadığı araştırmalardır (Coggins, Olswang ve Guthrie, 1987, s. 44-49; Whetherby vd., 1988, s. 240-252; Whetherby ve Rodriquez, 1992, s. 130-138; Yont, Snow ve Vernon-Feagans, 2003, s. 435-454). İşitme kayıplı çocuklarda yapılan iletişimsel işlev araştırmaları incelendiğinde ise işiten çocuklardaki araştırmalarla benzer şekilde giderek bağlama dikkat edilmeye başlandığı görülmektedir. Yine bu araştırmalarında salt gözlem ve videoteyp analizine bağlı oldukları görülmektedir (Curtis, Prutting ve Lowell, 1979, s. 534-552; Day, 1986, s. 367-385; Beattie ve Kysela, 1995, s. 32-41).

Ulusal araştırmalar incelendiğinde işiten çocuklarda yapılmış olan iki araştırmada da yine uluslararası araştırmalara benzer olarak gözleme dayalı videoteyp analizi ve nicel analiz yapıldığı görülmektedir (Topbaş, Maviş ve Erbaş, 2002, s. 1-45; Eken, 2008, s. 1-149). Ulusal araştırmalar içerisinde işitme kayıplı çocuklarda yalnızca bir tane araştırma tespit edilmiştir. Bu araştırmada da sınıf içerisindeki işitme kayıplı çocukların ifade ettikleri araştırmacının ifadesi ile iletişimsel amaçları incelenmiştir (Çekirdek, 1997, s. 1-77).

Araştırmalar, yoğun olarak salt gözleme dayalı araştırmalardır. Bu anlamda işitme kayıplı çocukların iletişimsel işlevleri hakkında bilgi vermekle birlikte hem araştırma sayısı hem de metodolojileri yönüyle yeterli bulunmamaktadır. He ne kadar iletişimsel işlevi vurgulamasalar da Plapinger ve Kretschmer'in (1991, s. 75-87), Uzuner'in (1999, s. 1-127), Özyürek'in (1997, s. 1-97), Coşkun'un (1997, s. 1-117) araştırmaları çocukların çeşitli bağlamlarda anne veya yetişkin ile doğal etkileşimlerinin incelendiği araştırmalardır. Bu tür araştırmalarda işitme kayıplı çocukların aktif katılımcı oldukları, annelerini yanıtlayıcı oldukları gösterilmiştir. Araştırmaların amacı ve dolayısı ile analizi iletişimsel işlevlere bakmak değildir ancak metodolojileri durum çalışmasıdır. Bu araştırmalarda çeşitli veriler toplanmış ve bütüncül bir bakış açısı ile bakılmıştır. Bu bilgiler ışığında işitme kayıplı çocuk ve yetişkin etkileşiminde iletişimsel işlev

kullanımını inceleme söz konusu olduğunda bütüncül bir bakış açısı sağlayan durum çalışmalarının yapılması önemlidir.

## 1.6. Önem

İletişimsel işlev; bireylerin amaç veya niyetlerini dili kullanarak aktarmaları, eylemlendirmeleri olarak tanımlanmaktadır (Schirmer, 2000, s. 14; McLaughlin, 2006, s. 35). Buna göre iletişimsel işlev iletişimsel bir eylemi ortaya çıkarmaktadır. Eylemleri ile yetişkinlere amaçlarını iletebildiklerini öğrenen çocuklar bu davranışları amaçlı ve bilinçli bir şekilde yaparak iletişim kurma davranışı göstermektedirler (Uzuner, 2003b, s. 106). Bu bilgiler ışığında dilin kullanımı ile ilgili olarak iletişimsel işlevlerin çocuklarda iletişim gelişimi için en önemli basamak olduğu söylenebilmektedir (Cole, 1992, s. 23). Bununla birlikte sınırlı sayıda da olsa işitme kayıplı çocuklarda işitme kaybına bağlı olarak dil ve iletişim gelişiminde işiten akranlarına oranla gerilikler olduğu görülmektedir. Ancak erken tanılama ve uygun cihazlandırma ile bu sorunun bir nebze önüne geçilebilmektedir. Yine de işitme kayıplı çocukların dil gelişimlerinin işiten akranlarından daha geride olduğu bilinmektedir (Tüfekçioğlu, 2003, s. 17). Bu nedenlerle işitme kayıplı çocuklarda dil gelişimi için en önemli ön koşul olarak kabul edilen iletişimsel işlevlerin betimlenmesi yol gösterici olması açısından önemlidir.

Ülkemizde çocukların dil kullanımlarına ilişkin olarak iletişimsel işlevlerine yönelik çok az sayıda araştırma yapılmıştır (Çekirdek, 1997, s. 1-77; Topbaş, Maviş ve Erbaş, 2002, s. 1-45; Eken, 2008, s. 1-49). Bu araştırmalardan yalnızca Çekirdek'in (1997, s. 1-77) çalışması işitme kayıplı çocukların iletişimsel işlevlerini betimlemektedir. Bu çalışmada çocukların dil örneklerinin sınıf ortamından alındığı görülmüştür. Owens (2008, s. 25-30), çocuğun gerçek yaşamda kullandığı dilin analizinin çeşitli bağlamlardan alınan doğal dil örnekleri ile yapılabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle çeşitli bağlamlardan alınan dil örneklerinin analizi işitme kayıplı çocukların kullandıkları iletişimsel işlevler ile ilgili daha doğru bilgiler elde edilmesini sağlayacaktır. Bu anlamda çocuğa sağlanan aile eğitimi, çocuğun yetişkinlerle etkileşimleri ve etkileşim şekilleri gibi çocuğun dil ediniminde önemli rol oynayan dilsel çevreyi de kapsayacak şekilde bütüncül bir bakış açısı daha kapsamlı ve doğru veriler elde edilmesini sağlayacaktır. Bununla birlikte çocukların çeşitli bağlamlarda kullandıkları iletişimsel işlevlerinin neler olduğunu bilmek onların dil gelişimleri için yordayıcı olacaktır. Bu araştırmanın

sonuçları işitme kayıplı çocukların iletişimde daha yetkin hale gelmeleri için yapılacak olan eğitim programlarının planlanmasına da ışık tutabilecektir. Bu nedenlerle işitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda kullandığı iletişimsel işlevleri inceleyen bu araştırmaya gerek duyulmuştur.

Çocuk ve dilsel çevresine bütüncül bir bakış açısı sağlayan durum çalışması olarak yapılan bu çalışma, çeşitli bağlamlardan alınan doğal dil verilerinin, çocukta var olan işlevsel dilin değerlendirilmesine olanak sağladığını göstermektedir. Bununla birlikte bu çalışmanın ailelere ve öğretmenlere işitme kayıplı çocuklardaki iletişimsel işlevlerin değerlendirilmesinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

### **1.7. Araştırma Soruları**

Bu araştırmanın amacı işitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlardaki doğal dil örneklerinin analizi yolu ile kullandığı iletişimsel işlevlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- 1) İşitme kayıplı çocuğa sağlanan dilsel çevrenin özellikleri nelerdir?
- 2) İşitme kayıplı çocuğun iletişimsel işlevlerinin doğal dil verisi ile belirlenme süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?
- 3) İşitme kayıplı çocuğun belirli bir bağlamda kullandığı iletişimsel işlevleri nelerdir ve nasıl gerçekleşmiştir?
- 4) İşitme kayıplı çocuğa sağlanan dilsel çevre ile çocuğun ifade ettiği iletişimsel işlevler arasındaki ilişki nasıldır?

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. YÖNTEM

Bu çalışmada işitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda kullandığı iletişimsel işlevlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırma nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, araştırmaya katılanlar, araştırmanın geçtiği ortam, verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreçleri yer almaktadır.

#### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, işitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda kullandığı iletişimsel işlevlerinin derinlemesine incelenmesi gereğince durum çalışması (Case Study) olarak desenlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 83).

Durum çalışması, bir ya da birkaç olayın, durumların, bireylerin, ortamların veya süreçlerin derinlemesine araştırılarak, bu durumu etkileyen etmenlerin bütüncül bir bakış açısıyla incelenerek ilgili durumu nasıl ve ne yönde etkiledikleri üzerine yoğunlaşan nitel araştırma desendir (Yin, 1994, s. 3; Creswell, 2008, s. 476-477; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.83).

Literatürde durum çalışmaları amaçlarına, çalışılan duruma veya kullanılan veri toplama tekniklerine göre türlerine ayrılmıştır. Amaçlarına göre durum çalışmaları betimleme, açıklama ve değerlendirme olarak üçe ayrılmıştır. Betimleme durum çalışmalarında çalışılan durum ana hatlarıyla betimlenirken, açıklama amaçlı durum çalışmalarında, çalışılan durum açıklanmaktadır. Değerlendirme amaçlı durum çalışmalarında ise çalışılan olay betimlenip açıklandıktan sonra bir yargıya varılmaktadır (Gall, Gall ve Borg, 1999, s. 289-290).

Yin (1994, s. 38-39), durum çalışmalarını; keşfe dayalı durum çalışmaları, açıklayıcı durum çalışmaları ve betimsel durum çalışmaları olarak sınıflamıştır ve durum çalışması türlerini; bütüncül tek durum çalışması, iç içe geçmiş tek durum çalışması, bütüncül çoklu durum çalışması, iç içe geçmiş çoklu durum çalışması olarak dörde ayırmıştır. Bogdan ve Biklen (2007, S. 60-75) ise durum çalışmalarını; organizasyonun geçmişini inceleyen durum çalışmaları, gözleme dayalı durum çalışmaları, yaşam

hikayesi durum çalışmaları, çok sahali durum çalışması, karşılaştırmalı durum çalışmaları olarak sınıflamıştır.

Bu araştırma ise, işitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda kullandığı iletişimsel işlevlerin kullanımını incelerken çocuk ve çocuğun içinde bulunduğu sosyal bağlamları bir bütün olarak incelemesi nedeniyle bütüncül tek durum çalışması olarak desenlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 326), bütüncül tek durum çalışmalarını araştırmada tek bir analiz birimi bulunması halinde kullanılan durum çalışması deseni olarak açıklamışlardır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda işitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda kullandığı iletişimsel işlevlerini inceleyebilmek için, çocuğun etkileşim kurduğu doğal ortamlardan, doğal etkileşim verileri toplanmıştır. Bu anlamda durum çalışmalarının gerektirdiği gibi birden fazla teknikte veriler elde edilmiştir ve betimsel yöntem kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın asıl veri toplama tekniğinin gözlem olması nedeniyle araştırma gözleme dayalı durum çalışması sınıflamasına da girebilmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 60-63).

## **2.2. Araştırmaya Katılanların Belirlenmesi**

### **2.2.1. Araştırma için çocuk ve aile bulunması**

Tez danışmanı, araştırmacıyı araştırma için uygun çocuk seçimi için Eskişehir Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi'nde (İÇEM) uygulanmakta olan Aile Eğitimi ve Oyun Grubu programlarından sorumlu uzmana yönlendirmiştir. İÇEM'de bu programdan sorumlu uzman araştırmacı ile görüştüktan sonra araştırmacıyı, aynı kurumda aile eğitimi uygulaması yapan bir öğretmene yönlendirmiştir. Aile eğitimi yapan öğretmen ile birlikte araştırmanın amacı doğrultusunda uygun çocuk seçimi için çocukların dosyaları incelenmiştir. Odak çocuğun aldığı aile eğitimine ilişkin aile eğitimi raporu Ek 1'de verilmiştir. Öğretmenin tavsiyesi ve aracılığı ile odak çocuğun ailesi ile görüşülmeye karar verilmiştir. Odak çocuğun annesiyle ilk olarak dosyaların incelenmesine yardımcı olan öğretmen görüşmüştür ve annenin telefon numarasını araştırmacıya vermiştir.



Araştırmaya katılan aile bireylerinin gerçek isimleri araştırma etiği, gizlilik ilkesi gereğince değiştirilerek sunulmuştur (Johnson ve Christensen, 2014, s. 116). Araştırmada odak çocuğa Serhat ismi verilmiştir.

Araştırmacı, 23.01.2015 tarihinde odak çocuk Serhat'ın annesini arayarak kendisini tanıtmış, araştırmanın amacını ve araştırma sürecini anlatmıştır. Serhat'ın annesi araştırmaya katılmayı kabul ettiklerini sözlü olarak bildirmiştir ve yüz yüze tanışma ve ilk görüşmeyi yapmak için zaman kararlaştırılmıştır. Böylece araştırma için ilk adım atılmıştır.

### **2.3. Araştırmaya Katılanlar**

#### **2.3.1. Araştırmaya katılan aile**

Özdemir ailesi anne, baba ve üç çocuktan oluşan çekirdek bir ailedir. Ailenin ilk çocuğu Kerem işiten bir çocuk olup ortaokul yedinci sınıf öğrencisidir. Ailenin ikinci çocuğu Zafer ise işitme kayıplı bir çocuk olup bir ilkokulda beşinci sınıf kaynaştırma öğrencisidir. Ailenin en küçük çocuğu Serhat odak çocuktur. Serhat günün büyük bir bölümünü annesi ile birlikte evde geçirmektedir. Anne Ayşe Hanım, ev hanımıdır ve günün büyük bir kısmını evde geçirmektedir. Ailenin babası Ahmet Bey, uzun yol şoförlüğü yapmaktadır.

##### **2.3.1.1. Baba: Ahmet Bey**

38 yaşındaki baba Ahmet Bey, Ankara'da doğup büyümüştür. Uzun yol şoförü olan Ahmet Bey ve ailesi Ahmet Bey'in işi nedeniyle Eskişehir'e taşınmışlardır. Ahmet Bey'in çalışma şartları ve saatleri mevsim koşulları ve hava durumuna göre değişiklik göstermektedir (Görüşme sonrası günlük, 05.02.2015). Baba Ahmet Bey'in iş saatlerinin değişkenliği nedeniyle araştırmacı, araştırma sürecinde baba ile hiç karşılaşmamıştır.

##### **2.3.1.2. Anne: Ayşe Hanım**

Anne Ayşe Hanım Ankara Keçiören'de doğmuş büyümüştür. Yine Ankaralı olan eşi ile evlendikten sonra bir süre Ankara'da yaşamışlardır. İki büyük çocuğunu Ankara'da

dünyaya getirdikten sonra eşinin işi dolayısı ile Eskişehir'e taşınmışlardır. Ayşe Hanım otuzlu yaşlarda genç bir annedir (Görüşme sonrası günlük, 05.02.2015).

İkinci çocuğundan sonra üçüncü çocuğunda da işitme kaybı olması onu çok etkilemiştir. "Ne hissettim, çok üzüldüm tabi. Çünkü bir tane önceden onun şeysi vardı. Üzüntüsü, stresi vardı. Onun bi daha alışma sürecindeydik. Sonradan öğrendik biz onu da, yani 3 buçuk yaşında, 4 yaşında öğrendik onun işitme kaybı olduğunu. Onu cihazlandırdık, büyük abisini. Yani o öyle olup da bunda hiç insan, üstüne kondurmuyor tabi olmaz gibi geliyor. Ama onda da olunca daha bir yıkıcı oldu tabi. İkisi birden olunca." şeklinde söyleyerek üzüntüsünü dile getirmektedir (Yarı yapılandırılmış görüşme (1), 05.02.2012).

Ayşe Hanım eşinin mesai saatlerinin sürekli değişmesi nedeniyle çocukları ile çoğunlukla kendisi ilgilenmektedir. Evde oğlu ile çeşitli etkinlikler yapmaktadır (Görüşme sonrası günlük, 05.02.2015). Gözlemlerde görüldüğü gibi oğlunun sözel iletişim yöntemini kullanmasını istemekte ve diğer çocuklarının da işaret yapmasını istememektedir (Gözlem, 14.02.2015).

### **2.3.1.3. Ailenin en büyük çocuğu: Kerem**

Kerem ailenin tek işiten çocuğudur. Ailenin ilk çocuğu Kerem 13 yaşında, ortaokul 7. Sınıf öğrencisidir. Araştırmacı, araştırma sürecinde Kerem ile birçok kez karşılaşmıştır ancak çoğunlukla odasında ders çalıştığı için toplamda iki gözlemde yer almıştır.

Kerem genellikle okuldan döndükten sonra Serhat ile vakit geçirmektedir (Yarı yapılandırılmış görüşme, 05.02.2015). Kerem okulda başarılı bir öğrencidir ve kardeşi Zafer'in okul başarısı için psikolojik destek sağlamaktadır. Kerem ailenin büyük çocuğu olduğu için kardeşlerine karşı sorumluluk hissetmekte ve kardeşlerine destek olmaya çalışmaktadır (2. Gözlem sonrası günlük, 14.02.2015).

### **2.3.1.4. Büyük kardeş: Zafer**

Zafer 11 yaşında, ortaokul beşinci sınıf kaynaştırma öğrencisidir. Orta derecede işitme kayıplıdır ve yukarıda belirtildiği gibi 3 buçuk 4 yaşlarında tanılanmıştır. Zafer, çift taraflı kulak arkası işitme cihazı kullanıcısı olmasına rağmen araştırmacı gözlemler

sırasında cihazlarını hiç takmadığını gözlemlemiştir (Gözlem, 14.02.2015; Gözlem, 17.02.105; Gözlem, 19.02.2015).

Anne Ayşe Hanım, “Zafer’e de hani Ankara’da öğrendiğim an orda da dil eğitimlerine falan götürdüm, şey yaptım. Buraya geldik özel eğitime göndermeye çalıştım okula başladı bi de hani zorlanmasın diye. Hayat bilgisi sıfırdı Zafer’in zaten, sonradan öğrendiğimiz için hiçbir şey bilmiyordu. Yani çok şükür yani arkadaşları ile aynı seviyeye getirebildik.” ifadeleri ile Zafer’in okul başarısını anlatmıştır (Yarı yapılandırılmış görüşme (1), 05.02.2012).

Araştırmacı gözlemler boyunca Zafer ile sıklıkla karşılaşmıştır ve evde olduğu 3 gözleme de katılmıştır. Anne Ayşe Hanım Serhat ve ağabeylerinin birlikte geçirdikleri zamanı “Böyle okuldan geldikten sonra onlarda yemek yiyip uyuyacakları vakte kadar.” sözleriyle açıklamaktadır (Yarı yapılandırılmış görüşme (2), 05.02.2015).

### **2.3.1.5. Odak çocuk: Serhat**

#### **2.3.1.5.1. Tıbbi özgeçmiş ve işitmesi ile ilgili bilgiler**

Serhat 12.10. 2012 tarihinde doğmuştur. 3600 gram olarak dünyaya gelen Serhat, doğum sırasında oksijensiz kalmıştır ve doğumu takip eden iki gün küvezde kalmıştır. Serhat’ın annesi Ayşe Hanım sağlıklı bir hamilelik süreci geçirmiştir. Anne baba arasında bir akrabalık veya kan uyuşmazlığı yoktur (Merkez Dosyasından Alınan Bilgi).

Ayşe Hanım, Serhat’ın işitme kaybının 1,5 yaş civarı tanılandığını belirtirken teşhis sürecinin uzun olmasını “İşitme kaybı olarak birincisinde tanım, olabilir dediler. O zaman bi arada şeylik oldu. Makine bozukluğu falan diye böyle bir daha gün verdiler bize, ikinci testte tamamen belli oldu.” sözleriyle anlatmaktadır (Yarı yapılandırılmış görüşme, 05.02.2015).

Ayşe Hanım teşhis konulduktan sonra İÇEM’de tekrar testler yaptırdıklarını belirtmektedir. Merkez raporlarında da görüldüğü üzere Serhat’a 23.06.2014 tarihinde gerekli testler yapılmıştır. Akustik Empedans’ında Bilateral A tipi timpanogram gözlemlenirken, klik uyaranla yapılan ABR testinde bilateral 60 dBHL seviyesinde v. dalga gözlenmiştir (Ek 2). Yapılan bu testlerin sonuçlarına göre Serhat’ın bilateral orta

derecede sensorineural işitme kaybı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaların sonuçlarına dayalı olarak Serhat 19 aylıkken her iki kulak için kulak arkası işitme cihazı kullanmaya başlamıştır. Serhat'ın odyolojik bulguları Ek 3'te verilmiştir.

### **2.3.1.5.2. Eğitim bilgileri**

Serhat bir buçuk yaşında İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi İÇEM'deki tanılama ve cihazlandırmanın ardından çoğu zaman annesi ile birlikte merkezin uygulamakta olduğu "Aile Eğitimi" ve "Oyun Grubu" programlarına katılmaya başlamıştır.

Merkez tarafından uygulanan bu programlarda işitme kayıplı çocuklara doğal dil yaşantısı sağlayacak ortamlar hazırlanarak, işitme kaybının çocukların tüm gelişim alanlarına olan etkilerini en aza indirgeyerek tüm alanlardaki gelişimlerini desteklemek amaç edinilmiştir. Bu doğrultuda çocuğun sürekli beraber olduğu yetişkinlerinde bilgilendirilmesi ve yönlendirilmesi yapılmaktadır.

### ***Aile eğitimi programı***

İÇEM'de aile eğitimini merkezde çalışan lisans veya yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip işitme engelliler öğretmenleri veya odyologlar vermektedir (Turan, 2010, s. 1710). İÇEM'deki aile eğitimlerinde temel koşulları erken teşhis, erken cihazlandırma ve erken eğitim olan doğal işitsel sözel yöntem benimsenmektedir. Doğal işitsel sözel yöntem işitme kayıplı çocukların dil gelişimlerinde ailenin rolüne dikkat çekmektedir (Clark, 2007, s. 6; Turan, 2010, s. 1715; 2014, s. 146-153).

İÇEM'de uygulandığı şekli ile aile eğitimlerinde eğitimci seans öncesinde ebeveyn ve çocuk için ayrı ayrı amaçlar belirleyerek aile eğitimi planı hazırlamaktadır. Bu plan ve amaçlar doğrultusunda belirlenen oyunlar ve materyaller önceden hazırlanmaktadır. Eğitimci seansın başlangıcında ebeveynden evde geçirdikleri zamanı dinlemektedir. Ebeveynden çocuğun seslere tepkisi, ses, kelime ve/veya cümle düzeyindeki üretimlerini öğrenir ve kaydeder. Daha sonra ebeveyn çocuk etkileşimini izleyen eğitimci anneye etkileşim becerileri ile ilgili dönütler vermektedir. Seansın devamında ebeveyn, çocuk ve eğitimci birlikte oyunlar oynamaktadırlar. Bu oyunlarda eğitimci ebeveyne çocukla

etkileşimi konusunda model olmaktadır. Son olarak eğitimcinin belirlediği dinleme aktiviteleri yapılarak seans sonlandırılmaktadır. Aile ayrıldıktan sonra eğitimci çocuk ve ebeveyn hakkındaki izlenimlerini ve bir sonraki seans için uygun gördüğü oyun ve aktiviteleri raporlaştırır (Ertürk Mustul, 2015, s. 91-92).

Her ay bir defa yapılan aile eğitimleri ortalama 45 dakika sürmektedir. Aile eğitimlerinde aile eğitimi uzmanları, çocukları ile birlikte gelen yetişkinlere çocuklarının dil gelişimlerine yardımcı olabilecekleri ve çocuklarına dil girdisi sağlayabilecekleri oyun ve etkinlikler ile ilgili model olmakta ve tavsiyelerde bulunmaktadırlar. Ailelere evde yapabilecekleri farklı etkinlikler öneren aile eğitimciler, ebeveynin çocukla olan etkileşimlerini izleyerek değerlendirmekte ve çözüm önerileri sunarak ebeveyn ve çocuğun eğitim dışında evde geçirdikleri zamanı da daha verimli geçirmelerini sağlamaya çalışmaktadırlar (Turan, 2010, s. 1710; Ertürk Mustul, 2015, s. 88-137).

### ***Oyun grubu programı***

Oyun grubu programına 3 yaşından küçük işiten ve işitme kayıplı çocuklar katılmaktadır. Aileler çocuklarıyla birlikte haftada bir gün belirlenen saatler arasında İÇEM' de oyun grubu programına katılmaktadırlar. Program boyunca aileler ile birlikte işitme engelliler öğretmeni veya aile eğitimi uzmanı da bulunmaktadır. Oyun grubunda serbest oyun, müzik eşliğinde şarkı söyleme, dinleme oyunları gibi etkinlikler yer almaktadır. Ailelere önerilen oyunlar için çeşitli oyun köşeleri hazırlanarak ailelerin bu köşelerde kendi çocukları ve başka çocuklarla oyunlar oynaması sağlanmaktadır. Oyun grubu programı çocukların başka çocuklarla oyun oynamalarına ve etkileşim kurmalarına fırsat sağlaması açısından önemlidir. Program aynı zamanda ebeveynlerinde birbirleri ile etkileşim kurmalarına buna bağlı olarak deneyim ve tecrübelerini de birbirleri ile paylaşmalarına olanak vermektedir (Ertürk Mustul, 2015, s. 69).

### ***2.3.1.5.3. Dil / sözel iletişim bilgileri***

Annenin belirttiğine göre Serhat'ın cihazlarının alınması yaklaşık bir buçuk yaş civarına denk gelmektedir (Yarı yapılandırılmış görüşme (1), 05.02.105). Araştırmanın yapıldığı dönemde Serhat yaklaşık sekiz aydır yukarıda belirtilen aynı işitme cihazlarını kullanıyor durumdadır. Araştırmacının gözlemlerine göre Serhat işitme cihazlarına

alışmış durumdadır. Anne Serhat'ın gün içerisinde işitme cihazı kullanımını “Uykuya yatmadığı sürece kullanıyor, hani bazen kendisi çıkartma şeyinde (isteğinde) oluyor, (cihazını tekrar) takıyoruz. Hani çoğunlukla kullanıyor, yani çıkartmamaya çalışıyoruz.” sözleriyle anlatmıştır (Yarı yapılandırılmış görüşme (1), 05.02.105). Annesine göre, Serhat etkinlikler sırasında “cihazının ötmesi” durumunda “ötme sesi” nden rahatsız olduğu için cihazını çıkarmak istemekte ve bu durumların dışında Serhat cihazını düzenli olarak kullanmakta, rahatsızlık duymamaktadır (Gözlem sonrası günlük, 13.02.2015).

Annesine göre, Serhat çevresindeki bireylerle iletişim kurma konusunda sıkıntı çekmemektedir. Akranlarıyla bir aradayken biraz daha çekingen olmakta ancak yine oyun içerisinde etkileşime girmektedir. Aile bireyleri ile iletişimde ise “ anne, baba, abi” diyerek seslenmektedir. Bir şey isteyeceği zaman “ver”, “al” diyebilmektedir. Bazı nesnelerin ise isimlerini söyleyerek istemektedir. Annenin belirttiğine göre Serhat, babasının konuşmalarına seslerle konuşur gibi yaparak cevaplar vermektedir.

Annesi Serhat'ın sabahları kendi kendine bildiği kelimeleri tekrar ettiğini anlatmaktadır ve kendi kendine tekrar etmesini “ Bide uykudan kalkıp böyle cihazlarını taktığımız an, cihazı takıyoruz ya, o zaman başlıyor; “abi”, “Kerem” (diyor). Kendi kendine böyle bir şeyler onları alışkanlık etmiş, onları söylüyor, kendi kendine konuşuyor” sözleriyle açıklamıştır (Yarı yapılandırılmış görüşme (1), 05.02.2015).

Anne Ayşe Hanım Serhat'ın akranlarıyla etkileşiminde, yaşatlarının da dili yeni ediniyor olmaları nedeniyle Serhat'ın onları çok fazla anlayamadığını şu sözler ile belirtmiştir. “Akranlarıyla etkileşimi yani, şey değil yani, konuşma şeyi var (konuşmak istiyor) çocuklarla hani bir şeyler şeye yapmaya çalışıyor, yani onlar da küçük daha yeni arkadaşları aynı yaşta olan arkadaşları hep. Hani onlarda yeni yeni konuşuyor, cümle kuruyorlar şey yapıyorlar. Hani onlara bakıyor. Daha bir hani çok bir dillerinden anladığı yok bir şu anda hani anne baba olarak abi olarak bizden daha çok alıyor. Yanında olduğumuz için. Onların şey yapışı, onların yarım yarım konuşması ona daha az geliyor tabiki. Öyle düşünüyorum ben. De iletişimi iyi yani oyun şeyinden (oyun oynarken), bir şey al ver şeyinden arkadaşlarına da diyor” (Yarı yapılandırılmış görüşme (1), 05.02.2015).

Ayşe Hanım Serhat'ın evde ağabeyleri olduğu zaman daha fazla etkileşime geçme çabası olduğunu “Şimdi de evde daha etkin bide abileri olduğu zamanlar çok, konuşması

daha çok yoğunlaşıyor” sözleriyle belirtmiştir (Yarı yapılandırılmış görüşme (1), 05.02.2015).

Ayşe Hanım Serhat’ın çevresinde gördüğü nesnelere adlandırmaya ve seslerini taklit etmeye çalıştığını belirtmiştir. Bu anlamda kendisinin de Serhat’a model olmaya çalıştığını belirtmiştir. “Çevre sesleri, dışarda olarıktan araba seslerine çok şey yapar. Bir araba gördüğü zaman onun sesini çıkartır. “Ann” der, “düüt” der, düdük sesini, “araba” diyor yani böyle gördüğü zaman bir şeyi mesela ben balkonda tutuyorum kuşları görünce, (balkondan) güvercinler görünüyor. Bak oğlum kuş diyorum. Oda söylemeye şey yapıyor. “Kuş” diyor. Kuş demiyor da yani kuş demeye çalışıyor. Ben onun şeyini, telaffuzunu bildiğim için, söylemeye çalışıyor. Kedileri, kedileri çağırıyor. “Kedi” diyor, kedi” (Yarı yapılandırılmış görüşme (1), 05.02.2015).

Ayşe Hanım Serhat’ın söylenen cümleleri anladığını şu sözleriyle belirtmiştir. “Mesela şu anda tam şey olarak aklımda yok anne baba olarak, abi olarak, işte bir nesneyi söylemeye çalışıyor, top diyor, ayı oyuncaklarında misal. Dışarda gördüğü arabalardan mesela biz kedi diyoruz köpek diyoruz, kitaplardan şey yapıyor. Tavşan diyoruz. Mesela tavşanını getir diyorum, hemen oyuncak tavşanını bana getirebiliyor. Anlıyor söylediklerimi, böyle kelimeleri tavşanı ver diyorum, tavşana meme ver diyorum. Meme diyor. Tavşana emziği var eski emziği ona emzirmeye çalışıyor. Yani böyle tavşandı şeydi onların çoğunlukla oynadığı şeylerin hani isimlerini söylüyor şu anda. Mesela teyze diyoruz komşumuza teyzeyi çağır diyorum onu söylemeye çalışıyor. Yani öyle” (Yarı yapılandırılmış görüşme (1), 05.02.2015).

Ayşe Hanım, Serhat’ın dil gelişimini desteklemek için evde çoğunlukla dilini genişletmeye çalıştıklarını belirtiyor. “Biz de öyle ben de diyorum oğlum bak su diyordun, su ver de, anne su ver (de), “anne ver” diyor, bazen suyu unutuyor, “ver” diyor. Yani böyle ben söyleyince tekrarlıyor “anne su ver” (diyor). Babası da diyor “biz vereceğiz sana ama anne su ver demeni istiyoruz” diyor. Abi bana top ver böyle kelimeler hani bizde yardımcı olmaya çalışıyoruz ama kendi başına daha onları şey yapmıyor yani, söylemiyor. Hı hı tek kelimeyle söylüyor” (yarı yapılandırılmış görüşme (1), 05.02.2015).

#### 2.3.1.5.4. Serhat'ın tipik bir günü

Daha öncede belirtildiği gibi araştırmacılar çocuk ve yetişkin arasında geçen günlük rutinlerin çocukların dil gelişiminde önemli bir yer tuttuğunu belirtmektedirler (Clark, 2007, s. 38; Otto, 2008, s. 54-57). Bu araştırmada da çocuğun günlük rutinlerinin belirlenmesi için ilk olarak anne ile yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır. Anne ile yapılan görüşmeler ve gözlemler aracılığı ile elde edilen bilgilere göre Serhat'ın bir günü genel olarak aşağıda belirtilen şekilde gerçekleşmektedir.

“Şimdi sabah çoğunlukla 7 buçuk, sekiz de kalkar. En geç 8'de kalkar. Sonra bi yarım saat bi buralar şey televizyonun şeyinde oyalanırız bi (televizyon izleriz). Süt içer. Süt içtikten sonra bi kahvaltıya geçeriz (saat) 9, 9 buçukta. Dokuz buçukta kahvaltı yapıyoruz. İşte ben biraz ev işleri yaparken o da benimle birlikte (iş) yapıyor. Onu taşır, bunu getirir, benimle bulaşık makinesine bulaşık şey yapar (yerleştirir). Yani bi (saat) 11, 12'ye kadar da böyle uğraşırız. (Saat)12 ile 11 arasında bi oyun zamanımız var. On bir ile 12 arasında böyle bi (oyun) oynar kitaplara bakarız. Sonra 12'de uyur. Ya 1 buçukta uyanır ya da 2'de uyanır. Bir buçuk saatlik veya 2 saatlik uykusu var. Ee şey bi dışarı çıkmayacağımız felan olursa gene böyle bi oyun (oynarız) şeyine gireriz, bi iletişime gireriz. Sabah kahvaltı (yapar), öğlen uyku (uyur), sabah kahvaltıyla öğlen uyku arası biraz oyun (oynar). Uykudan sonra tekrar bi yemek (yer). Yemekten sonra yani biraz gene oyalanıyoruz oyun oynuyoruz evin içinde. Vakit bulduğumuz zaman yani her zaman da oyuna şu saatte vakit buluyom diye yok yani (vakit) bulamadığım zaman da oluyo, (çünkü) ev işlerim var. Benimle birlikte ev (işleri yapıyor) işlerinde. Mesela abileri yani diyelim ki 2 saat 3 saat yani bi arada kalıyorlar. İki saat veya 3 saat böyle (ağabeyleri) okuldan geldikten sonra onlarda yemek yiyip uyuyacakları vakte kadar (birlikte vakit geçiriyorlar)” (Yarı yapılandırılmış görüşme (2), 05.02.2015).

Annenin anlattıkları ve araştırmacının yaptığı ayrıntılı gözlemlere göre Serhat'ın günün büyük bir bölümünü anne ile birlikte evde geçirdiği görülmektedir. Anne, Kerem ve Zafer'in hafta sonları dershaneye gitmeleri, baba Ahmet Bey'in de hafta sonu tatili olmaması nedeniyle ailenin programının hafta içi ve hafta sonu aynı olduğunu belirtmiştir (Görüşme sonrası günlük, 05.02.2015). Annenin anlattıkları ve araştırmacının gözlemleri doğrultusunda Serhat'ın bir haftalık günlük rutinleri Tablo 2.1'de verilmiştir.



**Tablo 2.1. Bir Haftalık Ortalama Günlük Rutin Tablosu**

Saat	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
08:00	Kalkıyor.	Kalkıyor.	Kalkıyor.	Kalkıyor.	Kalkıyor.	Kalkıyor.	Kalkıyor.
08:00	Kahvaltı	Kahvaltı	Kahvaltı	Kahvaltı	Kahvaltı	Kahvaltı	Kahvaltı
-	ve	ve	ve	ve	ve	ve	ve
09:30	giyinme.	giyinme.	giyinme.	giyinme.	giyinme.	giyinme.	giyinme.
09:30	Annesiyle	Annesiyle	Annesiyle	Annesiyle	Annesiyle	Annesiyle	Annesiyle
-	birlikte ev	birlikte ev	birlikte ev	birlikte ev	birlikte ev	birlikte ev	birlikte ev
11:00	işleri	işleri	işleri	işleri	işleri	işleri	işleri
	yapıyorlar.	yapıyorlar.	yapıyorlar.	yapıyorlar.	yapıyorlar.	yapıyorlar.	yapıyorlar.
11:00	Anne	Anne	Anne	Anne	Anne	Anne	Anne
-	birlikte	birlikte	birlikte	birlikte	birlikte	birlikte	birlikte
12:00	Serbest	Serbest	Serbest	Serbest	Serbest	Serbest	Serbest
	zaman	zaman	zaman	zaman	zaman	zaman	zaman
	etkinlikleri	etkinlikleri	etkinlikleri	etkinlikleri	etkinlikleri	etkinlikleri	etkinlikleri
	yapıyorlar.	yapıyorlar.	yapıyorlar.	yapıyorlar.	yapıyorlar.	yapıyorlar.	yapıyorlar.
12:00	Öğle	Öğle	Öğle	Öğle	Öğle	Öğle	Öğle
-	uykusu.	uykusu.	uykusu.	uykusu.	uykusu.	uykusu.	uykusu.
13:30							
14:00	Annesiyle	Annesiyle	Annesiyle	Annesiyle	Annesiyle	Annesiyle	Annesiyle
-	evde	evde	evde	evde	evde	evde	evde
15:00	serbest	serbest	serbest	serbest	serbest	serbest	serbest
	zaman	zaman	zaman	zaman	zaman	zaman	zaman
	etkinlikleri	etkinlikleri	etkinlikleri	etkinlikleri	etkinlikleri	etkinlikleri	etkinlikleri
	yapıyorlar.	yapıyorlar.	yapıyorlar.	yapıyorlar.	yapıyorlar.	yapıyorlar.	yapıyorlar.
	Akşam	Akşam	Akşam	Akşam	Akşam	Akşam	Akşam
	abileriyle	abileriyle	abileriyle	abileriyle	abileriyle	abileriyle	abileriyle
	veya	veya	veya	veya	veya	veya	veya
	babası ile	babası ile	babası ile	babası ile	babası ile	babası ile	babası ile
	oyun	oyun	oyun	oyun	oyun	oyun	oyun
	oynuyorlar	oynuyorlar	oynuyorlar	oynuyorlar	oynuyorlar	oynuyorlar	oynuyorlar

## 2.4. Araştırmacılar

Araştırmacı: Esra Kazan; 2012 yılında, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan lisans derecesini almıştır. 2013 yılında Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda Araştırma Görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. Görevine Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda devam eden araştırmacı, işitme engelliler öğretmenliği programında yüksek lisans eğitimine başlamıştır. Yüksek lisans eğitimi gereğince; sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri, bilim etiği, nitel araştırma yöntemleri, işitme engelli çocukların ve normal çocukların dil gelişimi kuramları, işitme engelli çocukların eğitiminde iletişim yaklaşımları, işitme engelli çocuklar için öğretme

öğrenme modelleri ve öğretme stratejileri, işitme engelli çocuklarda okuma yazmanın geliştirilmesi, işitme engelli çocuklarda okuma yazma becerilerini değerlendirme, işitme engellilerde aile eğitiminde çağdaş yaklaşımlar derslerini almıştır.

Danışman: Yüksek lisans çalışması danışmanı olan Prof. Dr. Yıldız Uzuner, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğretim üyesidir. İşitme engelli bireylerin eğitimi ve nitel araştırma yöntemleri alanlarında uzman olan Uzuner, otuz bir yıllık tecrübeye sahiptir ve araştırmanın her bir aşamasında rehberlik yapmıştır.

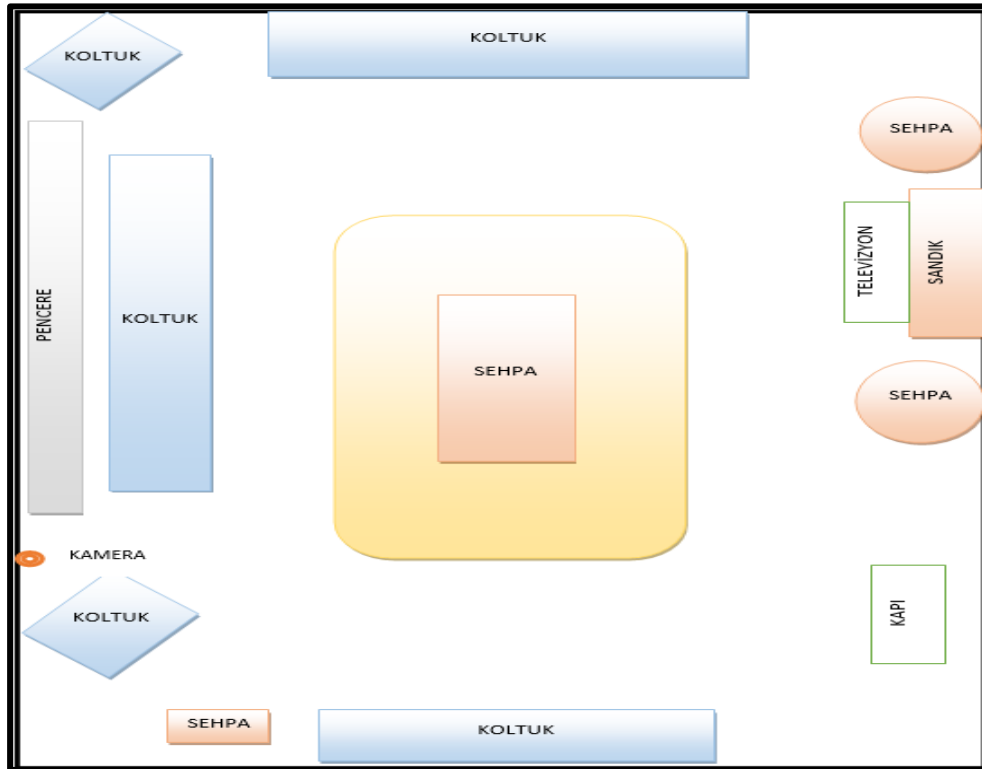
Araştırma görevlisi: geçerlik güvenirlik çalışması yaparak araştırmaya katkı sağlayan araştırma görevlisi Tamer Genç, 2012 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan lisans derecesini almıştır. Aynı yıl eylül ayında Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. Aynı alanda yüksek lisans eğitimine de başlayan araştırma görevlisi yüksek lisans eğitimi gereğince; sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri, bilim etiği, nitel araştırma yöntemleri, işitme engelli çocukların ve normal çocukların dil gelişimi kuramları, işitme engelli çocukların eğitiminde iletişim yaklaşımları, işitme engelli çocuklar için öğretme öğrenme modelleri ve öğretme stratejileri, işitme engelli çocuklarda okuma yazmanın geliştirilmesi, işitme engelli çocuklarda okuma yazma becerilerini değerlendirme, işitme engellilerde aile eğitiminde çağdaş yaklaşımlar derslerini almıştır

## **2.5. Araştırmanın Geçtiği Yer**

Özdemir ailesi Eskişehir merkeze yakın bir mahallede yüksek kat girişi olan dört katlı bir apartmanın ikinci katında oturmaktadırlar. Ailenin daire kapısından içeri girildiğinde kapının karşısında çocukların yatak odası bulunmaktadır. Çocukların yatak odasında iki katlı bir ranza, bir tane de tek kişilik yatak, bir tane çalışma masası ve bir tane de kitaplık bulunmaktadır. Serhat tek kişilik yatakta yatmaktadır. Serhat'ın oyuncaklarını ve kitaplarını koydukları oyuncak çantası bu odada, tek kişilik yatağın baş tarafında kalan boş alanda bulunmaktadır, oyun oynayacağı zaman bu çantayı salona taşımaktadır. Kapının girişinde kısaca sol tarafa ve tekrar giriş yönünde devam eden L

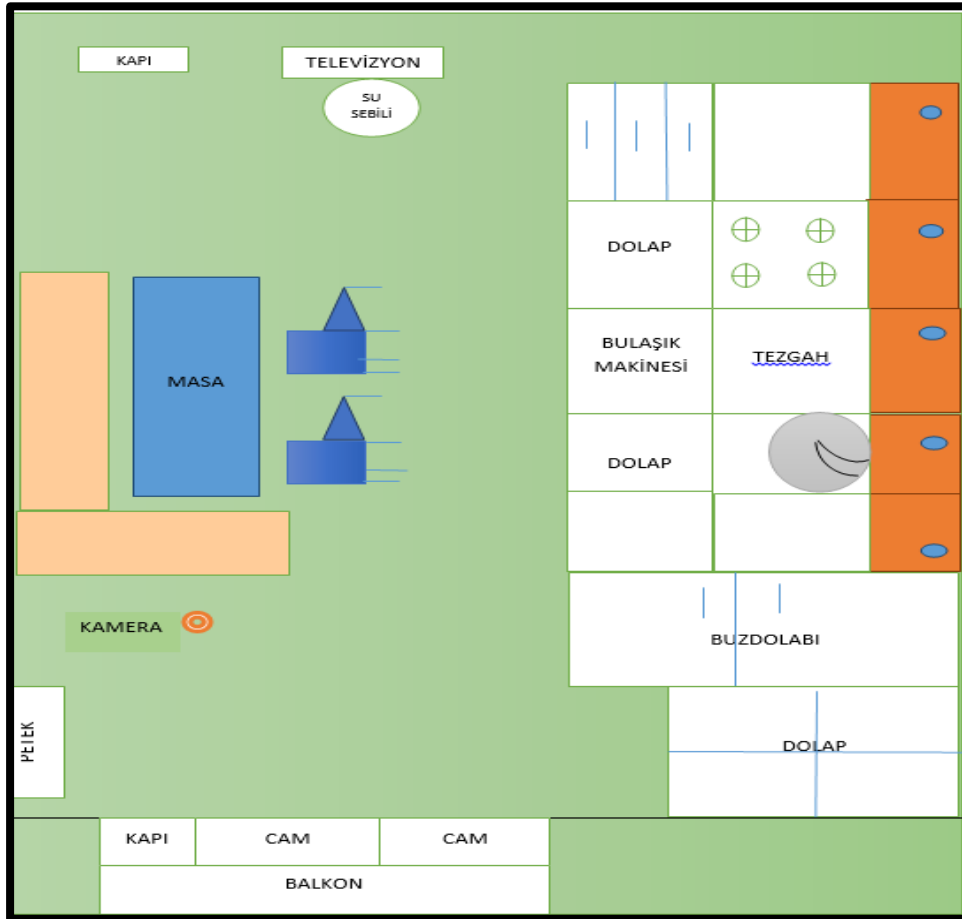
şeklinde koridor bulunmaktadır. Koridorun köşesi dönüldüğünde mutfak, salon ve evin diğer odaları bulunmaktadır.

Araştırma verileri çoğunlukla salon ve mutfakta toplanmıştır. Özdemir ailesinin bir duvarında pencere olan salonunun, geniş ve ferah bir görünümü vardır. Salonun kapısından girişte sağ tarafta bir fiskos sehpa, hemen yanında bir sandık ve üzerinde televizyon bulunmaktadır. Televizyonun karşısındaki duvarda pencere vardır. Kapının girişinde sol taraftaki duvar kenarında üçlü koltuk bulunmaktadır. Bu duvarı pencereli duvara bağlayan köşede zigon sehpa ve bir tane tekli koltuk vardır. Pencerenin önünde yine ikili bir koltuk ve köşede tekli bir koltuk bulunmaktadır. Televizyonun sağ tarafındaki duvar kenarında ise yine üçlü koltuk ve duvarları bir birine bağlayan köşede yuvarlak bir fiskos sehpa vardır. Salon geniş bir alana sahiptir. Bu nedenle Ayşe Hanım salona geniş bir halı sermiş ve ortaya ahşap bir orta sehpa koymuştur. Araştırmada incelenen etkileşimler mutfak ve salonda meydana geldiği için yalnızca mutfak ve salonun krokisi verilmiştir. Özdemir ailesinin salon krokisi Şekil 2.1’de verilmiştir.



Şekil 2.1. Özdemir Ailesinin Salon Krokisi

Özdemir ailesinin mutfağında, kapıdan girişte sol tarafta kapıyla aynı duvarda asılı bir televizyon bulunmaktadır. Televizyonun altında ise bir su sebili vardır. Kapıdan girişte sol taraftaki duvarda sırasıyla ocak, mutfak tezgahı, mutfak tezgahının altında bulaşık makinesi, mutfak tezgahı ve dolaplarının devamında ise buzdolabı yer almaktadır. Kapıdan girişte sağ tarafta ise dikdörtgen bir mutfak masası vardır. Masanın duvar kenarında ve mutfak kapısının tam karşısına gelen kenarında bulunan köşe takımı koltukları birleşerek L şekli oluşturmaktadır. Köşe takımının mutfak tezgahına yakın kenarında ise iki tane sandalye bulunmaktadır. Mutfak kapısının tam karşısına gelen duvarda ise balkona açılan bir kapı ve kapıya bitişik bir pencere yer almaktadır. Özdemir ailesinin mutfak krokisi Şekil 2.2’de verilmiştir.



Şekil 2.2. Özdemir Ailesinin Mutfak Krokisi

## 2.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı işitme kayıplı çocukların eğitimi alanında çalışan bir araştırma görevlisidir ve araştırmanın deseninin (durum çalışması) gereği olarak ortamda geçen olaylara müdahale etmemesi konusunda bilinçlidir. Bu nedenle araştırmanın başında aileye araştırmacının olaylara müdahale etmeyeceği belirtilerek araştırmacının varlığının onların rutinlerini ve doğallıklarını değiştirmemesinin gerekliliği anlatılmıştır. Araştırmacının varlığından etkilenmeleri ve doğal olmamaları durumunda araştırma verilerinin geçerlik ve güvenirliğinin dőeeđi açıklanmıştır (Johanson ve Christensen, 2014, s. 209).

Odak ocuğun annesi ilk ziyaretlerde araştırmacıya ‘‘Hanım’’ diye hitap etmesine rağmen araştırmacının ikinci ziyaretini takiben ismiyle, dördüncü ziyaretinden sonra misafirlik durumunun azalması ile birlikte ise daha samimi bir hitap şeklini tercih etmiş ‘‘canım’’ diye hitap etmiştir. Aile bireylerinin araştırmacıya alışmaları ile birlikte etkileşimlerde daha doğal olmaya başlamışlardır (Gözlem ncesi günlük, 19.02.2015).

Katılımcının annesi Serhat ve diğer çocuklarına araştırmacıyı ‘‘abla’’ olarak tanıtımış (Yarı Yapılandırılmış Görüşme sonrası günlük, 05.02.2015) ve çocuklara göre araştırmacı, belirli zamanlarda evlerini ziyaret eden, zamanla varlığını daha çok benimsedikleri bir yetişkin haline gelmiştir. Araştırmacı anne ve çocuklar tarafından araştırma boyunca güler yüzle karşılanmıştır.

### 2.6.1. Araştırma ortamına giriş

Serhat’ın annesi Ayşe Hanım ile 05.02.2015 Perşembe günü evlerinde görüşme yapılmıştır. Araştırmacı eve gittiğinde, araştırmacıyı anne, Serhat ve iki büyük ağabeyi Kerem ve Zafer karşılamışlardır. Araştırmacı ilk görüşmede anneye kendisini tanıtıktan sonra araştırmanın önemini ve veri toplama sürecini anlatmıştır. Anne, Ek 4’ te yer alan, araştırmaya katılımları için hazırlanan izin mektubunu sözlü olarak onaylamıştır (Yarı yapılandırılmış görüşme, 05.02.2015).

Bu ilk ziyarette araştırmacı ilk olarak daha önce hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşmelerden ilkini yapmıştır. Bu görüşmede Serhat’ın kimlik bilgileri ve annenin Serhat’ın çevresi ile etkileşimi hakkındaki düşünceleri alınmıştır. Birinci görüşmeden sonra araştırmacı annenin görüşme boyunca oluşturduğu samimi etkileşim nedeni ile ikinci görüşmenin de hemen yapılabileceği kanaati oluşmuştur. İkinci görüşmenin amacı

ise çocuğun bir haftalık günlük rutin etkinliklerini öğrenmektir. Yine araştırmacının daha önceden hazırladığı, yarı yapılandırılmış sorular ile ikinci görüşme de yapılmıştır.

## 2.7. Veri Toplama Teknikleri ve Analizi

Durum çalışmalarında bir durumun, kişinin, ortamın veya sürecin derinlemesine incelenmesinin amaçlanması gereğince çeşitli veri toplama teknikleri kullanılmaktadır (Cresswell, 2008, s. 488). Bu veri toplama teknikleri; görüşmeler, gözlemler, belgeler, arşiv kayıtları, araştırma sürecinde elde edilen ürünlerin incelenmesi olabilmektedir (Yin, 1994, s. 78). İşitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda kullandığı iletişimsel işlevlerinin kullanımını incelemeyi amaçlayan bu durum çalışmasında veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler, araştırmacı günlükleri, saha notları ve belge incelemeleri ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri Tablo 2.2’de verilmiştir.

**Tablo 2.2.** *Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Teknikleri ve Miktarları*

<b>Veri Toplama Teknikleri</b>	<b>Toplanan Veri Miktarı</b>
Yarı Yapılandırılmış Görüşme	2
Gözlem	6 (3 saat 48 dakika)
Araştırmacı Günlüğü	15
Ürün	8
Belge	2

Araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri araştırma soruları ile ilişkilendirilerek, araştırma sorularına cevap arayacak şekilde belirlenmiştir. Araştırma sorularına göre kullanılan veri toplama teknikleri Tablo 2.3’de verilmiştir.

**Tablo 2.3. Araştırma Sorularına Göre Kullanılan Veri Toplama Teknikleri**

Araştırma Soruları	Veri Toplama Teknikleri	Yarı yapılandırılmış görüşme	Gözlem	Araştırmacı günlüğü	Belge	Ürün
1) İşitme kayıplı çocuğa sağlanan dilsel çevrenin özellikleri nelerdir?		√	√	√		√
2) İşitme kayıplı çocuğun iletişimsel işlevlerinin doğal dil verisi ile belirlenme süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?			√	√		√
3) İşitme kayıplı çocuğun belirli bir bağlamda kullandığı iletişimsel işlevleri nelerdir ve nasıl gerçekleşmiştir?		√	√	√		
4) İşitme kayıplı çocuğa sağlanan dilsel çevre ile çocuğun ifade ettiği iletişimsel işlevler arasındaki ilişki nasıldır?		√	√	√	√	√

Araştırmanın verileri süreç içerisinde ve sonunda araştırma sorularını cevaplayacak şekilde gerektiğinde betimsel gerektiğinde tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Veriler saha notları, araştırmacı günlükleri, görüşmeler ve gözlemler başlıkları ile sunulmuştur. Araştırma sürecinde toplanan verilerin bilgisini içeren veri toplama çizelgesi Ek 5'te verilmiştir.

### 2.7.1. Araştırmacı günlüğü

Günlükler, araştırmacının bireysel görüşlerini, açıklamalarını, yorumlarını, araştırmaya dair hayal kırıklığı veya yeni stratejilerini topladığı bir yerdir (Glesne, 2013, s. 96-97). Araştırmacı süreç boyunca yapılan planlama ve hazırlıkların yanı sıra yaşadığı zorlukları ve bunlara karşılık oluşturulan çözüm yollarını yansıtmalı günlüğüne yazmıştır. Araştırmacı, yarı yapılandırılmış görüşmeler öncesinde ve sonrasında, gözlemlerin öncesinde ve sonrasında yansıtmalı günlükler yazmıştır. Araştırmacı yaptığı gözlemlerden sonra aldığı saha notlarını o günün devamında hemen genişleterek ayrıntılı günlüklerini yazmıştır. Araştırmacı araştırma süresince toplamda 21 sayfa günlük yazmıştır. Yazılan günlükleri araştırmacı bütün olarak okuduktan sonra, araştırma amacı doğrultusunda kodlamalar yapmıştır.

### 2.7.2. Görüşmeler

Nitel araştırmalarda görüşme, açık uçlu sorular kullanılarak bir veya daha fazla katılımcıyla gerçekleştirilen, cevapların kayıt altına alındığı bir veri toplama tekniğidir. Görüşmelerde kullanılan açık uçlu sorular, katılımcıların kişisel deneyimlerini en iyi şekilde yansıtabilmelerini sağlar. Görüşmeler, doğrudan gözlemin yapılamadığı durumlarda katılımcıya doğrudan özel sorular sorulabilmesi nedeniyle kullanışlı bilgiler sağlar (Creswell, 2008, s. 225-226). Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise; araştırmanın önceden hazırladığı görüşme sorularına bağlı olarak görüşme sırasında aldığı cevaplara göre görüşmeye yeni sorular ekleyebildiğı, soruların yerlerini değiştirebildiğı veya cevabını başka sorularda aldığı düşünödüğü soruları görüşmeden çıkarabildiğı görüşmelerdir (Ekiz, 2003, s. 62).

Araştırmacı anne ile iki kez yarı yapılandırılmış görüşme yapmıştır. Bu görüşmelerden ilkinin amacı çocuğu tanımaktır. Bu anlamda anneye çocuğun işitme kaybı, tanılanma ve cihazlanma zamanı, dil/iletişim bilgileri, eğitim bilgilerini öğrenmek amacıyla açık uçlu bir takım sorular sorulmuştur. İkinci görüşme ise, çocuğun bir haftalık rutin programını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu anlamda anneye çocuğun bir hafta boyunca ortalama zaman, yer ve kişi belirterek rutinini anlatmasını isteyen sorular sorulmuştur. Araştırmacı yaptığı yarı yapılandırılmış görüşmeleri ses kayıt cihazı ile kayıt altına almıştır. Görüşmeler toplamda 31 dakika sürmüştür. Planlanan görüşmelerin dışında araştırmacı yaptığı gözlemlerin ardından anne ile anlık görüşmeler de yapmıştır ve yapılan bu anlık görüşmeleri araştırmacı günlüğüne ayrıntılı bir şekilde yazmıştır.

Araştırmacı her bir ses kaydının görüşme sonrasında bilgisayar ortamında dökümünü yapmıştır. Yapılan dökümler aynı alanda çalışan başka bir araştırma görevlisi tarafından bağımsız bir şekilde doğrulanmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen bilgiler yapılacak olan gözlemlerin zamanına karar vermede önemli bir yer tutmuştur.

### 2.7.3. Gözlemler

Gözlem, araştırma ortamında katılımcıların ve etkileşimlerin ve mekanların birinci elden gözlenmesi sürecidir (Cresswell, 2008, s. 221). Araştırmacı katılımcıları izleyerek veri elde ettiği gözlemlerde, ortamda herhangi bir değişiklik yapmadan katılımcıların doğallığını anlamaya çalışır. Bu anlamda gözlemler daha objektif verilerin elde



edilmesini sağlar. Gözlemler araştırmacının rolüne göre yaygın olarak iki Şekilde yapılmaktadır: katılımcı gözlem ve katılımcı olmayan gözlem (Gay, Mills ve Airasian, 2006, s. 413-414).

Katılımcı gözlemde araştırmacı, gözlem boyunca incelenen durum veya etkinliklere aktif olarak katılır. Katılımcı gözlem araştırmacıya verilerini içeriden toplama ve katılımcılar ile ilişkilerini geliştirme olanağı sağlaması nedeniyle, katılımcıların bakış açısını görme ve deneyimlerini yaşamak konusunda fırsat sağlar (Cresswell, 2008, s. 222; Gay, Mills ve Airasian, 2006, s. 414).

Katılımcı olmayan gözlemde araştırmacı, gözlem yapılan etkinlik ve davranışları gözler ve kaydederken etkileşimlere katılmaz (Cresswell, 2008, s. 222-223; Gay, Mills ve Airasian, 2006, s. 414). Bu gözlem türünde araştırmacı araştırma ortamında gözlem için uygun bir yerde duran dışarıdan bir kişidir. Araştırmacının etkileşimlere dahil olmaması nedeniyle katılımcı gözleme göre daha somut veriler elde edilmektedir (Cresswell, 2008, s. 222-223).

Çocuğun kullandığı iletişimsel işlevlerin belirlenmesi için çeşitli lme ve değerlendirme tekniklerinden yararlanılmaktadır. ocukla etkileşen kişilerle görüşmeler, araştırmacının gözlemleri, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış (doğal) etkileşimler olarak gerçekleştirilebilir. Bu Şekilde veri toplamanın avantajları ve sınırlılıkları bulunmaktadır.

Yapılandırılmış etkileşimlerde genel olarak düzenlenmiş uyarıcılar ile özel dilsel cevapları ortaya koymak amaçlanır (Otto, 2006, s. 318). Düzenlenmiş uyarıcılara verilen cevapları dikkate alarak bir değerlendirmenin sağlanması ürün değerlendirmesine izin verirken ürünün meydana geldiği süreci değerlendirmeye katmamaktadır. Bu nedenle yapılandırılmış etkileşimlerin çocuktaki işlevsel dil hakkında kapsamlı örnekler sağlayamadıkları belirtilmektedir (Uzuner, 2008, s. 213).

Yapılandırılmamış gözlemlerde ise doğal dil verilerinden dil örnekleri elde edilmektedir. Doğal dil verileri dilin meydana geldiği doğal ortamlardan alınmaktadır ve bu dil örnekleri çocuğun gerçek yaşamda kullandığı dilin analizini sağlamaktadır (Otto, 2006, s. 310-311). Anlamlı sohbetlerin ortaya çıkması için bağlam bir ereve ve dayanak görevi görmektedir (Stone, 1988, s. 5-6). Bu anlamda verilerin doğal bağamlardan alınması çocukların sözel ve sözel olmayan iletişimsel işlevlerini rnelemektedir.

Bununla birlikte yapılandırılmamış gözlemler hazırlık, verileri kayıt etme ve elde edilen verileri değerlendirme konusunda yoğun zaman gerektirmektedirler (Otto, 2006, s. 311).

Yapılan araştırmalara göre doğal bağlamlardan alınan dil örneklerinin çocuklardaki dil kullanımına bağlı iletişimsel işlevlerinin incelenmesinde daha doğru ve uygun sonuçlar ortaya koyduğunu görülmektedir (Curtis, Prutting ve Lowell, 1979, s. 534-552; Day, 1986, s. 367-385; Coggins, Olswang ve Guthrie, 1987, s. 44-49; Wetherby ve Rodriquez, 1992, s. 130-138; Beatie ve Kysela, 1995, s. 32-41; çekirdek, 1997, s. 1-77; Yont, Snow ve Vernon-Feagans, 2003, s. 435-454).

Bu araştırmada da araştırmacı belirlenen zamanlarda toplamda altı gözlem yapmıştır ve verilerini katılımcı olmayan gözlemci olarak doğal bağlamlardan toplamıştır. Bu araştırmada, anne ile yapılan görüşmelerin sonuçlarına dayanılarak bağlamın çeşitlendirilmesine dikkat edilerek belirlenen zamanlarda yapılan gözlemler video kamera ile kayıt edilmiştir.

Nitel araştırmalarda araştırmacının birincil kayıt aracı olan saha notları, araştırmacının araştırma süreci boyunca gördüğü, duyduğu, deneyimlediği betimlemelerin yanı sıra araştırmacının önsezi ve fikirlerini de not ettiği tüm yazılı ürünlerdir (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 82; Glesne, 2013, s. 96-97). Saha notları araştırmacıyı, araştırma ortamını anlama, araştırmaya katılan bireyleri anlama konusunda destekler ve araştırmanın geçtiği kültür ile ilgili önemli ayrıntıların kaydedilmesini sağlayarak, araştırmanın devamı için yön belirleme konusunda yardımcı olur (Gay, Mills ve Airasian, 2006, s. 414-415; Glesne, 2013, s. 96-97).

Araştırmacı etkileşimin ve bireylerin doğallığını anlamak, araştırma ortamının kültürünü anlayarak planlamalarını düzenlemek ve yansıtımalı günlüğünü yazabilmek için saha notları almıştır. Aileye yaptığı ziyaretler sırasında etkileşimleri video kamera ile kayıt altına alırken, katılımcıların etkileşimleri konusunda dikkatini çeken durumlarla ilgili defterine kısa notlar almıştır. Etkileşimin gerçekleştiği yerlerin birer krokisini çizmiştir. Araştırmacı gözlemler boyunca 5, görüşmeler sırasında 2, verilerin doğrulanması aşamasında 1 olmak üzere toplamda 8 kez saha notu almıştır. Araştırmacı aldığı saha notlarını o günün hemen akşamına bilgisayar ortamına geçirmiş ve genişleterek yansıtımalı günlüklerini yazmıştır.

### **2.7.3.1. Video kamera kayıtları**

Çeşitli bağlamlarda kullanılan iletişimsel işlevlerin video kamera ile kayıt edilmesinin çeşitli nedenleri vardır:

a- Video kamera kayıtları etkileşimlerle ilgili daha kapsamlı ve zengin veriler toplanmasını destekler niteliktedir (Curtis ve Cheng, 1998, s. 1-4).

b- İletişimsel olayların video kamera ile kayıt edilmesi, elde edilen verilerin sosyal, fiziksel ve dilbilimsel açılardan aynı anda incelenmesine olanak sağlamaktadır (Bowman,1994, s. 1-5).

c- Doğrulama çalışmalarının yapılabilmesi için video kayıtları önemlidir (Uzuner, 2005).

d- Video kamera kaydı ile işitme kayıplı çocukların iletişimde meydana gelen sözlü ve sözsüz davranışları belirlenebilmekte ve davranış özellikleri ayrıntılı bir şekilde incelenebilmektedir (Cole ve Clair – Stokes, 1984, s. 200-216).

e- Çocuk ve iletişim eşlerinin davranışlarının video kamera ile kayıt edilmesi iletişimdeki işitsel ve görsel davranışlarının kayıt edilmesine olanak sağlamaktadır. İletişim sözlü ve jest mimik, vücut duruşu gibi sözsüz davranışları içerdiği için video kamera kayıtları iletişim sürecini doğru anlamak için oldukça büyük önem taşımaktadır (Curtis ve Cheng, 1998, s. 1-4).

f- Video kamera kayıtları davranışların tekrar tekrar izlenmesine olanak sağladığı için güvenilirliği arttırmaktadır (Bowman, 1994, s. 1-5).

#### **2.7.3.1.1. Video kamera kayıtlarının yapılması**

Yapılan görüşmeler sonucunda oluşturulan, çocuğun bir haftalık günlük rutin programına göre bağlamın öğelerinde çeşitlilik sağlanmaya çalışılarak video kamera ile kayıt altına alınacak olan etkinlikler önceden belirlenmiştir. Araştırmacı aile ile bu zamanlarda uygun olup olmadıklarını görüşerek kamera kayıtlarına başlamıştır.

Araştırma süresince yapılan 6 gözlemin tamamı video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Yapılan video kamera kayıtlarının toplam süresi üç saat kırk sekiz dakikadır. Video kamera görüntülerinin daha sağlıklı olabilmesi için gözlemlerden önce kamera, etkileşim ortamını ve etkileşime katılan bireyleri en geniş açıyla görebileceği yere uçayak ile sabitlenmiştir. Araştırmacı bağlamın öğelerine göre çeşitlendirdiği etkinlikleri video

kamera kullanarak kayıt etmiştir. Video kamera kayıtları boyunca araştırmacı etkinliklere hiçbir şekilde mşdahale etmemiştir. Etkinlikler doğal hallerinde geręekleřmiřtir.

### ***2.7.3.1.2. Video kamera kayıtlarının analizi***

İşitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda kullandığı iletişimsel işlevlerini incelemek için videoteyp analizi yşntemi kullanılmıştır (Shultz, Florio ve Erickson, 1982'ten aktaran Uzuner, 1999, s. 57). Buna gşe analizin basamakları sırasıyla aşağıda verildiği gibidir.

- Birinci basamak: anne ile doğrulama
- İkinci basamak: temsili teyplerin belirlenmesi
- Üçüncü basamak temsili teyplerin betimlenmesi ve özetlenmesi
- Dördüncü basamak: temsili teyp kayıtlarının dökümü
- Beşinci basamak: analiz birimlerinin belirlenmesi ve işevuruk tanımlar listesinin geliştirilmesi
- Altıncı basamak: temsili teyp kayıtlarının doğrulanması

#### ***Birinci basamak: anne ile doğrulama***

03.03.2015 tarihinde son gözlemin yapılmasının ardından yapılan video kamera kayıtları araştırmacı tarafından defalarca izlendikten sonra kayıtlar 21.03.2015 tarihinde anne ile birlikte izlenmiş ve odak çocuğun davranışları ile ilgili annenin yorumları alınmıştır. Böylece etkileşimlerin ve çocuğun sözel ve sözel olmayan davranışlarının farklı yorumlanma engeli ortadan kaldırılmıştır. Araştırmacı anne ile yaptığı bu görüşmeyi ses kayıt cihazı ile kaydetmiştir.

#### ***İkinci basamak: temsili teyplerin belirlenmesi***

Araştırmacı, anne ile doğrulama verisini aldıktan sonra yapılan video kamera kayıtlarını tekrar tekrar izlemiş ve temsili teyp seçimi için aşağıdaki gibi her bir video kaydının kısaca içeriğini bildiren tablolar oluşturmuştur. Etkileşimlerin ve bağlamanın çeşitlendirilebilmesi amacıyla bu tabloda yapılan etkinliklerin türü, kullanılan materyal

türleri, zamanı, süresi, geçtiği yer ve etkinliklere katılan kişiler belirtilmiştir. Tablo 2.4'te video kamera kayıtlarının kapsamı verilmiştir.

**Tablo 2.4. Video Kamera Kayıtlarının Kapsamı**

<b>Gözlem No / Tarih</b>	<b>Kimler</b>	<b>Nerede</b>	<b>Ne Zaman</b>	<b>Etkinliklerin Adı</b>	<b>Ne Tür Materyal</b>
1.Gözlem 13.02.2015 Cuma	Anne, çocuk	Evde, salonda	11:00 – 11:45 (45 dk)	<b>Serbest zaman etkinliği</b> Oyuncaklarla oynama Kitap bakma Namaz kılma Araba oyunu Boyama kitabı boyama Parmak oyunu Tavşan uyutma oyunu	Tavşan, cep telefonu, ayıcık, havuç, resimli kitaplar, seccade, emzik, küçük renkli arabalar, boyama kitabı, renkli boyalar.
2.Gözlem 14.02.2015 Cumartesi	Anne, çocuk, iki kardeş	Evde, mutfakta	09:55 – 10:30 (35dk)	<b>Kahvaltı yapma</b> Yiyecekleri yeme Makineye bulaşık yerleştirme Yerleri süpürme	Süt, yumurta, zeytin, peynir, süt kutusu, bulaşık makinesi, elektrik süpürgesi.
3. Gözlem 17.02.2015 Salı	Anne, çocuk, İki kardeş	Evde, salonda	17:55 – 18:25 (30 dk)	<b>Serbest zaman etkinliği</b> Araba oyunu, küplerden ev yapma Kitap bakma Boyama yapma Kitap bakma	Küçük oyuncak arabalar, resimli kitaplar, renkli küpler, tavşan, havuç, balık, kavanoz.
4. Gözlem 19.02.2015 Perşembe	Anne, çocuk, bir kardeş	Evde, mutfakta	18:33 – 18:43 (10 dk)	<b>Kabak tatlısı yapma</b>	Kabaklar, toz şeker, üzüm.
5.Gözlem 02.03.2015 Pazartesi	Anne, çocuk	Evde, salonda	15:10 – 15:36 (26 dk)	<b>Serbest zaman etkinliği</b> Kesme yapıştırma etkinliği Kitap bakma Araba oyunu	Resimler, pamuk, yapıştırıcı. Resimli kitaplar, oyuncak arabalar.
6.Gözlem 03.03.2015 Salı	Anne, çocuk	Evde, salonda	11:11 – 12:02 (51 dk)	<b>Serbest zaman etkinliği</b> Kesme yapıştırma Kitap bakma Araba oyunu Parmak oyunu Müzikle oyun	Resimler, pamuk, karton, yapıştırıcı, resimli kitaplar oyuncak arabalar, televizyon, bisiklet.

Araştırmacı ve tez danışmanı temsili teypleri belirlemek için toplanmışlardır. Videoların her biri araştırmacı ve danışman tarafından tekrarlı bir şekilde izlenerek

katılımcıların kamera duyarlılığının en az olduğu videolar belirlenmiştir. Belirlenen videolar, temsili teyp belirlemek için yapılan tablo ile de karşılaştırılarak bağlamın, etkinliklerin çeşitlendiği ve kamera duyarlılığının en az olduğu videolar belirlenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda 2., 4. ve 6. gözlem kayıtları temsili teyp olarak belirlenmiştir. Temsili teyp kayıtları sırası ile 35, 10 ve 51 dakika olmak üzere toplamda 96 dakikadır. Temsili teyp kayıtlarının içeriği Tablo 2.5'te verilmiştir.

**Tablo 2.5. Temsili Teyp Kayıtları**

<b>Gözlem No / Tarih</b>	<b>Kimler</b>	<b>Nerede</b>	<b>Ne Zaman</b>	<b>Etkinliklerin Adı</b>	<b>Ne Tür Materyal</b>
2.Gözlem 14.02.2015 Cumartesi	Anne, çocuk, iki kardeş	Evde, mutfakta	09:55 – 10:30 (35dk)	<b>Kahvaltı yapma</b> Yiyecekleri yeme Makineye bulaşık yerleştirme Yerleri süpürme	Süt, yumurta, zeytin, peynir, süt kutusu, bulaşık makinesi, elektrik süpürgesi.
4. Gözlem 19.02.2015 Perşembe	Anne, çocuk, bir kardeş	Evde, mutfakta	18:33 – 18:43 (10 dk)	<b>Kabak tatlısı yapma</b>	Kabaklar, toz şeker, üzümler.
6.Gözlem 03.03.2015 Salı	Anne, çocuk	Evde, salonda	11:11 – 12:02 (51 dk)	<b>Serbest zaman etkinliği</b> Kesme yapıştırma etkinliği Kitap bakma Araba oyunu	Resimler, pamuk, karton, yapıştırıcı, resimli kitaplar oyuncak arabalar, televizyon, bisiklet.

### ***Üçüncü basamak: temsili teyplerin betimlenmesi ve özetlenmesi***

Temsili teyp olarak belirlenen 2., 4. ve 6. videolar ilk olarak araştırmacı tarafından videonun sesi kısılarak betimlenmiştir. Betimlenen her bir video kaydı için çocuğun diline vurgu yaparak özetlemeler yapılmıştır. Bu özetlemeler yer, zaman, etkileşime katılanlar, etkileşimin video kaydındaki zamanı ve oturma düzenini barındıracak şekilde yapılmıştır. Yapılan bu özetleme sayesinde her bir video kaydında iletişimin doğal olduğu yerler, çocuğun dilinin olduğu bölümler, çocukla olan etkileşimi kimin başlattığı gibi birçok sorunun cevabının bulunması kolaylaşmıştır.

## Örnek 2.1. Her Bir Video İçin Oluşturulan Özetleme Sayfası

**Gözlem No:** 4

**Tarih:** 19.02.2015 / Perşembe

**Yer:** Katılımcının evinin mutfağı

**Saat/Süre:** 18:33 – 18:43 / 10 dakika

**Katılanlar:** Serhat, Anne, Zafer

**Oturma Düzeni:** Kare masada Serhat ve Serhat'ın sol tarafında annesi olacak şekilde masanın aynı kenarında oturuyorlar. 3':28'' da Zafer, Serhat'ın sağ tarafındaki dik kenara oturuyor.

Ayşe

Serhat



Videodaki Dakika / Saniye	Etkinlikler
00:00	Anne kabakları masaya koyuyor, kuru üzümü de alarak masaya oturuyor, “birlikte tatlı yapalım” diyor. Serhat kuru üzüm yemeye çalışıyor. Tencereye kabak yerleştiriyorlar.
00:56	Anne ve Serhat kabaklara şeker serpiyorlar. Anne şeker tabağının içini göstererek koy diyor. Anne şekeri masaya koyuyor. Anne tencereye kabak dizerken Serhat sesler çıkararak şekeri gösteriyor. Anne elini itip sende yardım et diyor, kabakları gösteriyor. Anne ve Serhat kabak diziyorlar.
01:45	Serhat ses çıkararak şekeri gösteriyor. Anne tamam diyor, birlikte şeker serpiyorlar. Anne kabak diziyor. Serhat öksürüyor. Serhat eliyle mutfak tezgahını göstererek “tu” diyor.
02:32	Anne, Serhat'a su getiriyor. Serhat su içiyor, ses çıkararak şekeri gösteriyor. Anne, göstererek şeker, kabak diyor. Anne kabakları diziyor. Serhat üzümlere elini uzatıp ses çıkarıyor. Anne üzüm alıp tencereye serpiyor. Serhat'a üzüm veriyor, Serhat da üzümü tencereye serpiyor. Kabak diziyorlar. Serhat kapıya bakıp “Bayir” diyor.

### ***Dördüncü basamak: temsili teyp kayıtlarının dökümü***

Temsili teyp olarak belirlenen, betimlemesi ve özetlemesi yapılan her bir video kaydının dökümünü yapmak oldukça yoğun ve dikkatli bir çalışma gerektirmiştir. Temsili teyp kayıtlarının dökümü Shultz, Florio ve Erikson'dan (1982) aktaran Uzuner, (1999, s. 57) modeline göre yapılmıştır. Buna göre her bir döküm bağlamın öğelerini (yer, tarih, saat, etkileşime katılanlar) barındıracak şekilde başlatılmıştır ve her bir dökümde dört sütun bulundurulmuştur. Birinci sütunda etkileşimlerin video içerisindeki zamanları

verilmiştir. İkinci sütunda etkileşime katılanların sözel ifadelerine yer verilmiştir. Üçüncü sütunda etkileşime katılan bireylerin sözel olmayan ifadeleri ayrıntılı bir şekilde betimlenirken yorum başlıklı dördüncü sütunda araştırmacının gerçekleşen etkileşimler için yaptığı işe vuruk tanımlamalar yer almıştır.

### **Örnek 2.2. Video Teyp Kayıtlarının Dökümüne Örnek**

**Gözlem No:** 4

**Tarih:** 19.02.2015 / Perşembe

**Yer:** Katılımcının evinin mutfağı

**Saat/Süre:** 18.33 – 18.43 / 10 dakika

**Katılanlar:** (S) Serhat, (A) Anne, (Z) Zafer

<b>Videodaki dakika/saniye</b>	<b>Sözel İfadeler</b>	<b>Sözel Olmayan İfadeler</b>	<b>Yorum</b>
00:00	<b>A:</b> Tamam gel gel hadi tatlı yapalım, ikimiz tatlı yapalım tamam mı Serhat?	<b>A:</b> Elindeki kabak tabağını masaya koyup mutfak tezgahına döndü. <b>S:</b> Ağzında bir şey çiğniyor. Koltukta öne arkaya sallanıyor. A'nın elindeki kabaklara bakıp geri yaslandı.	
00:13	<b>S:</b> Nanaaa.	<b>A:</b> Mutfak tezgahından eline bir kase alarak S'ye döndü. <b>S:</b> Koltukta oturuyor. A'ya bakıyor. A'nın elindeki tabağa bakıyor. Öne doğru gelip bir elini masaya koydu.	
00:16	<b>A:</b> Ne yapalım? Kabak tatlısı yapıyoruz Serhat'la. <b>S:</b> Yaa. <b>A:</b> Hadi gel bakalım, hadi gel. Tamam, üzümle sende yiyeceksin tamam.	<b>A:</b> Kuru üzüm tabağını masaya bıraktı. S'yi koltuk altlarından tuttu. <b>S:</b> A'nın masaya bıraktığı kuru üzüm tabağından üzüm alıp ağzına götürüyor. <b>A:</b> S'yi koltuk altlarından tutup koltuğun ilerisine koydu. Masaya oturdu. Sağ eli ile S'nin sol kolundan tutuyor. <b>S:</b> Sağ elindeki üzümü yedi ayakta ileri geri hareket ediyor.	Hizmeti Reddetmek

### **Beşinci basamak: analiz birimlerinin belirlenmesi ve işevuruk tanımlar listesinin geliştirilmesi**

İletişimsel işlevlere karşılık geldiği düşünülen işe vuruk tanımlamalar Pieterse, Treloar ve Cairns (1996, s. 39-80) tarafından geliştirilen söz öncesi dönemde ve tek sözcük döneminde çocukların kullandıkları iletişimsel amaçlar kontrol listelerinin yanı sıra, Dore (1974, s. 347), Halliday (Halliday, 1975'ten aktaran Uzuner, 2003, s. 150-154) ve Tough (1981, s. 31-32) tarafından yapılan iletişimsel işlev sınıflamaları incelenerek



araştırma verilerinden elde edilen örneklerle iletişimsel işlev tanımlamaları yapılmıştır. İletişimsel işlevin tanımı gereğince çocuğun yetişkinin dikkatini çekip yetişkine iş yaptırmayı gerektirmektedir. Bu nedenle bu tezde sadece çocuğun başlattığı iletişimsel işlevler analiz birimi olarak kabul edilmiştir. Örneğin; Roth ve Spekan'ın (1984a, s. 4) söz öncesi dönem iletişimsel amaçlar sınıflamasında yanıtlanma-kabul etme iletişimsel amacı bulunmaktadır. Benzer şekilde Dore'un (1974, s. 347) tek sözcüklü dönem iletişimsel amaçlar sınıflamasında tekrarlama ve yanıtlanma iletişimsel amaçları bulunmaktadır. Ancak bu çalışmada bu işlevleri çocuk başlatmadığı için bu çalışma kapsamında analiz birimi olarak dahil edilmemiştir. Bu çalışma için oluşturulan iletişimsel işlev tanımlamaları Tablo 2.6 ve 2.7'de verilmiştir.

**Tablo 2.6. Araştırma İçin Oluşturulan Söz Öncesi Dönem İletişimsel İşlevler Tanımlamaları**

<b>İletişimsel İşlevler</b>	<b>Tanım/Örnek</b>
<b>Selamlamak</b>	Çocuk tanıdık bir kişi gördüğünde onu selamlamak için sözel ve/veya sözel olmayan davranış* sergiler.
<b>Vedalaşmak</b>	Çocuk birisinden ayrılırken veda etmek için sözel ve/veya sözel olmayan davranış* sergiler. Örnek: Çocuk babasından ayrılırken el sallar.
<b>Bilgiyi paylaşmak</b>	Çocuk bir durum, olay veya nesne hakkında bir şeyler anlatmak için sözel ve/veya sözel olmayan davranış* sergiler. Örnek: Çocuk süt içmek için bardağı eline aldığı anda bardağı hızlıca geri bırakıp parmaklarını açarak annesine bakar ve sesler çıkarır.
<b>Nesne vermek</b>	Çocuk bir nesneyi başkasına sözel ve/veya sözel olmayan davranış* sergiler. Örnek: Çocuk, kahvaltı yaparken ekmeğinden ısırıp ekmeğini abisine ısırması için uzatır ve "al" demek olduğunu bildiğini sesler çıkarır.
<b>Hizmet vermek</b>	Çocuk başkası için yaptığı işlemin bir parçası olarak sözel ve/veya sözel olmayan davranış* sergiler. Örnek: Çocuk bulaşık makinesine bardakları yerleştirir.
<b>Nesne isteme</b>	Çocuk bir nesneyi elde etmek için sözel ve/veya sözel olmayan davranış* sergiler. Örnek: Çocuk su şişesine bakar sonra abisinin koluna dokunup şişeyi gösterir ve "istiyorum" anlamına geldiğini bildiğini sesler çıkarır
<b>Hizmet isteme</b>	Çocuk kendisi için bir şey yapmanızı ister ve bu isteğini ifade ederken sözel ve/veya sözel olmayan davranış* sergiler. Örnek: Çocuk televizyonu açması için annenin elini tutup televizyona doğru çekiştirir ve televizyona bakar.
<b>Nesneleri reddetme</b>	Çocuk kendisine sunulan bir nesneyi istemediğini bildirmek için sözel ve/veya sözel olmayan davranış* sergiler. Örnek: Annesi peynirleri göstererek yemesini istediğinde çocuk omuz silker.
<b>Hizmetleri reddetme</b>	Çocuk kendisine verilen hizmeti istemediğini bildirmek için sözel ve/veya sözel olmayan davranış* sergiler. Örnek: Annesi çocuğun kaşığını bardaktan çıkarıp tabağa koyduğunda çocuk kaşığı tekrar alıp "hayır" anlamına geldiğini bildiğini sesler çıkarır.
<b>Bilgiyi reddetme</b>	Çocuk verilen bir bilginin yanlış olduğunu veya o bilgiye katılmadığını sözel ve/veya sözel olmayan davranış* ile gösterir. Örnek: Anne kitaptaki oyuncak araba resmini gösterip araba dediğinde çocuk başını olumsuz bir şekilde sallar.

[**Tablo 2.7.** (Devam) *Araştırma İçin Oluşturulan Söz Öncesi Dönem İletişimsel İşlevler Tanımlamaları*]

İletişimsel İşlevler	Tanım/Örnek
<b>Alıştırma yapmak</b> <b>Kendine ilgi çekme</b>	Çocuk, kendi kendine bir şeylerle oynarken bildiği seslerle alıştırma yapar. Çocuk annenin ilgisini kendisine çekmek için sözel ve/veya sözel olmayan davranış* sergiler. Örnek: Çocuk annenin dikkatini çekmek için anneye dokunur ve/veya yüksek sesle seslendirmeler yapar.
<b>Protesto/itiraz</b>	Çocuk istemediği bir durum meydana geldiğinde sözel ve/veya sözel olmayan davranışları* ile tepki gösterir. Örnek: Anne çocuğun kuru üzüm almasına izin vermediğinde çocuk kızgınlık belirttiğini bildiğiniz sesler çıkarır.

\*Sözel ve/veya sözel Olmayan Davranış: Ses, jest, mimik, vücut duruşu ve bakıştan biri veya bir kaçının birlikte kullanılmasıdır.

**Sözel Davranış:** söz öncesi dönem çocukları için sözel davranış çocuğun çıkardığı sesler olarak kabul edilmektedir.

**Sözel olmayan davranış:** Jest, mimik, vücut duruşu, bakıştan birinin veya bir kaçının kullanılmasıdır.

**Tablo 2.8.** *Araştırma İçin Oluşturulan Tek Sözcük Dönemi İletişimsel İşlevler Tanımlamaları*

İletişimsel İşlevler	Tanım /Örnek
<b>Selamlamak</b>	Çocuk tanıdık bir kişi gördüğünde onu selamlamak için sözcük kullanır. Örnek: Çocuk abisini gördüğünde “abi” der.
<b>Vedalaşmak</b>	Çocuk birisinden ayrılırken veda etmek için sözcük kullanır. Örnek: Çocuk babasından ayrılırken “bay bay” der.
<b>Bilgi İsteme</b>	Çocuk bir durum, olay veya nesne hakkında kendisine bilgi vermenizi istemek için sözcük kullanır. Örnek: Çocuk elektrik süpürgesinin kırık yerini gösterip “Naptın?” der.
<b>Bilgi Verme</b>	Çocuk bir durumu veya bir olayı anlatmak için sözcük kullanır. Örnek: Çocuk araba sesi duyduğu zaman “baba” der.
<b>Nesne Vermek</b>	Çocuk bir nesneyi başkasına verirken sözcük kullanır. Örnek: Çocuk, kahvaltı yaparken ekmeğinden ısırap ekmeğini abisine ısırtması için uzatır ve “al” der.
<b>Hizmet Vermek</b>	Çocuk başkası için yaptığı işlemin bir parçası olarak sözcük kullanır. Örnek: Çocuk anne ile birlikte kuzu resmi üzerinde kesme yapıştırma etkinliği yaparken pamuk getirip “kuzu” der.
<b>Nesne İsteme</b>	Çocuk bir nesneyi elde etmek için sözcük kullanır. Örnek: Çocuk su şişesine bakar sonra abisinin koluna dokunup şişeyi gösterir ve “su” der.
<b>Hizmet İsteme</b>	Çocuk kendisi için bir şey yapmanızı ister ve bu isteğini ifade ederken sözcük kullanır. Örnek: Çocuk ayakkabılarını giydirmesi için anneye getirip “park” der.
<b>Nesneleri Reddetme</b>	Çocuk kendisine sunulan bir nesneyi istemediğini bildirmek için sözcük kullanır. Örnek: Annesi peynirleri göstererek yemesini istediğinde çocuk “hayır” der.
<b>Hizmetleri Reddetme</b>	Çocuk kendisine verilen hizmeti istemediğini bildirmek için sözcük kullanır. Örnek: Annesi çocuğun kaşığı bardaktan çıkarıp tabağa koyduğunda çocuk kaşığı tekrar alıp “hayır” der.
<b>Bilgiyi Reddetme</b>	Çocuk verilen bir bilginin yanlış olduğunu veya o bilgiye katılmadığını jest mimik, seslendirme veya sözcük kullanarak bildirir. Örnek: Anne kitaptaki oyuncak araba resmini gösterip araba dediğinde çocuk “uçak” der.
<b>Yaratıcılık</b>	Çocuk oyun oynarken, şarkı dinlerken sözcükleri dilin bir parçası olarak kullanır. Örnek: Çocuk anne ile oynadıkları parmak oyunu boyunca şarkıya “baba baba..” diyerek eşlik eder.

[**Tablo 2.9.** (Devam) *Araştırma İçin Oluşturulan Tek Sözcük Dönemi İletişimsel İşlevler Tanımlamaları*]

<b>İletişimsel İşlevler</b>	<b>Tanım/Örnek</b>
<b>Alıştırma Yapmak</b>	Çocuk, kendi kendine bir şeylerle oynarken bildiği sözcüklerle alıştırma yapar.
<b>Kendine İlgi Çekme</b>	Çocuk annenin ilgisini kendisine çekmek için sözcük kullanır. Örnek: Çocuk annenin dikkatini çekmek için anneye dokunur ve “anne” der.
<b>Protesto/İtiraz</b>	Çocuk istemediği bir durum meydana geldiğinde tepki gösterir. Örnek: Anne çocuğun oyuncağını aldığı anda çocuk kızgın bir şekilde “hayır” der.
<b>Çağırma</b>	Çocuk annesine seslenirken sözcük kullanır. Örnek: Çocuk annesine yüksek sesle “anne” der.

### ***Altıncı basamak: temsili teyp kayıtlarının doğrulanması***

Araştırmacı tarafından yapılan video kayıtların doğrulanması çalışması iki aşamada gerçekleşmiştir. İlk olarak yapılan dökümlerin doğrulanması yapılmıştır. Dökümlerinin doğruluğu için işitme engellilerin eğitimi alanında çalışan bir araştırma görevlisinden yardım alınmıştır. Araştırma görevlisi, araştırmacı tarafından temsili teyp olarak belirlenen video için yapılan dökümleri bağımsız bir şekilde dikkatlice izleyerek videoların içeriği ve yapılan betimlemelerin tutarlılığını karşılaştırarak doğrulama yapmıştır. Yapılan doğrulama çalışması sonucunda birkaç sözcükte farklılaşmalar görülmüştür. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek ilgili bölümleri birlikte izlemiş ve doğrulama yapmışlardır. Böylece temsili teyp olarak belirlenen bütün video dökümlerinin doğrulanması gerçekleştirilmiştir.

İkinci aşamada ise araştırmacının temsili teyp olarak belirlenen videolardaki etkileşimler için yaptığı işe vuruk tanımlamaların doğrulanması yapılmıştır. İlk olarak araştırmacı ile tez danışmanı birlikte temsili teyp videolarını tekrar izleyerek araştırmacının yaptığı işe vuruk tanımlamaların doğrulanmasını yapmışlardır. Daha sonra aynı alanda çalışan başka bir araştırma görevlisinden yardım alınmıştır. Araştırma görevlisinin eğitim özellikleri sayfa 44’te belirtilmiştir. Tez danışmanı, araştırmacı ve aynı alanda çalışan araştırma görevlisi bir araya gelerek araştırma görevlisine işevuruk iletişimsel işlev tanımlamalarını nasıl yerleştireceği ile ilgili bilgi verilmiştir. Tez danışmanı araştırma görevlisinin bağımsız bir video üzerinden yaptığı işevuruk iletişimsel işlev tanımlamaları yerleştirmelerini izlemiş ve onay vermiştir. Daha sonra araştırma görevlisi bu araştırmanın temsili teyp videolarını araştırmacıdan bağımsız olarak izlemiş ve etkileşimlere işe vuruk tanımlamalar yapmıştır. Daha sonra yapılan tanımlamalar karşılaştırılarak güvenilirlik analizi yapılmıştır. Güvenirlik hesabı için gözlemciler arası güvenilirlik formülü kullanılmıştır (Beattie ve Kysela, 1995, s. 32-41).

Yapılan güvenilirlik hesabında gözlemciler arası güvenilirlik 2. gözlem için %95, 4. gözlem için %97, 6. gözlem için %94 uyumlu bulunmuştur.

## 2.8. Geçerlik - Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, araştırmanın doğasına uygun bazı önlemler alınarak sağlanmaktadır (Brantlinger vd., 2005, s. 200-201). Bu araştırma için alınan bazı önlemler şöyledir.

- Araştırmacı, veri toplamanın hemen ardından topladığı verilerle ilgili olarak ilk analizini yapmış ve anne ile bu verilerin doğruluğunu teyit etmiştir.
- Toplanan veriler ile ilgili ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır.
- Yapılan betimlemeler ve işe vuruk tanımlamaların doğruluğu için aynı alanda çalışan başka bir araştırma görevlisinden yardım alınmıştır.
- Yapılan işe vuruk tanımlamalar işitme kayıplı çocukların eğitiminde uzman olan tez danışmanı tarafından incelenmiştir.
- Farklı veri toplama kaynakları kullanılarak çeşitleme yapılmıştır ve toplanan veriler arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir.
- Görüşmelerde ve tez danışmanı ile yapılan toplantılarda ses kaydı yapılmıştır. Bu sayede ispatlama sağlanırken veri kaybının da önüne geçilmeye çalışılmıştır.
- Araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacının rolü tanımlanmış ve role uygun hareket etmesi tez danışmanı tarafından kontrol edilmiştir.

## 2.9. Araştırma Etiği

İnsanlarla yapılan bütün araştırmaların olmazsa olmazı etik ilkelerdir. Araştırmalarda yanlış uygulamaların önüne geçebilmek için bazı etik ilkeler evrensel olarak kabul görmüştür. Bunlar; bilinçli onay, gizlilik, özel hayata saygı ve zarar vermemek, aldatmama/yanıltmama ve verilere sadık kalmadır (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 48-53; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 121-124).

Bilinçli (bilgilendirilmiş) onay, araştırma başlamadan önce araştırmaya dahil olacak olan katılımcıların araştırmanın amacı, faydaları, riskleri gibi konularla ilgili olarak bilgilendirilmesi ve araştırmaya gönüllü katılımlarının sağlanmasıdır (Johnson ve Christensen, 2014, s. 107). Bu araştırmada da araştırmaya başlanmadan önce, katılan

aileye araştırmanın amacı, yöntemi açıklanmış, araştırma amacı gereğince veri toplama sürecinde ses ve görüntü kaydı yapılacağı, araştırma sonuçlarının yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacağı ve istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları anlatılmıştır. Aile bilgilendirme formu Ek 6'da verilmiştir. Anneden araştırmaya gönüllü katıldıklarına dair sözlü olarak izin alınmıştır.

Gizlilik, özel hayata saygı ve zarar vermemek, katılımcıların kimlikleri ile araştırmanın gerçekleştirildiği sosyal ve kültürel ortamı tanımlayıcı bilgilerin paylaşılmaması, katılımcıların kimliklerinin gizli tutulmasıdır (Johnson ve Christensen, 2014, s. 116). Bu ilke gereğince araştırmada katılımcıların gerçek kimlikleri gizli tutulmuştur. Araştırmada odak çocuğa Serhat, anneye Ayşe, babaya Ahmet, evin büyük çocuğuna Kerem ve evin ortanca çocuğuna Zafer ismi verilmiştir. Araştırma ortamının resminin kullanılmasının deşifre edici olma ihmaline karşılık araştırma ortamının krokisi kullanılmıştır.

Bilinçli onay ilkesi ile bağlantılı olan aldatmama/yanıltmama, katılımcıların daima doğru bilgilendirilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 123). Bu araştırmada toplanan veriler ve yapılan yorumlamalar şeffaf bir şekilde ailenin isteği doğrultusunda aile ile paylaşılmıştır. Araştırmacıyı, araştırma sürecini ve amacını ayrıntılı bir şekilde açıklayan izin mektubu aileye verilmiştir.

Verilere sadık kalma ilkesi ise, verilerin toplanması, analizi yapılması ve verilerin sonuçlarının yazımında herhangi bir uydurma veya çarpıtma yapmamayı gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 123-124). Bu araştırmada da veriler ışığında daima doğru bilgilendirme yapılmaya dikkat edilmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanılan verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu çalışmada çeşitli bağlamlardan elde edilen doğal dil örneklerinin analizi yoluyla işitme kayıplı bir çocuğun iletişimsel işlevlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda işitme kayıplı çocuğa sağlanan dilsel çevrenin özelliklerinin neler olduğu, işitme kayıplı çocuğun iletişimsel işlevlerinin doğal dil verisi ile belirlenme sürecinin nasıl gerçekleştirildiği, işitme kayıplı çocuğun belirli bir bağlamda kullandığı iletişimsel işlevlerin neler olduğu ve nasıl gerçekleştiği, işitme kayıplı çocuğa sağlanan dilsel çevre ile çocuğun ifade ettiği iletişimsel işlevler arasındaki ilişkinin nasıl olduğu sorularının yanıtları aranmıştır.

Etkileşimlerde çocuğun iletişimsel işlevlerine karşılık geldiği düşünülen işe vuruk tanımlamalar Dore (1974, s. 343-350), Halliday (Halliday, 1975'ten aktaran Uzuner, 2003a, s. 150-154) ve Tough (1981, s. 31-32) ve Pieterse, Treloar ve Cairns (1996, s. 39-83) tarafından yapılan iletişimsel işlev sınıflamaları incelenerek oluşturulan tanımlamalara göre yapılmıştır. Araştırmanın sorularını yanıtlamak için temsili teyp olarak belirlenen ikinci, dördüncü ve altıncı gözlemlerden betimsel analiz ile elde edilen bulgular örneklerle açıklanmıştır. Tablo 3.1'de temsili teyp olarak kabul edilen gözlemlerin tarihleri ve içerikleri ayrıntılı olarak verilmiştir.

**Tablo 3.1. Temsili Teyp Olarak Kabul Edilen Gözlemler ve İçerikleri**

<b>Gözlem No / Tarih</b>	<b>Kimler</b>	<b>Nerede</b>	<b>Ne Zaman</b>	<b>Etkinliklerin Adı</b>
2.Gözlem 14.02.2015 Cumartesi	Anne, çocuk, iki kardeş	Evde, mutfakta	09:55 – 10:30 (35dk)	<b>Kahvaltı yapma</b> Yiyecekleri yeme Makineye bulaşık yerleştirme Yerleri süpürme
4. Gözlem 19.02.2015 Perşembe	Anne, çocuk, bir kardeş	Evde, mutfakta	18:33 – 18:43 (10 dk)	<b>Kabak tatlısı yapma</b>
6.Gözlem 03.03.2015 Salı	Anne, çocuk	Evde, salonda	11:11 – 12:02 (51 dk)	<b>Serbest zaman Etkinliği</b> Kesme yapıştırma Kitap bakma Araba oyunu Parmak oyunu Müzikle oyun

### **3.1. Gözlem (Kahvaltı Yapma)**

Anne'nin belirtmiş olduğuna göre her hafta cumartesi günleri olduğu gibi o gün de Serhat, Kerem, Zafer ve anne mutfakta kahvaltı yapıyorlar. Mutfak masasının duvar tarafında Serhat ve Serhat'ın sağ tarafında Zafer oturuyor. Zafer'in karşısındaki sandalyede Kerem oturuyor. Anne Serhat'ın önündeki tabağa bir parça gözleme koyuyor. Serhat gözlemesini yerken gözleme boğazına takılıyor ve boğazını tutarak Zafer'e bakıp su sebilini gösteriyor. Zafer masadan kalkıp Serhat'a bir bardak su getiriyor ve Serhat suyunu içiyor.

Anne dört tane haşlanmış yumurta bulunan tabağı masanın ortasına koyuyor. Serhat tabaktaki yumurtalardan birini eliyle çevirerek oynamaya başlıyor. Anne ise Serhat'a süt hazırlıyor ve sütünü Serhat'ın önüne koyuyor. Serhat ve anne birlikte süte şeker atıp karıştırdıktan sonra Serhat Anne'nin önüne koyduğu sütü içmek istiyor. Anne, Serhat'ın yanına oturuyor ve onun süt içmesine yardım ediyor.

Serhat sütünü bırakıp haşlanmış yumurtalardan birini alıp yemeye başlıyor. Yumurtayı tabağa bırakıp eliyle boğazını tutarak ağzını açıp, Zafer'e bakıyor, parmağı ile sol tarafını gösteriyor. Zafer masadan kalkıp bir bardak su getiriyor ve Serhat suyunu içerken Zafer ayakta bekliyor. Serhat, bardaktaki suyun tamamını içince bardağı Zafer'e veriyor. Zafer bardağı alıp bıraktıktan sonra yerine geçiyor. Serhat tekrar yumurtasını yemeye çalışırken yumurta elinden kayarak yere düşüyor. Zafer yumurtayı almak için

masanın altına eğildiğinde Serhat, onun sırtına vuruyor. Serhat ve Zafer birbirlerine bakarak gülüyorlar.

Serhat kahvaltıya devam etmek istemeyince anne, Serhat'ın gözlemesinin içerisine kaşar peyniri koyarak dürüm yapıyor. Serhat Anne'nin yaptığı dürümü alıp yiyor ve dürümü Kerem'e uzatıyor. Kerem dürümü istemeyince Serhat tekrar yemeye devam ediyor. Anne kendisine çay alıyor. Anne çay bardağını masaya koyduktan sonra arkasını dönerek kapıya doğru yöneliyor. Serhat elini Anne'nin çay bardağına uzatıp Anne'ye bakarak çayı istiyor. Anne çayı Serhat'a vermiyor, süt bardağını ona yaklaştırıyor. Serhat masadan inerek dışarı çıkıyor.

Serhat bir süre sonra kapıdan içeri giriyor. Anne ona eliyle karşısındaki koltuğu gösteriyor. Serhat o yöne bakıp Anne'nin yanına geçiyor. Zafer ve Anne'nin arasındaki kenara oturuyor. Serhat koltuğa yerleşiyor ve masaya doğru dönüp çataldaki zeytini yiyor. Daha sonra Zafer'e bakıyor, parmağıyla su sebilini işaret ediyor. Anne yerinden kalkıyor, bardağa su koyuyor ve Serhat'a veriyor. Serhat iki eliyle bardağı tutup su içiyor. Serhat su bardağını masaya koyarak masanın altına doğru eğiliyor, annesinr bakıp yere bakıyor. Anne eğilip masa örtüsünü tutuyor. Zafer de masanın altına eğiliyor masanın altından bir şey alıp doğruluyor ve annesine veriyor. Anne zeytin çekirdeğini alıp mutfak tezgahına koyuyor. Serhat ise masadan inerek kapıdan dışarı çıkıyor.

Kerem, Serhat'ın elinden tutarak tekrar mutfığa getiriyor. Kerem ve Zafer koltuğa oturuyorlar. Anne makineye bulaşık yerleştirmeye başlıyor Serhat'a da bir bardak uzatıyor. Serhat Anne'den aldığı bardağı makineye koyduktan sonra anne masayı toplamak için masaya doğru dönüyor, Serhat ise kendiliğinden Anne'nin mutfak tezgahına koyduklarından alıp makineye koyuyor. Yerleştirme işlemi bitince anne makinenin kapağını kapatıyor. Serhat elindeki süt kutusunu sallayarak buzdolabına götürüyor. Anne ile Serhat süt kutusunu dolaba koyuyorlar. Daha sonra anne elektrikli süpürgeyi mutfığa getiriyor. Anne ve Serhat birlikte yerleri süpürdükten sonra anne, süpürgeyi kapatıyor. Serhat'la birlikte süpürgeyi sarıyorlar. Serhat ile anne birlikte tutarak süpürgeyi yerine götürüyorlar.

Otuz beş dakika süren kahvaltı yapma etkinliği boyunca çocuğun sözel ve/veya sözel olmayan biçimlerde çeşitli iletişimsel işlevler sergilediği görülmüştür. Tablo 3.2'de bu işlevlerin görülme sıklığı verilmiştir.



**Tablo 3.2.** Kahvaltı Yapma Etkinliğinde Çocuğun Kullandığı İletişimsel İşlevlerin Kullanım Sıklığı

İletişimsel İşlevler	Kullanım Sıklığı
Hizmet vermek	8
Nesne istemek	7
Bilgiyi paylaşmak	7
Nesne vermek	4
Nesneyi reddetmek	3
Hizmeti reddetmek	3
Bilgi istemek	2
Protesto	2
Çağırma	1
Bilgi vermek	1
Alıştırma yapmak	1

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi etkileşim boyunca Serhat’ın en fazla hizmet vermek (8) iletişimsel işlevini sergilediği görülürken çağırma (1), bilgi vermek (1) ve alıştırmaya (1) işlevlerini en az sergilediği görülmektedir. Aşağıda bu etkileşim içerisinde gerçekleşen iletişimsel işlevlere örnekler verilmiştir.

Örnek 1: Hizmet vermek (8)

Bağlam: Anne bulaşık makinesinin kapağını açtı ve masanın üzerindeki bardak ve fincanları makinenin üstüne tezgaha koydu. Aynı sırada Serhat masadan inerek Anne’nin yanına bulaşık makinesinin önüne geldi. Anne’nin fincanları masadan alıp mutfak tezgahına koymasını izledi.

#### Sözel İfadeler

#### Sözel Olmayan İfadeler

S: Parmaklarının ucunda havaya kalkarak Anne’nin tezgahın üzerine koyduğu fincanı aldı ve ters çevirerek makinenin üst rafına yerleştirdi.

Etkileşimde Serhat’ın annesi yanına gelerek ve parmaklarının ucunda havaya kalkarak tezgahdaki fincanı alıp makineye yerleştirmesi **hizmet vermek** iletişimsel işlevine örnek oluşturmaktadır.

Örnek 2: Nesne istemek (7)

Bağlam: Anne Serhat’ın yanına oturdu ve Serhat’a süt içirdi. Serhat sütünü içtikten sonra boğazını tutarak öksürdü. Anne “çocuk hasta olmuş” diyerek Serhat’ın ağzını kapattı. O

sırada Serhat tekrar öksürerek yanında oturan Zafer'e baktı. Aynı sırada Zafer'de Serhat'a baktı.

### **Sözel İfadeler**

S: Pu.

S: Su.

### **Sözel olmayan İfadeler**

S: Sağ tarafında oturan Z'ye bakıyor. Sol elinin işaret parmağı ile sol tarafındaki su sebilini gösteriyor.

S: Z'ye bakıp sol elinin işaret parmağını su sebiline doğru uzatıyor.

Z: Gözlemesini ağzına alıp masadan kalktı ve mutfak tezgahında duran içi su dolu bardağı alıp S'ye uzattı.

Serhat başlangıçta “pu” diyerek Zafer'e bakıp su sebilini işaret ediyor, nesne (su) istemek iletişimsel işlevi sergiliyor. Zafer'in cevap vermemesi üzerine amacına ulaşabilmek için tekrar “su” diyerek ve su sebilini göstererek ondan kendisine su getirmesini istiyor. Bunun üzerine Zafer masadan kalkarak tezgahdaki su dolu bardağı Serhat'a veriyor. Etkileşimde Serhat, nesneye (suya) ulaşabilmek için Zafer'i aracı olarak kullanırken, su istediği bilgisini Zafer'e sözel ve sözel olmayan ifadeler kullanarak iletiyor. Bu etkileşimde Serhat'ın nesne (su) isteme iletişimsel işlevi sergilediği görülmektedir.

### **Örnek 3: Bilgiyi paylaşmak (7)**

Bağlam: Serhat masadaki su bardağını iki eliyle tutup kendine doğru çekti. Su bardağı masanın üzerindeki zeytin çekirdeğine değdi ve çekirdek masanın altına düştü. Serhat iki eliyle su bardağını masanın üzerinde tutarken kafasını masanın altına doğru eğdi. Bu sırada Anne (yemek için) tabağındaki gözlemelerden birini aldı.

### **Sözel ifadeler**

S: Avvi.

### **Sözel olmayan ifadeler**

S: Masanın altına bakıp kafasını kaldırıp A'ya baktı.

A: Annem noldu?

A: Gözlemeyi tekrar tabağına bıraktı. Sağ elini masanın kenarına koydu. Sol eliyle masanın örtüsünü tutarak S'nin baktığı tarafa, yere doğru eğildi.

S: Kafasını tekrar aşağı çevirdi. Masanın altına bakıyor.

A: Aşağı mı düştü?

A: Masanın altına baktı tekrar sandalyesinde dik oturdu.

Başlangıçta (zeytin çekirdeğinin masanın altına düşmesi üzerine) Serhat, masanın altına bakıp sonra Anne'ye bakarak "avvi" diyor ve anneyle çekirdeğin masanın altına düştüğü bilgisini paylaşıyor. Anne'nin masanın altına bakıp "Annem ne oldu?" demesi üzerine Serhat bilgiyi paylaşmak iletişimsel işlevine ulaşmak için tekrar kafasını aşağı çevirerek masanın altına bakıyor. Bunun üzerine anne masanın altına bakıp tekrar dik otururken "Aşağı mı düştü?" diyor. Serhat'ın çekirdeğin masanın altına düştüğünü anlatması *bilgiyi paylaşmak* olarak kabul edilebilmektedir.

Örnek 4: Nesne vermek (4)

Bağlam: Anne Serhat için hazırladığı süte şeker atıp karıştırdı ve bardağı içinde kaşığı ile birlikte Serhat'ın önüne koydu. Serhat bardağın içerisindeki kaşığı tuttu ve sütü tekrar karıştırdı. Bu sırada anne Serhat'ın karıştırdığı bardağı (dökülmemesi için) altından tuttu.

#### **Sözel ifadeler**

#### **Sözel olmayan ifadeler**

S: Çay kaşığını sütü içerisinde çıkarıp bardağın kenarına kaşığın ucunu sürdükten sonra kaşığı havada Anne'ye doğru tutuyor ve Anne'ye bakıyor.

A: Hıh, tamam.

A: Sol eliyle süt bardağını kaldırdı. S'nin bardaktan çıkardığı havada tuttuğu kaşığı sağ eliyle aldı. Kaşığın ucu tabağın kenarına gelecek şekilde süt bardağının tabağına koydu.

Etkileşimde Serhat çay kaşığını sütün içerisinden çıkarıp Anne'ye bakarak ve havada tutarak nesneyi Anne'ye vermeye çalışıyor. Anne kaşığı alana kadar Serhat kaşığı elinde havada tutuyor, Anne'ye bakıyor. Anne "hıh, tamam" diyerek Serhat'ın havada tuttuğu kaşığı alıyor. Etkileşimde Serhat'ın kullandığı çay kaşığını Anne'ye vermesi *nesne vermek* davranışına örnek niteliğindedir.

Örnek 5: Nesneyi reddetmek (3)

Bağlam: Serhat masanın ortasında duran haşlanmış yumurtalara baktı ve elini uzatarak tabaktaki yumurtalardan birinin kenarına vurup yumurtayı döndürdü. Bu sırada Kerem karşısında oturan Serhat'a baktı ve tabağındaki gözlemeden bir parça koparıp "al" diyerek Serhat'a uzattı.

### **Sözel ifadeler**

### **Sözel olmayan ifadeler**

S: K'nin uzattığı gözlemeye bakıp kaşlarını yukarı doğru kaldırdı ve kafasını yana doğru eğip tekrar yumurtaya baktı. Yumurtanın kenarına vuruyor ve döndürüyor.

K: Kolunu geri çekti ve S'ye uzattığı gözleme parçasını kendisi yedi. S'ye bakıyor.

Etkileşimde Kerem, Serhat'a gözleme uzatıyor fakat Serhat, Kerem'in kendisine sunduğu gözlemeye bakıp nesneyi (gözlemeyi) kaşlarını kaldırarak istemediğini bildiriyor. Serhat'ın, Kerem'in sunduğu nesneyi istemediğini sözel olmayan ifadelerle bildirmesi nesneyi reddetme iletişimsel işlevine örnek olarak görülmektedir.

Örnek 6: Hizmeti reddetmek (3)

Bağlam: Anne Serhat için hazırladığı çay bardağına koyduğu süte şeker atıp karıştırdı ve sütü Serhat'ın önüne koydu. Serhat bardaktaki çay kaşığı ile sütünü tekrar karıştırdı. Anne, Serhat'ın bardağının içerisindeki çay kaşığını dışarı çıkarıp tabağına koydu.

**Sözel ifadeler**

S: Aaah!

**Sözel olmayan ifadeler**

S: A'nın süt bardağından çıkardığı kaşığa bakıyor. Sol eli havada duruyor. A'nın bardağın tabağına koyduğu kaşığa uzanıyor.

A: Elini çekiyor.

S: A'nın sütün tabağına koyduğu kaşığı alıp bardağın içine koyuyor.

Etkileşimde Serhat, "Aaah!" diyerek Anne'nin bardağından çıkarıp tabağına koyduğu çay kaşığına bakıyor. Anne elini çekiyor ve Serhat kaşığı alıp tekrar bardağına koyuyor. Serhat etkileşimde sözel ve sözel olmayan ifadeleri kullanarak Anne'nin bardaktan kaşığı çıkararak verdiği hizmeti reddetme iletişimsel işlevinde bulunuyor.

Örnek 7: Bilgi istemek (2)

Bağlam: Anne elinde elektrikli süpürge ile mutfuğa geldi ve süpürgeyi mutfuğın ortasına koydu, süpürgeyi kablosunu açmaya başladı. Bu sırada Serhat masanın arkasında koltukta ayakta duruyor ve elinde cep telefonunu tutarak Anne'nin mutfuğa getirdiği süpürgeye bakıyor.

**Sözel ifadeler**

S: Dodu?

S: Bapıtı?

A: Noldu orası, burasını bak kırdın ya sen.

**Sözel olmayan ifadeler**

S: A'ya ve A'nın elindeki süpürgeye bakarak sol taraftan masadan indi.

S: A'nın yanına doğru yürüyor. Süpürgeye bakıyor.

A: Süpürgeyi tutuyor.

S: Sol eliyle süpürgeyi tutarak  
kafasını eğip süpürgeye bakıyor.

Etkileşimin başında Serhat annesine ve onun elindeki süpürgeye bakarak “Doddu?” diye soruyor. Anne’den süpürge ile ilgili bilgi istiyor. Anne’nin cevap vermemesi üzerine sorusunu değiştirerek “baptı?” diyerek tekrar bilgi isteme iletişimsel işlevi sergiliyor. Bunun üzerine anne süpürgeyi tutarak “Noldu orası, burasını bak kırdın ya sen” diyerek Serhat’a bilgi veriyor. Etkileşimde Serhat’ın Anne’den kendisine bilgi vermesini istemesi bilgi isteme iletişimsel işlevine örnek olarak kabul edilmektedir.

#### Örnek 8: Protesto (2)

Bağlam: Anne Serhat için hazırladığı süt bardağını Serhat’ın önüne koydu. Ocaktaki çaydanlıktan bir bardak çay koydu ve bardağı masaya getirdi. Serhat bir elindeki gözlemesini yerken Anne’nin masaya koyduğu çay bardağına elini uzattı ve bardağı almak istedi. Anne “o çay senin değil sen sütünü iç” diyerek Serhat’ın çayı almasına izin vermediğini belirtti.

#### **Sözel ifadeler**

S: Me!

#### **Sözel olmayan ifadeler**

S: Elindeki gözlemesini masanın üzerine bıraktı. Sol elini açıp havaya A’ya doğru kaldırdı. Kaşlarını kırıştırarak A’ya bakıyor.

Serhat Anne’nin çayı almasına izin vermemesi üzerine “Me!” derken gözlemesini bırakıp elini havaya kaldırarak ve kaşlarını kırıştırarak Anne’nin çayı kendisine vermemesine karşı çıktığını bildiriyor. Anne’nin çayı vermemesini protesto ediyor.

#### Örnek 9: Çağırma (1)

Bağlam: Serhat tabağındaki haşlanmış yumurtayı yerken yumurtasını yere düşürdü. Zafer, Serhat’ın yumurtasını almak için masanın altına eğildi. Serhat masanın altına eğilen Zafer’e baktı ve Zafer’in sırtına vurdu. Zafer masanın altından doğruldu, Serhat’a güldü. Yerden aldığı yumurtayı Serhat’ın tabağına koydu.

**Sözel ifadeler**

S: Vavin.

S: İbii.

**Sözel olmayan ifadeler**

S: Z'ye bakıyor. Gülüyor.

Z: S'ye bakıyor. Gülüyor.

S: Z'ye bakıyor.

Z: S'ye bakıyor.

Serhat, Zafer'e bakıp gülerek "vavin" diyor. Zafer'e ismi ile seslenmeye çalışıyor. Zafer Serhat'a bakıp gülüyor. Serhat, çağırmak iletişimsel işlevini yineleyerek tekrar "ibii" diye sesleniyor. Zafer ise tekrar Serhat'a gülüyor. Serhat'ın Zafer'e önce "vavin" daha sonra da "ibii" diyerek seslenmesi **çağırmak** iletişimsel işlevine örnek olarak görülmektedir.

**Örnek 10: Bilgi vermek (1)**

Bağlam: Anne Serhat'ın gözlemesinin arasına kaşar peyniri koyarak dürüm yaptı ve Serhat'a verdi. Serhat Anne'nin yaptığı dürümü yerken Zafer'in tabağına baktı. Bu sırada Zafer de tabağındaki gözlemenin içerisine kaşar peyniri koyarak sarmaya başladı.

**Sözel ifadeler**

S: Mamma

A: Evet mama.

**Sözel olmayan ifadeler**

S: Sol elini Z'nin tabağındaki gözlemeye doğru uzattı. A'ya bakıyor.

A: S'ye bakıyor.

Serhat, Zafer'in tabağındaki gözlemeyi Anne'ye gösterip "mamma" diyerek gözlemenin yenilecek bir şey olduğu bilgisini Anne ile paylaşıyor. Anne de "Evet, mama" diyerek Serhat'ın verdiği bilgiyi onaylıyor. Etkileşimde Serhat'ın gözleme ile ilgili Anne'ye bilgi iletmeye çalışması **bilgi vermek** iletişimsel işlevine örnek olarak görülmektedir.

**Örnek 11: Alıştırma Yapmak (1)**

Bağlam: Serhat kahvaltıya devam etmek istemeyerek koltuktan indi. Anne Serhat'ın kahvaltıya devam etmesi için onu koltuğa çıkardı. Serhat masaya, Anne'ye ve Zafer'e arkası dönük olacak şekilde ayakta bekledi. Kendi kendine ağzını kıpırdatarak ve pencereden dışarı bakarak Zafer'in arkasında koltuğun kenarından tuttu. Zafer, Serhat'a

dokunarak ve “Sehan, Sehan ah. Sehan” diyerek hazırladığı dürümü vermeye çalıştı. Bu sırada Serhat Zafer’in dokunması ve seslenmelerine cevap vermedi.

### **Sözel ifadeler**

### **Sözel olmayan ifadeler**

S: Çç. Avu babucum. S: Koltuktan aşağı doğru sarktı.

Yere doğru bakıyor.

Etkileşimde Serhat, “Çç. Avu babucum” diyerek ve koltuktan sarkıp yere doğru bakarak bir mesaj iletmeye çalışmadan kendi kendine bildiği sesleri çıkarıyor. Serhat’ın bu davranışı *alıştırma yapmak* iletişimsel işlevine örnek olarak görülmektedir.

### **3.2. Gözlem (Kabak Tatlısı Yapma)**

Mutfak tezgahının karşısında bulunan kare mutfak masasında şeker kasesi ve içerisinde yarıya kadar kabak dizilmiş tencere bulunuyor. Serhat masada mutfak tezgahı karşısına gelecek şekilde oturuyor. Anne içerisinde kabak bulunan bir tabağı ve kuru üzüm kasesini masanın üzerine koyarak Serhat’ın sol tarafına oturdu. Serhat kuru üzüm kasesine uzanarak üzüm almaya çalışıyor. Anne Serhat’ı kollarından tutarak oturtuyor. Anne tabaktaki kabaklardan alarak tencerenin içerisine yerleştiriyor ve Serhat’dan da kabakları yerleştirmesini istiyor. Anne ve Serhat birlikte tabaktaki kabaklardan alıp tencereye yerleştiriyorlar.

Serhat anne bir süre kabak dizdikten sonra şeker kasesini eline alıp bir kaşık şekeri tenceredeki kabakların üzerine serpiyor. Kase ile birlikte kaşığı Serhat’a uzatarak şeker serpmesini istiyor. Anne ile Serhat kaşığı birlikte tutarak tenceredeki kabakların üzerine şeker serpiyorlar. Şeker kasesini masaya koyup tekrar tabaktaki kabakları tencerenin içerisine dizmeye başlıyorlar. Serhat tekrar kabakların üzerine şeker serpmek istiyor. Anne kaseyi getiriyor. Serhat ile Anne birlikte kabaklara şeker serpip kaseyi tekrar masaya koyuyorlar. Serhat tekrar kabak dizmeye başlayacağı sırada öksürüyor ve Anne’den su istiyor. Anne Serhat’a su veriyor. Serhat suyunu içtikten sonra tekrar şeker atmak istiyor. Anne kabak dizmeleri gerektiğini söylüyor. Serhat da kuru üzüm kasesini istiyor. Anne üzüm kasesini yaklaştırıyor ve tencerenin içerisine kuru üzümlerden koyuyorlar, Anne tekrar tencereye kabak dizmeye başlıyor. Serhat kapıya doğru bakarak Zafer’e sesleniyor ve Zafer mutfağa girerek Serhat’ın sağ tarafına oturuyor.

Serhat ve Anne tencereye birkaç kabak daha diziyorlar. Anne tekrar şeker atmaları için şeker kasesini yaklaştırıyor ve tencereye şeker serpiyorlar. Anne şekerlerden sonra



tencereye kabak dizmeye başlıyor. Serhat ise elini uzatarak üzüm kasesini istiyor. Anne kaseyi yaklaştırıyor. Serhat kabakların üzerine üzüm serptikten sonra Anne kaseyi masanın üzerine koyarak tencereye kabak diziyor. Serhat tekrar Anne'nin masaya bıraktığı üzüm kasesini istiyor. Anne, Serhat'ın kaseyi almasına izin vermiyor, tencereye kabak dizmesini istiyor. Serhat ayağa kalkarak ve Anne'nin arkasından geçerek kaseyi almak istiyor. Anne parmağıyla göstererek yerine oturmasını söylüyor. Serhat tekrar yerine gelip bekliyor. Zafer tencereye kabak koyup, tenceredeki üzümlerden birini yerken, Serhat; Zafer'in arkasından geçerek masanın üzerine çıkıp emekleyerek üzüm tabağını alıyor sonra geri geri emekleyerek masadan iniyor ve Zafer'in arkasından tekrar yerine geçiyor ve oturuyor. Anne Serhat'a doğru eğilirken Serhat kâsedden bir avuç üzüm alarak tencereye koyuyor. Anne Serhat'a kuru üzümlerden Zafer'e de vermesini söylüyor. Serhat Zafer'e kuru üzüm veriyor. Zafer kuru üzümü yedikten sonra Anne ile birlikte tencereye kabak dizmeye başlıyor. Serhat kasedeki üzümlerden bir iki tane yedikten sonra kaseyi kaldırarak üzümleri tencerenin içerisine boşaltıyor. Zafer boş kaseyi alarak masaya koyuyor. Serhat tekrar üzüm kasesini istiyor. Anne kaseyi boş olduğunu gösteriyor. Daha sonra Anne, Serhat ve Zafer tabaktaki kabakları tencerenin içerisine diziyorlar. Anne tekrar şeker kasesini getiriyor. Serhat ile Anne birlikte kabakların üzerine şeker serpiyorlar. Anne kaseyi masanın üzerine koyuyor. Zafer ve Anne birlikte tencereye kabak dizmeye başlıyorlar. Serhat tekrar şeker serpmek istiyor. Anne Serhat'ın şeker kasesini almasına izin vermiyor.

Zafer eline aldığı bir kabağı Serhat'a göstererek tencereye kabak dizmesini istiyor. Zafer ve Serhat birlikte tencereye kabak dizmeye başlıyorlar. Tabaktaki kabaklar bitince Serhat tabağı Anne'ye uzatıp şeker kasesini istiyor. Anne şeker kasesini getiriyor ve Serhat ile Anne birlikte tenceredeki kabakların üzerine şeker serpiyorlar. Anne kaseyi masaya koyunca Serhat elindeki kaşıkla tekrar şeker kasesine uzanmaya çalışıyor. Serhat Anne'ye tencerenin içerisindeki üzerinde şeker olmayan kabakları sonrada şeker kasesini gösteriyor. Anne şeker kasesini vermeyince Serhat, Zafer'in arkasından geçerek masanın üzerine çıktı ve masanın üzerinde emekleyerek şeker kasesine dokunuyor. Anne kaseyi eline alınca Serhat tekrar masadan inerek yerine geçiyor. Anne ve Serhat tenceredeki kabaklardan üzerinde şeker olmayanları gösterip kaşığı birlikte tutarak gösterdikleri kabakların üzerine şeker serpiyorlar.

İncelenen etkinlikte odak çocuğun sözel ve/veya sözel olmayan davranışlar ile çağırarak, bilgiyi paylaşarak, nesne istemek, hizmet vermek, nesne vermek, protesto ve hizmeti reddetmek gibi birçok iletişimsel işlev sergilediği gözlemlenmiştir. Tablo 3.3'te etkileşim boyunca çocuğun kullandığı iletişimsel işlevler ve kullanım sıklıkları verilmiştir.

**Tablo 3.3.** Kabak Tatlısı Yapma Etkinliğinde Çocuğun Kullandığı İletişimsel İşlevlerin Kullanım Sıklığı

<b>İletişimsel İşlevler</b>	<b>Kullanım sıklığı</b>
Nesne istemek	18
Bilgiyi paylaşmak	11
Hizmet vermek	8
Hizmeti reddetmek	2
Protesto	2
Nesne vermek	1
Çağırarak	1

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi etkileşimde Serhat en fazla nesne istemek iletişimsel işlevini (18) sergilerken en az nesne vermek (1) ve çağırarak (1) iletişimsel işlevlerini sergilemiştir. Etkileşimde Serhat'ın sergilediği iletişimsel işlevlere örnekler verilmiştir.

Örnek 12: Nesne İstemek (18)

Bağlam: Anne ve Serhat tencereye biraz kabak dizdikten sonra kabakların üzerine şeker serptiler. Serhat masada tabakta duran kabaklardan birkaç tane alıp tencereye dizdi. Aynı sırada Anne de kabaklardan alıp tencereye yerleştirdi.

**Sözel İfadeler**

S: Yayeve

A: Tamam, şeker de atcaz.

**Sözel olmayan ifadeler**

S: Ayağa kalktı,  
parmağıyla şeker  
kasesini işaret etti.

A: Sol eliyle kaseyi tuttu.  
Kaseyi bırakıp tencereye  
kabak dizdi.

S: U vu ve vu

S: Sol kolunu uzatarak  
işaret parmağı ile masada  
duran şeker kasesini  
gösterdi.

A: Tamam, at bakalım şeker  
at.

A: Şeker kasesini  
tencerenin üzerine getirip  
tuttu.

S: Elini uzatıp sağ eli ile  
kaşığı tutup kaseden bir  
kaşık şeker aldı.

Etkileşimin başında Serhat “Yayeve” diyerek ve ayağa kalkıp parmağıyla şeker kasesini Anne’ye göstererek şeker kasesini kendisine vermesini istiyor. Serhat şeker kasesini isteyerek nesne istemek iletişimsel işlevinde bulunuyor. Anne’nin “Tamam, şeker de atcaz” diyerek kabak dizmeye devam etmesi, şeker kasesini vermemesi üzerine Serhat iletişimsel işlevine ulaşmak için ifadesini düzenleyip “U vu ve vu” diyerek ve şeker kasesini göstererek tekrar nesne (şeker kasesi) istiyor.

Örnek 13: Bilgiyi Paylaşmak (11)

Bağlam: Anne ile Serhat birlikte kabakları tencereye dizdiler. Tabakta son iki kabak kalınca Anne kabak dizmeyi bıraktı Serhat’ı izledi. O sırada Serhat da tabakta kalan son kabakları da tencereye yerleştirdi.

#### **Sözel ifadeler**

S: Ttt.

A: Bitti, yok.

#### **Sözel olmayan ifadeler**

S: Kabaklardan boşalan  
tabağa baktı. Anne’ye  
bakarak elini bileğinden  
avucu yukarı gelecek  
şekilde çevirdi. (Bitti işareti  
yaptı)

A: Ellerini iki yana açıp  
kafasını sağa sola (olumsuz  
anlamında) salladı.

Serhat boş tabağa baktıktan sonra Anne’ye bakıp elini bileğinden çevirerek ve “Ttt” diyerek Anne’ye kabakların bittiği bilgisini iletmek istiyor. Bilgiyi paylaşmak iletişimsel

işlevini sergiliyor. Anne de Serhat'ın iletmek istediği bilgiyi “Bitti, yok” diyerek ve ellerini iki yana açıp kafasını sağa sola sallayarak onaylıyor.

Örnek 14: Hizmet vermek (8)

Bağlam: Anne içerisinde kaşık bulunan şeker kasesini kabak tenceresinin üzerine getirip Serhat'a “hadi şeker at bakalım” dedi. Serhat kasenin içerisindeki kaşığa şeker doldurup alırken şekerlerin bir kısmı Anne'nin üzerine döküldü. Serhat elindeki kaşığı tekrar kasenin içerisine bıraktı.

**Sözel ifadeler**

A: Tamam hadi gel bak sen bunu yap. Bunu yap gel.

**Sözel olmayan ifadeler**

S: A'nın üzerine dökülen şekerleri silkeliyor.

A: S'nin kolundan tutuyor. Yukarı kaldırıyor. Sol eliyle kaseyi havada tutuyor.

S: A'nın üzerindeki şekerlere bakıyor.

Silkeliyor.

Serhat, Anne'nin üzerine dökülen şekerleri silkeleyerek Anne için iş yapıyor. Hizmet verme iletişimsel işlevi sergiliyor. Anne tamam hadi gel bak sen bunu yap. Bunu yap gel” diyerek Serhat'ın sol kolundan tutuyor ancak Serhat hizmet verme iletişimsel işlevine devam ederek Anne'nin üzerindeki şekerleri silkeliyor.

Örnek 15: Hizmeti Reddetmek (2)

Bağlam: Anne içerisinde üzüm bulunan kaseyi kabak dizdikleri tencerenin üzerine getirip Serhat'a doğru yaklaştırıp tuttu ve “üzüm atalım, üzüm” dedi.

**Sözel İfadeler**

S: Aaaa

A: Üzüm bak

**Sözel Olmayan İfadeler**

S: A'nın elindeki üzüm kasesini tutup çekiyor.

A: Sağ eliyle kaseden bir tutam üzüm alıp sol elindeki kaseyi S'ye verdi.

Serhat, Anne'nin elindeki üzüm kasesini tutup çekerek ve “aaaa” diyerek Anne'nin kaseyi tutarak kendisine verdiği hizmeti istemediğini bildiriyor. Anne “Üzüm bak” derken bir eliyle biraz üzüm alıp kaseyi Serhat'a veriyor. Serhat'ın Anne'nin verdiği hizmeti istemediğini bildirmesi hizmeti reddetmek iletişimsel işlevine örnek oluşturmaktadır.

Örnek 16: Protesto (2)

Bağlam: Anne ve Serhat tencereye kabak dizdiler. Serhat (kabakların üzerine şeker serpmek için) elini masadaki şeker kasesine doğru uzattı. Anne Serhat'ın elini tutarak kaseyi almasına izin vermedi.

**Sözel İfadeler**

S: Yaaa.

**Sözel olmayan ifadeler**

S: Diğer elini şeker kasesine uzatıyor.

A: S'nin kaseye uzattığı koluna dokunarak uzatmasını engelliyor.

Başlangıçta Anne'nin Serhat'ın elini tutması üzerine Serhat “yaaa” diyerek diğer elini şeker kasesine uzatıyor. Anne'nin kaseyi almasına engel olmasını protesto ediyor. Anne Serhat'ın kaseye uzattığı eline dokunarak tekrar kaseye ulaşmasını engelliyor. Etkileşimde Serhat'ın istemediği durumu bildirmesi protestoya örnek oluşturmaktadır.

Örnek 17: Nesne vermek (1)

Bağlam: Serhat masada tabakta bulunan son kabakları tencereye dizdi. O sırada Anne de Serhat'ın kabak dizmesini izledi.

**Sözel İfadeler**

A: Ver, tabağı bana.  
Afferim.

**Sözel Olmayan İfadeler**

S: İki eliyle boş tabağı kaldırıp A'ya uzattı.

A: S'nin uzattığı boş tabağı aldı. Masanın diğer tarafına koyuyor.

Serhat, kabaklardan boşalan tabağı iki eliyle kaldırıp Anne'ye vererek nesne vermek iletişimsel işlevinde bulunuyor. Anne “Ver tabağı bana. Afferim.” diyerek Serhat'ın nesne vermek iletişimsel işlevini karşılıyor.

### Örnek 18: Çağırma (1)

Bağlam: Anne ve Serhat birlikte tencereye kabak dizdiler. O sırada mutfak kapısının önünden Zafer geçti. Serhat masanın üzerine eğilip mutfak kapısına doğru baktı, tekrar dik oturup tencereye kabak dizdi. Aynı sırada Anne tencereye kabak dizmeye devam ediyor.

#### Sözel İfadeler

S: Bayir

#### Sözel olmayan İfadeler

S: Masaya doğru eğildi.

Mutfak kapısına bakıyor.

Serhat kapıya doğru bakıp “Bayir” diyerek abisine adıyla sesleniyor. Serhat’ın Zafer’e adıyla seslenmesi çağırma iletişimsel işlevine örnek oluşturmaktadır.

### 3.3. Gözlem (Serbest Zaman Etkinliği)

Anne’nin bildirdiğine göre her gün olduğu gibi o gün de Anne ile Serhat, Serhat’ın öğle uykusuna kadar olan vakitte salonda orta sehpasını kenara çekerek, sehpanın bulunduğu yerde oyun oynuyorlar. Anne yerde boyama kitabının üzerine koyduğu kağıda boyama kitabındaki köpeğin resmini çizdikten sonra sehpanın üzerinde duran siyah küçük kartondan köpek resmine yapıştırmak için küçük parçalar kesiyor. Bu sırada Serhat da Anne’nin yanına oturarak Anne’nin kartonu kesmesini izliyor. Kesme işlemi sırasında Serhat kalkarak odada dolaşiyor. Kartondan küçük parçalar kesme işlemi bitiren Anne Serhat’ı da yanına çağırıyor ve yapıştırma etkinliğine başlıyorlar. Anne ile Serhat birlikte yerde oturarak ve kitaptaki köpek resmine bakarak Anne’nin kestiği parçaları resme ağız, göz, kuyruk, kulak, pati ve saç olarak yapıştırıyorlar.

Köpek resmi bitince Anne sehpanın üzerindeki daha önceden erkek çocuk kafası çizdiği kağıdı alıyor ve yine daha önceden kestiği siyah, krem ve kırmızı karton parçalarını Serhat’a gösteriyor. Birlikte karton parçalarını resmin üzerine kulak, dudak, burun göz ve saç olarak yapıştırıyorlar. Resimde saçları yapıştırdıkları sırada Serhat kalkarak odadan dışarı çıkıyor ve elinde pamuk ile tekrar odaya geliyor. Getirdiği pamukları Anne’ye veriyor. Anne pamuğu resimde saç yapıştırdıkları yere koyup tekrar alıyor ve kartondan kesilmiş olan saçları resme yapıştırıyorlar. Kartondan kesilen parçaların yapıştırma işlemi bitince Anne odadan çıkıyor ve Kerem’in vesikalık resmini

getiriyor. Kesme yapıştırma etkinliği olarak yaptıkları çocuk resminin altına Kerem'in vesikalık resmini yapıştırıyorlar.

Kesme yapıştırma etkinliği bitince Anne yerdeki karton ve kağıtları toplarken Serhat koltuğa geçerek oturuyor. Serhat eline aldığı oyuncak araba ile tekrar yere Anne'nin yanına geliyor ve birlikte yerde duran oyuncak çantasının içerisinden plastik taşıtları ve şekilleri çıkarıyorlar. Oyuncak kepçe taşıtı ile şekilleri taşıma oyunu oynuyorlar. Serhat oyuncak çantasının içerisinden plastik fincanı çıkarıyor fincandan su içer gibi yapıp fincanı bırakarak mutfağa gidiyor. Mutfaktan aldığı bir bardak suyu içerek odaya giriyor ve suyu Anne'ye veriyor. Anne sudan biraz içince Serhat tekrar Annedeki bardağı alıyor ve mutfağa götürüp odaya giriyor. Anne ile birlikte parmak oyunu oynuyorlar daha sonra Anne oyuncak çantasından iki tane resimli kitap çıkarıyor ve birlikte kitapların sayfalarını çevirerek resimlere bakıyorlar. Serhat oyuncak çantasını göstererek bir kitap daha istiyor ve Anne'nin çantadan çıkardığı başka bir kitaba daha bakıyorlar. Resimlerde topu görünce Serhat yerinden kalkarak topunu alıyor, biraz topu ile oynayıp tekrar oturuyor ve resimlere bakmaya devam ediyorlar.

Bir süre sonra Serhat yerden kalkarak koltuğa oturuyor. Anne de yerdeki kitapları alıp Serhat'ın yanına oturuyor ve resim bakmaya devam ediyorlar. Bir süre daha kitaplardaki resimlere baktıktan sonra Serhat ayağa kalkıyor ve ellerini havaya kaldırarak oynamaya başlıyor. Serhat'ın oyun oynadığını görünce Anne televizyondan müzik açıyor ve müzik çalarken dans etme müzik sustuğunda yere oturarak kurallı bir oyun oynuyorlar.

51 dakika süren serbest zaman etkinliği boyunca Serhat'ın çeşitli iletişimsel işlevleri sergilediği gözlemlenmiştir. Tablo 3.4'te bu iletişimsel işlevler ve görülme sıklıkları verilmiştir.

**Tablo 3.4.** Serbest Zaman Etkinliği Boyunca Sergilenen İletişimsel İşlevlerin Kullanım Sıklığı

İletişimsel İşlevler	Kullanım sıklığı
Bilgiyi paylaşmak	128
Nesne istemek	24
Bilgi vermek	13
Hizmet vermek	10
Yaratıcılık	7
Protesto	6
Nesne vermek	4
Bilgi istemek	3
Bilgiyi reddetmek	3
Hizmet istemek	3
Hizmeti reddetmek	2
Çağırma	1

Tablo 3.4’te görüldüğü gibi serbest zaman etkinliği süresince Serhat en fazla bilgiyi paylaşmak iletişimsel işlevini sergilerken en az çağırma işlevini sergilemiştir. Bilgiyi paylaşma iletişimsel işlevini 128 defa, çağırma iletişimsel işlevini ise 1 defa göstermiştir. Aşağıda etkileşim boyunca sergilenen iletişimsel işlev türlerine örnekler verilmiştir.

Örnek 19: Bilgiyi Paylaşma (128)

Bağlam: Anne ve Serhat yere oturdular. Anne yanlarında duran oyuncak çantasından çıkardığı iki tane kitabı Serhat’ın önüne koydu. Serhat kitaplardan birinin kapağını açtı.

#### Sözel İfadeler

S: Bav.

A: Balık.

S: Bavva.

#### Sözel Olmayan İfadeler

S: Sol eliyle 1. kitabın kapağından tutuyor, sağ işaret parmağı ile kitabın sol sayfasındaki yayın evi amblemi olan balık resmini işaret ediyor.

A: Sol işaret parmağı ile S’nin işaret ettiği balık resmini gösteriyor.

S: Sağ eli ile 2. kitabı açtı. Kitabın kapağındaki aynı yayın evi amblemi olan balık resmini gösteriyor.



A: Aynısı mı? Balık ba  
aynısı.

A: Sol işaret parmağını S'nin  
gösterdiği balık resmine  
değdirip diğer kitaptaki balık  
resmini de sol işaret parmağı ile  
gösteriyor.

Serhat “Bav” diyerek ve birinci kitaptaki yayınevi amblemi olan balık resmini göstererek amblemin balık olduğu bilgisini Annesi ile paylaşıyor. Anne “balık” diyerek ve Serhat’ın gösterdiği balık resmini göstererek Serhat’ın bilgi paylaşımını onaylıyor. Serhat “bavva” diyerek ve diğer kitaptaki yayınevi amblemi olan balık resmini göstererek bilgiyi paylaşma iletişimsel işlevine devam ediyor ve yayın evi amblemi olan resimlerin aynı ve balık resmi olduğu bilgisini Anne ile paylaşıyor. Anne “Aynısı mı? Balık ba aynısı” diyerek Serhat’ın bilgi paylaşımını onaylıyor.

Örnek 20: Nesne İstemek (24)

Bağlam: Anne ve Serhat yerde oturuyor, Anne’nin daha önceden çizdiği erkek çocuk kafasına Anne’nin daha önceden kestiği siyah karton parçalarını yapıştırıyorlar. Serhat elindeki karonu resme saç olarak yapıştırıyor. Anne de Serhat’ın yapıştırdığı kartona bastırıp iyice yapıştırıyor.

#### **Sözel ifadeler**

S: Vo oo.

A: Tamam. Hadi bakalım.

#### **Sözel olmayan ifadeler**

S: Sağ işaret parmağını  
sehpanın üzerindeki  
kesilmiş karton parçasına  
uzatıyor.

A: Sehpanın üzerindeki  
S’nin gösterdiği kesilmiş  
karton parçasını S’ye  
uzatıyor.

Serhat “Vo oo” diyerek ve sehpanın üzerindeki kesilmiş kartonu işaret ederek Anne’den kendisine nesne (karton) vermesini istiyor. Nesne istemek iletişimsel işlevi sergiliyor. Anne “Tamam. Hadi bakalım” diyerek sehpanın üzerindeki karton parçasını alıp Serhat’a veriyor. Nesne istemek iletişimsel işlevini yapıyor.

Örnek 21: Bilgi vermek (13)

Bağlam: Anne elinde vesikalık bir resim ile içeri girip Serhat'ın karşısına yere oturdu. Elindeki resmi Serhat'a gösterdi. Anne daha önceden yerde duran erkek çocuk resmindeki Serhat ile birlikte yapıştırdıkları saçların üzerine (iyi yapışması için) bastırdı. O sırada Serhat Anne'nin yere oturmasını izledi ve Anne'nin elindeki resme baktı.

**Sözel İfadeler**

S: Abi.

A: Okula mı gitti abi?

S: Apbi.

**Sözel Olmayan İfadeler**

S: Sol eli ile A'nın elindeki resmini gösterip elini tekrar indirdi.

A: Sol eli ile yerdeki resmin üst kısmındaki yapıştırılan saçların üzerine bastırıyor.

S: Sol elini yere koydu. Öne doğru eğilerek sağ işaret parmağı ile vesikalık resme dokunup geri çekildi.

Serhat Anne'nin elindeki Kerem'in resmine dokunup "abi" diyerek Anne'ye resimdeki abisi olduğu bilgisini veriyor. Anne'nin "okula mı gitti abi?" diyerek yapıştırma işlemine devam etmesi üzerine Serhat "apbi" diyerek ve Kerem'in vesikalık resmine dokunup geri çekilerek bilgi vermek iletişimsel işlevini yineliyor.

Örnek 22: Hizmet vermek (10)

Bağlam: Anne üzerine yapıştırma yaptıkları yerdeki kuzu resmini Serhat'a yaklaştırdı ve "Saçlarını yapıyoruz tamam mı?" diyerek elindeki kartonu Serhat'a uzattı. O sırada Serhat bir elinde priti tutarak Anne'nin resmi yaklaştırmasını izledi ve Anne'nin kendisine uzattığı kartonu aldı.

**Sözel İfadeler**

**Sözel Olmayan İfadeler**

S: Sağ elindeki priti A'nın elinden aldığı kartona sürüyor.

A: Tamam buraya yapabilirsin. Hadi kuzum.

A: Sağ elinin işaret parmağı ile resimdeki saç gelecek olan yeri işaret etti. Parmağını tekrar çekti. S'ye bakıyor.

S: Kartona prit sürmeye devam ediyor.

Etkileşimde Serhat Anne'den aldığı kartona prit sürerek hizmet veriyor. Anne "tamam buraya yapabilirsin. Hadi kuzum" diyerek ve resimde saç gelecek olan yeri göstererek Serhat'ın elindeki kartona prit sürmesini engellemek istiyor ancak Serhat hizmet verme iletişimsel işlevinde ısrarcı olarak kartona prit sürmeye devam ediyor.

#### Örnek 23: Yaratıcılık (7)

Bağlam: Anne ve Serhat yere oturdular. Anne yerdeki oyuncak çantasının içerisinden oyuncak kepçe taşıtı, kamyonet ve oyuncak şekiller çıkardı. Serhat ve Anne oyuncak şekilleri kepçenin içerisine yerleştirip sürdüler. Koni şekli yere düştü.

#### **Sözel İfadeler**

S: Avn avn avn.

#### **Sözel olmayan ifadeler**

S: Sağ eliyle yere düşen koniyi alıp kepçe taşıtının içine koyuyor. Sol elini uzatıp oyuncak kepçenin arkasından tutuyor. Kepçeyi yan çevirerek ileri doğru sürüyor.

Serhat yere düşen koni şeklini alıp oyuncak kepçe taşıtının içerisine koyduktan sonra oyuncak ileri doğru sürerken "Avn avn avn." diyor. Serhat'ın çıkardığı sesleri oyunun bir parçası olarak kullanması yaratıcılığa örnek olarak görülebilmektedir.

#### Örnek 24: Protesto (6)

Bağlam: Anne ve Serhat yerde karşılıklı otururlarken Anne önlerinde, yerde duran kitaptan bir sayfa çevirdi. Anne ve Serhat sırasıyla sayfadaki tavşan ve havuç resimlerine baktılar. Serhat havuç resmini Anne'ye gösterip elini arkasına, mutfağa doğru uzattı ve "auuv" dedi. Anne Serhat'a "havuç kalmamış oğlum" dedi.

### Sözel İfadeler

S: İvvı!

A: Marketten alalım oldu mu havuç?

S: ıııııı

### Sözel Olmayan İfadeler

S: Sol elini arkasına doğru uzatıp yanına çekti.

A: S'ye bakıyor. Sol eliyle kitabın sayfasını tutuyor. Çevirmek için kaldırıyor.

S: Sol elini kaldırıp yere vuruyor.

Etkileşimde Anne'nin Serhat'a havuç vermemesi üzerine Serhat "ıvvı!" (sinirli) sesini çıkararak ve elini arkaya doğru uzatarak Anne'nin havuç vermemesini protesto ediyor. Anne kitabın sayfasını çevirirken Serhat'a bakarak protestosunu bitirmesi için "Marketten alalım oldu mu havuç?" diyor. Serhat Anne'nin kendisine yine havuç vermemesi üzerine ifadesini değiştirerek "ıııııı" diyerek ve sol elini yere vurarak protesto iletişimsel işlevini sergiliyor.

#### Örnek 25: Nesne vermek (4)

Bağlam: Anne ve Serhat yerde karşılıklı oturarak Anne'nin kestiği siyah kartonları kuzu resmine ağız ve göz olarak yapıştırdılar. Serhat kalkıp odadan dışarı çıktı. Bir süre sonra bir elinde pamukla odaya geri geldi.

### Sözel İfadeler

S: Aa vıvu.

A: Aa. Kuzuya mı yapıştırırcan. Ha saçlarına mı yapıştırırım onu.

### Sözel Olmayan İfadeler

S: A'nın yanına doğru geldi.

Sağ eli ile sehpadan tuttu. Sol elindeki pamukları A'ya uzattı.

A: S'nin elindeki pamuğu sağ eli ile aldı. İki eli ile tutuyor.

Serhat bir eliyle sehpadan tutup diğer elindeki pamukları "aa vıvu" diyerek Anne'ye veriyor. Serhat Anne'ye pamuk vererek nesne vermek iletişimsel işlevi sergiliyor. Anne "Aa. Kuzuya mı yapıştırırcan. Ha saçlarına mı yapıştırırım onu?" diyerek Serhat'ın verdiği pamuğu alıyor. Anne, Serhat'ın iletişimsel işlevini nesneyi alarak yanıtlıyor.

### Örnek 26: Bilgi istemek (3)

Bağlam: Serhat ve Anne yerde ortalarında duran resimli kitaptaki resimlere bakıyorlar. Serhat öne doğru eğilerek kitaptaki kamyon resmini Anne'ye gösterdi. Anne ve Serhat birlikte kamyon resmini konuştular.

#### **Sözel İfadeler**

S: Dedd?

A: Ayı.

S: Anne?

A: Hayır ayı.

#### **Sözel Olmayan İfadeler**

S: Sol elini yere koydu. Sağ işaret parmağı ile sol sayfanın altındaki resmi gösteriyor.

Kafasını sağa çevirdi. A'ya bakıyor.

A: S'ye bakıyor.

S: A'ya bakıyor.

A: S'ye bakıyor.

Etkileşimde Serhat Anne'ye ayı resmini gösterirken Anne'nin yüzüne bakarak ve "Dedd?" diyerek resim hakkında bilgi vermesini istiyor. Bilgi isteme iletişimsel işlevi sergiliyor. Anne Serhat'a "ayı" diyor, resim hakkında bilgi veriyor. Serhat tekrar Anne'ye bakarak "Anne?" diyor bu sefer Anne'den söylediğinin doğru olup olmadığı ile ilgili bilgi istiyor. Anne "hayır ayı" diyerek tekrar bilgi veriyor. Bu etkileşimde Serhat Anne'den bilgi isterken sesinin şiddetini de yükseltiyor.

### Örnek 27: Bilgiyi reddetmek (3)

Bağlam: Anne karşılıklı oturduğu Serhat ile kendisinin arasında yerde duran kitaptan bir sayfa çevirdi ve sayfadaki ambulans resmini göstererek "ambulans" dedi. Serhat Anne'nin gösterdiği ambulans resmine baktı.

#### **Sözel İfadeler**

S: Ağaba.

#### **Sözel Olmayan İfadeler**

S: Sağ işaret parmağı ile ambulans resmini gösterip elini çekti. Yaslandı.

Anne'nin resmi gösterip "ambulans" demesi üzerine Serhat ambulans resmine bakıp "ağaba" diyerek Anne'nin resme dair verdiği ambulans bilgisini kabul etmediğini bildiriyor. Serhat'ın etkileşimde Anne'nin verdiği bilgiye katılmadığını bildirmesi bilgiyi reddetmek iletişimsel işlevine örnek niteliğindedir.

Örnek 28: Hizmet istemek (3)

Bağlam: Anne kestiği siyah kartonlardan birine prit sürdükten sonra yerdeki kuzu resminde saç olacak olan yere yapıştırdı. O sırada Serhat elinde Anne'nin önceden kestiği bir siyah karton parçasını tutarak Anne'nin yapıştırdığı kartonu izledi.

**Sözel İfadeler**

S: Uvu.

A: Tamam ben buraya sürüyorum. Hadi sen yapıştır oraya.

**Sözel Olmayan İfadeler**

S: Sağ elini geri çekerek sol elini yerden kaldırdı. Sol elindeki kartonu A'ya doğru uzatıyor.

A: Sağ elindeki priti S'nin uzattığı kartona doğru uzatıp geri çekti. Yerdeki resimde saç olacak olan yere prit sürüyor.

Serhat elindeki kartonu Anne'ye uzatıp "Uvu" diyerek Anne'den (kartonu yapıştırabilmek için) kartona prit sürmesini istiyor. Anne yerdeki resme prit sürerek ve "Tamam ben buraya sürüyorum. Hadi sen yapıştır oraya" diyerek Serhat'ın hizmet isteme iletişimsel işlevini yanıtlıyor. Etkileşimde Serhat'ın Anne'den kendisi için bir iş yapmasını istemesi hizmet isteme iletişimsel işlevine örnek oluşturur niteliktedir.

Örnek 29: Hizmeti Reddetmek (2)

Bağlam: Anne ile Serhat yere koydukları bir kitabın sayfasını çevirerek resimlerine bakmaya başladılar. O sırada Serhat'ın burnu aktı. Anne Sehpanın üzerinde duran peçeteyi aldı ve Serhat'ın burnunu silmek için yaklaştı.

**Sözel İfadeler**

S: Aaa!!

A: Dur tamam.

**Sözel Olmayan İfadeler**

S: Sol eli ile yerdeki kitabı eline aldı. İki eliyle kitabı dik tutuyor.

A: S'nin burnunu sildi. Ellerini çekti.

Anne'nin Serhat'ın burnunu silerek verdiği hizmet üzerine Serhat elinde kitap tutarken "Aaa!" diyerek Anne'nin burnunu silerek verdiği hizmeti istemediğini bildiriyor. Anne burnunu sildikten sonra "Dur tamam" diyerek hizmeti reddetme iletişimsel işlevine

cevap veriyor. Serhat'ın Anne'nin verdiği hizmeti istemediğini bildirmesi, hizmeti reddetme iletişimsel işlevine örnek oluşturmaktadır.

### Örnek 30: Çağırma (1)

Bağlam: Anne ve Serhat koltukta yan yana oturup kitaplara bakmaya başladılar. Serhat bir tane kitabı açıp resimleri göstermeye başladı. O sırada diğer odadan telefon sesi geldi. Anne sesi duyup kucağındaki kitapları Serhat'ın kucağına koyup ayağa kalktı. Arkası Serhat'a dönük olacak şekilde kapıya doğru yürümeye başladı.

#### **Sözel İfadeler**

S: Anne.

S: Anne.

A: Annem. Geliyorum ben  
oğlum.

#### **Sözel Olmayan İfadeler**

S: Sol eli ile kitabın sayfasını  
tutuyor. A'nın arkasından  
bakıyor.

S: A'nın arkasından bakıyor.

A: Kapıya doğru yürüdü ve  
dışarı çıktı.

Serhat kapıya doğru giden Annesine arkasından “Anne” diyerek sesleniyor. Anne'nin cevap vermemesi üzerine ifadesini yenileyerek tekrar “Anne” diyor. Serhat'ın Annesine “Anne” diyerek seslenmesi çağırma iletişimsel işlevine örnek oluşturur niteliktedir. Anne kapıya doğru yürürken “Annem. Geliyorum ben oğlum.” diyerek çağırma iletişimsel işlevini cevaplıyor.

Buraya kadar olan bölümde gözlemlerden elde edilen bulgular açıklanmıştır. Tablo 3.5'te temsili teyp olarak seçilen 2., 4. ve 6. gözlemlerde karşılaşılan çocuğun başlattığı iletişimsel işlevler ve kullanım sıklıkları verilmiştir.

**Tablo 3.5.** 2.,4. ve 6. Gözlemler Süresince Gözlemlenen İletişimsel İşlevler ve Kullanım Sıklıkları

<b>İletişimsel İşlevler</b>	<b>Gözlem No</b>	<b>2. gözlem</b>	<b>4. gözlem</b>	<b>6. gözlem</b>	<b>Toplam</b>
Çağırma		1	1	1	3
Bilgiyi Paylaşma	7	7	11	128	146
Bilgi İstemek	2	2	0	3	5
Nesne istemek	7	7	18	24	49
Hizmet istemek	0	0	0	3	3
Bilgi vermek	1	1	0	13	14
Nesne vermek	4	4	1	4	9
Hizmet vermek	8	8	8	10	26
Bilgiyi Reddetmek	0	0	0	3	3
Nesneyi reddetmek	3	3	0	0	3
Hizmeti reddetmek	3	3	2	2	7
Protesto	2	2	2	6	10
Alıştırma yapmak	1	1	0	0	1
Yaratıcılık	0	0	0	7	7

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi çocuğun kullandığı iletişimsel işlevlerin türünde ve kullanım sıklığında farklılıklar görülmektedir. Etkileşimler boyunca çocuğun kullandığı iletişimsel işlevler; çağırma, bilgiyi paylaşma, bilgi istemek, nesne istemek, hizmet istemek, bilgi vermek, nesne vermek, hizmet vermek, bilgiyi reddetmek, nesneyi reddetmek, hizmeti reddetmek, protesto, alıştırma yapmak ve yaratıcılık olarak on dört tema altında sınıflandırılmıştır. Çocuğun bu iletişimsel işlevleri sözel ve/veya sözel olmayan iletişimsel davranışlarla ifade ettiği görülmüştür.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları alan yazınla ilişkilendirilerek araştırma sorularına yanıt verecek şekilde tartışılmıştır. Daha sonra araştırmanın sınırlılıklarına ve sonraki araştırmalar ve uygulamalar için önerilere yer verilmiştir.

#### 4.1. Tartışma

İşitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlardaki doğal dil örneklerinin analizi yolu ile kullandığı iletişimsel işlevlerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmada araştırma sorularının yanıtları aranmıştır. Araştırmanın bulguları, araştırmanın soruları dikkate alınarak tartışılmıştır.

##### 4.1.1. İşitme kayıplı çocuğa sağlanan dilsel çevrenin özellikleri

Çocuğun aldığı aile eğitiminin özellikleri ve günlük hayata yansımaları, yetişkinlerin veya kardeşlerin çocukla etkileşim şekilleri, yetişkinlerin çocuğa karşı davranışları gibi çocuğun sözel dil gelişimini doğrudan etkileyen davranışlar çocuğa sağlanan dilsel çevrenin birer bileşeni durumundadırlar. Gallaway ve Young (2003, s. 1), çocukların dili ilk olarak ailede ve evde öğrendiklerini belirtmişlerdir. Çocuğun aldığı aile eğitimi ve günlük hayata yansımaları çocuğa sağlanan dilsel çevre başlığı altında incelenebilecek bir durumdur. Ailenin devam ettiği İÇEM’de uygulanan aile eğitimi programının doğal işitsel sözel yönetime uygun olduğu bilinmektedir (Ertürk Mustul, Turan ve Uzuner, 2016, s. 5-6). Doğal işitsel sözel yaklaşım konuşma dilinin edinimi için işitsel öğrenme ortamı sağlamayı, yetişkini çocuğa model haline getirmeyi, çocuğa sesleri dinlemeyi öğretmeyi ve dinlemeyi çocukta yaşam biçimi haline getirmeyi ilke edinmiştir (Clark, 2007, s. 1-9). Bu ilkeler ışığında ayda bir kez aile eğitimine katıldıkları bilinen anne ve çocuk ile aile eğitimlerinde; kitap bakma, hayvan yıkama, çanta karıştırma, resme oyuncak eşleme, başparmağım parmak oyunu ve sürpriz kutular oyunları oynama eğitimi verilmiştir. Bununla birlikte anneye günlük rutinlerde çocuğa dil fırsatları sağlamanın eğitimi verilmiştir.

Anne ve çocuğun aile eğitimlerinde öğrendikleri dinleme etkinlikleriyle uyumlu bir şekilde günlük yaşantılarında dinleme etkinlikleri yaptıkları görülmüştür. Anne ve çocuğun 6. gözlemede müzik çaldığında dans etme, müzik sustuğunda oturma kurallı bir oyun oynadıkları görülmüştür. Bu etkinlik boyunca çocuğun etkin bir şekilde dinleme davranışında bulunduğu görülmüştür. Çocuğun bu oyun süresince oyunun kuralı gereğince müzik olmadığına yere oturması gerektiğinde anneye müziğin olmadığı bilgisini verdiği, *bilgi vermek* iletişimsel işlevini sergilediği görülmüştür. Annenin aile eğitiminde oynadıkları oyunlarla benzer şekilde evde kitap bakma ve parmak oyunu oynama aktivitelerini yaptığı görülmüştür.

Daha önce de belirtildiği gibi çocuklar dili içinde buldukları sosyal bağlamlar ve yetişkinler ile girilen etkileşimler aracılığı ile öğrenmektedirler (McLean ve McLean, 1999, s. 71-73; Schirmer, 2001, s. 63). Bu bilgiler ışığında çocuğun dil ediniminde çocuğa sağlanan dilsel çevrenin dil gelişimini etkileyen en önemli unsurlardan bir olduğu kabul edilmektedir.

Bu araştırmada çocukla sürekli etkileşim halinde olan anne ve kardeşlerin tutarlı bir şekilde çocukla etkileşimde sözel dili kullandıkları görülmektedir. Etkileşimlerde anne ve kardeşlerin çocuğun dilini genişlettikleri ve sözel dil kullanımını desteklemeye çalıştıkları görülmüştür. Bu anlamda anne ve kardeşlerin çocuğun sözel olmayan davranışlar ile ifade ettiği iletişimsel işlevlerini sözel olarak ifade etmesi için model oldukları gözlemlenmiştir. Anne ve kardeşlerin özellikle çocuk sözel olmayan davranışlar ile iletişimsel işlev sergilediğinde sözel dili kullanılabilmek için çocuğun iletişimsel işlevini anladıkları halde yanıtlayıcı olmayarak veya model olarak sözel dil kullanımını sağlamaya çalıştıkları görülmüştür (Örneğin; Serhat, Zafer'i çekiştirip su sebilini göstererek *nesne istemek* iletişimsel işlevi sergilemiştir. Zafer, Serhat'ın su istediğini anladığı halde Serhat'a "su, su mu istiyon" diyerek Serhat'a sözel dili kullanması, su demesi için model olmaya çalışmıştır. Bu durum iletişimsel işlevlerin doğası gereğince Serhat'ın amacına ulaşmak için aynı işlevi davranışını şekillendirerek veya tekrar ederek sergilemesine neden olmuştur). Çocukta sözel dili desteklemenin bir gereği olarak ailenin çocuğun işitme cihazını kullanımını konusunda tutarlı ve kararlı oldukları görülmüştür. Anne çocuğun işitme cihazını düzenli olarak kullanması ile ilgili olarak "Yatmadığı, uykuya yatmadığı sürece (işitme cihazını) kullanıyor. Hani (işitme cihazını) çoğunlukla kullanıyor yani (cihazını) çıkartmamaya çalışıyoruz." demiştir.

Anne ve çocuk arasındaki etkileşim incelendiğinde annenin bazı ifadelerinde annenin özelliklerini sergilediği görülmüştür. Yetişkinlerin çocukları ile konuşurken dilin boyutlarında değişiklikler yaparak abartılı vurgu ve yüksek perdede seslerle sözcükleri yavaş ve daha ritmik tonda söylemelerine annece denilmektedir (Uzuner, 2003b, s.100-101). Annenin özellikleri dikkate alındığında araştırmada annenin zaman zaman çocuğun dikkatini çekmek için abartılı vurgu yaptığı ve sesini yüksek perdeden kullandığı görülmüştür (Örneğin; “Aaaaaa!!! Napmış bu yumurtayı napmış? Ham ham ham yapmış”). Bununla birlikte annenin çocuktaki dili genişletirken doğal olarak dilini çocuğun seviyesine göre ayarladığı da gözlemlenmiştir (Örneğin; “Su de oğlum. Su”). Benzer şekilde kardeşlerinde çocuğa tekrar ettirmek istedikleri cümleleri çocuğun dil seviyesine göre ayarladıkları görülmüştür.

Dilin sosyal etkileşimler aracılığı ile edinildiğini belirten araştırmacılar anne çocuk etkileşimine dikkat çekerek çocuğun dilinin anne ile rutin etkileşimleri sırasında geliştiğini belirtmektedirler (Cole, 1992, s. 71-73; McLean ve McLean, 1999, s. 46). Günlük rutinlerin çocukların dili kullanmaları için fırsat sağladığı ve çocuğun bir sonraki konuşulacak olayı bilmesi nedeniyle farklı dil yapılarını kullanmasına fırsat sağladığı bilinmektedir (Cole, 1992, s. 71-73; Clark, 2007, s. 59-60). Bu araştırmada gözlemler öncesinde anne ile yapılan görüşmelerde çocuğun günlük rutinleri öğrenilmiştir. Yapılan 6 farklı gözlemlerde çocuğun günlük rutinleri belirlenmiştir. Benzer şekilde temsili teyp olarak belirlenen 2. ve 6. gözlemlerde çocuğun rutin aktiviteleri gözlemlenmiştir. İkinci gözlemlerde anne ve iki kardeş ile birlikte yapılan kahvaltı ve ardından anne ile çocuğun makineye bulaşık dizmesi ve yerleri süpürme rutinleri gözlemlenirken, 6. gözlemlerde anne ile çocuğun serbest oyun zamanında yaptıkları kesme yapıştırma etkinliği, kitap bakma etkinliği ve müzikli, kurallı oyun rutinleri gözlemlenmiştir. Annenin bu günlük rutin etkileşimlerde aktif katılımcı olduğu ve çocuğa dili kullanması için fırsatlar verdiği görülmektedir. Bu anlamda anne oyunlar sırasında zaman zaman bozulmakla birlikte çocukla ortak ilgi kurmakta ve oyun sırasında konuşup sessiz kalarak çocuğun katılmasını beklemektedir. Annenin zaman zaman konuştuktan sonra çocuktan cevap almak için beklemesi çocukta sıra alma davranışını desteklemektedir. Annenin bu davranışlarının çocuğun sözel dil kullanımını olumlu yönde etkilediği bilinmektedir.

Daha öncede belirtildiği gibi çocukların sürekli tekrar ettikleri etkinliklerin dil yapılarını denemelerine fırsat sağladığı bilinmektedir (Cole, 1992, s. 72; Tüfekçioğlu ve

Girgin, 2003, s. 252-253). Bu anlamda 2. gözlemede yer alan, rutin bir etkinlik olduğu bilinen yerleri süpürme etkinliğinde çocuğun bilgi isteme iletişimsel işlevini kullanırken farklı bir dil yapısı sergilediği görülmüştür (Örneğin; annenin yerleri süpürmek için getirdiği elektrik süpürgesindeki kırık yeri gösterip “Baptı?” diyerek soru sorma dil yapısı sergilediği görülmüştür). Kahvaltı etkinliği sırasında annenin çocuğa dil fırsatları sağlamasına bağlı olarak çocukta jest, mimikleri ile birlikte seslendirmeler veya sözcükler kullanarak nesne isteme iletişimsel işlevleri sergilediği görülmüştür. Benzer şekilde 6. gözlemedeki kitap bakma etkileşiminde çocuğun daha önceden deneyimlediği etkileşim olması nedeniyle iletişimde daha aktif olduğu ve kitaptaki resimleri göstererek yoğun bir şekilde *bilgi vermek (128)* iletişimsel işlevi sergilediği görülmüştür. Çocuğun kitap bakma etkinliği boyunca çok fazla bilgi vermek iletişimsel işlevi sergilemesi bu etkinliği rutin olarak gerçekleştirmelerine bağlı olarak çocuğun kitaptaki resimlerde bulunan nesnelere isimlerini öğrenmesi ve çok fazla tekrar etmesi ile ilişkilendirilmektedir. Bununla birlikte bu etkileşim boyunca çocuğun sergilediği bilgi istemek iletişimsel işlevlerinin her biri bir diğerinden bağımsız olarak gerçekleşmiştir ve çocuk, frekansı 128 olarak belirlenen bilgi vermek iletişimsel işlevlerinin her birinde farklı nesnelere göstermiştir. Bu anlamda çocuğun aynı nesne üzerinde peş peşe ve çok aynı olan davranışları frekans şişmesini önlemek amacıyla bir olarak kabul edilmiştir.

#### **4.1.2. İşitme kayıplı çocuğun iletişimsel işlevlerinin doğal dil verisi ile belirlenme süreci**

Yetişkin çocuk etkileşiminde iletişimsel işlev kullanımını incelemek söz konusu olduğunda bütüncül bir bakış açısı önem kazanmaktadır. Araştırmacılara bütüncül bir bakış açısı sağlaması nedeniyle durum çalışmalarının bu tür araştırmalar için uygun olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada durum çalışması olarak planlanmıştır. Durum çalışmaları bütüncül bir bakış açısı sağlamalarına karşılık olarak farklı bağlamlardan çeşitli verilerin toplanması gereğince oldukça zaman alıcı çalışmalardır. Bunun yanı sıra belirli bir durumun derinlemesine incelenmesi nedeniyle durum çalışmalarının sonuçları ile ilgili genelleme yapılamamaktadır.

Birçok çalışmada çocukların iletişimsel işlevleri yapılandırılmış etkileşimler aracılığı ile salt gözleme dayalı videoteyp analizi ile incelenmektedir (Coggins, Olswang ve Guthrie, 1987, s. 44-49; Whetherby vd., 1988, s. 240-252). Ancak çocuklardan

sergilemesi istenen iletişimsel işlevler doğal etkileşimlerden alınan örneklerle ve bütüncül bir bakış açısı ile incelendiğinde daha doğru ve anlamlı sonuçlara ulaşılmaktadır. Bu nedenle iletişimsel işlevlerin değerlendirilmesi için anlamlı bağlamların olması önemli görülmektedir. Bununla birlikte çocuklardan alınan dil verilerinin çocukların sahip oldukları dili geniş bir şekilde ifade edebilmesi için verilerin doğal etkileşimlerden alınması gerekmektedir (Kretschmer ve Kretschmer, 1988, s. 11-14). Yine çocukların kullandıkları çeşitli iletişimsel işlevlerin doğru ve eksizsiz incelenebilmesi için çocuklardan alınan dil verilerinin çeşitli doğal bağlamlardan alınması gerektiği belirtilmektedir (Roth ve Spekman, 1984b, s. 12). Doğal etkileşimlerden alınan dil verileri çocuğun diline ilişkin daha geçerli veri sağlamakla birlikte araştırmacının katılımcı gözlemci olarak gözlem yapmadığı zamanlarda gözlem yapılan zamanlarda ortaya çıkmayan iletişimsel işlevler ortaya çıkmış olabilmektedir. Bu iletişimsel işlevlerin analizleri yapılmadığı zaman çocukta geliştirilmesi gereken iletişimsel işlevlerin tam saptanamaması durumu oluşabilmektedir. İletişimsel işlevler sözel dilin ön koşulu durumundadır ve bu iletişimsel işlevlerin çocukta en üst seviyede geliştirilmesi önemlidir. Bu nedenle yapılacak olan belirleyicilik çocuk için hazırlanacak olan eğitim ortamına yönlendirmede etkili olmalıdır.

Bu anlamda çocukların iletişimsel işlevlerini inceleyen bazı araştırmalar dil örneklerini çeşitli bağlamlardan alırken (Curtis, Prutting ve Lowell, 1979, s. 534-552; Day, 1986, s. 1-12; Coggins, Olswang ve Guthrie 1987, s. 44-49; Wetherby ve Rodriguez, 1992, s. 130-138; Yont, Snow ve Vernon-Feagans, 2003, s. 435-454), bazı araştırmalar ise dil örneklerini tek bir bağlamdan almışlardır (Whetherby vd., 1988, s. 148-158; Beattie ve Kysela, 1995, s. 32-41; Çekirdek, 1997, s. 1-77). Bununla birlikte bütün bu araştırmalarda çocuktan alınan dil verileri salt gözlem ile elde edilmiş ve videoteyp analizi yapılmıştır. Bu anlamda bu araştırmaların metodolojilerinde eksiklikler olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada çocuktan alınan dil örnekleri daha kapsamlı ve daha doğru veri elde edebilmek amacıyla doğal ve çeşitli bağlamlardaki çocuk yetişkin etkileşimlerinden bütüncül bir bakış ile elde edilmiştir ve araştırma durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmada ilk olarak anne ile iki farklı yarı yapılandırılmış görüşme yapıldıktan sonra çeşitli bağlamlardaki doğal etkileşimler katılımcı gözlem tekniği kullanılarak video kamera ile kayıt edilmiştir.

Elde edilen video kamera kayıtları incelenerek çeşitli bağlam ve doğal etkileşimler olmasına dikkat edilerek 3 video temsili teyp olarak belirlemiştir. Temsili teyp olarak belirlenen 2., 4. ve 6. video kayıtlarında sırasıyla kahvaltı yapma, kabak tatlısı yapma ve serbest oyun zamanı gözlemlenmiştir. Belirlenen temsili teyplerdeki iletişimsel işlev örnekleri daha önce araştırmacılar tarafından yapılan iletişimsel işlev sınıflamaları incelenerek araştırmanın verilerinden örneklerle oluşturulan tanımlamalara göre değerlendirilmiştir.

#### **4.1.3. İşitme kayıplı çocuğun belirli bir bağlamda kullandığı iletişimsel işlevler ve gerçekleşme şekilleri**

Etkileşimin doğası; iletişim için kullanılan kanal, fiziksel çevre ve iletişim eşinin özelliklerinden etkilenmektedir. Bu nedenlerle bağlamın iletişimsel işlevlerin çeşidini ve ifade ediliş şeklini etkilediği bilinmektedir (Roth ve Spekman, 1984a, s. 3). Bu araştırmada veriler çeşitli bağlamlardan elde edilmiştir. Temsili teyp olarak belirlenen 2., 4. ve 6. gözlemler boyunca çocuğun kullandığı iletişimsel işlevler; çağırmak, bilgiyi paylaşmak, bilgi istemek, nesne istemek, hizmet istemek, bilgi vermek, nesne vermek, hizmet vermek, bilgiyi reddetmek, nesneyi reddetmek, hizmeti reddetmek, protesto, alıştırma yapmak ve yaratıcılık olarak on dört tema altında sınıflandırılmıştır.

İkinci gözlemde kahvaltı yapma etkileşimi her hafta yaptıkları gibi bir cumartesi günü katılımcının evinin mutfağında, anne, çocuk ve iki büyük kardeşin olduğu bir zaman diliminde yapılmıştır. Bu etkileşimde anne, çocuk ve iki büyük abi birlikte kahvaltı yapmış sonra anne ve çocuk makineye bulaşık yerleştirmiş daha sonrada yerleri süpürmüşlerdir. Bu etkileşimde çocuğun en fazla *nesne istemek* (7) ve *bilgiyi paylaşmak* (7) iletişimsel işlevini sergilediği görülmüştür. Etkileşimin doğası gereğince çocuk kahvaltıda süt ve su isteme davranışlarını birkaç kez sergilemiştir. Bununla birlikte çocuğun bu etkileşimde *bilgi vermek* (1) ve *alıştırma yapmak* (1) davranışlarını çok az sergilediği görülmüştür. Etkileşim içerisinde çocuğun bilgi vermesinin gerektirecek bir durumun olmaması bu işlevin az kullanılmasına sebep olarak gösterilebilmektedir. Benzer şekilde çocuğun kendi kendine bildiği seslerle oynaması olarak tanımlanan *alıştırma yapmak* davranışına olanak sağlayacak durum çok az ortaya çıkmıştır. Etkileşimde çocuğun *hizmet istemek*, *bilgiyi reddetmek* ve *yaratıcılık* işlevlerini hiç sergilemediği görülmüştür. Bu işlevlerin hiç kullanılmaması yine etkileşimin bu

işlevlerin kullanılmasına olanak sağlamaması ile açıklanabilmektedir. Bu iletişimsel işlevlerin araştırmada başka etkileşimler sırasında çocuk tarafından kullanılmış olması fırsatların oluşması dahilinde çocuğun bu işlevleri kullanabildiğini göstermektedir.

Dördüncü gözlem anne ve çocuğun kabak tatlısı yaptıkları etkileşimi içermektedir. Bu etkileşime daha sonra bir erkek kardeşte katılmıştır. Bu etkileşimde anne ve çocuk tabağın içerisinde bulunan kabakları tencereye yerleştirip üzerine şeker ve kuru üzüm atarak kabak tatlısı yapmışlardır. Etkileşim boyunca çocuğun en fazla *nesne istemek* (18) iletişimsel işlevini sergilediği görülmüştür. Etkileşimde çocuğun çoğunlukla kabakların üzerine şeker ve üzüm serpmek istemesi ancak annenin belirli aralıklarla şeker ve kuru üzüm serpmeye izin vermesi nedeniyle çocuğun çok fazla *nesne (şeker ve kuru üzüm) istemek* iletişimsel işlevi sergilediği görülmüştür. Bu etkileşimde çocuğun *çağırma* (1) ve *nesne vermek* (1) iletişimsel işlevlerini çok az sergilediği görülmüştür. Çocuğun bir başkasına seslenmesini gerektiren bir durumun yalnızca bir kez abisi kapının önünden geçtiğinde ortaya çıkmasının *çağırma* iletişimsel işlevini bir kez sergilenmesine sebep olduğu düşünülmüştür. Benzer şekilde kabakların tencereye dizilmesini içeren etkileşim boyunca *nesne vermek* davranışının ortaya çıkmasını gerektirecek bir durumun ortaya çıkmaması bu işlevin bir kez kullanılmasına sebep olarak görülmüştür. Etkileşim boyunca *bilgiyi istemek, hizmet istemek, bilgi vermek, bilgiyi reddetmek, nesneyi reddetmek, alıştırma yapmak ve yaratıcılık* iletişimsel işlevleri hiç görülmemiştir. Bu işlevlerin görülmeme sebepleri yine etkileşimin bu davranışların ortaya çıkmasını gerektirmemesi olarak düşünülmüştür. Daha öncede belirtildiği gibi başka etkileşimlerde bu işlevlerin kullanıldığının görülmesi çocuğun bu işlevlerin sergilenmesine uygun durumlar çıkması halinde kullanabildiğini göstermektedir.

Altıncı gözlemden anne ve çocuğun günlük rutin haline getirdikleri serbest zaman oyun saati gözlemlenmiştir. Bu etkileşimde anne ve çocuk, çocuğun öğle uykusuna kadar olan sürelerinde evde önce kesme yapıştırma etkinliği yapmışlar, daha sonra da kitap bakma ve müzikli, kurallı oyun oynamışlardır. Bu etkileşimler boyunca çocuğun en fazla *bilgiyi paylaşmak* (128) iletişimsel işlevini kullandığı görülmüştür. Çocuğun bilgiyi paylaşmak iletişimsel işlevini çoğunlukla kitap bakma etkinliğinde sergilediği görülmüştür. Çocuğun daha öncede aynı kitaplara birçok kez bakmış olması çocuğun kitaptaki resimlere dair geçmiş bilgisinin olması bu etkileşimde bilgiyi paylaşma iletişimsel işlevini çok kullanmasının sebebi olarak görülebilmektedir. Ancak daha

öncede belirtildiği gibi frekansı 128 olan bilgiyi paylaşmak iletişimsel işlevlerinin her birinde çocuk bir öncekinden farklı nesne hakkında bilgiyi paylaşmıştır. Bu etkileşimde çocuğun ikinci olarak en fazla *nesne istemek* (24) işlevini sergilediği görülmüştür. Nesne istemek iletişimsel işlevinin çoğunluğunun kesme yapıştırma etkinliği sürecinde anneden yapıştırmak için malzeme istemesi ile ortaya çıktığı görülmüştür. Bu bilgiler ışığında çocuğun etkinliğin gerektirdiği iletişimsel işlevi, yine etkinliğin gerektirdiği miktarlarda kullandığı yorumu yapılabilmektedir. Yine etkileşim boyunca *çağırma* iletişimsel işlevini gerektirdiği ölçüde bir kez kullanmıştır. Bununla birlikte 6. gözlemdeki etkinlikler boyunca çocuğun *nesneyi reddetmek* ve *alıştırma yapmak* işlevlerini hiç sergilemediği görülmüştür. Bu durum yine etkinliklerin bu iletişimsel işlevlere izin vermemesi ile açıklanabilmektedir.

Bu bilgiler ışığında çocuğun kullandığı iletişimsel işlevlerin türlerinin ve kullanım sıklıklarının bağlamın ve etkileşimlerin gerektirmesiyle ilişkili olduğu çıkarımı yapılabilmektedir. Bu bulgular alinyazınla da uyumluluk göstermektedir. Benzer şekilde Çekirdek (1997, s. 1-77), ilkokula hazırlık sınıfındaki 5 işitme kayıplı öğrenci ve 2 öğretmenin hayat bilgisi derslerinde kullandıkları iletişimsel işlevleri incelediği araştırmasında öğrencilerin kullandıkları iletişimsel işlev türlerinin ve miktarlarının ders konularına bağlı olarak değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Dore (1974, s. 343-350) ile Coggins ve Carpenter (1981, s. 235-251), yaptıkları araştırmalarda çocukların reddetme iletişimsel işlevini az kullandıklarını, bunun sebebinin ise annelerin çocuklarda reddetme işlevini ortaya çıkaracak durumları oluşturmadıklarını belirtmişlerdir.

Temsili teyp olarak belirlenen 2., 4. ve 6. gözlemlerden elde edilen bulgulara göre çocuğun iletişimsel işlevlerini sözel ve/veya sözel olmayan davranışlar ile ifade ettiği görülmüştür. Çocuğun dil gelişim seviyesine bağlı olarak çoğunlukla jest, mimik ve seslendirmeler kullanarak iletişimsel işlevlerini ifade ettiği görülürken kendiliğinden tek sözcükleri olduğu ve iletişimsel işlevlerini ifade etmede bildiği tek sözcükler ile birlikte jest ve mimiklerini de kullandığı görülmüştür. Roth ve Spekman (1984a, s. 3-5) çocukların jestler ve erken seslendirmeler ile iletişimsel işlevlerini ifade ettiklerini bildirmişlerdir. Bununla birlikte iletişimsel işlevlerin jest, ses, mimik ve/veya sözcüklerle ifade edilebileceğini bildirmektedirler. Topbaş, Maviş ve Erbaş (2002, s. 5), iletişimsel işlevlerin ifade ediliş şekillerinin bebeklikten yetişkinliğe gidildikçe değiştiğini belirtmektedirler.



Eken (2008, s. 133-134), 4:00 ile 6:00 yaş aralığındaki 63 işiten çocuğun hangi iletişimsel işlevleri nasıl ve ne kadar kullandıklarını incelediği çalışmasında çocukların iletişimsel işlevlerini sözel ve sözel olmayan şekillerde ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte araştırmada çocuklarda takvim yaşının artması ile birlikte iletişimsel işlevlerin ifade şekillerinin jest, mimik ve seslendirme kullanımından sözcük kullanımına doğru değiştiğini ortaya koyulmuştur. Araştırmacı çocuklardaki bu iletişimsel işlevin ifade ediliş şeklindeki çeşitlenmelerin takvim yaşının artması ve bilişsel gelişime bağlı olarak dil gelişiminin artmasına bağlamıştır. Benzer şekilde çocuklardaki iletişimsel işlevlerin ifade ediliş biçiminin söz öncesi dönemde jest, mimik ve seslendirmeler ile sözel dilin edinimi ile birlikte sözcükler ve cümlelerle ifade edildiğini bildiren başka araştırmalarda vardır. Bu araştırmada da Eken'in (2008, s. 1-149) araştırması ile uyumlu bir şekilde çocuğun söz öncesi dönemden tek sözcük dönemine geçiş aşamasında olması nedeniyle zaman zaman iletişimsel işlevlerini jest, mimik ve seslendirmeler ile zaman zaman da jest, mimik ve tek sözcükler ile ifade ettiği gözlemlenmiştir.

Carpenter, Mastergeorge ve Coggins (1983, s. 101-116), 6 işiten çocuğu 8. aydan başlayarak 15. aya kadar gözlemledikleri araştırmalarında, çocuklarda iletişimsel işlevlerin 10. aya kadar yoğun bir şekilde jestlerle ifade edildiğini, 10. ile 13. ay arasında çocukların iletişimsel işlevlerini seslendirmeler ve jestleri birlikte kullanarak ifade ettiklerini, 13. aydan itibaren sözcükler ile ifade ettiklerini ancak jestlerin yine sözel ifadelere eşlik ettiğini gözlemlemişlerdir. Carpenter, Mastergeorge ve Coggins'in (1983, s. 101-116) yaptıkları araştırmada çocuğun tek sözcükleri ile iletişimsel işlevlerini ifade ettiği zamanlarda da jest ve mimiklerinin sözcüklerine eşlik ettiği görülmüştür.

#### **4.1.4. İşitme kayıplı çocuğa sağlanan dilsel çevre ile çocuğun ifade ettiği iletişimsel işlevler arasındaki ilişki**

Sosyal etkileşim kuramına göre çocuklardaki dil ediniminin sağlanması için üç önemli nokta bulunmaktadır. Bunlar; erken dil yaşantısı, anne çocuk etkileşimi ve çocuğa yöneltilen dili çocuğun anlamasıdır (Easterbrooks ve Baker, 2002, s. 58-61). Bununla birlikte çocuğa sağlanan dilsel çevre; dilsel girdi ve ebeveyn davranışları olarak incelenmektedir (Mouvet vd., 2013, s. 59-79). Cole (1992, s. 35-37), çocuğa yöneltilen dilin anne çocuk etkileşimini desteklediğini bildirmektedir. Bu anlamda çocuğa yöneltilen dilin özelliklerine bakıldığında annelerin; daha kısa ve net cümleler kurdukları,

dilde farklı tonlamalar kullandıkları, dili tekrarlı ve çocuğun dil düzeyine uygun yapılarda kullandıkları bilinmektedir (McLaughlin, 2006, s. 198-199). Bu araştırmada annenin çocukla iletişimde kullandığı dile bakıldığında annenin özelliklerini sergilediği görülmektedir. Annenin dilde farklı tonlamalar kullanarak çocuğun dikkatini çektiği görülmektedir. Annenin farklı tonlamalarını öğrenerek taklit eden çocuk, annenin yaptığı gibi sesinin tonlamasını *bilgiyi paylaşmak* iletişimsel işleviyle birlikte kullanmaktadır (Örneğin; oyuncak kepçeye dizdikleri şekillerin oyuncuğu ittiğinde yere düştüğü bilgisini anneye paylaşırken “aaa!” demektir). Yine annenin çocukla konuşurken tekrarlı olarak aynı sözcüklere yer vermesi sayesinde günlük rutin haline gelen oyunlarda çocuğun bu ifadeleri bilgi vermek amaçlı kullandığı düşünülmektedir. Benzer şekilde annenin dilini çocuğa ve oyuna göre düzenlemesi ve daha basit ifadeler kullanması çocuğun iletişime daha aktif katılmasını ve dolayısı ile çeşitli işlevler sergilemesini sağlamaktadır.

#### **4. 2. Sınırlılıklar**

Araştırmada doğal dil verileri toplanması nedeniyle veriler, araştırmaya katılan ailenin programına uygun zamanlarda toplanmıştır. Ancak bağlamın daha fazla çeşitlendirilmesi, elde edilen dil örneklerinin daha kapsamlı olmasını sağlayabilirdi. Bu durum araştırmanın başlıca sınırlılığını oluşturmuştur.

Bu araştırmanın verileri toplamda 3 hafta süren bir sürede toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin daha uzun sürede toplanması, boylamsal bir çalışma yapılması çocuğun iletişimsel işlevlerini ifade etme şekli ile ilgili olarak daha doğru bilgiler sağlayabilir.

Ayrıca dil örneklerinin elde edilebilmesi için ailenin programına uygun zamanların belirlenmeye çalışılması veri toplama sürecini araştırmacı için zorlaştıran bir etmen olmuştur.

Çocuğun doğal etkileşimlerinden ve çeşitli bağlamlardan alınan dil örneklerini iletişimsel işlev kullanımı açısından inceleyen bu araştırma çocuktaki işlevsel dilin değerlendirilmesine olanak sağlamakla birlikte uzun zaman alması nedeniyle hızlı bir programa yerleştirilmelerinin gerektiği durumlarda kullanılmaya uygun görülmemektedir.

### 4.3. Öneriler

#### 4.3.1. İleriki araştırmalara yönelik öneriler

- Bu araştırmada çocuktan elde edilen dil verileri 3 haftalık bir süreçte toplanmıştır. Araştırma boylamsal olarak planlanabilir ve belirli aralıklarla aynı çocuktan alınan dil örneklerinin analizi ile çocuktaki iletişimsel işlevlerin çeşitliliğindeki değişim ile kullanım şekli incelenebilir. Yine aynı araştırma ile dil gelişimi ile iletişimsel işlev kullanım şekli ve çeşitliliği arasındaki ilişki incelenebilir.
- Bu araştırmada işitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda kullandığı iletişimsel işlevler incelenmiştir. Buna ek olarak aynı yaşlardaki işitme kayıplı çocuklar ile işiten çocukların çeşitli benzer bağlamlardan alınan dil verileri ile iletişimsel işlev kullanımları çeşit ve miktar açısından karşılaştırılabilir, aralarındaki benzerlikler ve farklılıklar incelenebilir.
- Bu araştırmada çocuktan alınan dil verileri doğal etkileşimlerden elde edilmiştir. Bununla birlikte bir çocuğun doğal etkileşimlerinden alınan dil örnekleri ile yapılandırılmış etkileşimlerden alınan dil verileri iletişimsel işlev türü ve kullanım sıklığı açısından karşılaştırılabilir.
- İletişimsel işlev kullanımı ile ilgili olarak sağır anne sağır çocuk, sağır anne işiten çocuk, sağır anne koklear implantlı çocuk gibi çeşitli anne çocuk etkileşimleri incelenebilir.

#### 4.3.2. Uygulamaya yönelik öneriler

- İletişimsel işlevler çocuklarda sözlü dilin ediniminde en önemli basamaklardan birisidir. Bu nedenle ebeveynler çocukların iletişimsel işlev kullanımını desteklemelidirler.
- İşitme kayıplı çocukların dili geliştirmeleri için önemli olan etkenlerden biriside çocuğun kendisine yöneltilen dili anlamasıdır. Bu anlamda ebeveynlerin çocuğun dil düzeyine uygun dil ve doğal jest, mimikler kullanmaları önemlidir. Çocuklarında ebeveynlerinkine benzer şekilde dil ve jest mimik kullanımları cesaretlendirilmelidir.

- Bu araştırmada yetişkinlerin çocukları ile birlikte geçirdikleri zamanı daha etkin ve verimli kullanmalarını amaçlayan aile eğitimine annenin katıldığı görülmüştür. Buna karşılık her iki ebeveynde (anne, baba) ocuğun eğitiminde aktif rol oynamalıdır.
- İşitme kayıplı çocuklara fırsat verildiğinde işiten çocuklar gibi çeşitli iletişimsel işlevler sergilemektedirler. Bu anlamda ailelerin çocukların iletişimsel işlev sergilemelerine fırsat vermeleri gerekmektedir.

## KAYNAKÇA

- Bates, E. (1976). *Language and context the acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- Beattie, R. G. and Kysela, G. M. (1995). A descriptive study of communicative intensions used by hearing teachers and preschool children with hearing loses. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 17, 32-41.
- Bee, H. and Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs.
- Bloom, L. and Lahey, M. (1978). *Language development and language disorder*. New York: Wiley.
- Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theories and methods*. (5. baskı). Boston: Pearson.
- Bowman, M. (1994) Using video in research, *Spotlights*. <http://www.sfu.ca/media-lab/cmns362/Spotlight45.pdf> (Erişim tarihi: 13 Kasım 2015)
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Council for Exceptional Children*, 71, 195-207.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk learning to use language*. New York: Norton.
- Capone, N.C. (2010). Language assessment and intervention: A developmental approach. B.B. Schulman and N.C. Capone (Eds.), In *Language Development Foundations, Processes and Clinical Applications* (s. 1-33). Sadbury, Massachusetts: Jones and Barlett Publishers.
- Clark, M. (2007). *A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss*. (2. baskı). San Diego: Plural Publishing.
- Coggins, T.E. and Carpenter, R.L. (1981). *The communicative intention inventory: A system for observing and coding children's early intentional communication*. *Applied Psycholinguistics*, 2, 235-251.
- Coggins, T.E., Olswang, L.B. and Guthrie, J. (1987). Assessing communicative intents in young children: Low structured observation elicitation tasks?. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 44-49.

- Cole, E. B. and St. Clair-Stokes, J. (1984). Caregiver-child interactive behaviours: A videotape analysis procedure. *Volta Review*, 86 (4), 200–216.
- Cole, E.B. (1992). *Listening and talking a guide to promoting spoken language in young hearing-impaired children*. Washington: Alexander Graham Bell Association for the Deaf.
- Coşkun, N. (1997). *Okul öncesi çağda işitme engelli çocuğu olan normal işiten bir annenin grup oyun esnasında kullandığı stratejilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational research planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (3. baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Curtis, A. and Cheng, L. (1998). Video as a source of data in classroom observation. *ThaiTESOL Bulletin*, 11 (2), 1-4.
- Curtiss, S., Prutting, C.A. and Lowell, E.L. (1979). Pragmatic and semantic development in young children with impaired hearing. *Journal of Speech and Hearing Research*, 22, 534-552.
- Çekirdek, B. (1997). *İki öğretmen ile okul öncesi dört işitme engelli öğrencinin sınıf ortamında kullandıkları iletişim amaçlarının betimlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Day, P.S. (1986). Deaf children's expression of communicative intentions. *Journal of Communication Disorders*, 19, 367-385.
- Dore J. (1974). A pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3 (4), 343-351.
- Duchan, F.S. (1988). Assessing communication of hearing-impaired Children: Influences from pragmatics. R.R. Kretschmer, ve L.W. Kretschmer (Eds.), In *Communication assessment of hearing-impaired children: from conversation to classroom* (s. 19-41). Iowa: University of Northern Iowa.
- Easterbrooks, S.R. and Baker, S. (2002). *Language learning in children who are deaf and hard of hearing*. Boston: Allyn and Bacon.

- Eken, N.T. (2008). *4;0 – 6;0 yaş aralığında iletişimsel amaç kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı.
- Ertürk Mustul, E. (2015). *Çok ileri dereceli işitme kayıplı çocuğu olan işiten bir annenin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ertürk Mustul, E. Turan, Z. ve Uzuner, Y. (2016). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (1), 1-19.
- Gall, J.G., Gall, M.D. and Borg, W.R. (1999). *Applying educational research a practical guide*. (4. baskı). New York: Longman.
- Gallaway, C. and Young, A. (2003). Interaction at home and at school. C. Gallaway ve A. Young (Eds.), In *Deafness and education in the UK: Research perspectives* . London: Whurr.
- Gay, Mills and Airasian, (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Upper Saddle River, N.J. : Pearson Prentice Hall.
- Girgin, C. (2003). İşitme engelli çocuklar için sınıf ortamlarının düzenlenmesi ve işitme cihazları. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma, görme sorunları olan çocukların eğitimi* içinde (s. 75-96). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Gleason, J.B. (1997). The development of language: An overview and a preview. J.B. Gleason (Ed.), In *The development of language* (s. 1-39). Boston: Allyn and Bacon.
- Gleason, J.B. (2005). The development of language: An overview and a preview. J.B. Gleason (Ed.), In *The Development of Language* (s. 1-39). Boston: Pearson.
- Glesne, C. (2013). Nitel araştırmaya giriş. (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı.
- Göregenli, M. (2013). Psikolojiye giriş. L. Bilgin ve A.A. Özdemir (Eds.), *Davranış bilimleri 2* içinde (s. 2-26). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi yayını No: 2760, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1718.
- Johnson, B. and Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma araştırmalar*. (Çev. S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

- Kaplan, M. (2015). *Kültür ve dil*. (33. baskı). İstanbul: Dergah.
- Keenan, E.O. (1974). Conversational competence in children. *Journal of Child Language*, 1 (02), 163-183.
- Keller-Cohen, D. 1978. Context in child language. *Annual Review of Anthropology*, 7, 453- 482.
- Kretschmer, R.R. and Kretschmer, L.W (1988). Communication competence and assessment. R.R. Kretschmer, and L.W. Kretschmer (Eds.), In *Communication assessment of hearing-impaired children: from conversation to classroom* (s. 5-19). Iowa: University of Northern Iowa.
- Maviş, İ. (2003). Dil gelişiminin bilişsel temelleri 2: Dil, düşünce ve bellek. S. Topbaş (Ed.), *Çocukta dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 61-74). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını NO: 1318, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 717.
- Maviş, İ. (2006). Çocukta dil edinim kuramları. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 31-61). Ankara: Kök.
- McDonald, L. and Pien, D. (1980). Mother conversational behaviour as a function of interactional intent. *Journal of Child Language*, 9, 337-358.
- McLaughlin, S. (2006). *Introduction to language development* (2. baskı). New York: Thomson Delmar Learning.
- McLean, J. and Snyder-McLean, L. (1999). *How children learn language*. San Diego: Singular Publishing.
- Mouvet, K., Matthijs, L., Loots, G., Taverniers, M., Van Herreweghe, M. (2013). The language development of a deaf child with a cochlear implant. *Language Sciences*, 35, 59-79.
- Nienhuys, T.G., Cross, T. G. and Horsborough, K. M. (1984). Child variables influencing maternal speech style deaf and hearing children. *Journal of Communication Disorders*, 17 (3), 189-207.
- Otto, B. (2006). *Language development in early childhood*. (2. baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Owens, R.E. (2008). *Language development an introduction*. (7. baskı). Boston: Pearson.



- Özyürek, A. (1997). *İşiten bir anne ile birinci sınıfa devam eden işitme engelli çocuğunun doğal ev ortamında çeşitli bağlamlardaki etkileşimlerinde konu değiştirmeleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Pence, K. and Justice, L.M. (2008). *Language development from theory to practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Pieterse, M., Treloar, R. and Cairns, S. (1996). *Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı*. (Çev. Y. Uzuner ve G. Kırcaali-İftar). İstanbul: Destek Eğitim Programı Zihinsel Özürlülere Destek Derneği.
- Plapinger, D. and Kretschmer, R. R. (1991). The effect of context on the interactions between a normally-hearing mother and her hearing impaired child. *The Volta Review*, 93 (2), 75-87.
- Roth, F.P. and Spekman, N.J. (1984a). Assessing the pragmatic abilities of children: Part 1. Organizational framework and assessment parameters. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49, 2-11.
- Roth, F.P. and Spekman, N.J. (1984b). Assessing the pragmatic abilities of children: Part 2. Guidelines, considerations, and spesific evaluation procedures. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49, 12-17.
- Sachs, J. (1997). Communication development in infancy. J.B. Gleason (Ed.), In *The development of language* (s. 40-69). Boston: Allyn and Bacon.
- Sanders, D.A. (1982). *Aural rehabilitation: A management model*. (2. baskı). N.J.:Prentice-Hall.
- Schirmer, B.R. (2000). *Language literacy development in children who are deaf*. (2. baskı). Boston: Allyn and Bacon.
- Schirmer, B.R. (2001). *Psychological, social, and educational dimensions of deafness*. Boston: Allyn and Bacon.
- Stone, P. (1988). *Blueprint for developing Conversational competence: A planning/instruction model with detailed scenarios*. Washington: Alexander Graham Bell Association for the Deaf.

- Topbaş, S. (2003). İletişim, dil, konuşma: Temel kavramlar. S. Topbaş (Ed.), *Çocukta dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 1-22). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını NO: 1318, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 717.
- Topbaş, S. (2006). Dilin bileşenleri. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 21-31). Ankara: Kök.
- Topbaş, S., Maviş, İ. ve Erbaş, D. (2002). *Sözel iletişim geriliği gözlenen ve gözlenmeyen 0-3 yaş çocuklarının erken iletişim amaçlarının işlevsel-iletişim yaklaşımıyla değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1334, Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim, Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları No: 2.
- Tough, J. (1981), *Talk for teaching and learning*. (2. baskı). London: Ward Lock Educational.
- Turan, Z. (2010). İşitme kayıplı çocuklarda doğal işitsel-sözel yaklaşımla sürdürülen bir aile eğitimi çalışmasının incelenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10 (3), 1697-1756.
- Turan, Z. (2014). Teacher goals in an early intervention program for children with hearing loss. *European Journal of Research on Education*, 2 (2), 146-153.
- Tüfekçioğlu, U. (1989). *Farklı eğitim ortamlarında sözel iletişim eğitimi gören işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Tüfekçioğlu, U. (1998). *Farklı eğitim ortamındaki işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin incelenmesi*. Eskişehir: Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (2003). Çocuklarda işitme kaybının etkileri. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma, görme sorunları olan çocukların eğitimi* içinde (s. 1-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Uzuner, Y. (1999). *Okul öncesi çağıdaki iki işitme engelli çocuk ve onların normal işiten annelerinin çeşitli bağlamlardaki etkileşimlerinde gerçekleşen iletişim bozukluklarını düzeltmek için annelerin uyguladıkları stratejilerin karşılaştırılması*. Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi. Proje No: 980504

- Uzuner, Y. (2003a). Pragmatik gelişim. S. Topbaş (Ed.), *Çocukta dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 145-164). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını NO: 1318, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 717.
- Uzuner, Y. (2003b). İşitme engelli çocuklarda erken dil gelişimi. U. Tüfekçiöğlü (Ed.), *İşitme, konuşma, görme sorunları olan çocukların eğitimi* içinde (s. 97-118). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Uzuner, Y. (2008). İlk okuma yazma öğretiminde ölçme değerlendirme. G. Can (Ed.), *İlk okuma ve yazma öğretimi* içinde (s. 209-237). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1797, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 932.
- Wetherby, A.M. and Rodriguez, G.P. (1992). Measurement of communicative intentions in normally developing children during structured and unstructured contexts. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 130-138.
- Wetherby, A.M., Cain, D.H, Yonclas, D.G., Walker, V.G. (1988). Analysis of intentional communication of normal children from the prelinguistic to the multiword stage. *Journal of Speech and Hearing Research*, 31, 240-252.
- Wetherby, A.M., Yonclas, D.G. and Bryan, A.A. (1989). Communicative profiles of preschool children with handicaps: Implications for early identification. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 148-158.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. (2. baskı). Thousand Oaks, California: Sage Pub.
- Yont, K. M., Snow, C. E. and Vernon-Feagans, L. (2003). The role of context in mother–child interactions: an analysis of communicative intents expressed during toy play and book reading with 12-month-olds. *Journal of Pragmatics*, 35, 435–54.

## EKLER

### EK-1 AİLE EĞİTİMİ RAPORU

AİLE KATILIMLI DİL EĞİTİMİ  
0-3 yaş grubu

Eğitim Sayısı: 1	Tarih: 9/10/14
Çocuğun Adı- Soyadı ve Yaşı: [REDACTED]	
Katılımcı Anne- Babanın Adı- Soyadı: Annesi	
İmzası: —	
Eğitim Saati:	13:20- 13:40 ✓ 14:00-14:40 14:50- 15:30
Eğitimcinin Adı- Soyadı: [REDACTED]	

CİHAZLARIN KULLANIMI VE ORTA KULAK KONTROLÜ

Cihazı sürekli kullanımı: ✓
Doğru ayarda kullanımı: ✓
Akustik cihaz kontrolü:
Kulak kalıpları:
Akustik empedans:

EĞİTİM AKTİVİTELERİ

<ul style="list-style-type: none"><li>- Kitap bakma (kedi)</li><li>- Hayvan yıkama</li><li>- Baş pomajım</li></ul>
--

Aileden alınan bilgi

Çevre sesleri:

Uçak / zil / müzik / telefon / elekt. süpürgeci

Konuşma sesleri:

Konuşma bakormuş.

Ortam yardımı olmadan anladığı konuşmalar:

suyu getir / araba nerede? / düğ nerede?

Eğitimde gözlenen:

Çevre sesleri:

Oyuncak sesi (balık)

Konuşma sesleri:

İsmine bazen bakıtı

Ortam yardımı olmadan anladığı konuşmalar:

ÇOCUĞUN İLETİŞİM DAVRANIŞLARI

Yüze bakar	Hayır	Seyrek ✓	Genelde
Fikrini paylaşmaya çalışır	Hayır	Seyrek ✓	Genelde
Sesini oyun amaçlı kullanır	Hayır	Seyrek ✓	Genelde
Sesini anlam ifade etmek için kullanır	Hayır	Seyrek ✓	Genelde
İletişimi başlatır			
Sesli	Hayır ✓	Seyrek	Genelde
Sessiz	Hayır	Seyrek	Genelde ✓
Sözcük kullanarak	Hayır ✓	Seyrek	Genelde

## ÇOCUĞUN ÇIKARDIĞI SESLER VE SÖYLEDİĞİ KELİMELER/ CÜMLELER

Aileden alınan bilgi:

Su / anne / baba / abi / aq

Eğitimde gözlenen:

duydu

## ÇOCUĞUN OYUN DAVRANIŞI

Katılımı, yaratıcılık, dikkat süresi, işbirliği:

Oyunlara ara ara katıldı. Bağımsız oynadı.

Dikkati dögünük, Disiplin problemi var.

## ANNENİN İLETİŞİM DAVRANIŞLARI

Ortak ilgi sağlar.	Hayır	Seyrek ✓	Genelde
Çocuğun iletişime katkısına dikkat eder.	Hayır	Seyrek ✓	Genelde
Çocuğun katkılarını doğru yorumlar.	Hayır	Seyrek ✓	Genelde
Çocuğun katkılarına uygun tepki gösterir.	Hayır	Seyrek ✓	Genelde
Çocuğun katkılarını başka cümlelerle geliştirir.	Hayır	Seyrek	Genelde

### BABANIN İLETİŞİM DAVRANIŞLARI

Ortak ilgi sağlar.	Hayır	Seyrek	Genelde
Çocuğun iletişime katkısına dikkat eder.	Hayır	Seyrek	Genelde
Çocuğun katkılarını doğru yorumlar.	Hayır	Seyrek	Genelde
Çocuğun katkılarına uygun tepki gösterir.	Hayır	Seyrek	Genelde
Çocuğun katkılarını başka cümlelerle geliştirir.	Hayır	Seyrek	Genelde

### AİLE TARAFINDAN GETİRİLENEN PROBLEMLER VE VERİLEN ÖNERİLER

Serhan eğitime annesi ile katıldı. Annesi evde çok ilgileniyormuş. Mutfakta olduklarında top, araba oynuyormuş. Dilzeri oyunun önemini ve disiplin anlattım. Abisi de işt. engelliymiş. farklı akt. dherdim. Oyun grubunu dherdim

### GELECEK EĞİTİM PLANI

## EK-2 TEOARE VE ABR TEST SONUÇLARI



T.C.  
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ  
İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi

Sayı :63501594.300/519  
Konu : [REDACTED] (Oryantasyon)

Tarih: 23 /06 /2014

### İLGİLİ MAKAMA

Adı  
Soyadı  
Doğum Tarihi  
Anne adı  
Baba adı

Yukarıda açık künyesi yazılı olan, [REDACTED] 20.06.2014 tarihinde Merkezimiz odyoloji kliniğinde, açık alan akustik empedans, TEOAE ve ABR testleri yapılmış sonuçları aşağıda bildirilmiştir.  
**Akustik Empedans:** Bilateral A tipi timpanogram gözlemlendi.  
**TEOAE:** Bilateral OAE gözlemlenmedi.  
**ABR:** Klik uyarılarla yapılan ABR testinde bilateral 60 dBnHL seviyesinde V. dalga gözlemlendi.  
Daha düşük şiddetlerle davranım gözlemlenmedi.  
Bu test sonuçlarına göre [REDACTED] bilateral orta derecede sensorineural işitme kaybı olduğu düşünülmektedir.  
Aile'ye işitme cihazlarını aldıktan sonra arayıp randevu almaları önerilmiştir.  
Bu değerlendirmeler ailenin isteğiyle yapılmıştır.

Öğr. Gr. Deniz KÜÇÜKÖNCÜ  
Odyolog

Doç. Dr. Zeynep TURAN  
Odyolog

Prof. Dr. Ümit GİRGIN  
İÇEM Müdürü



## EK-3 ODYOLOJİK BULGULAR

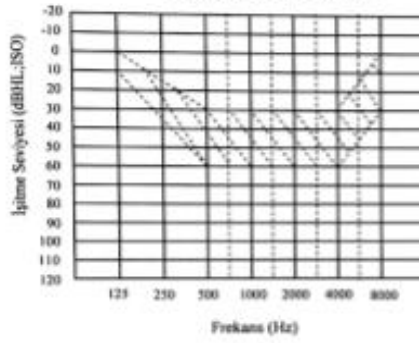


ANADOLU ÜNİVERSİTESİ  
İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi

### ODYOLOJİK BULGULAR

Adı Soyadı : [Redacted] Doğum Tarihi : 26.09.  
Testi Yapan : [Redacted] / [Redacted] Tarih : 25.12.14  
Timpanometri :

#### SAF SES EŞİK ODYOGRAMI



Ortalama İşitme Kaybı (250-4000 Hz)

Sağ .....  
Sol .....

Hava Yolu Sağ... O Sol... X Yanıt Yok... YY

Sağ Maskeli ● Sol Maskeli X

Kemik Yolu Maskesiz (Sağ veya Sol)... Δ

Sağ Maskeli .....  
Sol Maskeli .....

6 aydan itibaren  
tedavisi.

Teşhis: bilateral s. n.

24.3.18

Sag Sol			Sag Sol			Sag Sol			Sag Sol		
Cihaz	VOL	AYAR	Cihaz	VOL	AYAR	Cihaz	VOL	AYAR	Cihaz	VOL	AYAR
	M110			Sesli	okul						
Rahatsızlık	Hz	Eşik SPL/A	Rahatsızlık	Hz	Eşik SPL/A	Rahatsızlık	Hz	Eşik SPL/A	Rahatsızlık	Hz	Eşik SPL/A
VAR	YOK	Frekans	Chansiz	Chansiz	VAR	YOK	Frekans	Chansiz	Chansiz	VAR	YOK
		125			125			125			
		250			250			250			
		500		20	500			500			
		1K		15	1K			1K			
		2K		15	2K			2K			
		4K		15	4K			4K			
		8K			8K			8K			

Anadolu Üniversitesi İÇEM Yazar Erişim Kampüsü 26470 ESKİŞEHİR  
Yak: 0.222 335 01 83 Sekreterlik:1611- Santral: 1612-1613 Fax: 0.222 335 31 02

## EK-4 İZİN MEKTUBU

### İZİN MEKTUBU

Sayın Veli, benim adım Esra KAZAN, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisiyim, aynı zamanda yüksek lisans öğrencisiyim.

İlgi alanım işitme kayıplı çocukların çeşitli yer ve zamanda, çeşitli kişilerle sözlü etkileşimleridir. Bu nedenle akademik çalışmalarımın gereği olarak işitme kayıplı çocuğun çeşitli bağlamlarda dili kullanımı ile ilgili bir araştırma düzenlemiş bulunmaktayım.

Bu mektup bu araştırmayı anlatmak ve çocuğunuzun katılımı için izin istemek amacıyla yazılmıştır. Bu araştırma günlük yaşantınızı hiçbir şekilde engellemeyecek ve değiştirmeyecektir. Araştırmadan istediğiniz zaman ayrılabilir ve ayrıldığınız takdirde video kayıtları tarafınıza verilecektir. Bu araştırmayı tanımlayabilmek için sizin için uygun olan zamanlarda en az iki hafta süreyle sizi ziyaret etmem gerekiyor. İlk ziyaretlerde çocuğunuzu ve onun yaşantısını belirleyebilmek için yarı yapılandırılmış görüşmelere yer vereceğim. Daha sonraki ziyaretlerde çocuğunuzun farklı yer, zaman ve kişilerle gerçekleştirdiği sözlü etkileşimleri gözlemleyecek ve notlar tutacağım. Ziyaretler boyunca ses kayıt cihazı ile görüşmeleri video kamera ile çocuğunuzun etkileşimlerini kaydedeceğim. Video kamera ile yaptığım kayıtları zaman zaman sizinle birlikte izlemeyi planlıyorum.

Araştırmanın sonunda bir rapor hazırlayacağım. Bu araştırmada çocuğunuzun ve sizin isminiz gizli kalacaktır. Sizin ve çocuğunuzun ismi değiştirilecektir. Kullanılan kayıt cihazı ve kamera bilgileri analiz etmek için kullanılacaktır. Çalışma sonunda oluşturulan raporu profesyonel çalışmalarda sunulabileceğim. Bu raporun bir kopyasını isteğinize bağlı olarak size sunulmak üzere hazırlayacağım.

Bir sorunuz olduğunda benimle doğrudan iletişime geçebilirsiniz. Genellikle akşam 19:00'dan sonra evde oluyorum.

Telefon numaram:

Adresim:

İlişikteki izin formunu doldurmanız çalışmaya katılımınızı gösterir niteliktedir. Çalışmaya katılımınız ve iş birliğiniz için teşekkür ederim.

Saygılarımla

Arş. Gör. Esra KAZAN

EK-5 VERİ TOPLAMA ÇİZELGESİ

VERİ TÜRÜ	TARİH	SÜRE	YER	KİMLERLE	VERİ İÇERİĞİ	VERİ TOPLAMA BİÇİMİ
Katılımcıyı belirleme görüşmesi	21.01.2015 Çarşamba	09:00 – 09:05 (5 dakika)	İÇEM	Öğretmen Semra Hanım, Doç. Dr. Zerrin Turan, Araştırmacı	Katılımcının belirlenmesi için görüşme	Günlük
Katılımcı bilgilerinin paylaşımı görüşmesi	22.01.2015 Perşembe	08:40 – 08:44 (4 dakika)	İÇEM	Öğretmen Semra Hanım, Araştırmacı	Belirlenen katılımcının bilgilerinin paylaşımı	Belge incelemesi
Tez danışmanı ile görüşme	22.01.2015 Perşembe	14:00	EEYO	Tez Danışmanı, Araştırmacı	Çalışmanın devamının planlanması	Ses kaydı
Katılımcının tespiti aşaması günlüğü	22.01.2015 Perşembe	15:55 – 16: 23 (28 dakika)	İÇEM Ek Bina	Araştırmacı	Katılımcıyı belirlemek için görüşmeler yapma	Günlük
Ayşe Hanım ile ilk telefon görüşmesi	23.01.2015 Cuma	14:05 – 14:14 (9 dakika)	İÇEM Ek Bina	Ayşe Özdemir, Araştırmacı	Ayşe Hanım ile tanışma ve ilk telefon görüşmesi	Günlük
Katılımcının tespiti aşaması günlüğü (2)	23.01.2015 Cuma	14:30 – 15:00 (30 dakika)	İÇEM Ek Bina	Araştırmacı	Katılımcının annesi ile yapılan telefon görüşmesi	Günlük

Ayşe Hanım ile telefon görüşmesi	02.02.2015 Pazartesi	14:27 – 14:32 (5 dakika)	İÇEM Ek Bina	Ayşe Özdemir, Araştırmacı	Yüz yüze görüşme için randevu isteme	Günlük
Katılımcının tespiti aşaması günlüğü (3)	02.02.2015 Pazartesi	14:27 – 14:40 (13 dakika)	İÇEM Ek Bina	Araştırmacı	Katılımcının annesi ile yapılan telefon görüşmesi	Günlük
Tez danışmanı ile görüşme	02.02.2015 Pazartesi	15:30 – 16:00 (30 dakika)	EEYO	Tez Danışmanı, Araştırmacı	Katılımcının belirlenmesi aşaması bilgi paylaşımı	Ses kaydı
Ayşe Hanım ile telefon görüşmesi	04.02.2015 Çarşamba	17:20 – 17:25 (5 dakika)	Ev	Ayşe Özdemir, Araştırmacı	Ayşe Hanım ile yüz yüze görüşme için randevu alma	Günlük
Görüşme Öncesi günlük	04.02.2015 Çarşamba	20:45 – 21:15 (30 dakika)	Ev	Araştırmacı	Tanışmanın ve görüşmede yapılacakların planlanması	Günlük
Ayşe Hanım ile görüşme	05.02.2015 Perşembe	10:20 – 11:50 (90 dakika)	Ayşe Hanım'ın evi	Ayşe Özdemir, Araştırmacı	Ayşe Hanım ile yüz yüze tanışma. Araştırma hakkında bilgi verme	Ses kaydı
Ayşe Hanım ile görüşme	05.02.2015 Perşembe	10:45 – 11:00 (15 dakika)	Ayşe Hanım'ın evi	Ayşe Özdemir, Araştırmacı	Ayşe Hanım ile 1. görüşme	Ses kaydı

Ayşe Hanım ile görüşme	05.02.2015 Perşembe	11:00 – 11:16 (16 dakika)	Ayşe Hanım'ın evi	Ayşe Özdemir, Araştırmacı	Ayşe Hanım ile 2. görüşme	Ses kaydı
Görüşme sonrası günlük	05.02.2015 Perşembe	13:40 – 14:10 (30 dakika)	Ev	Araştırmacı	Görüşmeler sırasında olanlar ve araştırmacının genel görüşleri	Günlük
Tez danışmanı ile görüşme	09.02.2015 Pazartesi	15:12 – 15:45 (33 dakika)	EEYO	Tez Danışmanı, Araştırmacı	Yapılan görüşmeler ile ilgili bilgi paylaşımı ve araştırmanın geleceğini konuşma	Ses kaydı
1. Gözlem öncesi günlük	13.02.2015 Cuma	09:22 – 09:55 (33 dakika)	İÇEM Ek Bina	Araştırmacı	Gözlemde Yapılacakları Planlama	Günlük
1. Gözlem	13.02.2015 Cuma	11:00 – 11:45 (45 dakika)	Ayşe Hanım'ın evinin salonu	Serhat Özdemir, Ayşe Özdemir, Araştırmacı	Serhat ve annesinin birlikte oynadıkları oyunların gözlemi	Video kaydı
1. Gözlem sonrası günlüğü	13.02.2015 Cuma	13:55 – 14: 35 (40 dakika)	İÇEM Ek Bina	Araştırmacı	1. gözlem süreci ve dikkat çeken noktalar	Günlük
2. Gözlem öncesi günlüğü	13.02.105 Cuma	20:35 – 21:00 (25 dakika)	Ev	Araştırmacı	2. gözlemde yapılacakların planlanması	Günlük

2. Gözlem	14.02.2015 Cumartesi	09:55 – 10:30 (35 dakika)	Ayşe Hanım'ın evinin mutfağı	Serhat Özdemir, Zafer Özdemir, Kerem Özdemir, Ayşe Özdemir, Araştırmacı	Kahvaltı zamanının gözlemi	Video kaydı
2. Gözlem sonrası günlüğü	14.02.2015 Cumartesi	12:10 – 12:35 (25 dakika)	Ev	Araştırmacı	Gözlem süreci ve dikkat çeken noktalar	Günlük
3. Gözlem öncesi günlük	17.02.2015 Salı	14:25 – 14: 40 (15 dakika)	İÇEM Ek Bina	Araştırmacı	3. gözlemden yapılacakların planlanması	Günlük
3. Gözlem	17.02.2015 Salı	17:55 – 18:25 (30 dakika)	Ayşe Hanım'ın evinin salonu	Serhat Özdemir, Zafer Özdemir, Kerem Özdemir, Ayşe Özdemir, Araştırmacı	Serhat, annesi ve kardeşlerinin birlikte oyunlarının gözlemi	Video kaydı
3. Gözlem sonrası günlük	17.02.2015 Salı	20:13 – 20: 40 (27 dakika)	Ev	Araştırmacı	3. gözlem sürecinin ve dikkat çeken noktaların değerlendirilmesi	Günlük
Tez danışmanı ile görüşme	18.02.2015 Çarşamba	15:00 – 16:30 (90 dakika)	EEYO	Tez Danışmanı, Araştırmacı	Kamera kayıtlarının incelenmesi, yazılan günlüklerin gözden geçirilmesi ve araştırmanın devamının planlanması	Ses kaydı
Ayşe Hanım ile telefon görüşmesi	19.02.2015 Perşembe	16:28 – 16:31 (3 dakika)	İÇEM Ek Bina	Ayşe Özdemir, Araştırmacı	4. gözlemin zamanın kararlaştırılması	Günlük

4. Gözlem öncesi günlük	19.02.2015 Perşembe	14:25 – 14:40 (15 dakika)	İÇEM Ek Bina	Araştırmacı	4. gözlemden yapılacakların planlanması	Günlük
4. Gözlem	19.02.2015 Perşembe	18:33 – 18:43 (10 dakika)	Ayşe Hanım'ın evinin mutfuğı	Serhat Özdemir, Ayşe Özdemir, Zafer Özdemir, Araştırmacı	Serhat ve annesinin birlikte mutfakta kabak tatlısı yapmalarının gözlemi	Video kaydı
4. Gözlem sonrası günlük	19.02.2015 Perşembe	20:13 – 20:35 (22 dakika)	Ev	Araştırmacı	Gözlem sürecindeki önemli noktaların değerlendirilmesi	Günlük
Ayşe Hanım ile telefon görüşmesi	21.02.2015 Cumartesi	13:35 – 13:38 (3 dakika)	Ev	Ayşe Özdemir, Araştırmacı	5. gözlemin 21.02.2015 tarihinde yapılamayacağını görüşülmesi	Günlük
Telefon görüşmesi sonrası günlük	21.02.2015 Cumartesi	13:43 – 13:52 (9 dakika)	Ev	Araştırmacı	5. gözlem zamanının ertelenmesi ile ilgili değerlendirme	Günlük
Tez danışmanı ile telefon görüşmesi	26.02.2015 Perşembe	12:58 – 13:01 (3 dakika)	İÇEM Ek Bina	Tez Danışmanı, Araştırmacı	Aileler ile görüşerek çalışmaya devam etmem konusunu görüşme	Günlük
Tez danışmanı ile telefon görüşmesi	26.02.2015 Perşembe	14:54 – 14:57 (3 dakika)	İÇEM Ek Bina	Tez Danışmanı, Araştırmacı	Aileler ile görüşme hakkında bilgi paylaşımı	Günlük

Tez danışmanı ile mailleşme	27.02.2015 Cuma	21:43 - 21:46 (3 dakika)	Ev	Tez Danışmanı, Araştırmacı	Araştırmanın devamı ve literatür taraması hakkında bilgi paylaşımı hakkında bilgi paylaşımı	-
Ayşe Hanım ile telefon görüşmesi	01.03.2015 Pazar	13:08 - 13:11 (3 dakika)	Ev	Ayşe Özdemir, Araştırmacı	5. gözlemin zamanını kararlaştırma	Günlük
5. Gözlem öncesi günlük	02.03.2015 Pazartesi	12:49 - 13:03 (14 dakika)	İÇEM Ek Bina	Araştırmacı	5. gözlemden yapılacakların planlanması	Günlük
5. Gözlem	02.03.2015 Pazartesi	15:10 - 15:36 (26 dakika)	Ayşe Hanım'ın evinin salonu.	Serhat Özdemir, Ayşe Özdemir, Araştırmacı	Serhat ve annesinin kesme yapıştırma etkinliklerinin gözlemi	Video kaydı
5. Gözlem sonrası günlük	02.03.2015 Pazartesi	16:15 - 16:40 (25 dakika)	İÇEM Ek Bina	Araştırmacı	5. gözlem süreci ve dikkat çeken noktalar	Günlük
Tez danışmanı ile mailleşme	02.03.2015 Pazartesi	21:09 - 21:27 (18 dakika)	Ev	Tez Danışmanı, Araştırmacı	Veri toplama süreci hakkında bilgi paylaşımı	-
6. Gözlem öncesi günlük	03.03.2015 Salı	12:49 - 13:03 (14 dakika)	İÇEM Ek Bina	Araştırmacı	6. gözlemden yapılacakların planlanması	Günlük
6. Gözlem	03.03.2015 Salı	11:11 - 12:02 (51 dakika)	Ayşe Hanım'ın evinin salonu	Serhat Özdemir, Ayşe Özdemir, Araştırmacı	Serhat ve annesinin kitaptaki resimlere bakmaları ve kesme yapıştırma etkinliklerinin gözlemi	Video kaydı



6. Gözlem sonrası günlük	03.03.2015 Salı	13:00 – 13:23 (23 dakika)	İÇEM Ek Bina	Araştırmacı	6. gözlem süreci ve dikkat çeken noktalar	Günlük
Tez danışmanı ile mailleşme	03.03.2015 Salı	20:02 – 20:20 (18 dakika)	Ev	Tez Danışmanı, Araştırmacı	Veri toplama süreci hakkında bilgi paylaşımı	-
Tez danışmanı ile görüşme	13.03.2015 Cuma	14:00 – 16: 20 (2 saat 20 dakika)	EEYO	Tez Danışmanı, Araştırmacı	Toplanan verilerin gözden geçirilmesi ve analiz süreci hakkında bilgi paylaşımı	Ses kaydı
Ayşe Hanım ile telefon görüşmesi	18.03.2015 Çarşamba	12:58 – 13:00 (3 dakika)	İÇEM Ek Bina	Ayşe Özdemir, Araştırmacı	Belirlenen videoların birlikte izlenmesi için randevu talep etme	Günlük
Tez danışmanı ile mailleşme	18.03.2015 Çarşamba	13:08 giden 21:46 gelen	İÇEM Ek Bina	Tez Danışmanı, Araştırmacı	Anne ile birlikte videoların izleneceği konusunda bilgi paylaşımı	-
Ayşe Hanım ile telefon görüşmesi	19.03.2015 Perşembe	15:33 – 15:35 (2 dakika)	İÇEM Ek Bina	Ayşe Özdemir, Araştırmacı	Temsili teybin birlikte izlenmesi için randevu talep etme	Günlük
Tez danışmanı ile görüşme	20.03.2015 Cuma	14:00 – 15:20 (80 dakika)	EEYO	Tez Danışmanı, Araştırmacı	Hafta boyunca yapılanlar ile ilgili bilgi paylaşımı. 2. katılımcının temsili teybinin oluşturulması	Ses kaydı

Temsili teybin izlenmesi öncesi günlük	21.03.2015 Cumartesi	15:10 – 15:41 (31 dakika)	Ev	Araştırmacı	Temsili teyp izlenirken dikkat edileceklerin planlanması	Günlük
Katılımcının annesi ile temsili teybin izlenmesi	21.03.2015 Cumartesi	17:56 – 19:30 (94 dakika)	Ayşe Hanım'ın evinin salonu	Ayşe Özdemir, Serhat Özdemir, Zafer Özdemir, Kerem Özdemir, Araştırmacı	Oluşturulan temsili teybin doğrulanması için videoların birlikte izlenmesi	Ses kaydı
Temsili teybin izlenmesi sonrası günlük	21.03.2014 Cumartesi	21:00 – 21:34 (34 dakika)	Ev	Araştırmacı	Temsili teybin izlenme süreci ve dikkat edilen noktaların değerlendirilmesi	Günlük
Tez danışmanı ile görüşme	10.04.2015 Cuma	14:00 – 15:10 (1 saat 10 dakika)	EEYO	Tez Danışmanı, Araştırmacı	Temsili teyplerin belirlenmesi ve video teyp analizi yapımının anlatılması	Ses kaydı
Tez danışmanı ile görüşme	17.04.2015 Cuma	14:00 – 15:07 (1 saat 7 dakika)	EEYO	Tez Danışmanı, Araştırmacı	1. temsili teybin dökümünün kontrolü	Ses kaydı
Tez danışmanı ile görüşme	08.05.2015 Cuma	14:00 – 14:54 (54 dakika)	EEYO	Tez Danışmanı, Araştırmacı	Yapılan dökümlerin gözden geçirilmesi	Ses kaydı
Tez danışmanı ile görüşme	12.06.2015 Cuma	14:00 – 17:45 (1 saat 45 dakika)	EEYO	Tez Danışmanı, Araştırmacı	Yöntem kısmının düzeltilmesi çalışması	Ses kaydı

2. Gözlem geçerlik güvenilirlik çalışması	12.04.2016 Salı	14:00 - 15:30 (1 saat 30 dakika)	Eğitim fakültesi E Blok	Tez Danışmanı, Araştırmacı	2. gözlemlerde çocuğun iletişimsel işlevlerine karşılık olarak yapılan işevuruk tanımlamaların kontrolü	Ses kaydı
4. Gözlem geçerlik güvenilirlik çalışması	19.04.2016 Salı	11:00 - 12:00 (1 saat)	Eğitim fakültesi E Blok	Tez Danışmanı, Araştırmacı	4. gözlemlerde çocuğun iletişimsel işlevlerine karşılık olarak yapılan işevuruk tanımlamaların kontrolü	Ses kaydı
6. Gözlem geçerlik güvenilirlik çalışması	26.04.2016 Salı	14:30 - 16:00 (1 saat 30 dakika)	Eğitim fakültesi E Blok	Tez Danışmanı, Araştırmacı	6. gözlemlerde çocuğun iletişimsel işlevlerine karşılık olarak yapılan işevuruk tanımlamaların kontrolü	Ses kaydı
Geçerlik güvenilirlik çalışması	28.04.2016 Perşembe	14:00 - 15:00 (1 saat)	Eğitim fakültesi E Blok	Tez danışmanı, Araştırmacı, Arş. Gör. Tamer Genç	Aynı alanda çalışan araştırma görevlisine araştırmada kullanılmayan bir etkileşim üzerinde işevuruk tanımlamaların yapımının anlatılması	Ses kaydı
Geçerlik güvenilirlik çalışması	29.04.2016 Cuma	16:00 - 19:00 (3 saat)	Eğitim fakültesi E Blok	Araştırmacı, Arş. Gör. Tamer Genç	Araştırmacıların bağımsız olarak yaptıkları işevuruk tanımlamaların karşılaştırılması	-

## EK-6 AİLE BİLGİLENDİRME FORMU

### ANNE BABA İZİN FORMU

Aşağıda imzası bulunan bizler, ilişikteki açıklamaları okumuş ve anlamış bulunuyoruz. Bu araştırmada ses kaydı ve video kayıt yapılacağını, istediğimiz zaman bu kayıtları izleyebileceğimizi biliyoruz. Çocuğumuzun ve ailemizin kimliğinin gizli kalacağı bilgisine sahibiz. İşitme kayıplı çocuğun çeşitli bağlamlarda dili kullanımını incelemeyi amaçlayan bu çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyoruz.

Tarih: ..../..../....

Çocuğun anne ve babasının imzaları

Anne

.....

Baba

.....