

**T.C.
STANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİM ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TİME ENGELLİLERDE
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ, SORUNLAR, ÖNERİLER**

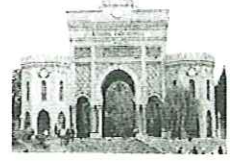
**ASLI UYSAL
2501060567**

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. YILDIZ KOCASAVA**

STANBUL, 2010



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ



TEZ ONAYI

Enstitümüz **TÜRKÇE EĞİTİMİ** Anabilim Dalında ders dönemindeki Eğitim-Öğretim Programını başarı ile tamamlayan **2501060567** numaralı **Ash UYSAL**'ın hazırladığı "**İşitme Engellilerle Türkçe Öğretimi Sorunlar, Öneriler**" konulu YÜKSEK LİSANS/ DOKTORA TEZİ ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 15.Maddesi uyarınca **14.04.2010 Çarşamba günü saat 15.00'da** yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **Kabulü**.....'ne* OYBİRLİĞİ /~~OYÇOKLUĞUYLA~~ karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI(*)	İMZA
PROF. DR. TÜLİN POLAT	Kabulu	
PROF. DR. SELAHATTİN DİLİDÜZGÜN	Kabulu	
DOÇ. DR. YILDIZ KOCASAVAŞ	Kabulu	
YRD. DOÇ. DR. İBRAHİM AKIŞ	Kabulu	
YRD. DOÇ. DR. ENFEL DOĞAN	Kabulu	

ÖZ

Bu çalı mada, i itme engelli bireylerin i itme engelinin tanısının yapılmasında, cihaz kullanımında ve e itime ba lamalarındaki zamanlamanın Türkçe ö retiminde görö len yansımaları incelenmi , temel becerilerin kazanımı konusunda ya anan sorunlar ortaya koyulmu tur. Bu sorunlar i itme engelli ö rencilerle yapılan yazılı anlatım çalı maları ile ö rneklendirilmi tir.

Çalı mada Türk aret Dilinin dilbilgisel bir betimlemesi yapılmı tur. Bu betimleme Türkiye Türkçesinin dilbilgisel özellikleri ile kar ıla tırılmı tur. Türk aret Dilinin kullanımıyla ortaya çıkan olumlu ve olumsuz dil kullanımlarının Türkçe dersine yansımaları ele alınmı tur.

Ayrıca, i itme engelli ö rencilerin Türkçe dersine ili kin temel beceri sorunlarına bazı çö züm önerileri getirilmeye çalı ılmı tur.

ABSTRACT

In this thesis study the effects of the timing of diagnosis, using hearing aid, starting special training of hearing impaired people on the main abilities of Turkish education were examined and the problems on Turkish education were revealed. This problems were ensampled with the hearing imppaired student's written Work

A linguistic description of T D was made and the characteristics of T D and Turkish language were compared in this study. The positive and negative effects of using T D was considered with the contagion in Turkish lesson

By condering the class environment in Turkish lesssons some solutions were brought for the problems in main language achievement

ÖNSÖZ

İtme kaybı, doğuştan veya sonradan olan problemler nedeniyle işitme duyarlılığında meydana gelen azalmadır. İşitme engeli ise işitme duyarlılığındaki azalmanın bireyde ortaya çıkardığı yetersizlikler durumudur.

İşitme kaybı ve engeli doğuştan olabildiği gibi sonradan da bu kayıp oluşabilir. Eğer kayıp ya da engel doğuştansa ya da yaşamın ilk yıllarında oluşmuşsa bu durum bireyin konuşmayı anlama, dil becerilerini kazanma ve bilişsel gelişim üzerinde olumsuz sonuçlar oluşturmaktadır.

Günümüzde işitme engeli ya da kaybı tanısı çok küçük yaşlarda teşhis edilebilmektedir. Erken tanı ve erken cihazlandırma ile bireyler sesleri algılayabilmekte ve hatta konuşabilmektedirler.

İşitme engellilerin dil becerilerinin gelişiminde erken tanı ve cihazlandırma kadar önemli olan üçüncü bir nokta ise engelin derecesine göre özel eğitime erken başlanmasıdır.

Fatih İSMEK Özürlüler Merkezi engellilere çeşitli alanlarda ücretsiz eğitim veren bir kurumdur. Çalışmada bu merkezde yer alan İşitme Engelliler Türkçe sınıfında yapılan çalışmalara yer verilmiş, bu çalışmalar çerçevesinde işitme engellilerin dil becerileri kazanma konusundaki yaşadıkları sorunlar açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Bunun yanında TİD kullanımının işitme engelliler için olumlu ve olumsuz yanlarına da yer verilmiş, eğitimde izlenebilecek yollara dair öneriler getirilmiştir.

İtme engelli öğrencilerin Türkçe eğitimindeki sorunları değerlendirme ve bu sorunlara çözüm önerisi getirmek amacıyla yapılan bu çalışmanın planlanmasında öncülük eden, sabrı ve desteği ile her zaman yanımda olan değerli hocam Doç. Dr. Yıldız KOCASAVA'ya teşekkür ederim.

Fatih Mimar Sinan itme Engelliler Okulu'nda edindikleri deneyimleri benimle paylaıp çözüm önerileri getirerek tezime katkıda bulunan Mimar Sinan itme Engelliler .Ö.O Türkçe Ö retmeni Gülümser KARABULUT' a, deneyimleri yanında foto raflarda modellik yapan Fatih Mimar Sinan itme Engelliler Meslek Lisesi Bilgisayar Ö retmeni Ayça TÜRKDÖNMEZ'e te ekkür ederim.

itme engellilerle ilgili kaynaklara ulaşmamda yardımcı olan, özellikle i aret dilinin e itimde kullanılması ile ilgili kendi deneyimlerini benimle tartışıp payla an Fatih SMEK Özürlüler Merkezi idarecilerinden Rukiye ÖZKUL ve Ay e AKBULUT'a ve Fatih SMEK Özürlüler Merkezi itme Engelliler için Türkçe E itimi Kurs'unda öğrencilerle yapılmış olan yazılı anlatım çalışmalarını tezimde kullanmama izin veren İstanbul Büyükşehir Belediyesi E itim Müdür Yardımcısı Ali YÜCEL'e te ekkür ederim.

Türk İ aret Dili özelliklerini anlatırken kullandığım foto raflarda bana sabırla modellik yapan ve hep yanımda olan kardeşim Gözde UYSAL'a, bu foto rafların düzenlenmesinde yardımcı olan Emrah CEVG N'e destekleri ve yardımları için te ekkür ederim.

Yaşamımın her alanında olduğu gibi tez yazım sürecinde de manevi destekleri ile yanımda olan annem Mefharet UYSAL'a ve babam Mehmet UYSAL'a te ekkürü ayrıca bir borç bilirim.

Aslı UYSAL
İstanbul-Kasım 2009

Ç İNDEK İLER

ÖZ	ii
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	iv
TABLO L İSTES	viii
RES M L İSTES	viii
FOTO RAF L İSTES	iv
KISALTMALAR	xix
G İR	1
1. TME ENGELL İLERE UYGULANAN TÜRKÇE DERS Ö RET M PROGRAMI	2
1.1. Türkçe Dersi Ö retim Programı'nın Yapısı	2
1.2. İtme Engelli Ö renciler için Destek E itim Programı	4
2. TME ENGELL İLER B REYLER N ENGEL, LET M ve E T M ORTAMLARI ÖZELL İKLER	7
2.1. Engellilik ve Bir Engel Olarak İtme Engellili ği, Kimler İtme Engelli Grubuna Girer?	9
2.2. İtme Engellilerde İletim Dili	13

2.3. itme Engelliler için E itimci Yeti tiren Kurumlar Ortamları ve Özellikleri	14
2.4. itme Engelliler için Olu turulan E itim Ortamları ve Özellikleri	17
2.5. itme Engellilerde Dil E itimi ve Ö retimi	20
3. TME ENGELL LER N E T M NDE B R YÖNTEM OLAN ARET D L N N NCELENMES	23
3.1. aret Dili	23
3.2. Dünyada ve Türkiye’de aret Dili, Tarihi ve Bugün Geline Nokta	28
3.3. Türk aret Dili (T D) Özellikleri	43
3.3.1. T D’ de Sözcükler	44
3.3.2. Türkçedeki Yapı, Anlam ve Görev Bakımından Sözcüklerin T D ile Kar ıla tırılması	57
3.3.2.1. Yapıları Bakımından Sözcükler	58
3.3.2.2 Anlamlarına Göre Sözcükler	64
3.3.2.3. Adlar ve Ad Soylu Kelimeler	71
3.3.2.4. Fiiller ve Fiil Soylu Sözcükler	80
4. TME ENGELL LERDE TÜRKÇE E T M Ö RET M ve ÖNER LER	87
4.1. Sözlü Anlatımda Kar ıla ılan Sorunlar ve Öneriler	87
4.2. Okuma ve Anlama Becerisinde Kar ıla ılan Sorunlar ve Öneriler	95
4.3. Yazılı Anlatımda Kar ıla ılan Sorunlar ve Öneriler	100
4.4. itme Engelli Ö renciler ile Yapılan Türkçe Dersi Etkinlik Örnekleri	105
4.4.1. SMEK Çalı ma 1 – Vücudumuz	105
4.4.1.2. SMEK Çalı ma 2 – Jale’nin Odası	116

SONUÇ ve ÖNERİLER	128
KAYNAKÇA	134
EKLER	144

TABLO LİSTESİ

		<u>Sayfa No</u>
Tablo 1:	SMEK Çalı ma I, Vücutumuz, çalı masında yanıtlanması istenen sözcükler	106
Tablo 2:	SMEK Çalı ma I, Vücutumuz çalı masındaki sözcüklerin do ru yanıtlanma yüzdeleri	107
Tablo 3:	SMEK Çalı ma I, Vücutumuz çalı masındaki sözcüklerin do ru yanıtlanma yüzdeleri	108
Tablo 4:	SMEK Çalı ma 1 (Vücut Organları), sözcüklerin do ru yanıtlanma yüzdelerine göre azalan sıralama	108
Tablo 5:	SMEK Çalı ma I (Vücut Organları), Tedaviler	111
Tablo 6:	SMEK Çalı ma 2, E yalar	114
Tablo 7:	SMEK Çalı ma 2, E yalar, do ru yanıt sayıları	115
Tablo 8:	SMEK Çalı ma 2, do ru yanıt yüzde grafi i	116
Tablo 9:	SMEK Çalı ma 2-Yön Bildiren Sözcükler	118

RESİM LİSTESİ

		<u>Sayfa No</u>
Resim 1:	Grati'nin geli tirdi i Osmanlı döneminde kullanılan i aret dili alfabesi (Muallimler Mecmuası, 1925, Sayı: 25: 1252)	38
Resim 1.1.:	(be) (Muallimler Mecmuası, 1925, Sayı: 25: 1252)	40

Resim 1.2.:	(fe) (Muallimler Mecmuası, 1925, Sayı: 25: 1252)	40
Resim 1.3.:	(ha) (Muallimler Mecmuası, 1925, Sayı: 25: 1252)	40
Resim 1.4.:	(ra –rı) (Muallimler Mecmuası, 1925, Sayı: 25: 1252)	40
Resim 1.5.:	(sin)(Muallimler Mecmuası, 1925, Sayı: 25: 1252)	40
Resim 1.6.:	(ın) (Muallimler Mecmuası, 1925, Sayı: 25: 1252)	40

FOTO RAF L STES

Sayfa No

Foto raf 1:	Çift el kullanılarak yapılan Türk ilet Dili Alfabeti (http://okulweb.meb.gov.tr/42/01/879584/T%C3%B11Eylül 2009)	27
Foto raf 2:	Tek el kullanılarak yapılan Türk ilet Dili (T D) Alfabeti (Yeti kinler çin ilet Dili Kılavuzu, 8-12)	39
Foto raf 2.2.:	h (A.e.)	40
Foto raf 2.3.:	r (A.e.)	40
Foto raf 2.4.:	r (A.e.)	40
Foto raf 2.5.:	(A.e.)	40
Foto raf 3:	fasulye (http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=911,1Eylül 2009)	45
Foto raf 4:	balkaba ı (http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=914,1Eylül 2009)	46
Foto raf 5:	dü ünme (http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=1056,1Eylül 2009)	46
Foto raf 6:	veda (http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=3,1Eylül 2009)	46

Foto raf 7:	önce	46
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=230 , 1Eylül 2009)	
Foto raf 8:	konu mak	46
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=176 57, 1Eylül 2009)	
Foto raf 9:	so uk	46
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=816 , 1Eylül 2009)	
Foto raf 10:	silgi	46
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=92 , 1Eylül 2009)	
Foto raf 11:	çama ır makinesi	47
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=461 , 1Eylül 2009)	
Foto raf 12:	faks	48
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=1023 , 1Eylül 2009)	
Foto raf 13:	bilgisayar	48
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=162 , 1Eylül 2009)	
Foto raf 14:	doktor	48
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=544 , 1Eylül 2009)	
Foto raf 15:	mimar	48
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/search.php?q=mimar , 1Eylül 2009)	

Foto raf 16:	berber	48
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=719 , 1Eylül 2009)	
Foto raf 17:	hakim	48
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=709 , 1Eylül 2009)	
Foto raf 18 :	avukat	48
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=709 , 1Eylül 2009)	
Foto raf 19 :	a çı	49
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=717 , 1Eylül 2009)	
Foto raf 20:	Diyarbakır	49
Foto raf 21:	Erzurum	49
Foto raf 22 :	Samsun	49
Foto raf 23:	Çorum	50
Foto raf 24:	Trabzon	50
Foto raf 25:	Isparta (Yeti kinler için Aret Dili Kılavuzu, 1995: 384)	50
Foto raf 26:	Zonguldak (1)	50
Foto raf 27:	Zonguldak (2)	50
Foto raf 28:	Isparta -ıspanak	51
Foto raf 29:	Kuveyt (Yeti kinler için Aret Dili Kılavuzu, 1995: 399)	51
Foto raf 30:	Mu (Yeti kinler için Aret Dili Kılavuzu, 1995: 387)	52
Foto raf 31:	Balıkesir-balık (Yeti kinler için Aret Dili Kılavuzu, 1995: 380)	52
Foto raf 32:	Çankırı-çan (Yeti kinler için Aret Dili Kılavuzu, 1995: 383)	52
Foto raf 33:	Kırklareli-kırk (Yeti kinler için Aret Dili Kılavuzu, 1995: 385)	52

Foto raf 34:	Eski ehir-eski (Yeti kinler çin aret Dili Kılavuzu, 1995: 383)	52
Foto raf 35:	Bitlis-bit (Yeti kinler çin aret Dili Kılavuzu, 1995: 381)	52
Foto raf 36:	Burdur (Yeti kinler çin aret Dili Kılavuzu, 1995: 381)	52
Foto raf 37:	ödev (http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=248 1Eylül 2009)	54
Foto raf 38:	zabita (http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=732 , 1Eylül 2009)	54
Foto raf 39 :	ocak (http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=209 , 1 Eylül 2009)	54
Foto raf 40:	ilkokul (http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=212 , 1Eylül 2009)	54
Foto raf 41 :	jandarma (http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=218 , 1Eylül 2009)	54
Foto raf 42 :	taksi (http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=218 , 1Eylül 2009)	55
Foto raf 43 :	ubat (http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=218 , 1Eylül 2009)	55
Foto raf 44 :	mart (http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=218 , 1Eylül 2009)	55

Foto raf 45 :	nisan	55
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=218 , 1Eylül 2009)	
Foto raf 46 :	mayıs	56
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=218 , 1Eylül 2009)	
Foto raf 47 :	haziran	56
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=218 , 1Eylül 2009)	
Foto raf 48 :	a ustos	56
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=218 , 1Eylül 2009)	
Foto raf 49 :	eylül	56
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=218 , 1Eylül 2009)	
Foto raf 50 :	ekim	56
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=218 , 1Eylül 2009)	
Foto raf 51 :	kasım	56
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=218 , 1Eylül 2009)	
Foto raf 52 (a+b):	buzdolabı	59
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=449 , 1Eylül 2009)	
Foto raf 53 (a+b):	yüzyıl (Yeti kinler için aret Dili Kılavuzu, 1995: 120)	59
Foto raf 54:	balkaba ı	60
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=914 , 1 Eylül 2009)	
Foto raf 55 :	kahverengi	60

- (<http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=781>,
1Eylül 2009)
- Foto raf 56 :** bugün 60
(<http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=198>,
1Eylül 2009)
- Foto raf 57 :** ilkbahar 60
(<http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=222>,
1Eylül 2009)
- Foto raf 58:** Be ikta 61
(<http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=656>,
1Eylül 2009)
- Foto raf 59 :** kalemtra 61
(<http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=95>,
1Eylül 2009)
- Foto raf 60:** gökku a 1 61
(Yeti kinler için Aret Dili Kılavuzu, 1995: 218)
- Foto raf 61:** pazartesi 62
(<http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=201>,
1Eylül 2009)
- Foto raf 62:** cumartesi 62
(<http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=206>,
1Eylül 2009)
- Foto raf 63:** anneeane 62
(<http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=149>,
1Eylül 2009)
- Foto raf 64(a+b):** i çi (Dikyuva, Zeshan, 2008: 118) 61
- Foto raf 65:** i çi 63
(<http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=723>,
1Eylül 2009)
- Foto raf 66:** i çi 63

(<http://www.spreadthesign.com/country/tr/>, 1Eylül 2009)

- Foto raf 67:** akıllı 64
(<http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=808>,
1Eylül 2009)
- Foto raf 68:** akılsız 65
- Foto raf 69 (a+b):** akılsız 65
(<http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=809>,
1Eylül 2009)
- Foto raf 70 :** i , çalı mak, çalı kan 67
(<http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=123>,
1Eylül 2009)
- Foto raf 71 :** temiz, efendi 67
(<http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=117>,
1Eylül 2009)
- Foto raf 72 (a+b):** bo konu mak 67
- Foto raf 73 (a+b):** bo kafalı 67
- Foto raf 74:** pencere 68
(<http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=439>,
1Eylül 2009)
- Foto raf 75:** pencere (Yeti kinler çin aret Dili Kılavuzu, 1995: 46) 68
- Foto raf 76:** pencere (<http://www.spreadthesign.com/country/tr/>, 69
1Eylül 2009)
- Foto raf 77 :** abla 69
(<http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=158>,
1Eylül 2009)
- Foto raf 78:** abla (Yeti kinler çin aret Dili Kılavuzu, 1995: 46) 69
- Foto raf 79:** abla (Dikyuva, Zeshan: 51) 68
- Foto raf 80:** oyun 70
(<http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=172>,
1Eylül 2009)

Foto raf 81:	oyun (http://www.spreadthesign.com/country/tr/ , 1Eylül 2009)	70
Foto raf 82:	a ustos, gri, gram (http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=215 , 1Eylül 2009)	71
Foto raf 83:	hala, haziran (http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=153 , 1Eylül 2009)	71
Foto raf 84:	Sivas, Taksim (http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=683 , 1Eylül 2009)	71
Foto raf 85 (a+b):	çocuklar	72
Foto raf 86:	Bu ak am ödev hazırlamak lazım mı? (http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=1336 , 1Eylül 2009)	73
Foto raf 87:	Erkek karde dı arıda dola ıyor. (http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=1277 , 1Eylül 2009)	74
Foto raf 88:	ben (http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=236 , 1Eylül 2009)	75
Foto raf 89:	sen (http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=248 , 1Eylül 2009)	75
Foto raf 90:	biz (http://camlik.awardspace.com/elisareti.htm , 1Eylül 2009)	76
Foto raf 91:	siz (http://camlik.awardspace.com/elisareti.htm , 1Eylül 2009)	76

Foto raf 92:	bu	76
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/search.php?q=%C5%9Fura , 1Eylül 2009)	
Foto raf 93:	kendi	77
Foto raf 94:	benim	78
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/search.php?q=benim , 1Eylül 2009)	
Foto raf 95:	senin	78
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/search.php?q=senin , 1Eylül 2009)	
Foto raf 96:	onun	78
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=181 , 1Eylül 2009)	
Foto raf 97:	bizim	78
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/search.php?q=bizim , 1 Eylül)	
Foto raf 98:	sizin	78
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=183 1, Eylül)	
Foto raf 99:	onların	78
Foto raf 100:	ne, nasıl, hangi	79
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=77 , 1Eylül 2009)	
Foto raf 101:	kim, kimler	79
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=762 , 1Eylül 2009)	
Foto raf 102:	nereye, nerede, nereden	79
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=491 , 1Eylül 2009)	
Foto raf 103:	neden	79
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=1058 ,	

1Eylül 2009)

Foto raf 104:	te ekkür etmek	80
Foto raf 105:	memnun olmak	80
Foto raf 106 (a+b):	yapabilmek	80
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=1104 ,	
	1Eylül 2009)	
Foto raf 107 :	isim (http://www.spreadthesign.com/country/tr/ ,	82
	1Eylül 2009)	
Foto raf 108 :	sim ne?	82
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=38 ,	
	1Eylül 2009)	
Foto raf 109:	sınıf	83
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=81 ,	
	1Eylül 2009)	
Foto raf 110:	dokuz	83
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=261 ,	
	1Eylül 2009)	
Foto raf 111:	istanbul	83
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=42 ,	
	1Eylül 2009)	
Foto raf 112:	Hasta de il.	83
	(http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=141 ,	
	1Eylül 2009)	

KISALTMALAR

Bkz.	:	Bakınız
Ed.	:	Editör
T D	:	Türk Dili
.Ö.O	:	Okul Öncesi Eğitim Okulu
SMEK	:	İstanbul Meslek Edindirme Kursları

EKLER		142
EK-1A		143
EK-1B		144
EK-1C		145
EK-1D		146
EK-1E		147
EK-1F		148
EK-2A		149
EK-2B		150
EK-2C		151
EK-2D		152
EK-2E		153
EK-2F		154
EK-2G		155
EK-2H		156
EK-3	:	(SMEK Belgesi) 157

G R

İlköğretim Programı'nda Türkçe eğitiminde öğrencilere kazandırılması gereken temel beceriler dinleme, okuma, konuşma, yazma ve dil bilgisi olarak belirlenmiştir. İşitme engelli öğrencilerin duyma yetilerindeki eksikliği, bu temel becerilerin kazandırılmasında sorunlar oluşturmaktadır.

Çalışmada öncelikle dilin tanımı yapılmış ve Türkiye Türkçesinin özelliklerine yer verilmiştir. İnsanlar iletişimlerinde sözlü dil ve yazı dili yanında farklı yöntemler de kullandıklarından beden dili, görsellik, işaret dili gibi iletişim yolları da özellikleri ile birlikte açıklanmıştır.

İşitme engellilerin en yaygın iletişim yöntemi olan ve kimi çevrelerce de bu grubun ana dili olarak kabul edilen işaret dilinin dünyada ve ülkemizdeki tarihsel gelişimine yer verilerek TD'nin bugünkü durumu incelenmiş, bunun yanında TD ile Türkiye Türkçesi karşılaştırılarak açıklamalar da yapılmıştır.

İşitme engelli bireylerin özellikleri hakkında bilgi vermek amacıyla işitme engeli nedenleri ve engel türleri ele alınmıştır; engel ile ilgili telenis, cihazlandırma ve eğitim yöntemleri konularında bilgi verilmiştir. Bunun yanında çalışmada işitme engelliler için oluşturulan eğitim ortamları ve bu bireylerin sosyal yaşamları hakkında veriler yer almaktadır.

İşitme engellilerin sözlü anlatım, okuma-anlama, yazılı anlatım, dil bilgisi becerilerini kazanım yönündeki sorunları SMEK Fatih Özürlüler Merkezi İşitme Engelliler Türkçe Kursu'nda yapılan çalışmalardan verilen örneklerle anlatılmaya çalışılmıştır, yaşanan bu sorunlara çözümlü önerileri getirilmeye çalışılmıştır.

1. TME ENGELLERE ve TÜRKÇE DERS ÖRETİM PROGRAMI

İlkö retim ikinci kademe de eğitim gören i itme engelli ö rencilere normal i iten ve konu an ö rencilere de uygulanan ö retim programı uygulanmaktadır. Bu program 2005-2006 eğitim-ö retim yılında 120 pilot okula uygulanmış ve devamında programın yaygın bir şekilde uygulanması ile ilgili karar alınmıştır. Öncelikle 6. sınıflarda başlanan bu uygulama birer yıl arayla 7. ve 8. sınıflara da uygulanmış ve 2008-2009 yılında tamamlanmıştır (Yangın vd, 2007: 7).

Bu programa göre eğitim veren öğretmenler programın genel amaçlarına ve program yapısına bağlı olarak istedikleri yöntem ve teknikleri kullanabilmektedirler. Bu anlamda i itme engelliler için eğitim veren öğretmenler programın yapısına ve amaçlarına bağlı olarak istedikleri yöntem ve tekniklerle belirlenen kazanımları i itme engelli öğrencilere kazandırmakla yükümlüdürler.

1.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı

Türkçe Dersi Öğretim Kılavuzu incelendiğinde programın yapısında genel amaçlar, temel beceriler, temel dil becerileri ve dil bilgisi ile bu becerilere ilişkin belirlenmiş kazanımlar, etkinlik örnekleri ve uygulamaya yönelik açıklamalar bulunmaktadır.

Temel becerilerde öğrencinin sekizinci sınıf sonunda kazanacağı ve hayat boyu kullanacağı becerilere yer verilmiştir. Türkçeyi doğru ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik programda ulaşılmaması hedeflenen temel becerilerdir (İlkö retim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2006: 5).

Temel dil becerileri ise okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ile dil bilgisinden oluşmaktadır. Programda bu becerilerin hepsi birbiri ile ilişkilendirilmiştir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2006: 5).

Programda benimsenen temel yaklaşım ise şu şekilde belirtilmiştir:

“Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirilmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiştir” (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2006: 3).

Yaklaşımın temel hedefi öğretmen rehberliğinde öğrencinin önceki bilgi ve becerilerinin üzerine yenilerini ekleyerek amaçlı bir gelişim sağlamasıdır. Öğretimde ve öğrenimin değerlendirilme sürecinde ise gelişim düzeyi dikkate alınmalıdır.

Öğretim programı doğrultusunda MEB tarafından okullara dağıtılan kitaplar incelendiğinde kazanımlar, temalar kapsamında ele alınmıştır. Temalarla ilgili metinler ders kitabında, temalara ait etkinlikler öğrenci çalışma kitabında yer almaktadır. Tema boyunca ele alınacak kazanımların metinlere dağılımı, önerilen sınıf içi ve dışı etkinlikleri ile proje-performans ödevleri de öğretmen kılavuz kitabında bulunmaktadır (Kapulu, vd.: 2007: 7).

Temalara bağlı okuma ve dinleme metinlerinin öğrenme sürecinde şu basamaklar yer almaktadır:

“I. Hazırlık

II. Okuma / Dinleme

1. Metni Okuma / Dinleme
2. Metni Anlama ve Çözümleme

III. Konuşma

IV. Yazma

V. Dilbilgisi” (Kapulu vd. : 2007: 8).

Türkçe Programı'nda Yapılandırmacı Kuram benimsenmiştir. Öğretim bu kuramlar doğrultusunda yapılmaktadır (Yangın, vd., 2007: 7).

Yapılandırmacı kurama göre öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir iç süreçtir. Bireyin dış uyaranların edilgen bir alıcısı olmayıp, uyaranlardan öznel anlam çıkarandır. Bilgi bu öznel anlamlarla oluşur (Yurdakul, 2005: 40). Bunun yanında bireyin zihni, boş bir depo değildir. Önceki yaşantılardan edinilen bilgiler, deneyimler yeni öğrenilecek bilgiler ile ilişkilendirilerek yapılandırılır. Yapılandırma sürecinde birey, zihninde bilgiyle ilgili anlam oluşturur. Yani bilgi sunulan biçimi ile de il, bireylerin zihinlerinde yapılandırdıkları biçimiyle oluşur (Yurdakul, 2005: 41).

Yapılandırmacı kuramda zihinsel yapılandırmanın gerçekleşmesinde öğrenmeler önemlidir. Dışarıdan alınan bilgi, bireyin daha önce öğrendiği bilgilerle çelişmiyorsa ve zihinde belli bir yere yerleştirebiliyorsa, bilgi belleğe kaydedilir. Dışarıdan alınan bilgi zihindeki yapı ile uyum sağlamadığı durumlarda uymuyor ve belli bir yere yerleştiremiyorsa, birey zihninde yeni düzenlemeler yaparak yeni bilgi ile ilgili düzenlemeler oluşturur. Zihinde dışarıdaki düzenlemelerin oluşturulmasına, yani öğrenmelerin doğrudan olarak gerçekleşmesi için yeni öğrenmelerin hazırlayıcısıdır (Yurdakul, 2005: 42).

Bu kuramın anlayışına göre öğrenen öğrenci öğretmenden daha etkindir ve bireyin daha fazla sorumluluk alması gerekir. Çünkü öğrenme sürecindeki zihinsel yapılandırmalar öğrenen tarafından gerçekleştirilir. Öğretmen ise bilgiye ulaşma yollarında yardımcı olan bir kılavuздur. Bu anlamda yapılandırmacı eğitim ortamı bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, zengin öğrenme yaşantılarına geçirmelerine, başsızlığına olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenmelidir (Yurdakul, 2005: 49). Bu ortamlar sayesinde bireyler, zihinlerinde daha önce yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler.

Yapılandırıcı eğitimde öğrenmenin başlangıç noktası hatalardır (Yurdakul: 2005: 52). Hatalar yapılan grup tartışmaları ile düzeltilmiş ve kalıcı öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Bunun olabilmesi için öğrenenlerin hataları nedeniyle yargılanmamalı, öğrenenin serbestçe kendini ifade edebilmesine olanak sağlamalıdır. Doğru bilginin zihinde hatalı bilginin yerini alması sürecinde ise öğrenenden bu süreci nasıl gerçekleştirdiğini açıklaması istenmelidir. Böylelikle öğrenen nasıl bildiğinin farkında olacaktır (Yurdakul: 51).

Yapılandırıcı kuramdan hareketle oluşturulan Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanım ve etkinlikler, öğrenenin birikim, beceri ve gelişimlerini göz önünde bulunduran ve öğreniyi merkeze alarak oluşturulmuştur (İkinci öğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6,7, 8. Sınıflar), 2006: 9). Aynı şekilde ölçme ve değerlendirilmede de yapılandırıcı kuramın ölçütleri gözletilmektedir. Yapılandırıcı kuramda yalnızca etkinlik sonucunda ortaya çıkan ürüne değil, öğrenenlerin öğrenme süreçlerine de dikkat edilir. Bu anlamda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrenim sürecinin başında, öğrenim sürecinde ve öğrenim sürecinin sonunda değerlendirilmeler yapılmaktadır (İkinci öğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6,7, 8. Sınıflar), 2006: 225).

Yapılandırıcı Kuram' a göre bilgiyi öğrenen bireylerin fiziksel ve sosyal çevreyle etkileşimleri ve diyalogları sonucunda oluşmaktadır. İtme engelli öğrenenlerin ise fiziksel ve sosyal etkileşimlerinde diyalog geliştirme becerileri normal konuları öğrenenlerden daha yavaş bir gelişim göstermektedir. Birey, doğumundan başlayarak pek çok bilgiyi edinerek öğrenir. İtme yoksunluğu nedeniyle öğrenmeye uygun yaşlarda, konuşma ve dili öğrenme fırsatını kaçırmakta ve hem anlama hem de konuşma becerilerinde sorunlar yaşamaktadır. Bu anlamda Türkçe Dersi Öğretim Programı için hazırlanan kitaplardaki temalarda yer alan metinler ve etkinlikler itme engelli öğrenenlere uygulanırken çeşitli sorunlar yaşamaktadır.

Okuma metinlerinin uzun, etkinliklerin ise itme engelli öğrenenlerin düzeyine uygun olmaması programın uygulanmasında zorluklar yaşamaya neden olmaktadır. Bu

nedenle ço unlukla metinleri kısaltarak anlatmak, farklı metinler kullanmak ve kazanımlara uygun alternatif etkinlikler olu turmak gerekmektedir.

Bu etkinliklerin olu turulabilmesi ve uygulanabilmesi için ö retmenin i itme engelli hakkında bilgi sahibi olması, bu engele sahip bireylerin kullandı ı ileti im yöntemlerine tanı ık olması gerekmektedir. Fakat i itme engelliler ö retmenli i sınıf ö retmenli i kapsamında olup bu bölümü bitirenler ilkö retim birinci kademedede görev alabilmektedirler¹. İkö retim ikinci kademedeki ve ortaö retimdeki i itme engellilerin Türkçe ö retiminde bran ö retmenleri görev yapmaktadır. İtme engelli ö rencilerle ilk kez çalı ma durumunda kalan ö retmenler görevlerinin ba langıç a amalarında çe itli ileti im ve yöntem belirleme sorunları ile kar ıla maktadır.

Geleneksel e itimde bilgiyi aktaran rolde olan ö retmen Yapılandırıcı Kuram'ı uygulayan programda bilgiyi olu turmaya yardım eden kılavuz görevindedir. Fakat özel e itim ve engel grubuna ili kin materyal bakımından eksik olan bran ö retmenleri i itme engelli ö rencilerin dü ünmelerini sa layıcı sorular sormak, meraklarını uyandırmak, ö rencilerle etkile ime geçmek, i itme engellilerin geli im süreçlerine uygun de erlendirmeler yapmak, ö renciyi etkin kılıp onu ara tırmaya yönlendirmek konularında sorunlar ya amaktadırlar. Bu durum da ço unlukla ö retmenlerin geleneksel anlayı ta ders anlatmalarına neden olmaktadır.

1.1. İtme Engelli Ö renciler için Destek E itim Programı

8/2/2007 tarihli ve 5580 sayılı Özel Ö retim Kurumları Kanunu kapsamında açılan özel e itim okulları ile özel e itim rehabilitasyon merkezlerinde verilen destek e itiminden, özürlü sa lık kurulu raporu düzenlemeye yetkili sa lık kurum veya kurulu larınca verilen sa lık kurulu raporuyla asgari % 20 özürlü oldu u tespit edilen ve özel e itim de erlendirme kurulları tarafından da e itsel de erlendirme ve tanılamaları yapılan engelli bireyler faydalanabilmektedir ("Bazı Kanun ve Kanun

¹ Millî E itim Bakanlığı na Ba lı Ö retim Kurumlarına Ö retmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar ile Mezun Oldukları Yüksek Ö retim Programları ve Aylık Kar ılı ı Okutacakları Derslere li kin Çizelge, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/Ekler/2513_0.doc, 30 Aralık 2009.

Hükmünde Kararnamelerde De i iklik Yapılmasına Dair Kanun”, 24/07/2008, Kanun No: 5793, Madde 25).

Destek E itim Programı Millî E itim Bakanlığı na ba lı faaliyet gösteren özel e itim ve rehabilitasyon merkezlerinde kullanılması için bireyin hayat boyu kullanabilece i dinleme, konu ma, dil, ileti im, okuma yazma ve matematik becerilerini kazanmaları, bu becerileri kullanarak sosyal hayata etkin katılım sa lamaları amacıyla hazırlanmı bir programdır.²

Programın genel amaçları i itme engellinin i itme kalıntısını en üst düzeyde kullanması, i itmel algı becerilerini kullanarak ya tları düzeyinde dil ve konu ma becerisi geli tirmesi, ileti im becerilerini geli tirerek günlük ya amda ileti im kurabilmesi, okudu unu anlaması, yazma ve akıl yürütme becerilerini geli tirmesi eklindedir.³

Dil E itimi Modülü’nde amaç i itme engelli bireyin dil becerilerini edinebilmesidir. Modülün içeri inde konu ma çalı maları, dilin kullanımı ve dil bilgisi kuralları ile ilgili kazanımlar bulunmaktadır. Konu ma çalı malarında i itme engellinin konu ma seslerini taklit edebilmesi, ismine tepki verebilmesi, hece tekrarlarını yapabilmesi, konu madaki de i ik tonlamaları fark edebilmesi, tek heceli sözcükleri kullanabilmesi, sözcük tekrarları yapabilmesi hedeflenmektedir. Dilin kullanımı ile ilgili yapılan çalı malarda ise amaç i itme engelli ö rencinin tanıdı ı sesleri, heceleri ve sözcükleri anlaması ve kullanmasıdır. Bu kazanımların sa lanabilmesi amacı ile anlama ve anlatma etkinlikleri yapılmaktadır. Dil bilgisi kuralları ile ilgili yapılan çalı malarda ise eklerin, sözcük ve cümle türlerinin yerinde kullanılması ile ilgili kazanımlar bulunmaktadır.⁴

² Özel E itim ve Rehabilitasyon Merkezi i itme Engelliler Destek E itim Programı, (Çevrimiçi), http://orgm.meb.gov.tr/Destek_egitim_programlari/282_Isitme_prog.pdf, 30 Aralık 2009: 6.

³ Özel E itim ve Rehabilitasyon Merkezi i itme Engelliler Destek E itim Programı, (Çevrimiçi), http://orgm.meb.gov.tr/Destek_egitim_programlari/282_Isitme_prog.pdf, 30 Aralık 2009:10.

⁴ Özel E itim ve Rehabilitasyon Merkezi i itme Engelliler Destek E itim Programı, (Çevrimiçi), http://orgm.meb.gov.tr/Destek_egitim_programlari/282_Isitme_prog.pdf, 30 Aralık 2009: 36.

Okuma, Yazma ve Anlama Modülü'nde i itme engelli ö rencilere okuma, yazma ve anlama ile ilgili temel becerileri kazandırabilmektir. Modülün içeri inde Hazırlık, İlk Okuma Yazma, Okuma Yazma, Anlama ba lıkları bulunmaktadır.

itme engelli ö rencilerin sosyal becerilerini geli tirebilmeyi amaçlayan Sosyal İletim Becerilerini Geli tirme Modülü'nde ise belirli bir plana uyarak kar ılıklı ya da grupta yapılan iletişim kurma etkinlikleri bulunmaktadır.

Türkçe Dersi E itim Programı ile itme Engelli Bireyler Destek E itim Programı'nın içerikleri kar ıla tırıldı nda dinleme/izleme ve konuşma dil becerilerinin amaçlarının ve kazanımlarının farklı oldu u görülmektedir. Do al olarak i itme engelli ö rencinin dil gelişimi normal konuşan ö rencilerin izledi i dil gelişiminden farklı oldu undan destek amaçlı hazırlanmış programda duyma, dinleme, ses çıkarma ve konuşma ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. İlkö retim ikinci kademedede ve ortaö retimde sözü edilen bu etkinlikler bran ö retmenleri tarafından ço unlukla yapılamamakta ve okuma, yazma, dil bilgisi becerilerini ele alan etkinlikler üzerinde yoğunla ılmaktadır. Bu anlamda özel e itim bilgisi gerektiren Destek E itim Programı'ndan i itme engellilerin faydalanması dil gelişimi için olumlu sonuçlar vermektedir.

2. TME ENGELLİ BİREYLERİN ENGEL, İLETİM ve EĞİTİM ORTAMLARI ÖZELLİKLERİ

Yapılandırmacı yöntemden hareketle oluşturulan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanabilmesi için eğitim verilecek öğrenci özellikleri iyi tanınmalıdır. Bu noktadan hareketle bu bölümde iletişim engeli ile ilgili bilgi vermeyi ve iletişim engelli bireylerin normal iletişim bireylerden ne gibi farklılıkları olduğunu anlatmayı amaçlamaktadır. Bu amaçtan hareketle bölümün birinci kısmında iletişim engeli ile ilgili tanımlara, iletişim engelinin oluşma nedenlerine, iletişim engeli sınıflandırma ölçütlerine yer verilerek iletişim engelli bireylerle normal konuşan bireyler arasındaki belirgin farklılıklar anlatılmıştır.

Bölümün ikinci kısmında ise iletişim engellilerin kullandıkları iletişim yöntemleri açıklanmıştır. Bu yöntemlerden en sıklıkta kullanılan işaret dili yöntemi görsel bir iletişim ekli olduğundan iletişim teriminin tanımı yapılarak görsel iletişim ve beden dili hakkında da bilgi verilmiştir.

2.1. Engellilik ve Bir Engel Olarak İtme Engelliliği, Kimler İtme Engelli Grubuna Girer?

İtme engelli terimine geçmeden önce Türk Dil Kurumunun engelli tanımına bakmakta yarar vardır. TDK'nın www.tdk.gov.tr üzerinden yayınladığı sözlükte engelli sözcüğü iki maddede tanımlanmıştır:

“1.Engeli olan, manialı.

2.Vücudunda eksik veya kusuru bulunan”⁵

Yine aynı sözlükte “i itme engelli” sözcük grubu yer almamakta, bunun yerine konuşma engelinin tanımı yapılmaktadır. Konuşma engelli: “ itemediği için söyleme

⁵ Engelli, (Çevrimiçi), <http://www.tdk.gov.tr/TR/SozBul>, 10 Ocak 2009 .

alı kanlı ı edinememi olan (kimse)”⁶ ekinde tanımlanmı , i itme engeli konu ma engeli tanımının içinde belirtilmi tir.

Konu ma engelinin tek nedeni i itme engeli de ildir, bu nedenlerden sadece bir tanesidir. Konu ma engeli yapısal, görevsel ve psikolojik nedenlerden kaynaklanmaktadır. Yapısal nedenlerden biri olan i itme engeli, konu ma bozuklu una yol açmaktadır. itme engeli ya da kaybının yanında dil kaslarının normal i leyi ten yoksun olu u, dudakların yarıklı ı, burunda et olu u, di lerin yoklu u ya da düzensiz olu u, çene kas ve sinirlerinin bozuklu u, beyindeki özür, zedelenme konu mayı olumsuz yönde etkileyebilir (Özsoy, Özyürek, vd., 2002: 84).

itme engeli olarak da adlandırılan i itme kaybının de i ik tanımlamaları bulunmaktadır. Bal’a göre i itme engeli çok hafif dereceden çok ileri dereceye kadar farklılık gösterebilen i itme yetersizli i durumudur (Bilir, 1986: 81). Ba ka bir tanımda ise “bireyin i itme duyarlılı ının ve onun geli im, uyum özellikle de ileti imdeki görevlerini yeterince yerine getirememe halidir” ekinde açıklanmı tır (Atay, 2007: 24). Bahsedilen özre ve kayba sahip, özel e itime gereksinim duyan ki iler ise i itme özürlüler olarak tanımlanmı tır (Özsoy, Özyürek, vd., 2002: 85).

itme engeli, engelin olu zamanlarına ba lı olarak do um öncesi, do um anı ve do um sonrası olarak sınıflandırılmaktadır. Hamilelik döneminde annenin röntgen filmi çektişmesi, bir hastalık geçişmesi, bebekte i itme kaybına neden olabilecek ototoksik ilaçları kullanması, kan uyu mazlı ı, akraba evlili i, genetik özellikler gibi etkenler bebe in do u tan i itme engelli olmasına neden olabilmektedir. Do um sırasında meydana gelebilecek kordon dolanması ya da oksijensiz kalma, bebe in do um anında ba , boyun ya da kula ının zedelenmesi gibi durumlar da i itme engelinin do um anında olu ma nedenleridir. Do um sonrası olu an i itme engeli nedenleri de orta ve iç kulak yapılarında zedelenme, havale, menenjit gibi çocukluk

⁶ Konu ma Engeli, (Çevrimiçi), <http://www.tdk.gov.tr/TR/SozBul>, 10 ubat 2009.

hastalıkları, çocukluk yaralanmaları örnek gösterilebilir. Bunun yanında ilerleyen yaşla beraber de işitme kaybı meydana gelebilmektedir.⁷

İşitme kaybının derecesinde kullanılan birim desibeldir. “Sesin şiddeti desibel (dB) olarak ölçülür. İnsan kulağının duyabileceği en düşük ses (0dB) en şiddetli sese (180dB) kadar değişir.”⁸

Ortalama dB düzeylerine örnek verilecek olursa:

0	İnsan kulağının duyabileceği en düşük ses
30	Fısıldama, sessiz kütüphane ortamı
60	Normal konuşma, daktilo, dikiş makinesi
90	Çimen biçme makinesi, kamyon trafiği (günlük 8 saat maksimum maruz kalma süresidir.)
100	Demir testeresi, havalı delici, kar aracı (korumasız maksimum 2 saat maruz kalma süresidir.)
115	Rock konseri, otomobil kornası (korumasız max.15 dakika maruz kalma süresidir.)
140	Jet motoru (gürültü alanı yaratır ve geçici sağırlık oluşur)” ⁹

İşitme derecelerine göre sınıflama şu şekilde gösterilebilir:

“10 dB-15 dB (Normal) : İşitmede bir sorun yoktur.

⁷ İşitmezliğin Sınıflandırılması, Murat, Böbür, (Çevrimiçi), <http://www.afyonisitim.k12.tr/>, Haziran 2008.

⁸ Gürültü, Kulaklar ve İşitmenin Korunması,(Çevrimiçi), <http://www.ctfistanbul.edu.tr/hasta/gurultu>, 11 Mart 2008.

⁹ Gürültü, Kulaklar ve İşitmenin Korunması,(Çevrimiçi), <http://www.ctfistanbul.edu.tr/hasta/gurultu>, 11 Mart 2008.

26 dB-30 dB (Hafif)	:	Fısıltı ile konuşmalar duyulmaz.
31 dB-50 dB (Orta)	:	Karışıklı konuşmaları anlamada zorluk yaşanır.
51 dB-70 dB (Orta-ileri)	:	İtme cihazı olmadan konuşmaları anlamaz.
71 dB-90 dB (İleri)	:	Konuşma sesleri duyulamaz. Yalnızca şiddetli sesler duyulabilir.
91 dB ve üzeri (Çok İleri)	:	Konuşma seslerini duyulamaz. Çok şiddetli sesler duyulabilir” (Bilir, 1986: 64).

Normal işiten bir çocukla işitme engelli bir çocuğun gelişimlerinde doğals olarak farklılıklar bulunmaktadır. Normal gelişime gösteren bir çocuğun dil kazanımları, doğalsıyla beraber davranış ve işitme yetisi ile birlikte pekişir, gelişime gösterir. Üç aylık bir bebek seslerin kaynağını dinleyip onlara tepki göstermeyi öğrenir ve duyduğu sesleri taklit etmeye başlar. Altı aylık bir bebek ise çıkardıkları seslerle deneyim kazanır ve bu sesleri kontrol etmeye başlar. Bu amaçla sonra konuşmaya ait deneyimler fazlalır ve kelime dağarcığı hızla zenginleşmeye başlar. İşitme yolu ile bir iletişim kurarlar ve böylelikle iletişimsel davranışları gelişirler (Atay, 2007: 26).

İtme engelli bir birey ise işitme engeli nedeniyle bu amaçlardan mahrum kalmaktadır. Dil gelişimi işitme yolu ile öğrenememekte ve gelişmemektedir. Normal işiten bir bebek ailesi tarafından sözel kalıplarla desteklenip, pekiştirilirken işitme engelli bireylerin aileleri çoğunlukla daha basit kalıplar kullanır bunun yerine abartılı mimik ve jestleri tercih etmekte ve çocuktan beklentilerini bir anlamda azaltmaktadırlar. İşitme engelli ailelerin de normal işiten çocuğa sahip ailelerin kurduğu iletişimi devam ettirmesi, beklentilerini engel nedeniyle azalmaması engelli çocuğun dil ve psikolojik gelişimi yönünden olumlu sonuç doğuracaktır (Atay, 2007: 31).

İtme engelli bir bebek için öncelikle yapılması gereken engelin erken teşhis edilmesidir. Erken teşhisle beraber takılan işitme cihazı etkinliğin artırılmasında

büyük bir paya sahiptir. Cihazın kullanımı ile beraber ba layan erken e itim ise i itme engellinin dil kazanım yetilerini önemli oranda arttıracaktır (Atay, 2007: 28).

2.2. itme Engellilerde İleti im Dili

nsan; fizyolojik, sosyolojik, psikolojik bir bütündür. Maddî, manevî yönünün yanında bir de sosyal çevresi vardır. Ki i, sosyal çevrede sa lıklı bir ya am sürmek için sa lıklı bir ileti im kurmak zorundadır.

itme engelli bireyler, anlamak ve kendini ifade etmek için çe itli yöntemler kullanmaktadırlar. Bunlar i aret dili kullanma, dudak okuma, yazarak anla ma, tercüman aracılı ı ile ileti im kurma gibi yöntemlerdir.

itme engelli bireyler anlama boyutunda i aretle anlama, dinleyerek anlama, hem i aretle hem dinleyerek anlama, dudak okuyarak anlama, yazarak anlama, tercüman kullanma yöntemlerini kullanarak ileti im kurmaktadırlar (Gürbo a, Kargın, 2003: 52). Kendilerini ifade etmede ise i aret, konu ma, hem i aret hem konu ma, yazma, tercüman kullanma gibi ileti im yöntemlerini kullanmaktadırlar (Gürbo a, Kargın, 2003: 52). İleti im ortamına göre bu yöntemlerin niteli i ve niceli i de i mektedir. Bu bireyler bahsedilen yöntemlerden birini kullanmayı tercih ederken bazen de bu yöntemlerin birden fazlasına ba vurabilir.

Konu ma ve dudak okuma yöntemini kullanarak anlama ve kendini ifade etme daha çok i itme kaybı az ya da erken tanı konularak cihaz kullanan ve özel e itime ba layan bireylerin tercih etti i bir yöntemdir. Yazma ve dudak okuma yöntemlerinin kullanılması ise yine bireyin e itimli olması ve devamında kendini geli tirmesi ile ilgilidir. Çünkü i itme engelli bireylerin yazma becerilerinin geli mesi için buna uygun bir e itim ortamı içerisinde olup devamında yazma giri imlerinde bulunmaları, çevreleri ile bu alanda etkile ime geçmelerini gerektirmektedir (Erdiken, 1996: 40).

itme engelli bireylerin sözel ileti im becerilerini etkileyen en önemli etkenlerden biri de erken tanıdır. İtme kaybına erken tanının konması, uygun i itme

cihazının kullanılmaya başlanması ve uygun eğitim ortamı içinde bulunması ile beraber iletişim engelli bireyler yaşadıkları toplumun dilini öğrenmekte ve konuşabilmektedirler (Belgin, Darıca, 1995: 10). Bu konuşmaların sağlanmaması durumunda ise iletişim engelliler sınırlı dil becerilerine sahip olup kendilerini işaret kullanarak ifade etmektedirler. işaret dilinin toplumda az bilinmesi nedeniyle iletişimdeki sorunlar yaşamakta ve bunun sonucunda bu bireyler kendilerini toplumdan soyutlanmış hissetmektedirler.

Ailenin ve okulda uygulanan eğitimin iletişim engelli bireylerin sözel iletişimdeki tercihlerini ve düzeylerini etkilemektedir (Gürboğa, Kargın, 2003: 52). Engelin erken tanılandığı bireyler aile içinde sözel iletişim kullanmaya yönlendirildiği ve ailenin yönlendirmesinin eğitimi gördüğü alanlarla desteklenmesi halinde bu bireyler sözel iletişim yollarını kullanabilmektedirler. Fakat iletişim engelli bir birey aynı engel grubuna sahip bir sosyal çevreye girdiğinde ayrılmış olarak işaret dilini kullanmaktadır. İtme engelliler için eğitim veren okullarda işaret dili kullanımı tercih edilmeseydi öğrenciler ders içinde ya da ders aralarında yine işaret dili kullanmaktadırlar. Dolayısıyla ailenin tutumu ve eğitim ortamı işaret dilinin kullanımına engel olamamaktadır.

İtme engelli bireylerin anlama boyutunda en çok işaret dilini, ikinci olarak dudak okumayı, üçüncü olarak da hem dinleyip hem işaret kullanma yollarını kullanarak anlatılmak isteneni anladıkları saptanmıştır (Gürboğa, Kargın, 2003: 56). Kendilerini ifade etmede ise yine en çok işaret dilini, ikinci olarak hem konuşup hem işaret etmeyi, üçüncü olarak tercüman kullanmayı tercih etmektedirler. Yazarak anlatma yöntemini ise seyrek olarak kullanmaktadırlar (Gürboğa, Kargın, 2003: 58).

2.3. İtme Engelliler için Eğitimci Yeti Tiren Kurumlar, Ortamları ve Özellikleri

Türkiye’de iletişim engelliler için öğretmen yeti tiren üç üniversite bulunmaktadır. Üniversite ve fakülte isimleri şu şekildedir:

- Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü İtme Engelliler Öğretmenliği Programı (Eskişehir).

- Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü İtme Engelliler Öğretmenliği (Samsun).

- Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü İtme Engelliler Öğretmenliği (Trabzon).¹⁰

Bu programlar, Anadolu Üniversitesinde 1989, Karadeniz Teknik Üniversitesinde 1998, Ondokuz Mayıs Üniversitesinde 2001 yılında öretime başlanmıştır.¹¹ İtme engelliler için öğretmen yetiştiren bu bölümlerde Türkçe, yabancı dil ve eğitim bilimleri, bilgisayar ile ilgili dersler yanında özel eğitim alanında dersler verilmektedir. Anadolu Üniversitesindeki programda özel eğitim alanına dair verilen dersler şu şekildedir:

1. Yarıyıl:

Yasalar ve Özel Eğitim, Özel Eğitim

2. Yarıyıl:

İtme Engelliler ve Eğitimi, Aile ve Engelli Birey,

3. Yarıyıl:

İtme Engelliler ve Dil, İtme Engellilerde İletişim Becerileri, İtmenin Doğuşu, Erken Çocuklukta Özel Eğitim.

¹⁰ İtme Engelliler Öğretmenliği, (çevrimiçi), <http://www.engellilersitesi.com/popup/haber-yazdir.asp?haber=74230> Aralık 2009.

¹¹ İtme Engelliler Öğretmenliği, (Çevrimiçi), (<http://www.engellilersitesi.com/haber/742-yasam-isitime-engelliler-ogretmenligi.html>, 30 Aralık 2009.

4. Yarıyıl:

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları, İşitme Engellilerde Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi.

5. Yarıyıl:

İşitme Engellilerde Okuma Yazma Eğitimi, İşitme Cihazları I, İşitme Engellilerde Özel Öğretim Yöntemleri, İşitme Engellilerde Matematik Öğretimi.

6. Yarıyıl:

İşitme Engellilerde Türkçe Öğretimi, İşitme Cihazları II, İşitme Engellilerde Fen Bilgisi Öğretimi, İşitme Engellilerde Alternatif Öğretim Yöntemleri.

7. Yarıyıl:

İşitme Engellilerin Eğitiminde Ders Planı Geliştirme I, İşitme Engelliler için Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı I, Koklear İmplant (Koklear İmplant, işitme kaybı derecede işitme kaybı olanlara yardımcı olmak için tasarlanmış elektronik bir aygıttır. Koklear İmplant sistemi günlük sesleri algılamak için elektriksel uyarılara dönüşür. Uyarımlar işitme sinirini uyarırlar ve beyin onları ses olarak algılar)¹² ve Dinleme Eğitimi, Türkçe Öğretimi.

8. Yarıyıl:

İşitme Cihazlarının Kullanımı, İşitme Engellilerin Eğitiminde Ders Planı Geliştirme II, İşitme Engelliler için Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Aile Eğitimi Rehberliği.¹³

¹² Koklear İmplant, (Çevrimiçi), <http://www.koklearimplant.com>, 30 Aralık 2009.

¹³ Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliği Ders Programı, (Çevrimiçi), (http://www.anadolu.edu.tr/akademik/fak_egt/isitmeengeogprog/program.htm), 30 Aralık 2009.

İtme engelliler için ö retmen yeti tiren programlardan mezun olan ki iler önceden de belirtildi i gibi ilkö retim birinci kademedede ve rehabilitasyon merkezlerinde görev alabilmektedirler. İkö retim ikinci kademe ve ortaö retimde e itim gören i itme engelli ö rencilere bran ö retmenleri e itim vermektedir.

2.4. İtme Engelliler çin Olu turulan E itim Ortamları ve Özellikleri

Özel e itim veren okullarda i itme engellilere okul öncesi, ilkö retim ve ortaö retim düzeyinde e itim verilmektedir. Okul öncesi e itimi dı nda her kademedede, i itme engelli ö renciler yatılı ve gündüzlü olarak e itim görmektedirler. İtme engelli çocukların okul öncesi e itimlerinde, çocuklara günlük ya amda gerekli bazı temel davranı lar kazandırılmakta ve ilkö retime hazırlanmaktadır. İtme engellilerin ilkö retim ikinci kademedede ve ortaö retimdeki e itimlerini normal konu an ve i iten ö rencilerle birlikte sürdürmeleri te vik edilmektedir. Böylelikle akranlarıyla sosyal ve duygusal yönden hayatı payla ımları sa lanmaktadır (Selvi, 2004: 63).

Te viki yapılan bu tür e itime kayna tırma (entegrasyon) e itimi denmektedir. Kayna tırma e itimi, engelli çocukların normal geli im gösteren ya ıtları ile normal sınıflarda e itim ve ö renime özel bir ekilde dâhil edilmesidir (Akay, 2007: 38). Kayna tırma her sınıf düzeyinde uygulanabilmektedir. Engelli ö rencilerin bu tür bir e itim ortamına dâhil edilmesi ile ö rencilere bir takım ileti im avantajları sa lamak hedeflenmektedir.

Bütünüyle i itme engelli ö rencilere e itim veren okullarda ö renciler konu ma prati i yapabilecekleri ortamdand yoksundurlar. Bu tarz okullarda ö renciler ileti im dili olarak i aret dilini a ırlıklı olarak kullanmakta, ö renimlerinin de bu yöntemle verilmesini istemektedirler. Konu ma yetilerini geli tirmek için yeterince pratik yapmadıklarından kazanımları da kaybolmakta, bu kayıp yazılı anlatımın geli mesini de olumsuz yönde etkilemektedir.

Kayna tırmalı e itimde engelli ö renci konu ma yetisini geli tirme ihtiyacı hissetmektedir. Bu nedenle bu tarz e itime dâhil olan ö rencilerin konu ma

becerilerinin daha gelişkin olduğu gözlemlenmektedir. Bunun yanında itme engelli öğrenciler, yazılı anlatımda sözcük dizilimlerinin yapılması, eklerin kullanımı, bir konuyu belli bir planda dâhilinde anlatma gibi konularda daha başarılıdır.

Kaynaştırma ve itimin olumsuz yanı sıra normal iten öğrencilerle itme engelli öğrencilerin iletişim konusudur. “Normal iten yaşıtları ile fiziksel yakınlık kurma sosyal kaynağa için yeterli değildir.” (Akay, 2007: 41). “ itme engelli ve normal iten çocukların bir arada eğitim aldıkları kaynaştırma programına yeni başlayan çocukta; reddetme, pasiflik ya da saldırganlık gibi tepkiler gözlenebilir. Aynı zamanda, uygun geri iletişim alamayan normal iten yaşıtları da iletişimden kaçınabilmektedir.” (Akay, 2007: 49). Bu durumda uygun ortamı sağlamak için itimciye dikkatli olmalıdır. Eğitimci başarılı bir etkileşim ve iletişim için uygun ortamları sağlamalıdır.

“ itme engelliler ilköğretim okullarından ve özel sınıf kaynaştırma programlarından mezun olan öğrencilerden, durumu uygun olanlar, itme engelli meslek liselerine, ticaret meslek ya da kız meslek liselerine Milli Eğitim Bakanlığı sınavsız olarak yerleştirilmektedir. Meslek eğitimi balıca; el sanatları-çiçek, giyim metal işleri, aletleri, makine ressamlığı, bilgisayar, elektronik vb. alanlarda verilmektedir.” (Selvi, 2004: 64).

2005-2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde itme engelli ilköğretim okulu sayısı 51, meslek lisesi sayısı ise 16’dır. Anasınıfına giden öğrenci sayısı 132, ilköğretime devam edenlerin sayısı 578’dir, meslek liselerine giden öğrenci sayısı ise 858’dir. Özel eğitim okullarında 27.439 kaynaştırma ve özel eğitim sınıflarında, 64.739 özel öğretim kurumları genel müdürlüğü bünyesinde özel eğitim ilköğretim okullarında 8130 ve muhtelif kurslarında 90.174, ki ayrıca Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı olarak, resmi rehabilitasyon merkezlerinde 4464 kişi de rehabilitasyon hizmetlerinden yararlanmaktadır.¹⁴ itme engelli çocukların eğitimlerinde ortam düzenleme ve eğitim kalitesini büyük ölçüde etkilemektedir. Sınıfların yalıtımı, uygun araç-gereç ile donatımı ve çocukların ferdi-grup itme cihazları ile eğitim faaliyetlerine

¹⁴ itme Engellilerin Eğitim Durumları, (Çevrimiçi) (<http://orgm.meb.gov.tr/>, 5 Mart 2008).

katılımı esastır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın iktisadi engelliler okulları ve iktisadi engelliler özel sınıflarının uygun eğitim ortamlarına kavuşması yönünde yürüttüğü çalışmalar devam ettirmektedir. Fakat iktisadi engelliler için eğitim veren okullar incelendiğinde iktisadi çalışmaların yapılabilmesi için gereken iktisadi cihazlarının özellikle ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretimde olmadığı gözlemlenmektedir. Bunun yanında bu kademelerde derslere giren branş eğitimcileri özel eğitimin konusu olan ses ve işitme yöntemlerinde yetersiz olduklarından ve bu alanla ilgili görev süresince hizmetçi ve işitme olanakları da bulamadıklarından iktisadi engelli öğrencilerle dudaktan anlaşma ve ses ve işitme çalışmaları yapılamamaktadır.

İktisadi engellilere özel, üniversite eğitimi veren yer Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokuludur. 1993-1994 eğitim-öğretim yılında faaliyete geçen Entegre Yüksekokulunda önlisans ve lisans programları bulunmaktadır. Buradaki önlisans programları Yapı Ressamlığı Önlisans Programı, Bilgisayar Operatörlü Öğrenciler Önlisans Programı; lisans programları ise Grafik Lisans Programı ile Seramik Lisans Programı'dır.¹⁵ İktisadi engellilerin bu okullara girişi Ö.S.S. sonuçlarına göre ön kayıtlı ve özel yetenek sınavları ile yapılmaktadır. İktisadi engellilerin diğer üniversitelerde normal konu alan ve işitme öğrencilerle beraber eğitime başlayabilmesi için üniversite sınavını kazanması gerekmektedir.

1996-2005 yılları arasında Engelliler Entegre Yüksekokulu Bilgisayar Operatörlü Öğrenciler Bölümünden 69 (%36), Yapı Ressamlığı Bölümünden 54 (%28), Seramik Bölümünden 40 (%21), Grafik Bölümünden 16 (%9), Mimarlık Bölümünden 11 (%6) olmak üzere 190 iktisadi engelli öğrenci mezun olmuştur.

Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu'ndan 1996 – 2005 yılları arasında mezun olan 81 iktisadi engelli bireyle yapılan bir araştırma çalışmasında bu mezunların 55'i (%68), bir işitme çalışmaktadır. İktisadi engelli yüksekokul mezunu

¹⁵ Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre yüksekokulu, (Çevrimiçi), http://www.anadolu.edu.tr/akademik/yo_engent/, 30 Aralık 2009.

bireylerin, 27'si (%49) vasıflı, 27'si (%49) vasıfsız, 1'i (%2) serbest meslek i inde çalı maktadır.¹⁶

2.5. itme Engellilerde Dil E itimi ve Ö retimi

itme engeli konu ma dilinin kazanılmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Fakat i itme engelliler de normal i iten bireyler gibi do u tan gelen potansiyel dil becerilerine sahiptirler. itme engellilerde dil e itimi ve ö retiminin hedefi bu potansiyel beceriyi i levsel kılmaktır.

itme engellilerin e itiminde bugüne kadar pek çok yöntem denenmi ve denenmeye devam etmektedir. Bu alanda kullanılan üç temel yöntem u ekildedir:

- Do al itsel Sözel Yöntem
- Total Yöntem
- ki Dil Yöntemi (Bi-Lingual Approach) (Polat, 2005: 25).

Do al itsel Sözel Yöntem i itme engelli bireylerin i itme kalıntılarında yararlanarak konu manın geli tirilmesini hedefler. Erken te his, erken cihazlandırma ve erken e itim yöntemin hedeflerini ula abilmesi için gerekli gördü ü en önemli üç unsurdur (Polat, 2005: 26). Te his, cihazlandırma ve e itim erken ya larda olursa dil kazanımlarının artaca ı savunulur. Temel anlayı olarak i itme engelli bireylerin toplumla kayna tırılarak var olan potansiyellerini en verimli ekilde kullanmalarını ve sözel ileti imi becerilerini kazanıp, geli tirmelerini benimseyen yöntem, i aret dilini reddeder. Çünkü i aret dilinin sözel dilin do al ortamı ile uyumadı ı ve sözel becerilerin kazanılmasında bir engel olaca ı savunulur. Fakat sözel ileti imin do al bir parçası olan jest ve mimikler reddedilmez (Selvi, 2004: 69).

¹⁶Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu'ndan Mezun Olmu itme Engelli Ö rencilerin stihdamı Durumları ve Ayrımcılık, Behram, Erdiken, (Çevrimiçi), <http://www.ozida.gov.tr/ozveri/ov3>, 30 Aralık 2009.

Total Yöntem ise i itme engellilerde dil becerilerinin geli ebilmesi için sözel, i itsel i aret yöntemlerinin birle imini kullanır. Total Yöntem'in felsefesi yöntemin bir araç oldu u ve aracın amaçlarla uygun olması gerekti idir (Polat, 2005: 27). Bireysel ayrılıkları e itimde gözeten bu yöntem i itme engellilerin kendilerine has dillerini yani i aret dilinin dil e itim ve ö retiminde kullanılmasının art oldu unu savunur.

Do al itsel Sözel Yöntem'in i aret dilini reddederek e itimde bireysel ayrılıkları gözetilmedi i dair ele tiriler, Total Yöntem'de kullanımı savunulan i aret dilinin belirli bir standardının olmadığı yönündeki ele tiriler ki Dil Yöntemi'ni ortaya çıkartmı tır. Bu yöntem de Total Yöntem gibi i itme engellilerin dil e itiminde i aret dilinin kullanılması gerekti ini savunur. ki Dil Yöntemi'ni Total yöntem'den ayıran dü ünçe i aret dilinin ilk dil, sözel dilin ikinci dil olarak ö renilmesi biçimindedir (Polat, 2005: 29). Yöntemin savunucuları i itme engellilerin bir engel grubuna dahil olmadıklarına, kendilerine ait bir dil ve kimliklere sahip olduklarına inanmaktadırlar. Bu anlamda i aret dili bir yöntem de il gerçek bir dildir.

itme engellilerin dil e itim ve ö retiminde ele alınan üç yöntemde de çe itli çıkmazlar bulunmaktadır. Do al itsel Sözel Yöntem'in sözel becerileri kazandırmaya hedefleyerek i itme engellileri normal konu an bireylerin dünyasına kayna tırma çabaları her i itme engelli birey için mümkün olmamaktadır. Öncelikle her i itme engelli birey erken tanılanıp cihazlandırılarak e itime ba layamamaktadır. Bunun yanında do u tan a ır i itme kaybına sahip bireylerde dil geli imi konu an akranlarından oldukça yava bir hızda ilerleyebilmektedir. Bu fark da i itme engelli bireyin içine kapanmasına, engelinin bir göstergesi olarak dü ündü ü cihazını kullanmayı reddetmesini ve sözel dili kullanmak istememesine neden olmaktadır. Kayna tırma e itiminde ö renim gören i itme engelli ö rencilerin i itme engelli okullarına kaydolmak istemeleri bu içe kapanı ın ve kaçı ın bir göstergesidir.

Total Yöntem ve ki Dil Yöntemi'nde kullanılan i aret dili de bazı sorunları barındırmaktadır. aret dilinde kullanılan i aretler bölgeden bölgeye, okuldan okula hatta sınıftan sınıfa de i ebilmektedir. Bu da e itimde birlik ilkesi ile uyu mamaktadır. Ülkemizde de 1950'lerde i aret dili kullanımı yasaklanmı fakat 2005 yılında i itme engellilere i aret dili ile e itim verme konusunda kanunda çe itli düzenlemeler

yapılmı tır. Bu kanunun temel amaçlarından biri de ülkemizde kullanılan i aret diline bir standart getirerek geli imi sa lamaktır.

Yapılandırmacı sistemin temel yakla ımlarından biri de bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmadır. Bu yakla ımdan hareketle i itme engellerin kendilerine has olu turdukları i aret dilini e itim ortamında reddetmek ö retim programının anlayı ı ile ters dü mektedir. Fakat bir yandan da Do al itsel Sözel Yöntem savunucularının i aret dili ile ilgili dü üncelerini göz ardı etmemek gerekir. aret dilinin yetersiz ve sözel dil becerilerine ket vuran özellikte bir yöntem oldu u dü üncesini tartı mak gerekir. Bu konulara üçüncü bölümde yer verilmi tir.

3. TME ENGELLERİNİN EĞİTİMİNDE BİR YÖNTEM OLAN ARET DİLİNİN İNCELENMESİ

İtme engellilerin eğitiminde bir yöntem olarak yer alan işaret dili ile ilgili görüşler çeşitlidir. Kimi görüşler bu dilin uydurma ve yetersiz olduğunu, eğitimde kullanımının dil becerilerinin gelişiminde olumsuz etki yaratacağını savunmaktadırlar. Konu ile ilgili başka bir yaklaşım ise işaret dilinin doğal dillerden faydalanarak oluşturulan yapay bir dil olduğudur. Bunların yanında işaret dilinin bir yöntem ya da yapay dil olarak kabul eden düşünceleri reddederek, gerçek bir dil olduğunu kabul eden yaklaşımlar da bulunmaktadır (Polat, 2005: 31).

Bu bölümümde TD için bu yaklaşımlardan hangisine yakın olduğunu ele alınmıştır. Uydurma bir dil olduğuna dair düşünceleri tartışmak adına işaret dili kavramının tanımına, işaret dilinin dünyada ve ülkemizdeki tarihçesine yer verilmiştir. TD' ile ilgili yapay dil-gerçek dil tartışmalarını derlendirmek için de Türkiye Türkçesi ile TD karşılaştırılmıştır.

3.1. İşaret Dili

İşaret dili “ Duygu, düşünce, istek ve ihtiyaçların ifade edilmesi amacıyla el ve vücut hareketleri ile mimikler kullanılarak oluşturulan görsel dil”dir (**“Türk İşaret Dili Sisteminin Oluşturulması ve Uygulanmasına Yönelik Usul ve Esasların Belirlenmesine İlişkin Yönetmelik”**, 14.04.2006, 26139). Bu dilde ses kalıpları yerine, el işaretlerinin beden dili ve dudak hareketleriyle birleştirilerek işaret kalıpları kullanılır. Kol, vücut ve yüz ifadeleriyle, düşünceler anlatılır.

Dikyuva ve Zeshan, işaret dilinin sadece bir pantomim ya da jestle meşgul olmadığını belirtir (Dikyuva, Zeshan, 2008: 15). Nasıl ki sesli dillerde jestler ve mimikler anlatılan konuyu vurgulayan, destekleyen yardımcı öğelerse işaret dillerinde de jest ve mimiklerin görevi aynıdır. Dile ait kavramların özel işaretleri vardır

ve anlatım sırasında ifade edilmek istenen duygu ve dü ünce, jestler ve mimiklerle güçlendirilir.

itme engelli bireylerin e itiminde i aret dili yöntemini kullanmak tartışılan bir konudur. itme engelliler için ö retmen yeti tiren üniversiteleri i aret dili kullanımının sözel dili geli tirmede olumsuz bir etki yarataca mını dü ünmektedirler.¹⁷ 1950' li yıllarda da bu dü ünceden hareketle Milli E itim Bakanlığı, i aret dilinin e itimde kullanımını yasaklayan bir kanun çıkarmı tır (Özsoy, 1987: 53).

itme engellilerle ilgili derneklerin yaygınlaşması ve i aret dili ile ilgili çalışmaların yapılmaya başlanması bu yöntemle ilgili yeni kararların alınmasına neden olmu tur. 01.07.2005 tarihinde kabul edilen 5378 sayılı kanunda i itme engellilere ve i aret diline de yer verilmiştir. 5378 sayılı kanunun 15. maddesi u ekildedir:

“ itme engellilerin e itim ve ileti mlerinin sağ lanması amacıyla Türk Dil Kurumu Başkanlığı tarafından Türk i aret dili sistemi oluşturulur. Bu sistemin oluşturulmasına ve uygulanmasına yönelik çalışmaların esas ve usulleri Türk Dil Kurumu Başkanlığı koordinatörlüğünde, Milli E itim Bakanlığı, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü ve Özürlüler idaresi Başkanlığına mü terken çıkarılacak yönetmelikle belirlenir”¹⁸

Aksan'a göre insanı öteki yaratıklardan ayıran en belirgin niteliklerden birinin konuşma yeteneğinin bulunması, insanın konuşma bir yaratık olmasıdır (1978: 17). Bu saptama da gösterir ki insan her türlü engelle rağmen konuşma ihtiyacı duyar ve kendini ifade edebilecek yeteneğinin içinde bulundurur. Fakat bu yeteneğinin gelişmesi için bireyin etkileşimde bulunabileceği bir ortam gerekmektedir. Bu anlamda Özyürek'in aktardığı örnek çarpıcıdır. Özyürek'in aktardığına göre 1970'lerde Nikaragua'daki doğuştan itme engelli çocuklar, anne babaları hiçbir i aret dili bilmedikleri ve birbirleriyle iletişime geçemedikleri için doğumlarını takip eden sürede

¹⁷ Eski Ehir Dünyaya Örnek Oldu, (Çevrimiçi), <http://www.tarikakay.com/News.aspx?NewsID=63>, 30 Aralık 2009.

¹⁸ Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, (Çevrimiçi), <http://tkb.meb.gov.tr/kanunlar/k5378>, 8 Temmuz 2009.

hiç bir dil öğrenememeler, ancak bir araya geldikten 30 yıl sonra ve üç kuşakta kendi aralarında bir dil geliştirmeyi başarabilmelerdir.¹⁹

Bu çocuklar sadece evdeki diğer aile fertleriyle yaşadıkları basit bir pandomim sistemi kullanmışlardır. 1980'lerde Nikaragua hükümetinin bu çocuklar için bir okul açması ile birlikte ilk defa bir araya gelip iletişim kurmaya başlamışlar ve yeni bir dilin temellerini atmışlardır. İlk kuşağın kullandığı bu sistemde daha çok pandomim ve konu alan insanların jestleri kullanılmıştır. Ancak 10 yıl sonra okula ikinci ve üçüncü kuşak itme engelli çocukların katılmasıyla, bu çocuklar eski sistemi öğrenip daha da geliştirmişlerdir. Yeni gelen çocukların yaşadıkları bu sistemde bilgi küçük elemanlara ayrılıp sistematik bir şekilde yan yana konmuştur.²⁰

Bu örnekte Nikaragua'daki itme engelli çocukların birbirleriyle iletişim halinde bulunmadıkları zamanlarda kendilerini ifade edebilecek bir sistem geliştiremedikleri görülmektedir. Fakat 1980'li yıllarda itme engelliler için bir okulun açılmasıyla itme engelliler birbirleriyle iletişim kurmaansı bulmuştur. Birbirleriyle iletişim kurmaları sonucunda da kendilerine has bir işaret dili ortaya koymuş ve zaman içerisinde bunu geliştirmişlerdir. Bu da gösterir ki insan, edindiği bilgileri ifade için belirli bir yeteneğe sahiptir. Nikaragua örneğinde olduğu gibi iletişim yönünden olanaksızlıklar ya da bedende engeller olsa da insanın bu yeteneğinin sonunda açığa çıkacak ve kişi kendini ifade edebilecek bir yol bulacaktır.

İtme engelli toplulukların oluşması ile birlikte işaret dilleri de gelişme göstermiş ve yaygınlaşmıştır. Bu gelişen diller buldukları coğrafyadaki sesli dillerin gramer özelliklerinden daha farklı özelliklere sahip olmuştur. Dikyuva ve Zeshan, işaret dilinin sesli dile bağlı olması düşüncesinin yaygın bir yanlış anlayış olduğunu savunurlar (Dikyuva, Zeshan, 2008: 15). Onlara göre her işaret dilinin kendi yapısı vardır. Pinker, “**Noam Chomsky ve Sairlik**” adlı makalesinde Amerikan İşaret Dili (ASL) ve İngiliz İşaret Dili'nin (BSL) birbirinden tamamen farklı olduğunu belirtir.

¹⁹ Çocukların İşaret Dili, Aslı, Özyürek, (Çevrimiçi), <http://www.radikal.com.tr>, 11 Mayıs 2009.

²⁰ Çocukların İşaret Dili, Aslı, Özyürek, (Çevrimiçi), <http://www.radikal.com.tr>, 11 Mayıs 2009.

Bunun yanında Pinker, 1979 yılında Nikaragua’da ASL ile ilgili yapılan ara tırmada aynı eyalet içinde birden fazla i aret dilinin ortaya çıkıp geli ti ini de söylemektedir.²¹

Pinker’in söyledikleri i aret dilinde de sesli dillerde oldu u gibi aynı co rafya içinde i ve ya da lehçe farklarının olabilece ini göstermektedir. Dikyuva ve Zeshan da insanların i aret dilinin evrensel bir dil oldu unu dü ünmelerinin yanlı oldu unu öne sürer (2008:15). Nikaragua co rafyasında ASL içerisinde ortaya çıkan iki farklı i aret dili olması i aret dillerinin evrensel olmadı ını açı a çıkaran bir örnektir.

“Dil geli imi için 30-72 ay arası kritik dönem olarak kabul edilir. Bu görüş e göre hiç kimse ikinci bir lisana (sonradan ö renilen lisan) ana dili kadar hâkim olamaz” (Yıldız, 2007: 26). Burada da belirtildi i gibi i aret dili ö renimine de bu kritik dönemde ba lanmalıdır. Aksi takdirde bireyin hem i aret dilini hem de di er dilleri ö renmesi zorla acaktır.²²

Öz, i aret dillerinin genel özelliklerini kelime ve heceleme ba lıkları altında de erlendirmi tir. Bu de erlendirmeye göre i aret dilindeki kelimeler, i aret dilinin konuma dilindeki kelimelere kar ılıklı dü en i aretlerini içermektedir. Bunlara i aret dilinin kelimeleri denir. itme engelliler genellikle bu kelimelerle konu urlar. Ancak bu kelime hazinesinde yer almayan kelimeler ve isimler ise parmak alfabesi kullanılarak hecelenir.²³

Heceleme (finger spelling) ise konuma dilinin kelimelerinin konuma dilinin harflerine kar ılıklı gelen el ekileri ile yani parmak alfabesi ile tek tek yapılmasıdır. Türk aret Dili’nin parmak alfabesi u ekildedir:

²¹ Noam Chomsky and Deafness, Steven, Pinker, (Çevrimiçi), <http://sattlerorg/mickey/culture/deaf/topics/noam-chomsky>, 11 Mayıs 2009.

²² aret Dili Nedir ?, (Çevrimiçi), <http://turkisaret dili.ku.edu.tr/tr/isaretdilinedir.aspx>, 10 Ocak 2009.

²³Türk aret Dilinin Yazıya ve Sese Dönü türülmesi, Cemil, Öz, (Çevrimiçi), <http://web.sakarya.edu.tr/~coz/TSL.htm>, 10 Temmuz 2009.

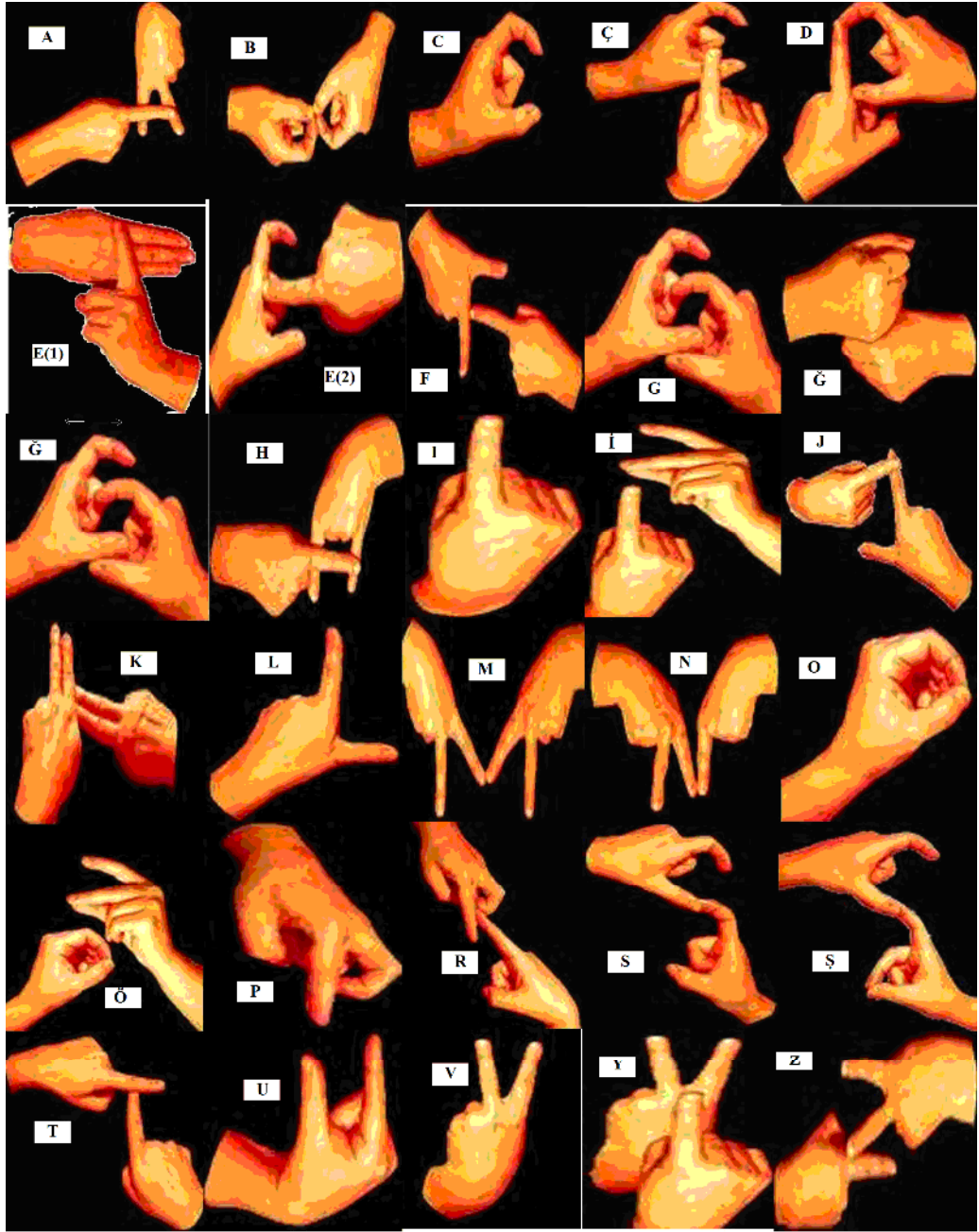


Foto raf 1: Çift el kullanılarak yapılan Türk İşaret Dili Alfabeti

3.2. Dünyada ve Türkiye’de Sessiz Dilin Tarihi ve Bugün Geleneksel Nokta

İtalyan bir fizikçi olan Geronimo Cardano 1500’lü yıllarda iktisat engelli öğrencilere öğretirken iktisat engellilerin de yazılı metinler ve kelimelerle iletişim kurabileceğini saptamıştır.²⁴ Aynı dönemlerde İspanya’da rahiplik yapan Pedro Ponce de Leon, bir yandan da soylu ailelerin iktisat engelli çocuklarına eğitim vermektedir. Leon, bilinen ilk iktisat engelliler öğretmenidir. Leon’un çalışmalarını takip eden Manuel Ramirez de Carrion ise 1500’lü yılların sonunda iktisat engelliler için konuşma makinesini geliştirmiştir. Ünlü harflerin nasıl seslendirileceğini dil makinesi üzerinde anlatmış ve iktisat engellilerin de konuşabileceğini savunmuştur.²⁵

Sessiz dil ile ilgili yazılı kaynaklara 17. yüzyılda İspanya’da rastlanır. 1620 yılında Juan Pablo Bonet “**Harflerin Ayrılması ve Sessiz İnsanlara Konuşma Eğitimi Sanatı**” adlı bir kitap yazmıştır. Kitabın içeriğinde iktisat engelliler için sözlü eğitim, iktisat dilini kullanma yöntemleri, iktisat engellilerle iletişim kurma yöntemleri gibi konular yer almıştır.²⁶

18. yüzyılda, Fransa’da iktisat engellilerin eğitimi ile ilgili önemli gelişmeler olmuştur. 1750’lerde Fransa’da papazlık yapan Charles Michael Abbé de l’Epee iktisat engelli insanların vaazlarda anlatılanları anlayamadıklarını gözlemledi. Bir gün iki iktisat engelli kızın, bazı işaretler aracılığıyla iletişim kurduklarını görür ve kendini anlatabilmek amacıyla bu işaretleri öğrenme çalışmalarına başladı. Kısa sürede bu işaret dilini öğrendikten sonra karmaşık düşüncelerin bile bu yolla anlatılabileceğini fark eder. l’Epee iktisat engellilere eğitim vermek amacıyla 1760’ta bir barınak açar. 1762-1763 yılları arasında da Paris’te iktisat engellilerin eğitimi için bir okul

²⁴ History of Sign Language, (Çevrimiçi), <http://www.start-american-sign-language.com/history-of-sign-language.html>, 10 Temmuz 2009.

²⁵ Milan 1880 History, (Çevrimiçi), <http://www.milan1880.com/milan1880history>, 10 Temmuz 2009.

²⁶ Sign Language, (Çevrimiçi), http://en.wikipedia.org/wiki/Sign_language, 10 Temmuz 2009.

olu turur. Bu okulda e itim i aret dili ile birlikte verilmi , Fransızca kelimeler incelenerek yeni i aretler olu turularak i itme engelli ö renciler için yeni bir e itim sistemi yapılandırılmı tır. Bu sistem di er i aret dillerinin geli mesinde temel alınmı tır.²⁷

I’Epee’nin ö rencilerinden Abbé Sicard da onun çalı malarını takip etmi ve i itme engelliler için bir okul açmı tır. 1818 yılında “ **aretlerin Teorisi**” (Theory of Signs) adında bir kitap yazmı tır. Sicard kitabında i aret dilinin gramer yapısını anlatmı ve bu dille ilgili bir de sözlük olu turmu tur.²⁸

1770 yılında sviçreli bir doktor olan Johann Conrad Amman, “**Speaking Deaf**” (Dilsiz Dili) adlı kitabı yazmı tır. Kitapta sözel yöntem üzerinde durulmu ve i itme engellilerin e itiminde en iyi yöntemin bu oldu u savunulmu tur. Sözel yöntemi Almanya’da benimseyen isim Samuel Heinicke olmu tur. Heinicke konu ma ve dudak okumanın üzerinde durmu , belirledi i yöntemler Almanya’da i itme engelliler için benimsenen yöntemlerin temelini olu turmu tur²⁹

ngiltere’de ise 1760’lı yıllarda Thomas Braidwood tarafından i itme engelliler için bir okul açılmı tır. Braidwood’un farklı olarak yaptı ı e itimde hem sözel yöntemi hem de i aret dilini kullanmasıdır. Bu yöntem i itme engellilerin e itiminde kullanılan karma yöntemin öncüsü olmu tur.³⁰

ngiltere’deki geli meler ABD’de de i itme engellilerle ilgili çalı maların ba lamasında etkili olmu tur. Braidwood’un okulundan e itim alan ABD’li e itimci Thomas Hoplins Gallaudet, ngiltere’de konu maya dayalı e itim üzerine kendini

²⁷Deaf Education Pioneer - Abbe Charles Michel De L'Epee, Jamie, Berke, (Çevrimiçi), <http://deafnesabout.com/cs/education>, 10 Temmuz 2009.

²⁸Roch-Ambroise Cucurron, Abbé Sicard, (Çevrimiçi), <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/>, 10 Temmuz 2009.

²⁹Milan 1880 History, (Çevrimiçi), <http://www.milan1880.com/milan1880history>, 10 Temmuz 2009.

³⁰Thomas Braidwood, (Çevrimiçi), http://www.1911encyclopedia.org/Thomas_Braidwood, 10 Temmuz 2009.

geli tirmi tir. Gaullaudet, ngiltere’de yaptı ı ba lantularla Fransa’ya gitmi ve burada da i aret diline dayalı yöntemi ö renmi tir.³¹ Çalı malarında i aret, parmak alfabesi ve yazıyı bir arada kullanan Gaullaudet, 1816 yılında Hartford’da Amerika’daki ilk i itme engelliler okulunu (Gallaudet University) açmı tir.³²

aret dilinin yapısını inceleyip bunu bilimsel bir ekilde ele alan ilk çalı malardan biri Wilbur’un 1987 yılında yazdı ı Amerikan aret Dili’ni inceleyen “**American Sign Language Linguistic and Applied Dimensions**” (Amerikan aret Dili Dil Bilgisi ve Uygulamalar) kitabıdır. Wilbur, kitabında i aret dilini olu turan el ekillerini, ellerin konumlarını ve hareketlerini içeren sembolleri kullanarak ulusal bir i aret dili geli tirmeyi ve bu dili sistemle tirmeyi amaçlamı tir. R. Battison da Amerikan aret Dili’ni incelemi , el ekillerini, ellerin konumunu ve hareketlerin önemini vurgulayarak bunu kitapla tırmı tir (Lexical Borrowing in American Sign Language).³³ Bu ara tırmalar ve yayınlar i aret dili ile ilgili kaynak olu turmu ve farklı kaynakların olu turulmasında öncülük yapmı tir.

T D’in geçmi i ile ilgili en kapsamlı ara tırma yapan Miles, i aret dilinde yer alan jest ve mimiklerin Sasaniler dönemine kadar dayandı ını ortaya çıkarmı tir. 3. ve 7. yüzyıllar arası varlı ını sürdürmü olan Sasaniler yemek sırasında sessiz olunmasını gerektiren âdetlere sahiptiler. Bu nedenle yemek sırasında ileti im kurarken jest ve mimikler kullanırlardı.³⁴

Miles, Osmanlı dönemine ili kin bulgularında ise i aret dilinin 15. yüzyılın sonlarına do ru memur ya da i çi olarak çalı an sa ır ve dilsizler tarafından

³¹ Thomas Hopkins Gallaudet, (Çevrimiçi), <http://www.famousamericannet/thomashopkinsgallaudet/>, 10 Temmuz 2009.

³² Türk aret Dili (T D), (Çevrimiçi), <http://turkisaret dili.ku.edu.tr/tid.aspx>, 10 Temmuz 2009.

³³ . Türk aret Dilinin Yazıya ve Sese Dönü türülmesi, Cemil, Öz, (Çevrimiçi), <http://web.sakarya.edu.tr/~coz/TSL.htm>, 10 Temmuz 2009.

³⁴ Deaf People, Sign Language & Communication, in *Otoman & Modern Turkey*, M. Miles, (Çevrimiçi), <http://www.independentliving.org/miles200907.html>, 6 Haziran 2009: 15.

geli tirildi ini ortaya çıkarmı tır.³⁵ Buna göre T D'in 500 yıldan fazla bir geçmi i vardır.

Osmanlı mparatorlu u'nda sa ır ve dilsizlerin e itli memurluklarda çalı mı lar, sarayda e itli görevlere getirilip sultan ve çevresi ile yakınlık kurmu lar, bazı sanat dallarında isim yapmı lardır. Devlet i lerinde gizlili e önem veren Osmanlılar'da, sadrazamlarla vezirlerin padi ahlarla gr tkleri konuların gizli kalabilmesi amacıyla *bî-zebân* adı verilen dilsizler saraya alınmı tır. Bu sa ır dilsiz görevliler devlet i lerinin gr ölmesi sırasında hizmet ederek evrak getirip gtrm lerdir. *Bî-zebânlar* birbirleriyle anla mak için kendilerine has i aretler ve el hareketleri olu turmu lar, buna da *dilsiz dili* denmi tir. Sarayda sessizli in önemli olması, padi ahın huzurunda konu manın ayıp kar ılanması nedeniyle saray halkı da bu dili  renmi , sonrasında bu dili kullanmak moda hâline gelmi tir. *Bî-zebânlar* Tanzimat'ın ilânından sonra kurulan meclislerde ve Heyet-i Vükelâ denilen Bakanlar Kurulu'nda da kullanılmı tır.³⁶

Osmanlı'da saraya mensup ki iler sa ır ve dilsiz insanlarla sohbet etmeyi, onlarla gezintilere çıkmayı sevmekteydiler. Örne in 1433 yılında Flemenk asıllı bir gezgin ve yazar olan De la Broquière'nin anlattı ına gre_Sultan Murad'la Fransız büyükelçisi Edirne 'de gr m tr. Bu gr mede Sultan Murad'a iki sa ır ve bir de cüce e lik etmektedir. Bunların kendi aralarında konu urlarken bir takım i aretler kullandıkları gözlenmi tir.³⁷

Re at Erdem Kou'nun editörlü n yaptı ı stanbul Ansiklopedisi'nde Osmanlı zamanında e itli yerlerde çalı an dilsizler hakkında ayrıntılı bilgiler

³⁵ Deaf People, Sign Language & Communication, in Otoman & Modern Turkey, M. Miles, (evrimii), <http://www.independentliving.org/miles200907.html>, 6 Haziran 2009: 9.

³⁶ Dilsiz Dili, (evrimii), <http://iktibanet/metin.php?seri=299>, 6 Haziran 2009.

³⁷ Deaf People, Sign Language & Communication, in Otoman & Modern Turkey, M. Miles, (evrimii), <http://www.independentliving.org/miles200907.html>, 6 Haziran 2009: 22.

bulunmaktadır.³⁸ Kaynaktaki bilgilere göre de Osmanlı'da dilsizler padi ahın yanında pek çok yerde görev yapmışlardır.³⁹ 1473-1590 tarihleri arasında Dilsiz Yusuf ve Dilsiz Yahya adlı ahısların padi ahın korumalıını yaptıından söz edilmektedir, brahim Pa a ve Sultan Süleyman'ın habercileri sa ır ve dilsizlerdir⁴⁰

Dilsizlerin en iyi i imkânlarına sahip oldu u dönem 1520'lerde Sultan Süleyman devridir.⁴¹ Bu dönemde i aret dili de geli mi tir. Sultan Süleyman'ın konu amayan iki erkek karde inin bazı jest ve mimiklerle (i aret diliyle) anla tı ını gözlemlemi tir. Sultan Süleyman, i aret dilinin yetenek gerektiren ve çok zekice bir dil oldu unu dü ünerek bu dilin hareme tanıtılması yönünde emir vermi tir. Emir ile birlikte bu dil Süleyman'ın dilsiz iki karde i tarafından saraya tanıtılmı tir.⁴² Bu iki karde in geli mi bir i aret dili kullanmaları bu dilin yaygın olarak kullanıldı ına i arettir. Haremde, özellikle has odada zaten kullanılan i aret dilinin padi ah emri ile saraya tanıtılmasından sonraki zamanlarda sarayda do u tan sa ır ve dilsiz ki iler toplanmı tir.⁴³ Daha sonra bu dilsizler üst kademeye, saray e rafına ve pa alara tanıtılarak yüksek ücretler kar ılı ında aranan isimler haline gelmi lerdir.⁴⁴ Sarayda bulunan sa ır ve dilsiz nüfusu ile ilgili Thomas Dallam'ın günlü ünde yazdı ı veriler ilgi çekicidir. 25 Eylül 1599'da Thomas Dallam, Kraliçe I. Elizabeth'in emri ile

³⁸ Deaf People, Sign Language & Communication, in *Otoman & Modern Turkey*, M. Miles, (Çevrimiçi), <http://www.independentliving.org/miles200907.html>, 6 Haziran 2009: 23-26.

³⁹ Deaf People, Sign Language & Communication, in *Otoman & Modern Turkey*, M. Miles, (Çevrimiçi), <http://www.independentliving.org/miles200907.html>, 6 Haziran 2009: 24.

⁴⁰ Deaf People, Sign Language & Communication, in *Otoman & Modern Turkey*, M. Miles, (Çevrimiçi), <http://www.independentliving.org/miles200907.html>, 6 Haziran 2009: 29.

⁴¹ Deaf People, Sign Language & Communication, in *Otoman & Modern Turkey*, M. Miles, (Çevrimiçi), <http://www.independentliving.org/miles200907.html>, 6 Haziran 2009: 30.

⁴² Deaf People, Sign Language & Communication, in *Otoman & Modern Turkey*, M. Miles, (Çevrimiçi), <http://www.independentliving.org/miles200907.html>, 6 Haziran 2009: 30.

⁴³ Deaf People, Sign Language & Communication, in *Otoman & Modern Turkey*, M. Miles, (Çevrimiçi), <http://www.independentliving.org/miles200907.html>, 6 Haziran 2009: 30.

⁴⁴ Deaf People, Sign Language & Communication, in *Otoman & Modern Turkey*, M. Miles, (Çevrimiçi), <http://www.independentliving.org/miles200907.html>, 6 Haziran 2009: 30.

yaptı ı orgu padi aha hediye etmek için stanbul'a, Osmanlı sarayına gider.⁴⁵ Sarayda sayıları 400'ü bulan bir insan topluluğunun bulunduğu kilitli tutulmuş bir oda oldu bunun farkına varır.⁴⁶ En çok da dikkatini çeken grup güzel kıyafetler giyen, kadifeden balmıklar takan 300 kişilik bir saray dilsiz grubudur.⁴⁷ Bunlar sarayın hizmetkârlarıdır ve kendi aralarında el kol hareketleriyle anlaşabilmektedirler.⁴⁸

1546 – 1595 yılları arasında hüküm süren III. Murad'ın da çevresinde saray ve dilsizler bulunmaktaydı.⁴⁹ III. Murad'ın vakit geçirmekten çok hoşlandı saray dilsizler, bu dönemde orduda dilsiz oldukları için nedeniyle korku veren, saygı duyulan, güçlü komutanlar olarak görev almaktaydılar.⁵⁰

1660'lı yıllarda saray ve dilsiz insanların işaret diliyle derdlerini anlatmakla kalmayıp tarih, politika gibi pek çok konu hakkında bu dili kullanarak konuları abildikleri kayıtlar edilmektedir.⁵¹

1870'li yıllarda ise Osmanlı, Afrika ile köle ticareti yapmaktaydı.⁵² Bu kölelerin arasında saray ve dilsizler de bulunmaktaydı.⁵³ Kahire'den stanbul'a süren

⁴⁵ Deaf People, Sign Language & Communication, in Otoman & Modern Turkey, M. Miles, (Çevrimiçi), <http://www.independentliving.org/miles200907.html>, 6 Haziran 2009: 46.

⁴⁶ Deaf People, Sign Language & Communication, in Otoman & Modern Turkey, M. Miles, (Çevrimiçi), <http://www.independentliving.org/miles200907.html>, 6 Haziran 2009: 46.

⁴⁷ Deaf People, Sign Language & Communication, in Otoman & Modern Turkey, M. Miles, (Çevrimiçi), <http://www.independentliving.org/miles200907.html>, 6 Haziran 2009: 46.

⁴⁸ Deaf People, Sign Language & Communication, in Otoman & Modern Turkey, M. Miles, (Çevrimiçi), <http://www.independentliving.org/miles200907.html>, 6 Haziran 2009: 46.

⁴⁹ Deaf People, Sign Language & Communication, in Otoman & Modern Turkey, M. Miles, (Çevrimiçi), <http://www.independentliving.org/miles200907.html>, 6 Haziran 2009: 39.

⁵⁰ Deaf People, Sign Language & Communication, in Otoman & Modern Turkey, M. Miles, (Çevrimiçi), <http://www.independentliving.org/miles200907.html>, 6 Haziran 2009: 39.

⁵¹ Deaf People, Sign Language & Communication, in Otoman & Modern Turkey, M. Miles, (Çevrimiçi), <http://www.independentliving.org/miles200907.html>, 6 Haziran 2009: 64.

⁵² Deaf People, Sign Language & Communication, in Otoman & Modern Turkey, M. Miles, (Çevrimiçi), <http://www.independentliving.org/miles200907.html>, 6 Haziran 2009: 78-89.

uzun yolculukta Afrikalı sa ır ve dilsizler kendi i aret dillerini ta ımı lardır.⁵⁴ Bu i aretlerden bazılarının u an kullanılan Türk aret Dilinde de bazı izler bıraktı ı dü ünülmektedir⁵⁵.

Osmanlı'da ilk resmî sa ırlar okulu kimi kaynaklara göre 1889 (Dikyuva, Zeshan, 2008: 129) kimi kaynaklara göre 1887-1888 yılında Ferdinand Grati tarafından stanbul'da açıldı (“**Sa ır ve Dilsizler**”, Muallimler Mecmuası, sayı: 29, 1925: 1237). Önceden ticaret meslek okulu açılmı olan Avusturyalı Grati Osmanlı'da sa ır dilsizler için bir okul olmadı ını fark ederek 1891 yılında padi ahtan izin alıp bu eksikli i gidermek için çalı malara ba lamı tır⁵⁶. Grati'ye Ermeni asıllı bir aileden gelen M. Pekmezian da yardım etmi tir.⁵⁷ stanbul'da do an Pekmezian be ya nda sa ır olmu tu, ailesi onu e itim alabilmesi için Paris'te bir sa ırlar okuluna göndermi tir.⁵⁸ Pekmezian e itimini bitirdikten sonra bir süre Paris'te sa ırlar için e itim vermi daha sonra stanbul'a dönerek Grati'ye katılıp stanbul'daki ilk sa ırlar okulunun açılması için çalı mı tır.⁵⁹

⁵³ Deaf People, Sign Language & Communication, in Otoman & Modern Turkey, M. Miles, (Çevrimiçi), <http://www.independentliving.org/miles200907.html>, 6 Haziran 2009: 90.

⁵⁴ Deaf People, Sign Language & Communication, in Otoman & Modern Turkey, M. Miles, (Çevrimiçi), <http://www.independentliving.org/miles200907.html>, 6 Haziran 2009: 90.

⁵⁵ Deaf People, Sign Language & Communication, in Otoman & Modern Turkey, M. Miles, (Çevrimiçi), <http://www.independentliving.org/miles200907.html>, 6 Haziran 2009: 90.

⁵⁶ Deaf People, Sign Language & Communication, in Otoman & Modern Turkey, M. Miles, (Çevrimiçi), <http://www.independentliving.org/miles200907.html>, 6 Haziran 2009: 83-86.

⁵⁷ Deaf People, Sign Language & Communication, in Otoman & Modern Turkey, M. Miles, (Çevrimiçi), <http://www.independentliving.org/miles200907.html>, 6 Haziran 2009: 83-86.

⁵⁸ Deaf People, Sign Language & Communication, in Otoman & Modern Turkey, M. Miles, (Çevrimiçi), <http://www.independentliving.org/miles200907.html>, 6 Haziran 2009: 83-86.

⁵⁹ Deaf People, Sign Language & Communication, in Otoman & Modern Turkey, M. Miles, (Çevrimiçi), <http://www.independentliving.org/miles200907.html>, 6 Haziran 2009: 83-86.

Okula kayıt olacak ö rencilerin daha disiplinli bir ortamda e itilebilece i ve daha verimli olunaca ı dü ünülerek okulun yatılı olmasına karar verilmi tir. Derslerin anlatımında yalnız parmak alfabetinin kullanılması yetersiz olaca ından konu maya yönelik çalı maların yapılması uygun bulunmu tur. Konu ma derslerinde ö rencilerin ö retmenlerinin konu masını gözlemledikten sonra yapacakları tekrarlarda dil, di ve a ız hareketlerine do ru ekilleri verebilmeleri için ayna kullanmaları kararla tırılmı tir. Avrupa’da benzer e itimi veren okullarda sanat derslerinin de yer aldı ı gözetilerek teorik derslerin yanında bahçe ve el i leri ile ilgili pratik derslerin verilmesinin uygun olaca ı kararla tırılmı tir (“**Sa ır ve Dilsizler**”, Muallimler Mecmuası, sayı: 29, 1925: 1259-1260).

Okulda, Grati sözel (oral) dersleri üstlenirken Pekmezian da i aret diline dair e itim vermi tir (Dikyuva, Zeshan, a.g.e.: 129). Türkçe ö retmenli ine ise ilk pedagoğlardan Selim Sabit Efendi’nin o lu Besim Bey tayin edilmi , Hüseyin Sabri Bey ve Aziz Bey de bu okulda görev almı tur (“**Sa ır ve Dilsizler**”, (“**Sa ır ve Dilsizler**”, Muallimler Mecmuası, sayı: 29, 1925: 1249). Grati’nin ölümünden sonra okulun müdürlü üne Hüseyin Sabri Bey getirilmi ve otuz yılı a kın bir süre sa ır ve dilsizlerin e itimi ile ilgili çalı mı tur (“**Sa ır ve Dilsizler**”, Muallimler Mecmuası, sayı: 29, 1250-1251).

Grati, Fransızların kullandı ı parmak alfabetini eski yazıdaki harflere uyarlayarak bunu Besim Bey ve Sabri Bey’e ö retmi tir. Bu alfabe kullanılarak sa ır ve dilsiz ö rencilere yazma dersleri verilmi tir. Eski yazıda harflerin birle ik yazılması durumu için de harflerin ayrı ya da biti ik yazılaca ı zamanlar için özel i aretler olu turulup bu i aretlerle gereken komutlar verilerek ö rencilere yazı çalı ması yaptırılmı tir. Arapça, Farsça ve Türkçe kelimelerin, tamlamaların bulundu u Osmanlıca’nın ö retiminde mümkün oldu unca açık ve sade bir dil kullanımına dikkat edilmi tir (“**Sa ır ve Dilsizler**”, Muallimler Mecmuası, sayı: 29, 1925: 1251).

Okula ba langıçta 20 ö renci kayıt yaptırmı tur fakat bu ö rencilerden 16’sı okula devam etmi tir. 16 ö renciden biri kız ve bir tanesi de kulakları az i iten bir ö rencidir. Birinci sınıfta 4, 2. sınıfta 5, 3. sınıfta ise 7 ö renci bulunmaktadır. Okulda

usul-i imla, mükâleme (karılıklı konu mak), hesap, vazife, ulum-ı diniye, âlamet-i e ya dersleri verilmekteydi. Kurulu a masında derslerde kullanılacak araç ve gereçler için defalarca b a vuruda bulunulsa da okul için birkaç eski harita, levha ve e yadan b a ka bir malzeme edinilememi tir (“**Sa ır ve Dilsizler**”, Muallimler Mecmuası, sayı: 29, 1925: 1255-1256).

Grati'nin açtı ı okul pek çok kez yer de i tirdikten sonra çe itli nedenlerle 1920 yılında kapatılmı tir.⁶⁰

Osmanlı'da en geni istihbarat te kilatının kuruldu u ve bu nedenle pek çok ajanın görev yaptı ı II. Abdülhamit döneminde (1876-1909) sa ır ve dilsizler büyük bir tehdit olarak görülmü tür. Ajanların insanların aralarında ileti im kurarken anlaşılması, de ifre edilmesi kolay olmayan i aret dili kullandı nı tespit edip bu durumu padi aha haber vermi ler, padi ah da haber üzerine sa ır ve dilsiz okullarını kapatmayı uygun görmü tür.⁶¹

1909'da Faraggi adlı stanbul'da yeni bir sa ır ve dilsiz okulu kurulmu fakat bu okul sava nedeniyle 1913 yılı balarında kapatılmı tir.⁶² 1910 yılında ise Merzifon'da “Anadolu Kızlar Okulu” adında bir okul sa ır ve dilsizler için bir sınıf açar ve sonraları bu okulun b a na geçen Martha A. King ile beraber 1914'te okul, bütünüyle sa ırlar için e itim verir duruma geçer ve King Memorial Sa ırlar Okulu adını alır.⁶³

⁶⁰Deaf People, Sign Language & Communication, in Otoman & Modern Turkey, M. Miles, (Çevrimiçi), <http://www.independentliving.org/miles200907.html>, 6 Haziran 2009: 83-84.

⁶¹Deaf People, Sign Language & Communication, in Otoman & Modern Turkey, M. Miles, (Çevrimiçi), <http://www.independentliving.org/miles200907.html>, 6 Haziran 2009: 87.

⁶²Deaf People, Sign Language & Communication, in Otoman & Modern Turkey, M. Miles, (Çevrimiçi), <http://www.independentliving.org/miles200907.html>, 6 Haziran 2009: 88.

⁶³Deaf People, Sign Language & Communication, in Otoman & Modern Turkey, M. Miles, (Çevrimiçi), <http://www.independentliving.org/miles200907.html>, 6 Haziran 2009: 91.

1923 yılında İzmir’de sınırlar için bir okul açıldı ve bu okul 1925 yılında Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına, 1951’de ise Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlandı. 1944 yılında İstanbul’da kurulan Özel Sağlık ve Dilsiz Okulu ise 1953 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlandı (Selvi, 2004: 62).

1950’li yıllarda yasaklanan fakat 2005 yılında 5378 sayılı kanunla birlikte resmîyet kazanan T D, bir dil olarak kabul edilmiştir. 2005 yılında kabul edilen bu kanun, T D ile ilgili çalışacak kurumları belirleyerek sistemin oluşturulması ve uygulanması için bir yönetmelik çıkartılmasını şart koşmuştur. Bu gelişmelerin ardından 2007 yılında Türk Dil Kurumu Başkanlığı’nda I. Uluslararası Türk Dili Çalıştayını düzenleyen Millî Eğitim Bakanlığı, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, İtme Engelliler Millî Federasyonu ile ilgili kurum ve kuruluşların temsilcileri ile iaret diliyle ilgili bilimsel çalışmalar yapan Türkiye’den ve yurtdışından bilim insanlarının katıldığı bu çalışmada T D’in yaygınlaştırılması, geliştirilmesi ve daha sistemli hale gelmesi için yapılması gerekenler hakkında görüşleri, tartışılmıştır.⁶⁴

Bugün yurdumuzda bazı kurum ya da kuruluşların bünyesinde iaret dili kursu verilmektedir. Örneğin İstanbul’da, İstanbul Büyükşehir Belediyesine bağlı İstanbul Özürlüler Merkezinde (SÖM), İstanbul Meslek Edindirme Kurslarında (SMEK), normal konulan bireylere ve iitme engellilere iaret dili kursu verilmektedir.⁶⁵ Bunun yanında Boaziçi Üniversitesinde de iaret dili seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Uluda Üniversitesinde ise iitme engelli öğrencilerine eğitim verirken iaret dili yöntemini kullanmaktadır.⁶⁶

⁶⁴ I. Uluslararası Türk İaret Dili Çalıştayını TDK’de Yapıldı, (Çevrimiçi), <http://www.tdk.gov.tr/TR/BelgeGoster.aspx?>, 17 Temmuz 2009.

⁶⁵ Sağlık ve Sosyal Hizmetler, (Çevrimiçi), <http://www.ibb.gov.tr.>, 30 Aralık 2009.

⁶⁶ Sarı Grup Çalıştay Raporu, (Çevrimiçi), http://www.bingöl.edu.tr/birimler/ozurlu_birimi/dosyalar/c, 30 Aralık, 2009.

aret dilinin dünyadaki ve kendi kültürümüzdeki tarihçesine bakıldığında göz ardı edilemeyecek köklü bir geçmişi olduğu görülmektedir. Banguo lu'na göre ya ayan diller birtakım eski anadillerin farklılaşıp dallanması ile meydana gelmiştir (Banguo lu, 2007: 11). Bu tanımdan hareketle i aret dilinin uydurma bir dil olup olmadığı Osmanlı döneminden günümüze kadar uzun zamandır var olan bu dilin tarihçesi dü ünülerek de erlendirilmelidir. Bugünkü Türk aret Dili ile Osmanlı'da kullanılan i aret dili arasındaki ilişki ise halen net bir yanıt bulamamızı , tartışılan bir konudur. Bunun en büyük nedeni ise o günlerden bugünlere çok sınırlı sayıda kaynak kalması ve eitim konusunda tam olarak ne yapıldığına dair belgelerin çok az olmasıdır. Bu konu için küçük bir karılaştırma yapmak gerekirse Grati'nin Fransız alfabesinden Osmanlıca için uyarladığı parmak alfabesi ile T D'de kullanılan tek el alfabesi karılaştırılabilir. Grati'nin geliştirdiği alfabe u ekildedir:



Resim 1: Grati'nin geliştirdiği Osmanlı döneminde kullanılan i aret dili alfabesi

Grati'nin geli tirdi i parmak alfabesinde harfler üst sa dan sola do ru; ب ب ا ت ث ج د ذ ر ز س ش ص ض ط ظ ع ف ق ك ل م ن ه و ی eklindedir. aretlerle alt kısımda yer alan harflerin sayıları ile ilgili bir uyu mazlık göze çarpmaktadır. Alfabede 33 adet el areti bulunurken alt kısımdaki eski yazıda 32 adet harfe yer verilmi tir (“Sa ır ve Dilsizler”, Muallimler Mecmuası, sayı: 29, 1925: 1252).

T D’de tek el alfabeti çok nadir kullanılmakta yaygın olarak çift el parmak alfabeti tercih edilmektedir. Bahsedilen tek el alfabeti u ekildedir:



Foto raf 2: Tek el kullanılarak yapılan Türk aret Dili (T D) Alfabeti

Her iki alfabedeki harfler kar ıla tırıldı nda benzerlikler ortaya çıkmaktadır. Bunlar;



Resim 1.1.: (be) **Foto raf: 2.1.:** b



Resim 1.2.: (fe) **Foto raf: 2.2.:** f



Resim 1.3.: (ha) **Foto raf: 2.3.:** h



Resim 1.4.: (ra-rı) **Foto raf: 2.4.:** r



Resim 1.5.: (sin) **Foto raf 2.5.:** s



Resim 1.6.: (in-in) **Foto raf 2.6.:**

Türkler, de i ik toplumlarla kurdukları ili kiler sırasında yabancı dillerin etkisi altında kalmı ve yabancı ö eleri kullandıkları dil içine yerle tirmi lerdir. Geçmi ten günümüze bakıldı ında Türkçe Do u'da Farsça ve Arapçadan Batı'da talyanca, Fransızca, Almanca ve ngilizceden etkilenmi ve bu dillerden pek çok kelimeyi söz

varlı ı içerisine yerle tirmi tir. Bunun sonucunda pek çok yerli enin yerini yabancı eler almı ve yerli eler giderek unutulmu tur. Bunun yanında Türkçenin yapısında bulunan türetme ezelli i somut ya da soyut pek çok kavramı kolaylıkla olu turmasını ve kavramla tırma konusunda güçlü bir dil olmasını sa lamı tır (Aksan, 2006: 43).

Tarihede de belirtildi i üzere uzun yıllar boyunca halkın ve Osmanlı sarayının ilgi oda ı olan ve ileti imde kullanılan i aret dili Osmanlı'nın son dönemlerinde resmî bir kimlik kazanmı ve i itme engelliler için e itim olanakları yaratılmı tır. Bu e itim ortamlarında i aret dili de büyük ölçüde kullanılmı tır. Fakat sonrasında hazırlanan bu temelin üzerine yenileri koyulmayıp i aret dili e itim kurumlarında yasaklanmı ve ihmal edilip unutulmuş bir metot haline gelmi tir Türk dilinin tarihsel süreçte di er dillerle olan etkile imine bakıldı ında Türk aret Dili'nde de Osmanlı döneminden izler bulunması kaçınılmaz bir durum olarak görülmektedir. Bu anlamda Türk aret Dili köklü bir geçmi e dayanmaktadır. Fakat geçmi yıllarda bu dilin yasaklanması ve dille ilgili yeterli çalı ma yapılmaması nedeniyle T D yeterli geli imi gsterememi tir. 2005 yılında kabul edilen 5378 sayılı kanun ile T D resmi bir boyut kazansa da bu alanda e itim veren okullarda gerekli de i ikliklere hlen gidilmemi tir. Yapılması gereken Osmanlı ar ivlerinden i aret dili ile ilgili kaynakların bulunup çıkarılması ve Türk aret Dili ile kar ıla tırarak gerekli çalı maların yapılması, e itimcilerin bu alanda e itilmesi, bu dili tanıtacak kitap ya da dergilerin olu turulmasıdır.

E itim alanında geli meler yava ilerlerken sosyal hayatta i aret dili için daha hızlı bir geli im söz konusudur. Örne in Bursa'da bir Türk aret Dili Kütüphanesi açılmı tır. Kütüphanede okuma yazma bilmeyen i itme engelliler için kitapların zeti çıkarılıp bu zet i aret dili bilen bir tercüman tarafından i aret diline evrilmi ve CD'lere kaydedilmi tir. steyenler bu CD'leri ücretsiz olarak kopyalayabilmektedir. Okuma yazma bilen i itme engellilere de anlamları bilinmeyen kelimelerle ilgili yine i aret dili bilen bir tercüman yardımcı olmaktadır⁶⁷

⁶⁷Dnyada İlk aret Dili Kütüphanesi Açıldı, (evrimii), <http://www.milligazete.com.tr/haber/dunyada-ilk-isaret-dili-kutuphanesi-acildi-134529.htm>, , 4 A ustos 2009.

Kısa mesaj özelliğinden yararlanarak cep telefonunu iletişim alanında yaygın olarak kullanan işitme engelliler görüntülü iletişim olanak veren 3G teknolojisi ile birlikte iletişim dilini kullanarak daha rahat bir iletişim ortamına sahip olmaktadır. Abonelik ile ilgili sorun yaşayan işitme engelliler ise çağrı merkezlerinde görevlendirilen iletişim dilini iyi bir şekilde kullanan operatörlerin yardımıyla iletişim birinin yardımı olmaksızın bu sorunlarını halledebileceklerdir.⁶⁸

Bilgisayar kullanımında fare ve klavye gereksinimi ortadan kaldırmaya yönelik yazılım çözümleri ise engellilere de kolaylık sağlayabilmeyi amaçlamaktadır. El hareketlerinin web kamerası aracılığıyla bilgisayara tanıtılabilecek olan bu teknoloji yoluyla işitme engelliler bilgisayara iletişim dili ile komut verebileceklerdir.⁶⁹

Teknolojik gelişmelerin yanında işitme engellilerin iletişim olanaklarını fazlalaştırmayı, becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çalışmalar da bulunmaktadır. Uludağ Üniversitesi'nin Hollanda ve Estonya ile ortaklaşa hazırladığı *VOGS +* projesi de işitme engellilerin iletişim piyasasına ve topluma katılım seviyelerini artırmayı, mesleki rehberlikle işitme engellilerin gereksinimlerine ve imkânlarına uyarlanmış yeterli eğitim ve itimsel kriterleri desteklemeyi hedeflemektedir.⁷⁰ İşitme engellilerin yeterli destek aldıkları takdirde pek çok iletişim alanında yer alabileceğini savunan projenin gerçekleştirilmesi için iletişim yerlerinde iletişim dili bilen tercümanların bulunması, iletişim verenlerin bu tercümanlara belirli bir bütçe ayırması gerekmektedir. Ek harcamaları olacaktır bu proje uygulama yapılabilmesi için iletişim verenlerden destek beklemektedir.

⁶⁸ 3G, İşitme Engellileri Cep'ten Konu Tutacak, Habertürk, Anaç, (Çevrimiçi), <http://teknoloji.milliyet.com.tr/Teknoloji>, 29 Temmuz 2009.

⁶⁹ Bilgisayarlar İletim Dilini de Anlayacak, Habertürk, (Çevrimiçi), <http://www.cnnturk.com/2007/bilim.teknoloji/teknoloji/06/05>, 15 Haziran 2009.

⁷⁰ *VOGS + Vocational Guidance Standart Model for Deaf People In Europe*, (Çevrimiçi), <http://www.vogspuueu/tu/index.php>, 20 Haziran 2009).

T D'in tarihçede yer verilen 500 yıllık geçmi i ve günümüzde devam eden çalı malar T D'in uydurma bir dil olmadı mın kanıtıdır. Özyürek'in aktardı ı Nikaragua'daki i itme engelli bireylerin bir araya geldiklerinde kendi ba larına sistemli bir i aret dili olu turması (bk: 14) i aret dilinin yasaklanmasına, i itme engelli bireylerin normal konu an bireylerle aynı ortamı payla acak imkânlar bulmasına ra men aynı engeli ta ryan bireylerle bir araya geldiklerinde bu dili kullanacaklarını aç ı a çıkarmaktadır. Durum böyleyken T D'i uydurma bir dil olarak görüp reddetmektense e itim ortamında bir yöntem olarak kullanmak gerekmektedir.

3.3. Türk aret Dili (T D) Özellikleri

Dilin bir do ası ve kendine özgü bir i leyi ekli vardır. Nasıl ki insan tarımla u ra ırken topra ı sürece i alete, ekece i tohuma ya da fideye, tohumu besleyecek gübreye karar verebilirken tohumların veya fidelerin büyüyebilmesi için de i tiremeyece i do a kurallarına uymak zorundadır. Örne in bu day yeti tirmek isteyen bir çiftçi k ı aylarında tohumu ekerse herhangi bir ürün elde edemez. Toprak karnımızı doyuracak ürünleri yeti tirmemiz için bir araçtır. stedi imiz sonuca ula mak için bu aracı kullanırken do anın kanunlarına uymamız gerekir. Aynı ekilde dil de insanların duygu ve dü üncelerini ifade için kullandıkları bir araçtır, ancak dilin de kendine has kuralları vardır. Dile ait bu kurallar dil bilgisi olarak adlandırılır. Akerson'a göre dilin katmanları; sesbilgisi ya da fonetik denilen ses dizgesi, anlambilim ya da semantik olarak adlandırılan anlamlar dizgesi, sözcüklerin yapısını belirleyen biçimbilim ya da morfoloji, dizge ve tümcenin yapısını belirleyen sözdizim dizgesi ya da sentaks ve sözcük da rcı ı yani sözlükten olu maktadır (Akerson, 2000: 18).

Tanımlardan da görüldü ü gibi her dilin kendine has bir sistemi, bir dil bilgisi vardır. Burada dü ünülmesi gereken ki Dil Yöntemi'nin savundu u i aret dilinin yapay bir dil de il, gerçek bir dil oldu u dü üncesidir (Polat, 2005: 31).

Günümüzde i itme engellilerle ilgili internet sitelerinde ve iki kaynakta (**Yeti kinler çin aret Dili Kılavuzu, Türk aret Dili Birinci Seviye**) T D'in söz varlı na ili kin sözlükler bulunmaktadır. Fakat T D'in dil bilgisi kurallarını ele alan tek kitap Hasan Dikyuya ve Ulrike Zeishan'ın yazdı ı “**Türk aret Dili**” kitabıdır. Dikyuya ve Zeshan da ki Dil Yöntemi'nin dü ünçesini savunarak i aret dilinin sesli dile ba lı olmadı nı ve sesli dilin eller üzerinde gösterilmesi anlamına gelmedi ini belirtmektedirler (Dikyuya, Zeshan, 2008: 10). T D'in özelliklerini kavramak, Türkçe'den ba ımsız olup olmadı nı anlamak için bu dildeki sözcüklerin olu turulu yöntemlerini ele almak ve bu dili Türkiye Türkçesinin grameri ile kar ıla tırmak faydalı olacaktır.

3.3.1. T D' de Sözcükler

Ergin'e göre sözcük. “manası veya gramer vazifesi bulunan ve tek ba ına kullanılan ses veya sesler toplulu udur” (Ergin, 2000: 95). Banguo lu ise sözcükleri bir veya birkaç heceden olu an, her dile göre ayrı anlamları bulunan birlikler olarak niteler (Banguo lu, 2007: 114). Korkmaz, sözcükleri “Bir veya birden çok ses öbe inden olu an ve tek ba ına zihindeki belirli kavramlara kar ılık olan somut veya soyut söz kalıplarıdır; somut ve soyut kavramlar arasında ili ki kuran dil birimleridir” ekinde tanımlar (Korkmaz, 2003: 6).

aret dilinde Ergin'in, Banguo lu'nun ve Korkmaz'ın tanımlarında söz etti i ses, hece, ses öbekleri gibi kavramlar bulunmasa da T D'deki sözcükleri i aret veya i aretler toplulu u olarak nitelemek mümkündür. T D'de kimi sözcükler tek i aretle ifade edilirken kimi sözcükler de birkaç i aretin bir araya gelmesi ile olu turulmaktadır. Örne in *fasulye* sözcü ü tek i aretle, *balkaba ı* sözcü ü ise üç ayrı i aretin bir araya gelmesi ile ifade edilmektedir. *Fasulye* ve *balkaba ı* sözcüklerinin T D'deki kar ılı ı u ekildedir:



Foto raf 3: fasulye



Foto raf 4: balkaba 1

Yeti kinler için İret Dili Kılavuzu'nda 1529 sözcük; 120 deyim, tamlama ve örnek cümleye yer verilmiştir. Türk İret Dili kitabında ise 190 sözcük bulunmaktadır. T D'e ait işaretler incelendiğinde bu işaretlerin oluşumunda farklı yöntemlerin kullanıldığı açıkça çıkmaktadır. T D'de kullanılan bazı işaretler konuşurken ifadeyi güçlendirmek için kullanılan jestlere çok benzemektedir. *Dü ünnek, veda, önce, konuşmak, so uk, bilgi* sözcüklerinin işaretleri buna örnek gösterilebilir. Sözcüklerin işaretleri u ekildedir:



Foto raf 5: dü ünnek

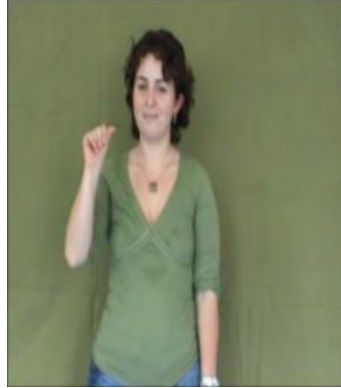


Foto raf 6: veda



Foto raf 7: önce



Foto raf 8: konu mak



Foto raf 9: so uk



Foto raf 10: silgi

T D’de bazı sözcükler ise ifade edilecek kavramın eklini ya da özelliklerini i aretlerle göstermek yolu ile olu turulmaktadır. Bunlara örnek olarak *çama ır makinesi, faks, bilgisayar* gösterilebilir. Bu sözcüklerin i aretleri u ekildedir:



Foto raf 11: çamaır makinesi



Foto raf 12: faks

Foto raf 13: bilgisayar

Görseller incelendi inde *çamaır makinesi* çitileme ve makinenin dü mesini çevirme hareketlerinin birle imi ile ifade edilmi tir. *Faks* sözcü ünün i aretinde ise aletin yaptı ı i görselle tirilmi tir. Klavyede yazı yazmak hareketi *bilgisayar* sözcü ünün T D'deki kar ılı ıdır.

Bir eylem belirten ya da bir eylemi ça rı tran bazı sözcükler ise bu eylemlerin pandomimi ile T D'de kar ılık bulmaktadır. Bu tür i aretlere genellikle meslek isimlerinde rastlanmaktadır. *Doktor*, *mimar*, *berber* gibi sözcükler buna örnek gösterilebilir. Bu kelimelerin T D'deki kar ılı ı u ekildedir:



Foto raf 14: doktor



Foto raf 15: mimar



Foto raf 16: berber

Doktor sözcü ünün T D'deki kar ılı ına bakıldı ında nabız tutma i aretinin yapıldı ı görülmektedir. *Mimar* sözcü ü ise çizim yapma hareketi ile gösterilmektedir. T D'de *berber* sözcü ünde saçları kesme, hareketleri yapılarak bu sözcükler ifade edilmektedir.

Bazı meslek gruplarının T D'deki kar ılıkları ise o meslek grubuna ait kıyafetlerin belirgin özelliklerinin i aretle gösterilmesi ekinde olu turulmaktadır. *Hâkim*, *avukat*, *a çı* sözcüklerinin i aretleri bu özelliktedir. Bu sözcüklerin i aretleri öyledir:



Foto raf 17: hâkim



Foto raf 18 : avukat



Foto raf 27 : a çı

Görsellere bakıldığında *hâkim* sözcüünün T D'deki karılıklı hâkim çüppesinin yakasının gösterilmesi eklindedir. *Avukat* sözcüünde de çüppenin yaka altındaki kısmı iaret edilmiştir. *A çı* sözcüünde ise bu kelimelerin ifade ettiği mesleklerde kullanılan keplerin iareti yapılmıştır. *A çı* sözcüü iki el a a idan yukarıya doğru hareket ettirilip buna ek olarak kaık ile yemek karıtırma hareketinin yapılması eklinde ifade edilir.

Bazı ehirlerin iaretleri oluşturulurken de o ehre ait belirleyici bir özellik kullanılmaktadır. Örnek olarak; *Diyarbakır*, *Erzurum*, *Samsun*, *Çorum*, *Trabzon*, *Isparta*, *Zonguldak* verilebilir. Bu sözcüklerin iaretleri u ekindedir:



Foto raf 20: Diyarbakır



Foto raf 21: Erzurum



Foto raf 22 : Samsun

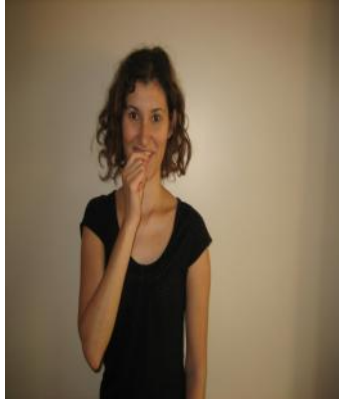


Foto raf 23: Çorum



Foto raf 24: Trabzon



Foto raf 25: Isparta



Foto raf 26: Zonguldak(1)



Foto raf 27: Zonguldak (2)

Görsellere bakıldığında örnek gösterilen ehir isimlerinin i aretlerinde bu ehirlere ait belirleyici ve açıklayıcı bazı özelliklerin kullanıldığını görülmektedir. Adı geçen ehirlere ait özellikler dü ünlürse Diyarbakır'ın karpuzu, Erzurum'un so uk geçen kıl arı, Samsun'un sigarası, Çorum'un leblebisi, Trabzon'un ye il do ası, Isparta'nın gülü, Zonguldak'ın ta kömürü me hurdur. Bu özelliklerden hareketle Diyarbakır sözcü ünde karpuz tıkladma, Erzurum sözcü ünde ü üme, Samsun sözcü ünde sigara içme, Çorum sözcü ünde leblebi yeme hareketleri yapılmıştır. Trabzon sözcü ünde ise ye il renginin i areti, iki farklı i aret kullanımı olan Zonguldak sözcü ünün birinci kullanımında madencilerin kullandıkları fenerli kaskın i areti, ikinci kullanımında ise ta i areti; Isparta sözcü ünde ise çiçek/gül i areti yapılmıştır. Buradan da anlaşılacağı gibi ehirlere ait özelliklerin ve ehirlere ait özelliklerin

i aretleri e tir. Yani T D'de e i aretli sözcükler bulunmaktadır. Bu e i aretli sözcükler; Diyarbakır-karpuz, Erzurum-kı -so uk-ü ümek, Samsun-sigara, Trabzon-ye il, Zonguldak-ta , Isparta-gül-çiçek e i aretli sözcüklerdir.

T D'de bazı yer isimleri ise sözcükte bulunan seslerin ça rı tırdı ı yaygın kullanımlı ba ka bir sözcüklerin i areti ile ifade edilmektedir. Örne in *Isparta*, *ıspanak*; *Kuveyt*, *kuvvet* sözcüklerini ça rı tırmaktadır. (Isparta sözcü ünün iki farklı i areti bulunmaktadır. Birincisi önceden de bahsedilen gül i aretidir). Bahsedilen sözcüklerin i aretleri u ekildedir:



Foto raf 28:Isparta-ıspanak

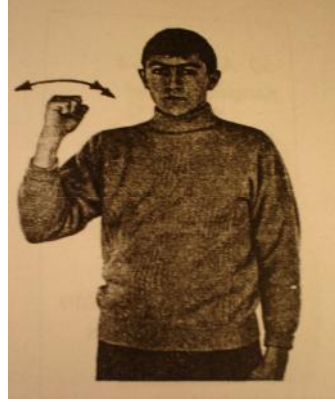


Foto raf 29:Kuveyt-kuvvet

Bazı yer isimlerinin i areti ise ismi parçalara bölüp bu parçalardan birinin, birkaçının ya da hepsinin i aretle ifade edilmesiyle olu turulmaktadır. *Mu* , *Balıkesir*, *Çankırı*, *Kırklareli*, *Eski ehir*, *Bitlis*, *Burdur* gibi sözcükler buna örnek gösterilebilir. Sözcüklerin T D'deki kar ılıkları u ekildedir;



Foto raf 30: Mu -muz



Foto raf 31: Balıkesir-balık

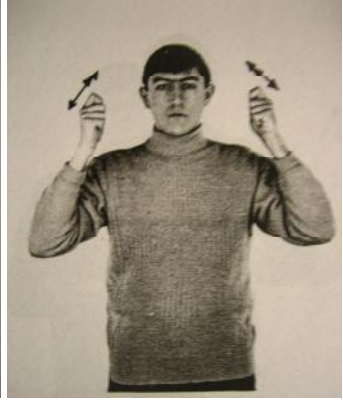


Foto raf 32: Çankırı-çan



Foto raf 33: Kırklareli-kırk

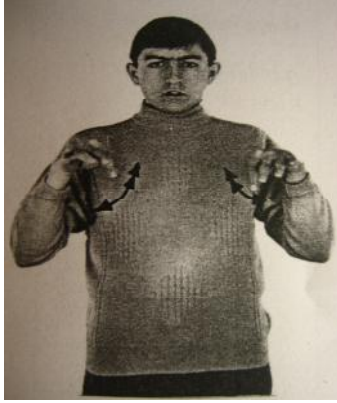


Foto raf 34:Eski ehir-eski



Foto raf 35: Bitlis-bit



Foto raf 36: Burdur

Görsellerle beraber bir de erlendirme yapılırsa *Mu* sözcü ünde muzun kabu unu soyma hareketi yapılmaktadır. Bu sözcü ün kar ılı ı T D’de olu turulurken *Mu* ile *mu* sözcüklerinin sesleri arasında bir ba kurulmu tur. *Balıkesir* birle ik sözcü ünde iki sözcükten ilki yani *balık* sözcü ü alınıp bu sözcü ün i areti yapılmı tır. *Balıkesir* sözcü üdeki benzer olu turma *Çankırı*, *Kırklareli*, *Eski ehir*, *Bitlis* sözcüklerinde de görülmektedir. *Çankırı* sözcü ünde iki elin kullanılması ile çan çalma hareketi yapılmaktadır. Yani *Çankırı* sözcü ü de parçalara bölünmü , sadece *çan* sözcü ü kullanılarak i aret olu turulmu tur. *Eski ehir* sözcü ünde *eski*, *Bitlis* sözcü ünde *bit*, *Kırklareli* sözcü ünde *kırk* sözcüklerinin i areti yapılmaktadır.

Burdur sözcü ü ise *bur-dur* olarak parçalanıp *burun* ve *dur* i aretlerinin arka arkaya yapılması ekinde ifade edilmektedir. *Ispanak* sözcü üdeki ses ça rı ını *burun* sözcü ü ile *bur* hecesi arasında da kurulmu tur.

T D’de bazı sözcükler ifade etti i varlı ın gösterilmesi ile olu turulmaktadır. Vücüttaki uzuvların i aretleri bu ekilde yapılmaktadır. Görülüyor ki bu sözcüklerin bilinmesi için anımsattıkları nesnelere bilinmesi gerekmektedir ki bunun için da arcıkta bu bölgenin bulunması artı aranmaktadır. “**Yeti kinler çin aret Dili Kılavuzu**” kitabında vücuda ait i aretlerin hareketleri *ba* için “El ba a dokundurulur”, *diz* için “Diz gösterilir”, *kirpik* için “Kirpikler gösterilir” ekinde açıklanmı tır (**Yeti kinler çin aret Dili Kılavuzu**, 1995: 25-33). Tanımlarda da görüldü ü gibi bu i aretler gerçek varlı ın bire bir gösterilmesidir. Bu i aretler varlıktan ba ımsız karakteristik i aretler de illerdir.

T D’deki sözcüklerin bazıları o sözcü ün ba harfinin parmak alfabesindeki kar ılı ı ile gösterilmesi ekinde ifade edilir; *ödev*, *zabıta*, *ocak (ay)* sözcükleri gibi. Örne i verilen sözcüklerden *temmuz* sözcü ünde tek el parmak alfabesi, di erlerinde ise çift el parmak alfabesi kullanılmaktadır. Bazı sözcüklerde de hem parmak alfabesi hem de i aret kullanılmaktadır; *ilkokul*, *jandarma*, *taksi* sözcükleri gibi. Parmak alfabesindeki harfler ve i aretlerle birlikte kullanılarak ifade edilen örneklerin T D’deki kar ılı ı u ekildedir:



Foto raf 37: ödev



Foto raf 38: zabita

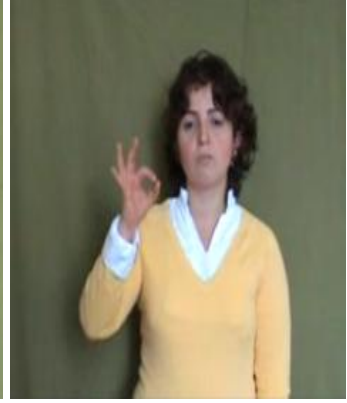


Foto raf 39: ocak



Foto raf 40: ilkokul



Foto raf 41: jandarma



Foto raf 42: taksi

aretlerde de görüldü ü gibi *ilkokul* sözcü ünde *i* harfinin parmak alfabesindeki kar ılı 1 ve *okul* sözcü ünün *i* areti, *jandarma* sözcü ünde *asker* sözcü ünün *i* areti ve *j* harfinin parmak alfabesindeki kar ılı 1 , *taksi* sözcü ünde arabanın gidi ine ili kin bir *i* aret ve tek el *t* harfi *i* areti kullanılmı tır.

Bunun yanında ifade edilmek istenen kavramın özellikleri ile bu kavramın T D'deki kar ılı 1 arasında belirgin bir ba kurulamayacak *i* aretler de bulunmaktadır. Günleri, ayları, renkleri, zaman dilimlerini belirten sözcüklerin ço u bu özelliindedir. Bu özelli i ta ıyan gün isimlerinin *i* aretleri u ekildedir:



Foto raf 43 : ubat



Foto raf 44: Mart



Foto raf 45 : Nisan

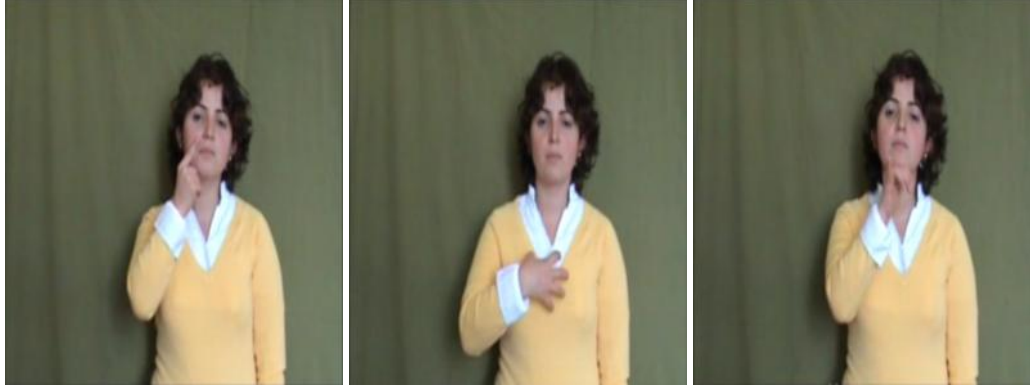


Foto raf 46: mayıs

Foto raf 47: haziran

Foto raf 48 : a ustos

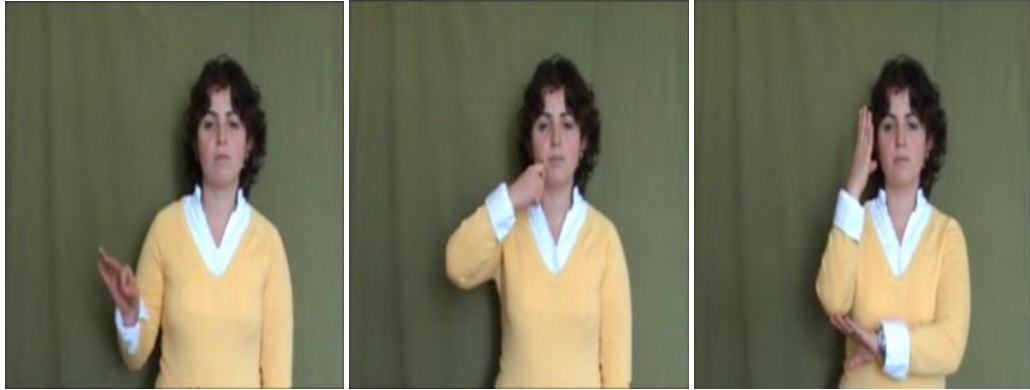


Foto raf 49: eylül

Foto raf 50: ekim

Foto raf 51 : kasım

Görsellere birlikte işaretler açıklanırsaubat ayı, işaret ve orta parmağın omza iki kez vurulması ile, mart ayı parmakların burun altında oynatılması ile, nisan ayı işaret parmağının burun yanından yukarı ve aşağı hareket ettirilmesi ile, mayıs ayı yanba parmak ve orta parmak ile tutulması ile, haziran ayı bir elin parmak uçlarının göze koyulup kafanın sağa sola hareket ettirilmesi ile, austos ayı baparmağın çene altına koyulup serçe parmağın öne doğru uzatılması ile, eylül ayı baparmak ve işaret parmağının birleştirilip yanadaireler çizerek hareket ettirilmesi ile, ekim ayı yumruk yapılmı elin işaret parmağındaki eklem yerinin yanadokundurulması ile, kasım ayı elin üst tarafına koyulmuş dirsekteki parmakların birbirlerine bitirilmiş şekilde sağa sola çevrilmesi ile ifade edilmiştir.

Ocak ayı çift el parmak alfabesindeki o harfi ile, temmuz ayı tek el parmak alfabesindeki t harfi ile, aralık ayı da i aret ve orta parmağın göz pınarında aralık olarak tutulması ile gösterilmektedir. Bu üç ayda kavramlar ve i aretler arasında farklı yönlerden bir bağ kurulabilmektedir. Fakat örnek gösterilen görsellerden ve görsellerin açıklamalarından da görüldüğü gibi i aretlerle sözcüklerin ifade ettiği kavramlar arasında bire bir bağ kurulamamaktadır.

Görsellerden ve açıklamalardan hareketle kavramların T D'deki karşılığı bir ya da birden çok i aretten oluşabilmektedir. Aret oluşturulma yöntemleri de şu şekilde sınıflandırılabilir:

- Gündelik hayatta da kullanılan jest ve mimiklerle oluşturulan i aretler.
- Kavramın fiziksel özelliğinden yola çıkılarak oluşturulan i aretler.
- Kavrama ait bir özellikten yola çıkılarak oluşturulan i aretler.
- Ses benzerliğinden yola çıkılarak oluşturulan i aretler.
- Sözcükteki heceden yola çıkılarak oluşturulan i aretler.
- Sözcükteki hecenin çağrışımlı kavramdan yola çıkılarak oluşturulan i aretler.
- Sözcüklerin ilk harfini kullanarak oluşturulan i aretler.
- Kavramların özelliklerinden bağımsız olarak oluşturulan i aretler.

3.3.2. Türkçedeki Yapı, Anlam ve Görev Bakımından Sözcüklerin T D ile Karşılaştırılması

Türkçede sözcük yapıları, anlamları ve görevleri bakımından sınıflandırılmıştır. Eker'e göre sözcüklerin sınıflandırılması antik Yunan dönemine kadar dayanmaktadır (Eker, 2006: 388). Korkmaz, Türkiye Türkçesindeki sözcükleri "Anlamlı Kelimeler" başlığı altında inceleyerek ad, sıfat, zamir, zarf, fiil sınıflandırmasını yapmıştır (Korkmaz, 2003: IX-XVII).

Türkiye Türkçesinde yer alan sözcükler olma biçimine, yapım özelliklerine ve kökene bağlı olarak altı başlık altında ele alınmıştır. Başlıklar şu şekildedir;

- I. Basit Yalın kelimeler (kök kelimeler),
- II. Türemi kelimeler,
- III. Birleşik kelimeler,
- IV. Kalıplaşmış kelimeler,
- V. Deyimsel sözler,
- VI. Alıntı kelimeler.” (Korkmaz, 2003: 30).

Türkiye Türkçesi ve TD'in karışılmasında basit, türemi ve birleşik sözcüklere yer verilmiştir.

3.3.2.1. Yapıları Bakımından Sözcükler

Sözcüklerin yapısı ses ve ekil olmak üzere iki bakımdan ele alınmaktadır. Ses yapısı sözcükleri oluşturan seslerin birbirleri ile ilişkilerini kapsamaktadır (Ergin, 2000, 97). Ekil yapısına göre sözcükler yapı, anlam ve tür özelliklerine göre sınıflandırılmaktadır. Sözcükler yapı bakımından sınıflandırıldığında kök, türemi ve birleşik sözcükler olarak ele alınır (Eker, 2006: 389).

Kökler, kelimedeki anlamlı olan tek heceli ya da sesli en küçük parçadır (Ergin, 2000, 105). Kök kelimelerin TD'deki karışıklığı bir (Bkz.: 40) ya da birden fazla (Bkz.: 42) ile artmış olmaktadır. Türkçedeki sözcüklerin oluşum biçimlerine TD Özellikleri bölümünde ayrıntılı olarak yer verildiği için bu bölümde birleşik ve türemi sözcükler konuları ele alınmıştır.

Türkçede birleşik sözcükler, iki ya da daha fazla sözcükten belirli bir ekil bilgisine uyarak yeni bir anlam birliği oluşturacak biçimde bir araya gelmesi olarak tanımlanmaktadır (Korkmaz, 2005: 137). Birleşik sözcükler, gövdeyi oluşturan

sözcüklerdeki hece dümesi, vurgu yerinin de imesi, ses türemesi gibi yöntemlerle ortaya çıkmaktadır (Eker, 2006, 391). Gövdeyi olu turan sözcükler *biçerdöver* sözcü ündeki gibi anlamlarını yitirmez, kimi zaman *sivrisinek* sözcü ünde oldu u gibi bir kelime anlam kaybına u ramazken, kimi zaman da gövdeyi olu turan sözcüklerin bütünü *hanımeli* sözcü ünde oldu u gibi anlamını yitirir.

Türkçede oldu u gibi T D'de de birle ik sözcüklerin i aretleri farklı yöntemlerle olu turulmaktadır. Bu yöntemlerden biri; birle ik kelimeyi olu turan her bir sözcü ün ayrı ayrı i areti yapılmasıdır. *Buzdolabı*, *yüzyıl*, *balkaba ı*, sözcükleri bu yöntemle örnek gösterilebilir. Bahsedilen sözcüklerin i aretleri u ekilde yapılmaktadır:

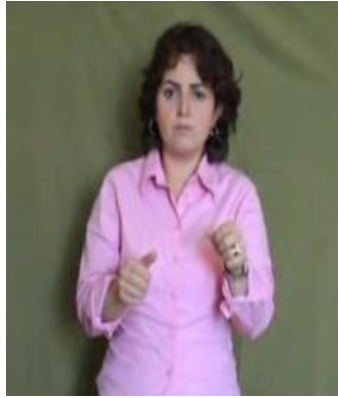


Foto raf 52a: buz-so uk-ü ümek **Foto raf 52b:** dolap

Foto raf 52 (a+b): buzdolabı



Foto raf 53b: yüz

Foto raf 53b: yıl

Foto raf 65 (a+b): yüzyıl



Resim 54: balkaba ı

Buzdolabı sözcü ünün so uk ve dolap sözcüklerinin i aretleri olu turmaktadır. *Yüzyıl* sözcü ünün ifadesinde *yüz* ve *yıl* sözcüklerinin i aretleri kullanılmı tır. *Cumhurba kanı* sözcü ünüde ise *cumhur* kelimesi devlet sözcü ünün kar ılı ı olan i aretle ve ba kan sözcü ünün i aretiyle ifade edilmi tir. Daha önceden görseline yer verilen *balkaba ı* kelimesi de *bal* ve *kabak* sözcüklerinin i areti ile gösterilmi tir.

kinici bir yöntem de birle ik kelimeyi tek bir i aretle olu turmaktır. Örne in iki ayrı kelimedenden olu an *kahverengi*, *bugün*, *ilkbahar* birle ik sözcükleri gövdeyi olu turan sözcüklerden birinin i areti yapılarak ifade edilmektedir. Bahsedilen sözcüklerin i aretleri u ekildedir:



Foto raf 55: kahverengi

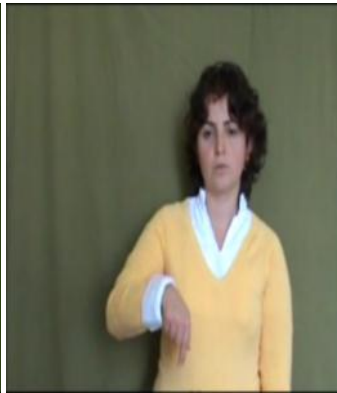


Foto raf 56: bugün



Foto raf 57: ilkbahar

Kahverengi sözcü ünde *kahve* sözcü ünün i areti kullanılmı ve *renk* kelimesine yer verilmemi tir. *Bugün* sözcü ünde ise *bu* kelimesi kullanılmı tir. Parmakların burun kısmında birle tirilip daha sonra açılarak öne uzatılması ile olu turulan *ilkbahar* sözcü ünde ise *bahar* kelimesi kullanılmı tir.

T D’de bazı birle ik sözcükler ifade edilirken birle ik sözcü ün gövdesindeki sözcüklerden herhangi biri kullanılmaz. *Be ikta* , *kalemtra* , *gökku a ı* gibi sözcüklerde bu sözcüklerin ifade etti i kavramın bir özelli i kullanılarak i aret olu turulur. Bahsedilen sözcüklerin i aretleri u ekildedir:



Foto raf 58: Be ikta



Foto raf 59 : kalemtra



Foto raf 60: gökku a ı

Be ikta kelimesi ile *kartal* kelimesi e i aretlidir. arette kartalın gagasından yola çıkılıp i aret parma ı burna kanca eklinde dokundurularak sözcü ün T D’deki kar ılı ı olu turulmu tur. Yani *Be ikta* birle ik sözcü ünde BJK’nin de sembolü olan *kartal* kavramı kullanılmı tir.

Kalemtra sözcü ünün i areti incelendi inde kur un kalemin ucunun açılmasına benzer bir hareket yapıldı ı görülmektedir (hareketle yani pandomimle

anlatım). Bu sözcü ün T D'deki kar ılı ı olu turulurken nesnenin yaptı ı i görselle tirilmi tir.

Gökku a ı birle ik sözcü ünün T D'deki kar ılı na bakıldı ında elle havaya yarım daire ekli çizildi i görülmektedir. Bu kelimedede ifade edilmek istenen varlı m ekli kullanılarak i aret olu turulmu tur.

Bazı birle ik sözcüklerin T D'deki kar ılı na bakıldı ında ifade edilmek istenen varlı m özellikleri ile bire bir ba kurmanın mümkün olmadı ı görülmektedir. T D'deki bazı sözcükler gövdeyi olu turan kelime ya da sözcüklerden ya da varlı a ait özelliklerden farklı i arete ya da i aretlere sahip olabilir. *Pazartesi*, *Cumartesi*, *anneanne*, sözcükleri bu özelliktedir. Sözcüklerin i aretleri u ekildedir:



Foto raf 61:Pazartesi



Foto raf 62: Cumartesi



Foto raf 63: anneanne

Pazartesi sözcü ünde birle ik halde tutulan ba parmak ve i aret parma ı gö üs üzerinde a a ı yukarı hareket ettirilmektedir. *Cumartesi* sözcü ünde yumruk yapılan her iki elin serçe parmakları çengel ekinde birle tirilmektedir. *Anneanne* sözcü ünde bir elin parmak uçları yana a dokundurulmaktadır. Görsellerden de anla ılaca ı gibi ifade edilmek istenen birle ik sözcüklerin i aretlerinin gövdeyi olu turan sözcüklerle ya da kavramın sahip oldu u özellikler, yaptı ı i lerle do rudan bir ba lantısı yoktur.

Türkçe yapı bakımından sondan eklemeli bir dildir. Bu nedenle Türkçenin gramerinde ekler konusu oldukça geniş bir yer tutmaktadır. Türetme ad ya da eylem olan kök veya gövdelere yapım eki getirilerek yeni sözcükler oluşturulmaktadır (Eker, 2006: 404). Fakat genel anlamda işaret dillerinde ekler çok denecek kadar azdır. Yapım eklerine işaret dili ile ilgili kaynakların yalnızca birinde yer verilmiştir. Diğer iki kaynakta *-çi* ekine yer verilmiştir. *-çi* ekinin yer aldığı işaret dilleri şunlardır:



Foto raf 64a:

Foto raf 64b: -çi

Foto raf 64(a+b): i çi

Sözcüğün T D'deki farklı iki kullanımını şöylece göstermektedir:



Foto raf 65: i çi



Foto raf 66: i çi

Foto raf 80'de i ç i sözcü ü iki farklı i aretin birle iminden olu mu tur. Birinci i aret i ikinci i aret çalı mak anlamındadır.

Konu ulan dillerde e anlamlı sözcükler oldu u gibi T D'de de bir kavramın farklı i aretleri olabilmektedir; i ç i sözcü ünün kaynaklardan ula ıldı ı kadarıyla üç farklı i aretinin bulunması gibi.

3.3.2.2 Anamlarına Göre Sözcükler

Aksan, kelimedeki anlamı “dilde birer gösterge niteli iyle yer alan, insanın dünya bilgisine dayalı birtakım belirleyicileri bulunan sözcüklerin belli bir ba lam ve belli bir konu içinde anlattıkları kavram” olarak niteler (2006b: 48). Türkçede anlamlandırma çe itli yollarla yapılmaktadır. Bunlardan biri *kavuniçi, gelincik, devetabanı* örneklerinde oldu u gibi do adaki nesnelere dayalı benzetmeli anlamlandırmadır (Aksan, 2006b: 97-98). Kimi zaman da dalmak, çekinmek, incinmek örneklerinde oldu u gibi soyut kavramların somut kavramlardan yararlanılarak çe itli aktarmalar yapıldı ı görülür (Aksan, 2006b: 98-99). Bunların yanında ikilemeler de Türkçede anlamlandırma için sıklıkla kullanılır (Aksan, 2006: 102-105).

T D'deki sözcükler de çe itli i aretlerle kavramla tırılmaktadır. Kavramla tırmada kullanılan farklı yöntemler “T D'de Sözcükler” ba lı ı altında anlatılmı tır (Bkz. : 40-54).

Türkçenin anlambilim sınıflamalarında *tersanlamlılık, çokanlamlılık, e anlamlılık, e adlılık* özellikleri de bulunmaktadır (Aksan, 2006b: 123, 126, 129, 132). Bu özelliklerin T D'deki kar ılıkları Türkiye Türkçesi ile kar ıla tırılarak ele alınacaktır.

Aksan'a göre birbirlerine bütün bütün karıt kavramlar *tersanlamlılık* terimi ile sınıflandırılır (Aksan, 2006b: 129). Bu sınıflamanın çeşitli örnekleri vardır. Bunlardan biri olan *ikili karıtlıklar* yönteminde ad soylu öeler önemli bir yer tutmaktadır; *çok/az, güzel/çirkin, gitmek/gelmek* gibi sözcükler buna örnek gösterilebilir (Aksan, 2006b: 129-130). İkili karıtlık gösteren bu sözcükler T D'de farklı iaretlerle ifade edilir.

Tersanlamlılıkta kullanılan karıtlık türleri “almak, satmak, peşin/taksitle, oyuncu/seyirci” gibi kişisel karıtlıklar (Aksan, 2006b : 130-131), “küçük/orta/büyük, kalın/orta/ince” gibi dereceli karıtlıklar ve “sağ/sol, alt/üst, doğu/batı” gibi yön gösteren karıtlıklar, “akıllı/akılsız, anlamlı/anlamsız” gibi biçimsel ikili karıtlıklardır. (Aksan, 2006b: 130-131). Biçimsel ikili karıtlıklar dâhil olanlar T D'de birbiriyle ilgili kisi olmayan, farklı iaretlerle ifade edilmektedir.

Biçimsel ikili karıtlıklar ise T D'de diğer karıtlık türlerinden farklı bir şekilde oluşur. Biçimsel ikili karıtlıklarda aynı kökten türemiş sözcüklerin de ikili ekler olarak oluştuğları tersanlamlar kullanılmaktadır” (Aksan, 2006b: 130). T D'de biçimsel ikili karıtlıkları ifade eden kelime gruplarının iaretleri genel olarak birbiriyle bağlantılıdır. Örneğin akıllı/akılsız sözcüklerinin iaretleri u ekildedir:



Foto raf 67 : akıllı



Foto raf 68: akılsız



Foto raf 69a: akıllı

Foto raf 69b: de il

Foto raf 69 (a+b): akılsız

Görsellerden hareketle *akıllı* ve *akılsız* sözcüklere karşı tırıldı nda *akılsız* sözcü ünün birinci kullanımında *akıllı* sözcü ünün i aretinin ters yönde yapıldı ı görülmektedir. *Akılsız* sözcü ünün ikinci kullanımında ise T D’de olumsuz cümlelerde kullanılan *de il* kullanımı tır ve *akıllı de il* ekinde ifade edilmi tir.

Sözcüklerin anlamlarında bir di er sınıflama ise çokanlamlılıktır. Çe itli aktarmalar sonucunda ortaya çıkan çokanlamlılık Türkçede sıklıkla karşı ılan bir dil olayıdır (Aksan, 2006b: 123-124). Aksan, “...*çıkma* eyleminin 60, *almak*’ın 40, *atmak*’ın 30, *kesmek*, *vermek*, *gitmek* eylemlerinin 20, *bozmak*, *kırmak*, *girmek*, *durmak* eylemlerinin ise 10 kadar de i ik kullanım yerinin, anlamının bulundu u görülür” saptamasında bulunmu tur (Aksan, 2006b: 125).

T D’de de aynı i aretin, birbirleriyle anlam yönünden benzerli i olan farklı sözcüklere karşı ılık geldi i durumlar bulunmaktadır. Örne in *i -çalı mak-çalı kan* sözcüklerinin i areti aynıdır. *Temiz* ve *efendi* sözcüklerinin i aretleri de aynıdır. Ba ka bir örnek ise *bo* sözcü üdür. *Bo* sözcü ünün i areti *bo konu mak* ya da *bo kafalı* gibi deyimlerde de aynı ekilde kullanılmaktadır. Bahsedilen sözcüklerin ve deyimlerin i areti u ekildedir;



Foto raf 70: i , çalı mak, çalı kan



Foto raf 71: temiz, efendi

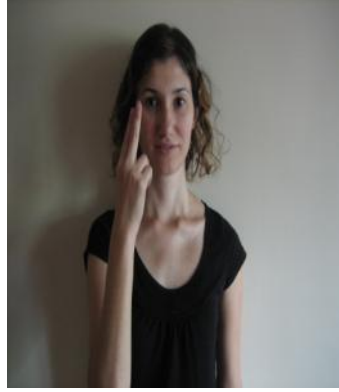


Foto raf 72a: bo

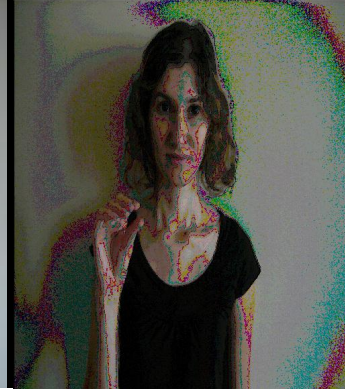


Foto raf 72b: konu mak

Foto raf 81 (a+b): bo konu mak

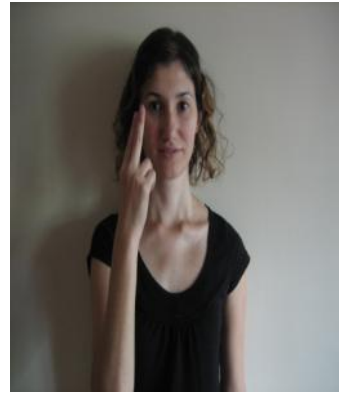


Foto raf 73a: bo



Foto raf 73b: kafa

Foto raf 73 (a+b): bo kafalı

Eski Türkçe döneminden Türkiye Türkçesi dönemine kadar dilimize Farsça, Arapça ya da Latin kökenli dillerden pek çok sözcük girmiştir. Zengin bir söz varlığı olan Türkçede anlamlılık gösteren pek çok kelimeye rastlamak mümkündür. Eski Türkçe dönemindeki metinlere bakıldığında *tün* ve *kiçe* (gece), *küç* (güç) ve *erk* gibi anlamlı sözcükler bulunmaktadır. Bunun yanında yabancı dillerden gelip dilimize yerleşen *tesir* (etki), *imkân* (olanak), *tabii* (doğal) gibi anlamlılık özelliğini taşıyan sözcükler de örnek gösterilebilir (Aksan, 2006a: 12).

T D'de de aynı kavramın karşılığı olan işaretler işaretin kullanıldığı yerlere göre değişim göstermektedir. Aynı şehir içindeki okullarda bile işaretlerin kullanımında farklılıklara rastlanmaktadır yani bir kavramın birden çok işaret karşılığı bulunmaktadır. Örneğin kaynaklara bakıldığında *pencere* sözcüğünün 3, *abla* sözcüğünün 3, *oyun* sözcüğünün 2 farklı işreti vardır. Bahsedilen işaretler aşağıda ekilmiştir:



Foto raf 74: pencere

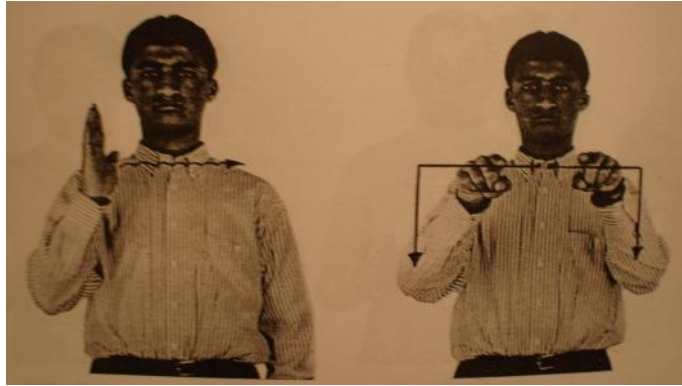


Foto raf 75: pencere



Foto raf 76: pencere



Foto raf 77: abla



Foto raf 78: abla



Foto raf 79: abla



Foto raf 80: oyun



Foto raf 81 : oyun

aretler incelendi inde özellikle *pencere* ve *oyun* sözcüklerinde i aretler olu turulurken kavramların farklı yönleriyle tanımlandı ı görülmektedir. *Pencere* sözcü ünde kavramın boyutuna ve açılma ekillerine farklı i aretlerle yer verilmi tir. *Oyun* sözcü ünün birinci kullanımında eller ekildeki gibi sallanırken ikinci kullanımında bir dans figürüne yer verilmi tir.

Sözcükte anlam konusunda ele alınması gereken ba ka bir sınıflama ise e adlılıktır. Her dilde oldu u gibi Türkçede de birbiriyle anlam ili kisi olmayan birçok kavram aynı sözcükle dile getirilebilmekte ve bu özelli e de e adlılık denmektedir (Aksan, 2006a: 132). Örne in *saz* kelimesi hem bir müzik aleti hem de bir bitkiyi tanımlamaktadır ya da *al* kelimesi hem bir renk hem de bir fiil için kullanılmaktadır.

T D'de de anlam ili kisi olmayan sözcüklerin e i aretlerle ifade edildi i durumlar vardır. *A ustos-gri-gram*, *haziran-hala*, *Sivas-Taksim* sözcükleri farklı anlamlara sahip oldukları halde aynı i aretlerin kullanıldı ı sözcüklerdir. Bu sözcüklerin i aretleri u ekildedir:

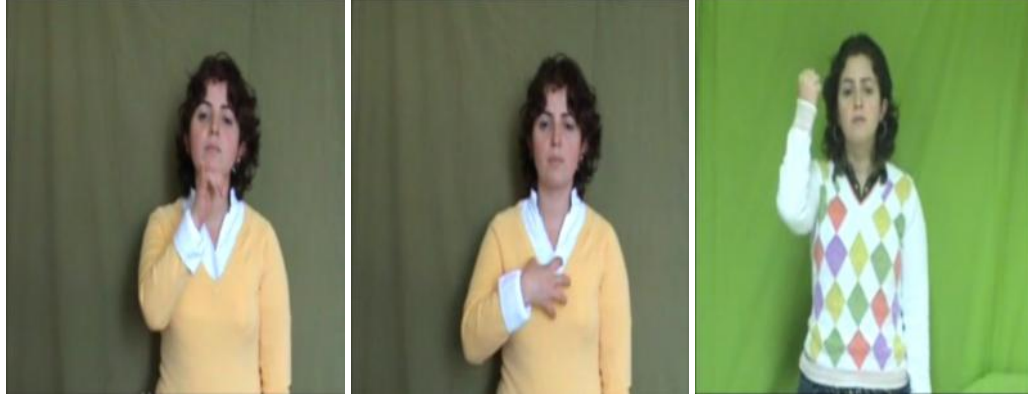


Foto raf 82: a ustos, gri, gram **Foto raf 83:** hala, haziran **Foto raf 84:** Sivas, Taksim

E anlamlılık konusunda da belirtildi i gibi bir kavramın birden fazla i areti bulunabilmektedir. Burada yer alan e i aretli fakat farklı anlamlı sözcükler ba ka kaynaklarda de i ik kullanımlara sahip olabilir. Burada bahsedilen özellikten yola çıkılarak saptanan örneklere yer verilmi tir.

3.2.2.3. Adlar ve Ad Soylu Kelimeler

Korkmaz, sözcükleri anlamlı kelimeler ve görevli kelimeler olarak sınıflandırmı tır (Korkmaz, 2003: IX, XXVI). Anlamlı kelimeler ad soylu ve fiil soylu olmak üzere iki bölüme ayrılmı tır. Ad soylu kelimeler isimler, sıfatlar, zarflar ve zamirlerdir (Korkmaz, 2003: IX-XVII). Görevli kelimeler ise edatlar, ba laçlar, ünlemlerdir (Korkmaz, 2003: XXVI-XXVIII).

Ad soylu sözcüklerin bir sınıflaması olarak adlar evrendeki canlı ya da cansız, somut ya da soyut tüm varlıkları tek tek ya da tür olarak kar ılayan sözcüklerdir. (Korkmaz, 2003: 195). Eker, adları tür, anlam, yapı, sayı yönünden sınıflandırabilece ini belirterek bu sınıflamaları *tür-özel*, *tekil-ço ul*, *soyut-somut*, sayılabilen-sayılamayan, kök-türemi -birle ik ekinde adlandırır (Eker, 2003: 391).

ehir, ülke isimlerini karılayan *özel adların* karılı T D’de bulunmaktadır. *Fakat Bobi, Karakaçan, Sarman* gibi hayvan isimleri ile Ali, Ay e, Zeynep gibi insan isimlerinin i aretle karılı bulunmamaktadır. areti bulunmayan bu *özel adlar* parmak alfabesi kullanılarak ifade edilmektedir. Bunun yanında ki ilerinin fizikî, meslekî, davranışsal özelliklerine göre ki iye ait “i aret ismi” olu turulmaktadır (Dikyuva, Zeshan, 2008: 43). Örne in kızıl saçlı bir ö retmenin i areti kırmızı, güler yüzlü bir ki inin i areti yanaktaki gamze olabilir.

Ço ul adlarda çokluk eki olan *-lar* kullanılmaktadır (Korkmaz, 2003: 256). T D’de ise bu ekin karılı *çok* i aretidir. Örne in *çocuklar* ço ul kelimesi T D’de *çocuk+çok* sözcüklerine karılık gelen i aretlerle ifade edilmektedir. Bahsedilen ço ul sözcü ün i areti öyledir:



Foto raf 85a: çocuk

Foto raf 85b: çok

Foto raf 85 (a+b): çocuklar

Somut sözcükler gibi soyut sözcüklerin de birçok karılı ma T D’de rastlanmaktadır. Örne in “**Yeti kinler çin aret Dili Kılavuzu**” (1995: 105-109) kitabındaki duygular bölümünde 26 soyut sözcü e yer verilmi tir (ayıp, yalan, özlemek, sevmek gibi).

Ad soylu sözcüklerin bir türü de sıfatlardır. Türkiye Türkçesinde geni bir kullanım alanı olan sıfatları Korkmaz, “... adlardan önce gelerek onları niteleyen,

nasıl olduklarını gösteren veya çe itli yönlerden belirten sözlerdir” ekinde tanımlar (Korkmaz, 2003: 333).

Korkmaz’ın tanımında da belirtti i gibi Türkiye Türkçesinde sıfat tamlamalarının dizilimi *sıfat +ad* ekinindedir. Bu dizilim T D’de de kullanılmakla beraber sıfat tamlaması yerine sıfatın eylem haline geldi i ek eylem cümlelerinin kullanıldı ı görülmektedir. Örne in *beyaz peynir* tamlamasının *sıfat+ad* dizilimi T D’de aynıdır. Fakat *güzel ev* tamlaması yerine *ev güzel* cümlesi kullanılmaktadır (Dikyuva, Zeshan, 2008: 24). Sıfat tamlamaları yerine ek fiil cümleleri olu turmak genellikle niteleme sıfatlarında görülen bir durumdur. Sayı sıfatlarında *sıfat+ad* dizilimine uygun i aret kar ılıkları olu turulmaktadır.

Ad soylu sözcükler içinde yer alan ba ka bir tür ise zarflardır. “Zarflar fiillerden, sıfatlardan, sıfat-fiillerden ve zarf niteli indeki sözlerden önce gelerek onları zaman, yer, yön, nitelik, durum azlık-çokluk bildirme, peki tirme ve sorma gibi çe itli yönlerden etkileyip de i tirerek anlamlarını daha belirgin duruma getiren sözlerdir” (Korkmaz, 2003: 451).

Zaman zarfları bir eylemin zaman içindeki yerini belirlemektedir (Korkmaz, 2003: 495). T D’de de zaman zarfları sıklıkla kullanılmaktadır. Örne in “Bu ak am ödev hazırlamak lazım mı?”⁷¹ cümlesinde *bu ak am* tamlaması *zaman zarfı* olarak kullanılmı tır. Cümleinin i aret dili ile gösterili i u ekildedir:



Foto raf 86: Bu ak am ödev hazırlamak lazım mı?

⁷¹ Türk aret Dili Kaynak Sitesi, (Çevrimiçi), (<http://www.cmpe.boun.edu.tr/tid/watch.php?nSelectedVideo=1336>, 20 Temmuz 2009.

Fiillerdeki olu ve kılı ın yerlerini ve yönünü belirleyen *yer ve yön zarfları* (Korkmaz, 2003: 498) da T D’de sıklıkla kullanılmaktadır. “Erkek karde dı arıda dola ıyor” cümlesindeki *dı arıda* kelimesi bu kullanıma örnek gösterilebilir. Cümleinin T D ile ifadesi u ekildedir:



Foto raf 87: Erkek karde dı arıda dola ıyor.

Kocasava ’a göre zamir “... di er nesne adları gibi direkt nesneyi kar ılayan kelimeler olmayıp, konu an (mütekellim), konu ulan (hitap edilen), üçüncü ahıs (gaip) (mütekellimin ve muhatabın dı ndaki) gibi varlıkları temsilî olarak veya i aret etmek suretiyle belirleyen kelimelerdir” (2004: 29).

Ad soylu sözcüklerde son olarak ele alınacak tür zamirlerdir. Türkiye Türkçesinde yapılarına göre zamirler basit, yalın ve türemi olarak ele sınıflandırılmı tır (Korkmaz,2003: 404). Bu sınıflamalar T D ile kar ıla tırıldı nda kök halinde ve tek kelimedenden olu an zamirlerin T D’de yer aldı ı görülmektedir.

levleri bakımından ahıs, i aret, dönü lülük aitlik, soru, belirsizlik zamirleri (Korkmaz, 2003.: 405-449) olarak sınıflandırılan zamirler türlerinden bazıları T D’de de kullanılmaktadır.

Kocasava , ahıs zamirlerini konu an, konu ulan, hitap edilen, gaip gibi varlıkları ahıslar olarak, temsilî halde kar ılayan kelimeler ekinde tanımlamaktadır

(Kocasava , 2004: 31). Zamirler; üç teklik (*ben, sen, o*), üç çokluk (*biz, siz, onlar*) olmak üzere altı tanedir (Kocasava , 2004: 32).

Dikyuva ve Zeshan'ın kitabında ve Bo aziçi Üniversitesi'nin T D için hazırladı ı *Türk aret Dili Kaynak Sitesi*'nde “o, biz, siz, onlar” zamirlerine yer verilmemi tir. Oysaki bu zamirlerin i aret dilinde kullanımı bulunmaktadır. Belirtilmeyen bu ahıs zamirleri “onun, bizim, sizin, onların” çekim ekli ahıs zamirleri ile e i aretlidir. “Biz, siz, onlar” ahıs zamirleri T D'de çift zamir ya da ço ul zamir olarak yer almı tır (Dikyuva, Zeshan, 2008: 23).

Bo aziçi Üniversitesi tarafından hazırlanan i aret dili sözlü ünde yer alan ben ve sen zamirleri u ekildedir:



Foto raf 88: ben



Foto raf 89: sen

Ki i zamirleri i aret parma ının hareketli bir ekilde bo lu a do ru uzatılması ile gösterilir. aret kullanıcıları birinci tekil ki i zamirini göstermek için kendilerini i aret ederler, ikinci tekil ki i zamiri için kar ılarındankini i aret ederler ve üçüncü tekil ki i zamiri için i aret alanında herhangi bir yeri i aret ederler. Birden fazla ki iyi anlatmak için ilave parmaklar kullanılabilir. (Dikyuva,Zeshan, 2008: 23).

Trabzon Çamlık itme Engelliler Meslek Lisesi'nin hazırladı ı T D sözlü ünde ise *biz* ve *siz* zamirlerine yer verilmi tir, fakat bu kaynakta da *o, onlar*

zamirleri bulunmamaktadır. Dikyuva ve Zeshan'ın belirtti inin aksine burada çokluk zamirleri için ilave parmaklar kullanılmamı tır.



Foto raf 90: biz



Foto raf 91: siz

Zamirlerin cümle içindeki dizilimi Türkiye Türkçesi ile karşılaştırıldığında TD'de bazı durumlarda farklılık olduğu görülmektedir. Örneğin şahıs zamirleri cümlelerin hem başında hem de sonunda kullanılabilir. “Sen çalışmak sen”, “Ben sağır ben”, “O Türk o” gibi (Dikyuva, Zeshan, 2006: 25).

aret zamirleri varlıkları işaret ederek karşılaşırlar (Korkmaz, 2003: 420). aret zamirlerinin kullanım yerleri açısından TD ile ilgili kaynaklara bakıldığında *bu* zamirinin yer aldığı görülmekte ancak aynı işaret, *burası* zamiri içinde kullanılmaktadır.



Foto raf 92: bu

Dönü lülük zamirleri ahıs zamirlerinin peki tirilmi hâlidir ve kendi sözcü üne iyelik eki getirilmesi ile olu turulur (Korkmaz, 2003: 414-415). *Kendim, kendin, kendisi, kendimiz, kendiniz, kendileri* eklinde ahıslara göre çekimlenir.

Ek kullanımının hemen hemen olmadı ı T D’de ise ahıslara göre çekim yapılmaz. Dikyuva ve Zeshan, *kendi* sözcü ünün T D’deki kullanımı için vurgu zamiri tanımlamasını yaparak bu sözcü ün T D’de dönü lülük zamiri olarak kullanılmadı ını belirtirler (Dikyuva, Zeshan, 2006: 23). Vurgu zamiri T D’de ahıs zamiri ile birle tirilerek kullanılır. Örne in “ O, kendisi bilmiyor “ cümlesi T D’de “ O kendi bilmek de il” eklindedir (Dikyuva, Zeshan, 2006: 23).



Foto raf 93: kendi

Fakat kendi sözcü ü Türkiye Türkçesinde de vurgulamak amaçlı kullanılmaktadır. Zaten Korkmaz da peki tirilmi zamirler tanımını kullanmı tır. Örne in, “*Ben kendim yaptım*” cümlesindeki *kendim* sözcü ü *ben* zamirini peki tirmek amaçlı kullanılmı tır. Buradaki en belirgin fark T D’in genel bir özelli i olan eklerin yani çekimlemenin yapılmamasıdır. Yukarıda Dikyuva ve Zeshan’dan alıntılanan “O kendi bilmek de il” cümlesinde ahıs zamiri ve kendi sözcü ü birlikte kullanılmı tır. Burada birlikte kullanımın olmaması halinde cümlede özne yönünden bir belirsizlik ortaya çıkacaktır. T D’de fiiller çekimlenmedi i için ahıs zamiri kullanılmı ve *kendi* sözcü ü ile bu zamir vurgulanmı tır.

Aitlik zamirleri şahıs ve iaret zamirleriyle kurulan ad tamlamalarında tamlanan ö esinin kaldırılarak yerine –ki ilgi zamiri ekinin getirilmesi ile oluşur (Korkmaz; 2003: 431). *Benim çantam/benimki, annemin evi/anneminki* gibi.

T D’de aitlik zamirlerinde –ki eki kullanılmaz. Bunun yerine tamlayan durumundaki *benim, senin, onun, bizim sizin, onların* kullanılır. Aitlik zamirleri için ki i zamirlerinde yer alan aynı iaret alanı kullanılır. Ancak açık ekilde dik tutulan iki parmakla farklı bir el ekli kullanılır.” (Dikyuva, Zeshan, 2008: 23) Bu farklı el iareti *benim* ve *senin* zamirlerinde parmağın birkaç kez sallanması; *onun, bizim, sizin, onların* zamirlerinde ise parmağın daireler çizmesi ekindedir.



Foto raf 94: benim



Foto raf 95: senin



Foto raf 96: onun



Foto raf 97: bizim



Foto raf 98: sizin



Foto raf 99: onların

Kim, kimin, neye, ne, neden, nereye, nerden, kaça, kaçınıcı, hani, hangisi gibi sözcüklerle canlı veya cansız varlıkları sorularla niteleyen zamir türleridir (Korkmaz, 2003: 441). *Kim, ne, nere* sözcükleri asıl soru zamiri, iyelik eki almı *hangisi, kaç* gibi sözcükler de dönü türülmü soru zamiri türleridir (Korkmaz, 2003: 441).

T D'de de soru zamirleri cümle içinde kullanılırken mimiklerin kullanımı oldukça önemlidir. Ba m biraz öne çıkması, gözlerin açılması, ba m sa a sola sallanması kullanılacak olan soru zamirini tamamlayıcı niteliktedir (Dikyuva, Zeshan, 2008: 107). Örnek olarak verilen görseller incelendi inde modelin sözcükleri ifade ederken hafifçe öne do ru e ildi i görülmektedir. Bunun yanında ba sa a sola sallanmakta, gözler açılıp ka lar yukarı kaldırılmaktadır.



Foto raf 100: ne, nasıl, hangi



Foto raf 101: kim, kimler



Foto raf 102: nereye, nerede, nereden



Foto raf 103: neden

3.3.2.4. Fiiller ve Fiil Soylu Sözcükler

Fiiller somut veya soyut nesne ve kavramların olu , bulunu , kılı , kılını durumlarını zaman ve mekân içerisinde bildiren sözcüklerdir (Korkmaz, 2003: 527).

Yapılarına göre fiiller basit, türemi ve birle ik (Korkmaz, 2003: 528) olarak sınıflandırılırlar. T D’de kullanılan fiiller yapılarına göre incelendi inde basit ve birle ik türlerin kullanıldı ı görülmektedir. *Et-, ol-, bil-* yardımcı fiilleri ile yapılan birle ik fiillerden bazılarının T D’deki kar ılıkları u ekildedir:



Foto raf 104: te ekkür et-



Foto raf 105: Memnun ol-



Foto raf 106a: yap-

Foto raf 106: bil-

Foto raf 106 (a+b): yapabil-

T D’de *et-* yardımcı fiilinin ayrı bir i areti bulunmamakta, bu yardımcı fiille olu turulan birle ik fiiller tek bir i aretle ifade edilmektedir. Ol- ve yap- yardımcı fiillerinin ise ayrı bir i areti vardır, bu i aretler fiilden sonra getirilerek kullanılır.

“T D’deki bazı cümlelerde sözcüklerin yerleri de i tirildi i takdirde anlam bozulması olu makta, yanlı bir cümle kurulmaktadır” (Dikyuva, Zeshan, 2008: 24). Örne in “Para var”, “Kitap oku-” (T D’de fiillerde ahıs çekimi olmadı ından cümle oku- ekinde verilmi tir.), “Kız güzel” cümleleri “Var para”, “Oku- kitap” ekinde ifade edildi inde yanlı olmaktadır.

Sözel dillerde jest ve mimikler anlamı kuvvetlendirmek için kullanılır. Tüm i aret dillerinde jest ve mimikler dilin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu nedenle i aret dilinin jest ve mimiklerden olu tu una dair yaygın bir yanlı vardır. aret dillerindeki jestler sözel dillerle kar ıla tırıldı ında çok daha fazla çe ide sahiptir, bu da i aret dillerinin görsel diller olmasından kaynaklanır. Jest ve mimikler i aret dilindeki ifadeyi tamamlamak için yapılır. Yüz ifadesi, i aret dilinde olumlu/olumsuz vurgusu yapan, anlamı kuvvetlendiren ya da belirsizle tiren kritik bir öneme sahiptir.

aret dili sadece eller aracılı ı ile ifade edilmez. De i ik tipte sorular, olumsuzluklar, olasılıklar, ba hareketleri, farklı vücut pozisyonları, yüz mimikleri ile beraber ifade edilir. Örne in T D’de i aret parma mın bükülerek avuç içine dokundurulması “isim” sözcü üne kar ılıklı gelmektedir. Aynı hareketi yaparken ka lar çatılıp ba iki yana sallandı ında isim sorma ifadesi olu ur.



Foto raf 107 : isim

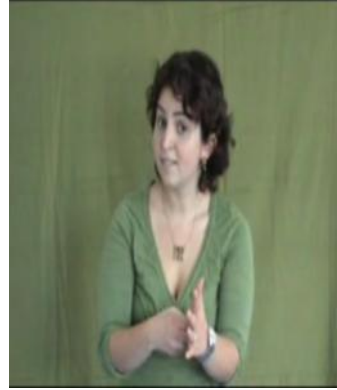


Foto raf 108: sim ne?

Bo aziçi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Bilgisayar Mühendisli i Bölümü öğrencilerinin hazırladı ı “**Türk aret Dili Yüz fadesi ve Ba Hareketi Veritabanı**” adlı çalı mada T D’de kullanılan ba hareketleri u ekilde sınıflandırılmı ve açıklanmı tır.⁷²

“1. Yalın: Yüzün yalın ifadesidir.”⁷³ Örne in, duygular ve bazı soyut kavramların haricindeki kavramların isimleri (ehir isimleri, rakam ya da sayı isimleri gibi) söylenirken genellikle yalın yani mimiksiz bir yüz ifadesi kullanılır, mimiklere yer verilmez.

⁷² Türk aret Dili Yüz fadesi ve Ba Hareketleri Veritabanı, (Çevrimiçi), http://www.cmpe.boun.edu.tr/~aran/publications/aran07sif_4A_ustos_2009.

⁷³ Türk aret Dili Yüz fadesi ve Ba Hareketleri Veritabanı, (Çevrimiçi), http://www.cmpe.boun.edu.tr/~aran/publications/aran07sif_4A_ustos_2009.



Foto raf 109: sınıf

Foto raf 110: dokuz

Foto raf 111: stanbul

“2. Yukarı do ru ba ı bir kez kaldırma: Günlük ya amda ‘de il’ demek yerine sıkça kullandı ımız harekettir.”⁷⁴ Bu hareket genellikle olumsuz cümleler için kullanılır ve “de il” i aretinin tamamlayıcısıdır. Örne in “Hasta de il” cümlesi T D’de u ekilde ifade edilmektedir:



Foto raf 112: Hasta de il.

De il ile yapılan olumsuz cümlelerde olumsuzlanan kelime ve *de il* ayrı ayrı yapılırken “-me/-ma” olumsuzluk ekinin kullanıldı ı durumlarda olumsuzlanan kelime ile *de il* birle mekte, adeta tek bir i aretmi gibi görünmektedir.

⁷⁴ Türk aret Dili Yüz fadesi ve Ba Hareketleri Veritabanı, (Çevrimiçi), <http://www.cmpe.boun.edu.tr/~aran/publications/aran07sif,4Austos2009>.

“3. Sağa sola baş sallama: Yine günlük yaşamda “Hayır, olmaz!” demek yerine sıkça kullandığımız harekettir.”⁷⁵ T D’de *hayır* ve *olmaz* sözcüklerinin hareketleri farklıdır. *Hayır*, hareket parmağının ve başın sağa sola sallanması ile yapılır, *olmaz* ise elin çene altından ileriye doğru uzatılması şeklindedir. Bunun dışında sadece sağa sola sallanan başla da bu iki sözcük ifade edebilir.

“4. Öne doğru başı uzatma: Kafanın öne doğru uzatılması ve kolların kaldırılması ile yüzün, karıdakinden cevap bekler gibi soru sorar konuma gelmesiyle yapılır.”⁷⁶ Bu hareket özellikle soru cümlelerinde önemlidir. Soru cümlelerinde bunun yanında mimiklerle de kullanılmalıdır.

“5. Büzülmü Dudaklar: Özür dilerken, dudakları büzerek ve üzgün yüz ifadesi oluşturularak yapılır.”⁷⁷

“6. Yukarı başı sallama: Onaylamak için kullanılır. Yüz ifadesi içermez, sadece baş hareketinden oluşur.”⁷⁸

“7. Gülümseme: Baş hareketi içermez, yüz ifadesi gülme şeklini alır.”⁷⁹

“8. Yukarı başı sallama ve gülümseme: Önceki iki hareketin birleşiminden oluşur.”⁸⁰

⁷⁵ Türk Hareket Dili Yüz ifadesi ve Baş Hareketleri Veritabanı, (Çevrimiçi), http://www.cmpe.boun.edu.tr/~aran/publications/aran07sif_4_A_ustos_2009.

⁷⁶ Türk Hareket Dili Yüz ifadesi ve Baş Hareketleri Veritabanı, (Çevrimiçi), http://www.cmpe.boun.edu.tr/~aran/publications/aran07sif_4_A_ustos_2009.

⁷⁷ Türk Hareket Dili Yüz ifadesi ve Baş Hareketleri Veritabanı, (Çevrimiçi), http://www.cmpe.boun.edu.tr/~aran/publications/aran07sif_4_A_ustos_2009.

⁷⁸ Türk Hareket Dili Yüz ifadesi ve Baş Hareketleri Veritabanı, (Çevrimiçi), http://www.cmpe.boun.edu.tr/~aran/publications/aran07sif_4_A_ustos_2009.

⁷⁹ Türk Hareket Dili Yüz ifadesi ve Baş Hareketleri Veritabanı, (Çevrimiçi), http://www.cmpe.boun.edu.tr/~aran/publications/aran07sif_4_A_ustos_2009.

Yukarıda belirtilen hareketlerin kullanılması T D’de verilen örneklerde de görüldü ü gibi anlamı belirgin bir ekilde de i tirmektedir. Bu jestlerin mimiklerle birlikte kullanılmadı ı hallerde ifade yetersizli i olacaktır.

T D’de kullanılan ba hareketlerinde soru cümleleri konusuna de inilmi ti. Dikyuva ve Zeshan da kitaplarında bu konuya geni bir yer vermi tir. Genellikle soru cümlelerinin iki çe idi vardır. Birinci çe it soru cümlelerinde *kim, ne zaman, nerede* gibi sözcükler ya da sözcük grupları bulunmaktadır. kinci çe it soru cümleleri *evet/hayır* sözcükleriyle yanıt bulan sorularıdır. Türkçede bu soru türünün “-mi” soru eki ile yapılır.

T D içerisinde “-mi” ekinin kullanımı yoktur. Bunun yerine sorularda yüz ifadesi kullanılır. Soru ile beraber yüz ifadesi kullanılmadı ı takdirde yanlı bir cümle kurulmu olur. Yüz ifadesinde gözlerin tam açık olması, ka ların çatılması, ba ın öne e ilmesi gerekmektedir. Bu ifadeler genellikle “Arkada ın var mı?”, “Kapı açık mı?” gibi evet-hayır gerektiren sorularda kullanılır. (Dikyuva, Zeshan, 2008: 105-112).

T D’de temel olumsuz i aret *de il* anlamlı i arettir. Bu i aret genellikle cümlenin sonunda olumsuz hale getirdi i yüklemnin ardında bulunur. Aynı cümle içerisinde *de ilin* arkasından ba ka bir i aretin geldi i çok nadir olarak görülür. Fakat zamirler olumsuzluk bildiren sözcü ün ardından gelebilir. “Çocuk anlamak de il”, “Görü mek de il ben” gibi.

Olumsuzluk bildiren *de il* zaman zaman kısaltılabilir ve önceki yüklemnin i areti ile birle ip neredeyse tek bir i aret gibi görünebilir; “anlamak de il”, “bilmek de il”, “sevmek de il” gibi. T D’de “var”, “vermek”, “olur” gibi bazı sözcükler “de il” ile olumsuzlanmaz. Bu sözcüklerin olumsuzlarının daha farklı ifadeleri vardır.

⁸⁰ Türk aret Dili Yüz fadesi ve Ba Hareketleri Veritabanı, (Çevrimiçi), http://www.cmpe.boun.edu.tr/~aran/publications/aran07sif,4A_ustos2009.

T D’de zamanı belirtmek için ”hafta”, “önce”, “sene”, “saat” “sonra” gibi i aretler kullanılır. Sayı ve zaman bir i aretle ifade edilebilir. “ ki hafta önce”, “Üç dakika”, “dört yıl sonra” gibi. Yani tek bir i arette sayı, zaman dilimi, geçmi veya gelecek ifadeleri bulunmaktadır.

4. TME ENGELLERDE TÜRKÇE EĞİTİM ÖNERİLERİ

Milli Eğitim Bakanlığının genel, özel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak Türkçe öğretiminin amaçları anlama gücünün geliştirilmesi, anlatım becerisinin ve alfabesinin öğrenilmesi, dinleme ve okuma alfabesinin öğrenilmesi, sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi, dilbilgisi kurallarının kavratılması, Türkçenin sevdirmesi ve dil bilincinin uyandırılması şeklindedir (Kavcar, Özkazan vd., 2005: 3). İtme engellilerin Türkçe eğitiminde de işiten öğrenciler için belirlenen hedefler geçerlidir ve eğitim bu hedefler doğrultusunda yürütülmektedir.

İşitme engelli öğrenciler işitme yoksunlukları nedeniyle öğrenmeye en uygun yaşlarda, konuşma ve dili öğrenme fırsatını kaçırmakta ve hem anlama hem de konuşma becerilerinde sorunlar yaşamaktadır. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'na belirlenen becerilerin ve kazanımların oluşmasında güçlükler ortaya çıkmaktadır.

Bu bölümde işitme engelli öğrencilerin dinleme, okuma, yazma ve dilbilgisi becerilerinde sorunlar nedenleri ile birlikte ele alınmış bu sorunları örnekleyebilmek için öğrencilerin yazılı ürünlerinden örnekler verilmiştir. Program yapıya uygun kalmakla birlikte eğitim sürecinde öğretmeni yöntem ve teknik yönünden özgür bırakmaktadır. Bu noktadan hareketle bu bölümde işitme engelli öğrencilerin Türkçe eğitiminde kullanılacak alternatif etkinlikler oluşturulup, etkinliklerin sonuçları da incelenerek yer verilmiştir.

4.1. Sözlü Anlatımda Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler

İnsanlar iletişim kurarken sözlü, yazılı ve sözsüz olmak üzere iki yolla başvurur. İnsan, çevresindeki diğer insanlarla anlaşabilmek için bu iletişim yollarından en fazla konuşmayı kullanmaktadır (Cemilolu, 2001: 89). Konuşma, bir konunun, duygu, düşünce ya da istemin zihinde tasarlanıp karşısındaki kişiye sözlü anlatılmasıdır. Zihinde tasarlanana doğru, anlaşılır ve düzgün bir şekilde sözlü yolla

aktarılması önemlidir. Aksi takdirde düzgün olmayan bir sözel aktarım iletişim sorunlarına yol açacaktır.

Etkili bir sözlü anlatım do ru ve düzgün konu ma becerisini gerektirir. Bu beceri iyi bir e itim ve sürekli çalı ma ile beraber geli ir (Yıldız, v.d., 2006: 156). Çocuklar okula ba lamadan önce ailelerinden ya da bulundu u sosyal çevreden konu mayı ö renmi olurlar. Fakat bu konu ma yetersiz oldu u gibi a ız özellikleri de ta ıyabilir. Bu nedenle çocuklar do ru ve düzgün konu ma yöntemleri ile okul ortamında e itilmelidir. Ses, hece, sözcük ve cümle gibi dil birimlerini kullanırken do ru bir tonlama ile, cümle ve sözcük vurgularını yerinde yapan, konunun duygu ve dü ünçe yönlerini sesiyle ifade edebilen, konu ma içeri inin anlamını, yaptı ı durgu ve duraklarla vurgulayan, vücut dilini etkili bir ekilde kullanarak sözün anlamını güçlendiren, konu ma becerilerine sahip bireylerin yeti tirilmesi öncelikle Türkçe ö retmenlerinin üzerinde durması gereken bir sorumluluktur (Sever, 2004: 23).

İlkö retim Türkçe Dersi Ders Programı'nda konu ma becerisi, Türkçe ö renimindeki temel becerilerden biri olarak yer alır (**İlkö retim Türkçe Dersi Ö retim Programı ve Kılavuzu (6,7, 8. Sınıflar)**, 2006: 6). Programda temel becerilerin oranlarına yer verilmi ve konu ma becerisinin oranı % 20 olarak belirlenmi tir (İlkö retim Türkçe Dersi Ö retim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar), 2006: 10). Bu becerinin geli tirilmesiyle ö rencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlı ından faydalanarak kendilerini do ru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta kar ıla acakları sorunları konu arak çözebilmeleri, yorumlayıp de erlendirebilmeleri amaçlanmaktadır . Konu ma becerisi ile ilgili amaç ve kazanımların ana ba lıkları ise “konu ma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konu malar yapma, kendi konu masını de erlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alı kanlı ı kazanma” eklindedir (İlkö retim Türkçe Dersi Ö retim Programı ve Kılavuzu (6,7, 8. Sınıflar), 2006: 6).

Bu amaçlara ula ılıp kazanımların elde edilebilmesi için programda, konu ma becerisi ile ilgili çe itli etkinliklere yer verilmi tir. Etkinliklerde birikimlerden, çe itli görsel ve i itsel materyallerden yararlanma, dü üncelerini mantık akı ı ve bütünlük

içinde sunma, kar ıla tırma yapma, sebep-sonuç ili kisi kurma, sınıflandırma, de erlendirme ve özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geli tirici çalı malar bulunmaktadır.

Türkçe Dersi Ö retim Programında yer alan amaçlar ve kazanımlar i itme engelli ö renciler için de aynı ekilde geçerlidir. itme engelli çocuklar dinleme ve konu ma becerilerini normal i iten ya ıtlarının izledikleri sırayı aynen takip ederek geli tirmektedirler (Belgin, Darıca, 1995: 17). Fakat i itme engelli çocu un a amaları normal i iten çocuklardan daha uzun süreli olmaktadır. Bu nedenle i itme engelli ö rencilerin konu ma ö reniminde Türkçe ö retmenleri normal i iten ö rencilere uygulanan programın hedeflerinden farksız, fakat daha uzun zaman dilimine yayılmış çalı malar geli tirmelidir.

Normal ya da i itme engelli çocuklar için konu mayı ö renebilmede izlenen sıra u ekildedir (Belgin, Darıca, 1995: 19):

- 0-6 ay: Kar ılıklı ileti im kurmak amacıyla a lama gülme, çı ıldama gibi konu ma dı ı seslerin kullanılması.
- 6-9 ay: Çok de i ik sesler çıkarma, gıgıldama, heceleme yapma, bazı sesleri taklit etme iste i.
- 9-12 ay: Konu ma içindeki bazı seslerin ve konu ma ritminin taklit edilmesi, konu malara anlam verilmesi, bazı ifadelerin kullanılmaya ba lanması.
- 12-24 ay: stek, duygu ve dü ünceleri tek kelimeli ifadelerle anlatma, sözcüklerin taklidinin artması.
- 24-36 ay: Kelime da arcı ının artması ve iki kelimeli cümlelerin kullanılmaya ba lanılması.

36-48 ay: Kelime da arcı nın artması, üç ya da daha fazla kelime içeren cümlelerin kullanılması.

48-60 ay: Çok de i ik yapıda cümlelerin kullanılması, takılara ve ço ul ifadelere yer verilmesi, basit öykülerin anlatılmaya ba lanması.

Bu a amalar sonucunda çocuklar dili kazanırlar. Fakat i itme engellilerin ya göre gösterdikleri geli imsel özellikler normal konu an ö rencilerden farklıdır. Örne in normal i iten bireyin 48-60 aylıkken geldi i a amaya i itme engelli birey 5 ya nda gelmektedir (Belgin, Darıca, 2005: 19). Gregory, i itme engelli bebeklerde de ya amın ilk aylarında seslemeler görüldü ünü, ancak bu seslemelerin 6. aydan sonra i iten bebeklerinkinden farklı tı mı, hatta 2 ya ından sonra görülmedi ini belirtmi tir (Ekinci, 2007: 35). Bunun yanında i itme engelli bir birey dil kazanımlarında konu ma bozuklu u, sesleri do ru ekilde çıkaramama, konu ulanı anlayamama gibi sorunları da ya amaktadır. itme engelli çocukların e itimindeki temel amaç, dinleme ve konu ma becerisini kazandırmak ve bu becerilerdeki sorunları da en aza indirmektir (Belgin, Darıca, 1995: 17).

Konu manın ö renilmesini engelleyen en önemli etmen, i itme kaybının derecesidir (Atay, 1999: 26). itme kaybının derecesi arttıkça konu mayı ö renebilmek de güçle mektedir. Bunun yanında i itme kaybının görülme ya ı, kaybın tanısının yapıldı ı ya , i itme cihazının kullanılmaya ba landı ı zaman, cihazın günlük bakım ve kontrolü, e itime ba lama ya ı, anne ve babanın e itim programlarına katılarak destek olmaları konu manın ö renilmesini etkileyen di er unsurlardır (Belgin, Darıca, 1995 : 18).

Ülkemizde i itme engelliler için okul öncesinden ba layarak yüksekö retim ve ilerisi de olmak üzere e itim hizmetleri verilmektedir. Dil kazanımı açısından özellikle okul öncesi e itim, i itme engelliler için önemlidir. Do u tan bu engele sahip çocuklar ilkö retim ça ına gelene kadar çevreden soyutlanmı bir ekilde, kendi hallerinde evde kaldıkları takdirde i itsel uyarılardan yoksun olarak zamanlarını geçirmektedirler

(Özsoy, 2002: 66). Uyarılardan yoksunluk ise dil kazanımları açısından telafi edilmesi çok zor olan zeka, bilinç düzeyi, duygusal zeka, empati kurma, ahlaki değerlerin tam oturmaması gibi problemleri beraberinde getirmektedir (Tüfekçio lu, 1998: 115). Bu nedenle bahsedilen problemlerle karşılaşmaması, sağlam bir alt yapının oluşturulması ve ileri sınıflarda öğrencinin çevresindekilerle iletişim haline gelebilmesi için okulöncesi eğitim alınması gerekmektedir.

İtme engelli ya da normal işiten bireylerin sözel anlatım aracılığıyla iyi iletişim kurabilmeleri için dinleme beceri ve alıkanlılığının da yerleşmesi gerekmektedir. İtilen şeyleri anlamak ve saklamak ya da işittiklerimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak dinlemedir (Sever, 2004 :11). Konu ma gibi dinleme de Türkçe Eğitim Programında, Dinleme/ izleme başlığı altında öğrenciye kazandırılması gereken temel becerilerden biri olarak yer almaktadır (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2007: 5). Programda dinleme /izleme becerisi öğrencilerin iyi bir dinleyici/izleyici olabilmesine yönelik kazanımlar ile bu kazanımları hayata geçirmeye yönelik etkinlikler bulunmaktadır.

Dinleme becerisinin kazandırılması için çocuğun içinde yaşadığı çevrede oluşan sesleri tanımlayabilmesi, benzerlik ve farklılıkların ayırt edilebilmesi ve duyduğu seslere anlam verebilmesi yani işitme eğitimi alması gerekmektedir. İtme eğitimi çocuğun işitme kalıntısını en iyi şekilde kullanabilmesini sağlamak amacıyla yapılan etkinliklerdir (Özsoy, 2002: 67). İtme engelinin mümkün olduğuunca erken tanılanması, tanıdan hemen sonra çocuğun cihaz kullanmaya ve eğitime başlaması gerekmektedir. Eğitim okul dışında da aileler tarafından desteklenmeli, devam ettirilmelidir. Aile bireyelerine, özellikle de emzirme, alt değiştirme, giyinme-soyunma ya da banyo yapma gibi eylemler sırasında çocukla yakın ilişki halinde olan anneye düşen en önemli görev, bebeklik döneminden başlayarak konu ma gelişimine yararlı olabilecek ilişki kurmak olmalıdır. Bu gibi durumlarda çocukla sürekli konuşulması, ilginç seslere çekilmesi, konu ma seslerinin zamanla taklit edilebilmesinin öğrenilmesi açısından yararlı olacaktır (Atay, 2007: 59).

Farklı derecelerde i itme kaybı olan ö rencilerin bu fark nedeniyle bireysel e itim almalarına özen gösterilmelidir. Sadece kulak yolu ile de il di er dört duyu da i itme e itimine dahil edilmelidir. Ö rencinin öncelikle do al sesleri ya da araç seslerini ayırt etmesi sa lanmalı, konu ma seslerine geçilmelidir. itme etkinlikleri öncelikle ayrı bir ders olarak ele alınmalı, daha sonra ünitelerde yer alan çalı malar halinde yürütülmelidir (Özsoy, 2002: 68).

itme e itiminde kazandırılması gereken ba ka bir beceri ise dudaktan anlama ya da dudak okumadır. Bu yöntemle i itme engelli ileti me geçti i ki inin dudak hareketlerini, yüz devinimlerini i itme duyusu ile birle tirerek söylenileni anlayabilmektedir (Özsoy, 2002: 68-69). itme engelli birey bu kazanımlarla dinleme becerisini geli tirebilecek duruma gelecektir.

itme engelli çocu un ö renme becerileri ya itları gibidir ve kaybının derecesi ne olursa olsun i itme kalıntısı bulunmaktadır (Belgin, Darıca a, 1995: 19). Dinleme becerisinin i itme engelli ö rencilere kazandırılmasında normal i iten ö renciler için hedeflenenler aynı olmalıdır. Konu urken normal konu ma düzeni de i tirilmemelidir. Çünkü i itme engelli birey okul ya da aile hayatı dı nda normal konu ma düzenini kullanan ki ilerle ileti im kuracaktır. Bu nedenle abartılmı dudak hareketlerinden, jest ve mimiklerden kaçınılmalı, ö renciler sosyal ortamlara hazırlanmalıdır (Belgin, Darıca b, 1995: 16).

itme engellilerin konu ma e itiminde yapılan çalı malar ses e itimi, eklemlene e itimi ve konu ma ö retimi eklindedir .Ses e itimi engelin derecesi, olu ekli ve zamanına uygun bir ekilde yapılır. Bu e itimle i itme engellinin çıkardı ı seslerin ya a, beden yapısına uygun bir biçime dönü türülmesi amaçlanmaktadır. itme engelli birey çıkardı ı sesin tam olarak farkında olmadı ndan bu sesin iddeti, perdesi, tonu normal konu ma düzenine göre farklılık gösterebilir (Özsoy, 2002: 88). Ses bozuklu u olarak nitelendirilen bu durumda öncelikle yapılması gereken i itme engelli çocu un çıkardı ı sesin farkında olmasını sa lamak yani engel derecesine uygun bir ekilde onu cihazlandırmaktır. Bunun yanında i itme engelli de i ik uzaklıklardan konu turulup sesinin kar ıdakiler tarafından nasıl algılandı ı ona

gösterilebilir. Yapılan ses kayıtları ile çocuğun sesini kendine dinletmek, sonrasında normal konuşmaları dinleterek ikisi arasında karşılaştırma yaptırmak da çocuğun çıkardığı seslerle ilgili farkındalığını artıracak çalışmalardır. Ses bozukluğunun sağıtım ile ilgili çalışmalar önceden bahsedilen itme e itimi ile birlikte uygun şekilde planlama yapılarak verilmelidir. (Özsoy, 2002: 71).

Ekleme e itimi ise seslerin düzgün bir şekilde çıkarılmasını amaçlar. Dilimizde elliden fazla ses bulunmaktadır ve bu seslerin birbirine eklenmesiyle sözcükler oluşmaktadır. itme engelli sesleri tam olarak duymadığı için bunların nasıl çıkarıldığını da bilmemekte, bunun sonucunda da konuşma sorunları yaygınlaşmaktadır. Ekleme sorununun sağıtım için öncelikle çocuğun çıkardığı yanlış sesler ya da sesler ona fark ettirilmelidir. Sonrasında bozuk olarak çıkarılan seslerin doğru şekilde çocuğa dinletilmeli, dudakların ve yüzünün aldığı durumlar gösterilmeli ve bu çalışmalar pek çok kez tekrar edilmelidir. Çocuk sesleri tekrar ederken bir aynanın karşısında çalışmalı, öğretmen tarafından çıkarılan sesleri nasıl taklit ettiğini gözlemlemelidir. Sesin doğru çıkarılması öğretildikten sonra ses, öncelikle sözcük sonrasında konuşma içinde kullanılmalıdır. Tüm bunlar öğretildikten sonra sağıtım sonlandırılmamalı, çocuk izlenmelidir. Çeşitli konuşma görevleri verilerek konuşma ünitelerinin nasıl tepki verdiği ile ilgili gözlem çalışmaları yaptırılmalıdır (Özsoy, 2002: 92).

Ses ve ekleme bozukluklarındaki sağıtım çalışmalarından sonra konuşma öğretimine geçilir. Öncesinde kısa cümleli, sonrasında uzun cümleli konuşma çalışmaları yapılır. Konuşma öğretiminde çocuğun en fazla ihtiyaç ve ilgi duyduğu konular saptanmalı, çalışmalar da bu konulardan seçilerek yapılmalıdır. Çocuğun yaşı ve itme engeli derecesine göre bu çalışmaların süresi uzayıp kısalabilir (Özsoy, 2002: 71).

itme engelli bireylerde var olan en büyük sorun engeli geç tanı koyulmasıdır. Geç tanı ile birlikte uygun itme cihazının kullanılmaya başlanması ve çocuğun engeli ile ilgili e itime başlaması da gecikmekte, bireyin yaş ilerledikçe e itim zorlaşmakta, hedeflere ulaşma süresi uzamaktadır. Bazı durumlarda ise tanı koyulduğu halde çocuk cihazlandırılmamakta ve geç yaşlarda e itime başlanmaktadır.

Konu ma e itimi bu alanla ilgili özel bir e itimi gerektirir. itme engelliler için e itim veren okulların yalnızca birinci kademesinde bu alanda e itim görmü ö retmenler hizmet vermektedir. kinci kademedede ve lisede ise normal i iten ö renciler için e itim almı bran ö retmenleri çalı makta, bu ö retmenler bahsedilen sa altım çalı malarını bilmemekte, hizmet süresince de bu konuda herhangi bir e itim alamamaktadırlar. Bu alanda e itim almayan ö retmenler yazılı anlatıma a ırlık vermekte, sözel ileti imde i aret dilini kullanmakta ve konu ma ile ilgili herhangi bir hedef koymamaktadır. Bu da okul öncesi ve birinci kademedede konu ma üzerine yapılan sa altım çalı malarının birinci kademededen sonra devam etmemesi ekinde sonuçlanmaktadır. Ö renciler ikinci kademe öncesinde aldı ı konu ma e itimine dair bilgileri unutmakta, zamanla çıkardı ı sesler bozulmaktadır. Çıkarılan bozuk seslerin çevrede yarattı ı tepkilerden ö renci çekingen bir ruh hali içerisine girerek konu maktan mümkün oldu unca kaçınmakta ve daha çok i aret dili yöntemine ba vurmaktadır.

aret dili ö rencilerin ço unlukla ikinci kademeye ba laması ile birlikte yo un olarak kullandıkları bir ifade eklidir. Geç ya ta kullanılmaya ba lanan bu yöntem ço unlukla çıkarılan seslerin bozuklu undan çekinildi i için tercih edilmektedir. Eklerin kullanılmadı ı, kelime dizgisinin Türkiye Türkçesi ile farklılık gösterdi i bu dil, çocuklar tarafından genellikle lise dönemlerinin sonlarına do ru yetkin bir ekinde kullanılabilmekte, bu zamana kadar geçen sürede Türkiye Türkçesi ve Türk aret Dilinin karı ımından olu an anlatımlar kullanılmakta, bu da yazılı anlatımda pek çok imlâ ve dilbilgisi sorununun ya anmasına neden olmaktadır.

itme engelli ö renciler bildi i sözcüklerin T D'deki kar ılı nı ö renme ya da i aretini bir kavramın Türkçedeki kar ılı nı ö renmekte oldukça heveslidirler. Bu anlamda konu ma e itiminde i aret dilinin de kullanılması konu mayı ö renci için daha ilgi çekici kıldı ı gözlemlenmi tir. Konu urken tam olarak do ru sesler çıkarmadı ının farkında olan ve bu nedenle de kendini baskı altında hisseden i itme engelli ö renciyle yapılan konu ma e itiminde kendi engel grubuna has bir yöntemin kullanılması onu psikolojik açıdan da rahatlatacaktır.

4.2. Okuma ve Anlama Becerisinde Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler

İnsanlar günlük hayatında birbiriyle haberleşmek, dünyadan haberdar olmak, bilgi birikimini genişletmek ve keyif almak için okumaya ihtiyaç duyarlar. Okunan metnin anlaşılmasında ve yorumlanmasında bireyin bilgi birikimi, bakış açısı, psikolojik ve sosyal durumu, eğitim seviyesi gibi pek çok özellik etkili olur.

Okuma gözlerin yazıyı görüp sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini tanıması ve ardından görülenlerin zihinde anlamlandırılması çabasıdır. Okuma karmaşık bir etkinliktir (Kavcar, Özlükan, Sever, 2005: 41). Okumanın fizyolojik, bilişsel ve duygusal olmak üzere üç boyutu vardır (Nas, 2003: 138). Yazıyı görme ve seslendirme fizyolojik, kavrama yönü ise bilişsel boyutunu oluşturur. Bireyin okumaya karşı olumlu ya da olumsuz tutumu da okumanın duygusal boyutudur.

Sever, okumanın süreçlerini iletişim, algılama, öğrenme, bilişsel, duygusal boyutlu gelişim olmak üzere dört maddede ele almıştır (Sever, 2004: 13). İletişim süreci yazar ve okur arasında oluşan bir etkileşimdir. Bireyin metni sözcük, cümle ve paragraf düzeyinde anlaması algılama sürecini oluşturur (Sever, 2004: 14). Okunan metnin tam ve doğru olarak algılanması, algılanan konuların sözcük ya da yazı ile ifade edilebilmesi, düşünme gücünün ve duyarlılığının gelişmesi de öğrenme süreci içinde yer alan amaçlardır (Sever, 2004: 15).

Çevremizde görsel ya da dilsel yolla bilgi edinebileceğimiz pek çok kaynak vardır ancak bunlar yeterli değildir. Okuma, yeni öğrenme yöntemleri edinmede önemli bir araçtır. Schireber ve Cole (aktaran, Savaş, 2006: 7) okumanın yalnızca belli bir alfabe ile yazılmış metnin okunması olmadığını bir okurun okuma becerisini bazı durumlarda, özel amaçlarla kullanma yeteneğine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Birey sahip olduğu okuma becerisi yardımıyla mesleki, sosyal, politik ve kültürel alanlarda içinde yaşadığı toplumda önemli sayılabilecek

etkinliklerde bulunabiliyorsa, bu ki iyi i levsel okur olara de erlendirmek mümkündür (Sava , 2006.: 12).

İkō retim Türkçe Dersi Programında % 30'luk payla temel dil becerileri içerisindeki en geni yer okuma becerisine ayrılmı tır⁸¹. Programa göre okuma becerinde yer alan amaç ve kazanımlar u ekildedir:⁸²

“1. Okuma kurallarını uygulama

1. Sesini ve beden dilini etkili kullanır.
2. Akıcı biçimde okur.
3. Kelimeleri do ru telaffuz eder.
4. Sözüün ezgisine dikkat ederek okur.
5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.

2. Okudu u metni anlama ve çözümleme

1. Metnin ba lamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.
3. Metnin konusunu belirler.
4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.
6. Anlatımın kimin a zından yapıldı nı belirler.
7. Olay, yer, zaman, ahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
8. Metindeki sebep-sonuç ili kilerini fark eder.

⁸¹ 6, 7, 8. Sınıflar Ö retim Programı, (Çevrimiçi), <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/index.php>, 8 Temmuz 2009: 10.

⁸² (6, 7, 8. Sınıflar Ö retim Programı, (Çevrimiçi), <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/index.php>, 8 Temmuz 2009: 24-27)

9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.
10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.
11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.
13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.
14. Metne ilişkin sorular oluşturur.
15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.
16. Metnin planını kavrar.
17. Metni oluşturan unsurlar arasındaki
18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.
19. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının seviyelerini açıklar
20. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.
21. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.
22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.
23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.
24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.
25. İki dilinin farklılıklarını ayırt eder.
26. İki dilin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
27. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.

28. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar

29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.

30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.

31. Metnin yazarı veya üssü hakkında bilgi edinir geçi ve başlıkları fark eder.

3. Okuduğu metni değerlendirme

1. Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.

2. Metni içerik yönünden değerlendirir “

Görüldüğü gibi normal öğrenen çocukların eğitiminde okuma-anlama becerilerine önemli bir yer verilmektedir. Bu amaçlara yönelik etkinlikler ilköğretim birinci yılından başlanmaktadır. Türkçe öğretimiyle, öğrencilere okuma ile ilgili davranışlardan okuma becerisi ve alfabeyi öğrenme, okuduğunu anlama ve değerlendirme gücünü kazandırılması önemlidir. Bir öğrencinin kelime dağarcığı ne denli zenginse okuduğunu anlama konusunda da o kadar başarılı olacaktır. Bu nedenle Türkçe öğretimi bu dağarcığın zenginleşmesini sağlayacak çalışmaların yapılması büyük önem taşımaktadır (Sever, 2004: 19).

Okuma becerisini kazanan öğrenci ders dışında da farklı kaynaklar okudukça anlama becerisini geliştirebilecek, kelime ve bilgi dağarcığını zenginleştirecektir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin üzerinde önemle durması gereken ikinci konu da öğrenciye okuma alfabeyi öğrenme ve sevgisinin kazandırılmasıdır. Öğrencinin düzeyine uygun, hoşuna gidebilecek metin ya da kitaplar seçip; bilmece, mani, tekerleme türleriyle okuma alfabeyi öğrenme ve sevgisi oyunlaştırılarak verilebilir.

İtme engelli öğrenciler normal öğrenen öğrenciler gibi okuma becerilerini kazanabilmektedirler. Türkçenin sesletimde problemleri bir dil değildir yani yazıldığı gibi okunmaktadır. Bu nedenle itme engelli öğrencilerin metinleri rahat okudukları düşünülebilir (Girgin, 1987: 5). Ancak öğrenciler okuduğunu anlama konusunda

büyük sorunlar ya amaktadırlar. itme engelli çocuklarda dil geli iminin yava olması, dili kullanma ve anlama becerilerinin normal i iten çocuklara oranla sınırlı olmasına neden olmaktadır. Bu, okuma-anlama becerilerini de olumsuz yönde etkilemektedir.

Konu ile ilgili Girgin, dilsel becerilerinin geli iminde i itsel ö elerden yoksun olan i itme engelli çocukların görsel sembollerden faydalanmaya çalı tı nı fakat bunun, anlamlandırmadan çok sözcükleri ezberlemek oldu unu belirtir (Girgin, 1987.: 10). Bunun sonucunda da i itme engelli ö renci metin içindeki sözcüklerin tek tek anlamını bilse de sözcüklerin bir araya gelip olu turdu u cümleyi, cümlelerin bir araya gelip olu turdu u paragrafı ya da metni anlamlandıramamaktadır. Bunun yanında i itme engelli ö rencilerin kelime kökünü anlayabildikleri ancak köke çekim ya da yapım eki geldi inde de bu kelimeyi anlamakta güçlük ya adıkları gözlemlenmi tir.

Okuma etkinli indeki anlama sorunu i itme engelli ö rencilerin okuma alı kanlı ı kazanmasını engellemekte, okumaktan kaçınmalarına neden olmaktadır. Ço u zaman sınavlarda sorulan metin okuma-anlama bölümünde ö renci metinden önce soruları okumakta- ki ço u zaman metni okumamaktadır- sorularda yer alan benzer sözcüklerin bulundu u cümleyi yanıt olarak yazmaktadır. Bu ba lamda da metinle ilgili yorum sorularını yanıtlayamamakta, metinde bire bir kar ılı ı olan sorulara yanıt verebilmektedir. Bu konu ile ilgili ö retmenler ö rencilere farklı tekniklerde sorular yöneltmeli, bu sorularla metnin kavranmasını sa lamalıdır.

itme engelli çocukların okuma-anlama becerilerinin geli mesinde ya sınırı yoktur hatta i itmeyen çocu un dil geli imi ya ilerledikçe devam etmekte ve yo unla maktadır (Girgin, 1987; 13). itme engelli çocuk dil geli imi içinde dile ait karma ık ö eleri kavrayıp kullanmaya ba layacaktır. Bu nedenle i itme engelli bireylerin dil e itimine devam etmeleri dil becerileri kazanımlarını olumlu yönde etkileyecektir.

4.3. Yazılı Anlatımda Kar ıla ılan Sorunlar ve Öneriler

Dil becerilerinin son a aması olan yazılı anlatım ö rencinin gördüklerini, duyduklarını, dü ündüklerini ve ya adıklarını yazarak anlatmasıdır (Kavcar, O uzkan, Sever, 2005: 58). Bir di er tanıma göre yazma, bireysel ve sosyal ihtiyaçları kar ılayan mesajları olu turmak için, üzerinde kültürel olarak anla ılmı sınırlı sayıda sembolü içeren, belirli kuralları olan bir sistem olarak tanımlanabilir (aktaran Karasu, 2004: 2).

Geli imsel sıralamada sözlü dil, genellikle yazılı dilden önce gelir (Karasu, 2004: 3). Yedi ya ına gelmi normal i iten bir çocuk ailesinden ve çevresinden sözlü dili akıcı bir ekilde edinir. İlkö retime ba lamasıyla birlikte yazı dilini ö renmeye ba lar. Yazı dilini ö renebilmenin birinci a aması, dilin harflerinin tanınması, harflerin art arda gelmesi ile olu an seslerin birbirine eklenmesi ve bu i leri de anlamayı engellemeyecek kadar kısa bir sürede yapabilmesine dair kazanımlarla ilgilidir (Yıldız vd., 2006: 30). kinci a ama ise bu kazanılan becerilerin yazılı anlatımla nasıl etkili bir ekilde kullanılaca ının ö renilmesi ile ilgili geli im a amasıdır (Akyol, 2006: 93).

İlkö retim Türkçe Dersi Ö retim Programı'nın genel amaçlarından ikisi do rudan yazma becerisi ile ilgilidir. Bunlardan ilki, “Ö rencilerin duygu, dü ünçe ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anla ılır biçimde ifade etmelerini sa lamak”, ikincisi, “Ö rencilerin Türkçeyi, konu ma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, do ru ve özenli kullanmalarını amaçlamak”tır.⁸³ Bu amaçlardan hareketle ilkö retimde di er dil becerileriyle (dinleme/izleme, konu ma ve okuma) birlikte yazma becerisi de ö retilmektedir. Türkçe Ö retim Programı'nda yazma becerisinin temel dil becerilerindeki payı % 20'dir. Yazma becerisinin geli tirilmesiyle; ö rencilerin duygu, dü ünçe, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun ekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir

⁸³ İlkö retim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar Ö retim Programı, (Çevrimiçi), <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/index.php>, 8 Temmuz 2009: 4.

alı kanlı a dönü türmeleri ve yazma yetene i olanların bu becerilerini geli tirmeleri amaçlanmaktadır.⁸⁴

Programda yazma becerisi ile ilgili amaç ve kazanımlar dört ana ba lık halinde belirlenmi tir. Bunlar; yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını de erlendirme eklindedir.⁸⁵ Yazma çalı malarının istenen amaçlara ula abilmesi için etkinliklere ve bunların uygulama biçimlerine de yer verilmi tir.

Yazma kurallarını uygulama ba lı nda ilk olarak ka ıt ve sayfa düzenini do ru kullanma; düzgün, okunaklı ve i lek “biti ik e ik” yazı kullanımı gibi dı yapı ilkelerini uygulayabilme ile ilgili amaç ve kazanımlar bulunmaktadır. Yazma çalı malarında iç yapı ile ilgili olarak da yazı malarda biçim ile ilgili kurallara uyulması, yabancı sözcükler yerine Türkçe sözcüklerin kullanılması, olayların ve bilgilerin bir sıra halinde anlatılması, yazıda sebep-sonuç ve amaç sonuç ili kilerinin kurulması, yazıda gereksiz tekrarların yapılmaması, yazım ve noktalama kurallarına uyulması eklindedir.⁸⁶

Planlı yazma ise amacın, konunun, hedef kitlenin belirlenerek bunlara uygun bir yazı türü belirlenmesi yani yazım öncesi hazırlık yapma kazanımının ö renciye ö retilmesidir. Bunun yanında yazının yardımcı fikirlerle desteklenmesi; konun özelli ine uygun dü üncenin geli tirilmesi; metnin görsel malzemelerle desteklenmesi; yazı için dikkat çekici bir ba lı ın bulunması; uygun giri , geli me ve sonuç

⁸⁴ İlkö retim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar Ö retim Programı, (Çevrimiçi), <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/index.php>, 8 Temmuz 2009: 7

⁸⁵ İlkö retim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar Ö retim Programı, (Çevrimiçi), <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/index.php>, 8 Temmuz 2009: 30-34.

⁸⁶ İlkö retim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar Ö retim Programı, (Çevrimiçi), <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/index.php>, 8 Temmuz 2009: 30.

bölümlerinin olu turulması; dipnot, kaynakça, özet, içindekiler gibi kısımların düzenlenmesi gibi amaç ve kazanımlar da bulunmaktadır.⁸⁷

Program; olay, dü ünçe, bildirme yazıları ve iir türü gibi farklı türlerde metinler yazma becerisini de ö rencilere kazandırmayı hedeflemektedir.⁸⁸ Tüm bu kazanımlar yanında kendine ele tirel bakabilmek, kendi yazdıklarını de erlendirebilmek de amaç ve kazanımlar arasındadır.⁸⁹

Yazma becerisini kazandırmak zor ve emek isteyen bir beceridir. Görsel- i itsel kitle ileti im araçlarının geli mesi ve yaygınla ması okuma oranının azalmasına neden olmaktadır (Nas, 2003: 200). Bununla birlikte gün geçtikçe elektronik ortamlarda bilgiye ula ma olanaklarının artması, bilginin aynen kopyalanması kolaycılı ı ile sonuçlanmaktadır. Bu nedenle okuma alanında yetersiz kalan bireyler bunun do al bir sonucu olarak yazma konusunda da yetersiz kalmaktadırlar (Nas, 2003,: 200).

Bir becerinin ö renciye kazandırılabilmesi için öncelikle onun konu ile ilgili iste ini aç ı a çıkartmak gerekir. Bu ba lamda yazma becerisinin kazandırılmasında yazılması istenen konuların seçimi önemlidir. Ö rencilerin ya adıkları olaylar, ilgilendikleri konular onların ilgilerini çekebilecek konulardır (Kavcar, O uzkan, Sever, 2005: 60). Bir yandan da ö retmenin konuyu hazır olarak vermesi ö rencilerin istemedi i bir durumdur. Ö renci konu ile ilgili yeterli önbilgiye sahip olmayabilir ya da konuyu sevmeyebilir. Bu gibi durumlarda unutulmaması gereken asıl amacın nitelikli bir yazı yazdırmak oldu u, konun sadece bir araç olarak kullanıldı ır (Akyol, **a.g.e.**: 95). Bundan dolayı ö rencinin yazmak istedi i konuda serbest bırakılması, onu yazma konusunda daha istekli ve yaratıcı hale getirecektir.

⁸⁷ İlkö retim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar Ö retim Programı, (Çevrimiçi), <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/index.php>, 8 Temmuz 2009: 34.

⁸⁸ İlkö retim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar Ö retim Programı, (Çevrimiçi), <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/index.php>, 8 Temmuz 2009: 32.

⁸⁹ İlkö retim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar Ö retim Programı, (Çevrimiçi), <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/index.php>, 8 Temmuz 2009: 31.

İlköğretim ça ının ba larındaki bir çocuk için sözü yazıya dökmek kolay değildir. Bu nedenle yazma etkinli i ilk üç sınıfta öğretmen kılavuzlu u ile bütün sınıfta ortak çalı ma olarak yürütülür (Kavcar, O uzkan, Sever, 2005: 60). Ortak çalı mada öğretmen tarafından belirlenen bir konu sınıf ortamında konu ulur. Öğrencilerin katılımı ile birlikte yapılan özet ya da ortaya çıkarılan fikir; bir cümle, sonrasında 2-3 cümle olarak öğretmen tarafından tüm sınıfa yazdırılır. Üçüncü sınıftan sonra öğretmen bireysel yazmaya geçmeli, yazılan metinler öğretmen tarafından incelenmeli, yanlış ya da eksik kısımlar öğrencinin kendisine buldurulmalıdır (Kavcar, O uzkan, Sever, 2005: 60-61).

Yazılı anlatımı değerlendirilmede yazılı anlatım becerisi amaç ve kazanımlardaki beklentiler göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlar yazıdaki anlatımın zenginli i, düzeni, sözcük seçimi, imlâ, el yazısı gibi özelliklerdir (Girgin, Karasu, 2007: 147).

İtme engeli sözlü dilde olduğu gibi yazı dilini de olumsuz etkilemektedir. Özellikle doğuştan itibaren bu engelle sahip çocuklar yazılı anlatımda sözcükleri yanlış yazmakta, oldukça yetersiz bir yazı planı oluşturmakta, çok sayıda imlâ ve dil bilgisi yanlış ı yapmakta, okunaksız bir el yazısı kullanmakta, fikir oluşturup yorumlayamamaktadırlar.

Schimer ve diğ erleri (aktaran Karasu, 2007: 9), yazma etkinliklerinin i itme engelli çocuklar için üstesinden gelmesi çok zor bir iştir. Akıcı bir konuyu diline sahip olmadıkları için dilin biçimsel ve sözdizimi yapılarını ifade etmekte oldukça zorlandıklarını belirtmişlerdir. Sınıf içinde yapılan etkinliklerde i itme engelli öğrencilerin en çok kaçındıkları etkinli in yazma olduğu gözlemlenmiştir. İtme engelli öğrencilerin yazma becerisi ile ilgili yaşanan sorunlar şu şekilde maddelenebilir:

1. Dikkat toplayamama sorunları

- Yazma çalı masına bir türlü başlanılamaması.
- Yazma esnasında dikkatin kolayca dağılması.

-Dikkat da ılması nedeniyle dü ünme ve yazma eyleminin bölünmesi, bunun sonucunda da yazıyı olu turan harflerin simetrik olmaması, bozuk ya da okunaksız bir yazının ortaya çıkması.

-Yazma hızında tutarsızlık.

- Basit denebilecek çok sayıda yanlı ın yapılması.

2. Yazının kâ it üzerine yerle tirlmesi ile ilgili sorunlar

-Çizgisiz kâ ıda düzgün yazılamaması.

-Harfler, sözcükler, cümleler arası bo luklara dikkat edilmemesi.

-Sözcüklerin yanlı hecelenmesi.

-Yazılı metin için bir ba lık olu turulmaması.

3. Hafıza sorunları

-Kelime hazinesinin zayıflı ı.

-Sesleri birbirine benzeyen sözcüklerin (*enik-erik* gibi) karı tırılması.

-Çok sayıda sözcü ün yanlı yazılması.

-Sıklıkla dil bilgisi ve imlâ hatalarının yapılması.

-Dil bilgisi konularında ö renilen becerilerin yazılı anlatım içinde kullanılamaması.

4. aret dili kullanımı ile ilgili ortaya çıkan sorunlar

-Çekim ve yapım eklerinin do ru yerlerde kullanılamaması.

-Cümle içindeki sözcük diziliminin yanlı yapılması.

-Eksik ya da gereksiz sözcük kullanımı.

-Cümleleri ba lamada kullanılan ba laç, noktalama i areti gibi unsurların çok sınırlı sayıda kullanılması ya da hiç kullanılmaması.

5. Bili sel sorunlar

-Fikir olu turulup yorumlanamaması.

-Fikir geli tirilip organize edilememesi.

-Çok kısa cümlelerin olu turuldu u birkaç paragraftan meydana gelen metinlerin olu turulabilmesi.

Ya anılan bu sorunları daha net yansıtabilmek amacıyla bir sonraki bölümde i itme engellilerle yapılan çalı malara yer verilecektir.

4.4. itme Engelli Ö renciler le Yapılan Türkçe Dersi Etkinlik Örnekleri

Bu bölümde SMEK Fatih Özürlüler Merkezi itme Engelliler Kurs Programı'nda yapılan çalı malara amaç ve kazanımları ile birlikte yer verilmi tir. Yeti kin e itimi veren kurs programında ö rencilerin tümü okuma-yazma bilmektedir. Fakat mezuniyet dereceleri de i kenlik göstermektedir. Ö rencilerden bazıları lise mezunu iken bazıları ilkö retim e itimini tamamlamamı durumdadır. Örnek olarak gösterilecek bu çalı malardan hareketle i itme engellilerin dil becerilerinde ne gibi sorunlar ya adıkları nedenleri ile birlikte irdelenmi tir.

4.4.1. SMEK Çalı ma 1 - Vücudumuz

SMEK Fatih Özürlüler Merkezi itme Engelliler Kurs Programı'nda yapılan bu çalı ma 4 bölümden olu maktadır. Çalı manın süresi 14 ders saatidir. Çalı maya 6'sı kız 9'u erkek olmak üzere 15 ö renci katılmı tır. Çalı maya katılanlardaki en dü ük ya 17, en yüksek ya ise 33'tür. E itim durumlarına göre ö renci sayısı u ekildedir:

İkö retim birinci kademe mezunu:	5
İkö retim ikinci kademe mezunu:	5
Lise mezunu:	2
Lise e itimine devam eden (lise 2):	1
Lise mezunu:	2

Çalı manın birinci bölümünde ö rencilere vücut bölümleri ile ilgili üç görsel ö enin bulundu u bir çalı ma kâ ıdı verilmi ve görselde belirtilen bölümlerin

isimlerinin yazılması istenmiştir. Görsel Ek-1A'da yer almaktadır. Etkinliğin amaç ve kazanımları:

Yazma Becerisi ile İlgili Amaç ve Kazanımlar

Amaç: Sözcük bilgisini geliştirme.

Kazanımlar:

1. Anlamını bilmediği sözcüklerin farkına varır.
2. Yanlış yazdığı sözcüklerin farkına varır.

Dil Bilgisi Becerisi ile İlgili Amaç ve Kazanımlar

Amaç: Sözcüğün yapı özellikleri ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama.

1. Sözcüklerin sonuna ek geldiğinin farkına varır.
2. Sözcüklerin sonuna gelen eklerin ses değeri oluşturdunun farkına varır.

Öğrencilerden yazması beklenen sözcükler şunlardır:

1.	Alın	16.	Dirsek
2.	Ka	17.	Göğüs
3.	Göz	18.	Karın
4.	Kirpik	19.	Bel
5.	Burun	20.	Diz
6.	Yanak	21.	El
7.	Dudak	22.	Bilek (1)/Ayak bileği
8.	Diş	23.	Ayakucu
9.	Dil	24.	Topuk
10.	Çene	25.	Ayak
11.	Bağ	26.	Bacak
12.	Saç	27.	Kol
13.	Kulak	28.	Bilek (2)/El bileği
14.	Boyun	29.	Sırt
15.	Omuz		

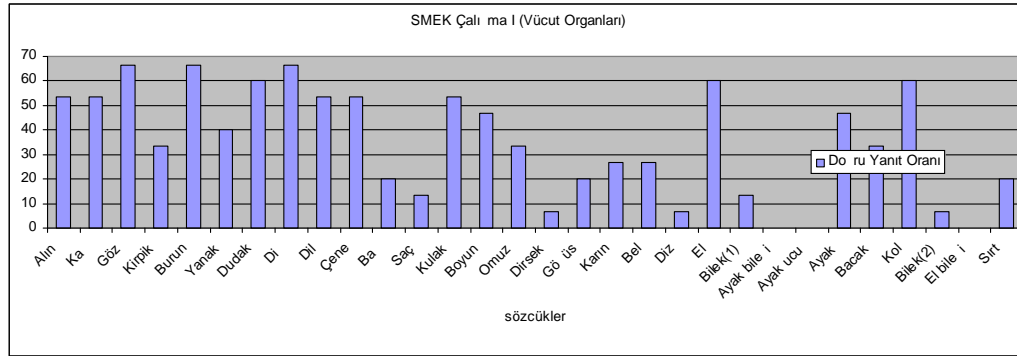
Tablo 1: SMEK Çalı ma I, Vücutumuz, çalı masında yanıtlanması istenen sözcükler

Çalı ma sonucunda alınan do ru yanıtların sayısı u ekildedir:

1.	Alın	8	16.	Dirsek	1
2.	Ka	8	17.	Gö üs	3
3.	Göz	10	18.	Karın	4
4.	Kirpik	5	19.	Bel	4
5.	Burun	10	20.	Diz	1
6.	Yanak	6	21.	El	9
7.	Dudak	9	22.	Bilek (1)/ Ayak bile i	2 -
8.	Di	10	23.	Ayakucu	-
9.	Dil	8	24.	Topuk	-
10.	Çene	8	25.	Ayak	7
11.	Ba	3	26.	Bacak	5
12.	Saç	2	27.	Kol	9
13.	Kulak	8	28.	Bilek (2)/ El bile i	1 -
14.	Boyun	7	29.	Sırt	3
15.	Omuz	5			

Tablo 2: SMEK Çalı ma I, Vücutumuz çalı masındaki do ru yanıt sayıları

Tablo 3'te do ru yanıtların ö renci sayısına göre yüzdeler oranları gösterilmiştir.



Tablo 3: SMEK Çalışmaları I, Vücudumuz çalışmasındaki: sözcüklerin do ru yanıtlanma yüzdeleri

Tablodan hareketle sözcüklerin bilinme yüzdelerinin azalan sıralaması u ekildedir:

Göz	66,6	Kulak	53,3	Gö üs	20
Burun	66,6	Boyun	46,6	Sırt	20
Di	66,6	Ayak	46,6	Saç	13,3
Dudak	60	Yanak	40	Bilek(1)	13,3
El	60	Kirpik	33,3	Dirsek	6,6
Kol	60	Omuz	33,3	Diz	6,6
Alın	53,3	Bacak	33,3	Bilek(2)	6,6
Ka	53,3	Karın	26,6	Ayak bile i	0
Dil	53,3	Bel	26,6	Ayak ucu	0
Çene	53,3	Ba	20	El bile i	0

Tablo 4: SMEK Çalışmaları 1 (Vücut Organları), sözcüklerin do ru yanıtlanma yüzdelerine göre azalan sıralama

Tablo 4'e bakıldığında göz, burun, di ; ö rencilerce do ru yazılma oranı en yüksek organlardır. Nitekim, bu sözcüklerin do ru bilinme oranı Tablo 9'da % 66,6 olarak belirtilmiştir.

itme engelli bireylerin yazma etkinliklerinde gözlemlenen yaygın bir sorun sözcüklerin yanlış yazımıdır. Bu yanlışlığın yapılmasının sebeplerinden biri sözcüklerin benzer seslere sahip bazı sözcüklerle karıştırılmasıdır. Bu yanlışlığın madan örnek göstermek gerekirse; *ka* sözcüğü yerine *kaç*, *kas*; *omuz* sözcüğü yerine *domuz*; *alın* sözcüğü yerine *alım* sözcükleri yanlış olarak verilmiştir. Yanlış yanıtlar, verilmesi gereken doğru yanıtlarla karıştırıldığında doğru ve yanlış sözcükler arasında yalnızca tek sesin farklı, sözcükleri oluşturan diğer seslerin eşit olduğu görülmektedir. Bu tür yanlışların yapılmasında kusuz birincil nedeni itme kaybı ya da itme engeli nedeniyle seslerin tam anlamaması ve buna bağlı olarak ses benzerliği olan sözcükle asıl kullanılması gereken sözcüğün karıştırılmasıdır. Bunun yanında T D'deki sözcüklerin oluşturma şekillerinin anlatıldığı bölümde (Bkz.: 52-53) *Isparta* ile *ıspanak*, *Kuveyt* ile *kuvvet*, *Mu* ile *muz*, *alın* ile *alım* sözcüklerinin benzer seslere sahip oldukları için eşitliklerle ifade edilmiştir. Bu noktadan hareketle yaygın iletişim dili olarak iletişim dilini kullanan bu bireylerde gözlemlenen, sözcüklerin, benzer seslere sahip olmaları nedeniyle karıştırılması sorununu ele alırken T D'in bu özelliği üzerinde durup, bu tür yanlışlarda etken olma ihtimalini düşünmek yerinde olacaktır.

Yazımda yanlış yapılmasına neden olan bazı bir unsur ise sözcüğü oluşturan seslerin dizilimlerinin karıştırılması ya da eksik yazılmasıdır. Çalı madada *kirpik* sözcüğü yerine *kıprık*, *alın* sözcüğü yerine *ayın*, *ayak* sözcüğü yerine *ayka* yanıtları verilmiştir.

itme engelliler, çoğunlukla yaygın olarak bilinen sözcükleri kullanmaktadırlar. Kısıtlı sözcük dağarcığına sahip bu bireyler, okuma etkinliklerine karşı olumsuz bir tavır takınmaktadırlar. Bu olumsuz tavır ise yeni sözcükler öğrenmelerine, kendilerini anlatır biçimde ifade etmelerine engel olmaktadır. Bu bireyler T D kullanımında da ilerleyememekte, T D'yi iyi derecede bilen birine kendilerini yeterli biçimde anlatamamaktadırlar. Çalı madada verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin çoğu *diz* sözcüğü yerine *bacak*, *yanak* sözcüğü yerine *ayak*, *dırsek* sözcüğü yerine *kol* karıştırmalarını vermişlerdir. Örneklerden de görüldüğü gibi itme engelli öğrenciler bütüne ilişkin bazı ayrıntıları çoğunlukla

bilmemektedirler (Örnek olarak; bacak bilinirken diz bilinmemektedir, kol bilinirken dirsek bilinmemektedir.)

Tablo 4'teki oranlar incelendi inde, ö rencilerden hiçbiri birden çok sözcükten oluşmuş vücut bölümleri karışık olarak yanıt verememiştir. *Ayak bileği, ayakucu, el bileği* yanıt veremeyen vücut bölümleridir. Burada da görüldüğü gibi işitme engelli bireylerin yazılı anlatım çalışmalarında gözlemlenen sorunlarından biri de tamlama eklerinin yanlış kullanılması ya da hiç kullanılmamasıdır. Tamlamalarla ilgili sorunlara ilerleyen bölümlerde ayrıntılı olarak yer verilecektir.

Sözcük dağarcığı konusunda yaşanan sorunların çözümü için Türkçeye işitiminde öncelikli olarak görsel materyaller kullanılmalıdır. Bu çalışmada (SMEK Çalışması I- Vücut Organları) 14 ders saati kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada vücudun bölümlerini gösteren üç farklı görsel kullanılmıştır. Sözcük dağarcığına kazandırılmak istenen bölümler görsellerin üzerine işaretlenmiş ve karışıklıkları önlenmiştir. Bu bölümlerin öncelikle öğrenciler tarafından doldurulması istenmiştir, çalışmada bitiminde doğru yanıtlar tahtaya yazılmıştır. Öğrencilere doğru yanıtları farklı bir yere yazmaları söylenmiş ve kendi yazdıkları ile tahtada yazılanlar arasında ne gibi farklar olduğunu bulmaları istenmiştir.

Çalışmanın ikinci aşamasında öğrencilere bir muayenehanenin bekleme salonunu ve oradaki hastaları anlatan bir görsel (Bkz.: Ek-1B) verilmiştir. Çalışmadaki amaç ve kazanımlar aşağıdaki gibidir:

Konu ile İlgili Becerisi ile İlgili Amaçlar ve Kazanımlar

Amaç 1: Konu ile ilgili kurallarını uygulama.

1. Hastalıklar ve sebepleri arasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
2. Tedavi yöntemleri ile hastalıklar arasında amaç-sonuç ilişkisi kurar.

Amaç 2: Sesini ve beden dilini etkili kullanma.

1. İstenebilir bir ses tonu ile konuşur.
2. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
3. Sözleri ile kullandığı işaret dilinin uyumuna dikkat eder.

Amaç 3: Sözcük bilgisini geli tirme.

1. Görselde verilen tıbbi sorunların isimlerini kavrar.
2. Görselde verilen tıbbi sorunlara ili kin tedavi yöntemlerinin isimlerini kavrar.

Yazma Becerisi ile İlgili Amaç ve Kazanımlar

Amaç : Sözcük bilgisini geli tirme.

1. Görselde verilen tıbbi sorunların isimlerini yazar.
2. Görselde verilen tıbbi sorunlara ili kin tedavi yöntemlerinin ismini yazar.
3. Görselde yer alan tıbbi sorunların yazımında yaptı ı yanlı ları fark eder.
4. Görselde yer alan tıbbi sorunlara ili kin tedavi yöntemlerinin yazımında yaptı ı yanlı ları fark eder.
5. Görselde verilen tıbbi sorunların isimlerini do ru yazar.
6. Görselde verilen tıbbi sorunlara ili kin tedavi yöntemlerinin ismini do ru yazar.
7. Ö rendi i sözcüklerle cümle kurar.

Dil Bilgisi Becerisi ile İlgili Amaç ve Kazanımlar

Amaç: Sözcü ün yapı ve özellikleri ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama.

1. Sözcüklerin sonuna ek geldi inin farkına varır.
2. T D’de eklerin kullanılmadı ının farkına varır.

Görselden hareketle ö rencilere hastalarda gördükleri sorunlar, tedavi yöntemleri i aret dili ve sözel yöntemle anlattırılmı , sonrasında bu sorunlar ilgili görsellerin üzerine yazdırılmı tır. Tıbbî sorunlara ve tedavilerine dair kazandırılmak istenen sözcükler ve sözcük grupları unlardır:

1.	Ba a rısı	9.	Hap
2.	Di a rısı	10.	Sargı bezi
3.	Yarık	11.	ne
4.	Göz morlu u/ mor göz	12.	Doktor
5.	Nezle/grip	13.	Hasta
6.	Kesik	14.	Hem ire
7.	Kan	15.	Yara bandı
8.	Kırık	16.	urup

Tablo 5: SMEK Çalı ma I (Vücut Organları), tedaviler

Çalı manın üçüncü a amasında görsele ait bir metin (Bkz.: Ek-1C) verilmi , ö rencilerin metni okuyarak ö rendikleri sözcüklerin altlarını çizmeleri istenmi tir. Metin, i aret dili ve sözel yöntem ile anlatıldıktan sonra iki kez ö rencilere de anlattırılmı , ardından metni anlama çalı maları (soru-yanıt) yapılmı tir. Çalı maya ili kin amaç ve kazanımlar u ekildedir:

Okuma Becerisi ile İlgili Amaçlar ve Kazanımlar

Amaç 1: Okuma kurallarını uygulama.

1. Kelimeleri do ru telaffuz eder.
2. aret dilini okudu u metinle uyum içinde kullanır.
3. Akıcı bir biçimde okur.

Amaç 2: Okudu u metni anlama ve çözümleme.

1. Metinde yer alan tıbbi rahatsızlıkların altını çizer.
2. Metinde yer alan tedavi yöntemlerinin altını çizer.
3. Metnin konusunu belirler.
4. Metindeki sebep –sonuç ili kilerini fark eder.
5. Metindeki amaç-sonuç ili kilerini fark eder.
6. Metne ili kin sorulara yanıtlar verir.

Dil Bilgisi Becerisi ile İlgili Amaç ve Kazanımlar

Amaç: Sözcü ün yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrar.

1. Verilen metinde yer alan kök sözcüklere ek geldi ini fark eder.
2. Verilen metinde yer alan köklere gelen ekleri i aretler.
3. Ek alan sözcükleri T D'deki kar ılı ı ile kar ıla tırır.
4. T D'de eklerin kullanılmadı ını fark eder.

Çalı manın dördüncü a amasında ö rencilerden bir hastane ortamını dü ünerek rahatsızlı ı olan bir hastanın doktor ile konu tuklarını bir metin halinde yazmaları istenmi tir. Metni yazarken ö renilen yeni sözcüklerden yararlanmaya çalı maları belirtilmi , ihtiyaç duydukları takdirde metindeki sözcük kalıplarından yararlanabilecekleri söylenmi tir. Dördüncü a ama sonunda ortaya çıkan 15 metinden 3'üne Ek-1D, Ek-1E ve Ek-1F'de yer verilmi tir. Bu çalı manın amaç ve kazanımları u ekildedir:

Yazma Becerisi ile İlgili Amaçlar ve Kazanımlar :

Amaç 1: Yazma kurallarını uygulama.

1. Ka ıt ve sayfa düzenine dikkat eder.
2. Düzgün, okunaklı bir yazı ile yazar.
3. Yazım ve noktalama i aretlerine uyar.

Amaç 2: Planlı yazma.

1. Yazacaklarının tasla ını olu turur.

Amaç 3: Yazım ve noktalama kurallarına uyma.

1. Cümle ba larında sözcüklerin ilk harfini büyük yazması gerekti ini hatırlar.
2. Özel isimlerin ilk harfinin büyük yazılması gerekti ini hatırlar.
3. Özel isimlere gelen çekim eklerinin kesme i areti ile ayrılması gerekti ini hatırlar.
4. Cümle sonlarında nokta kullanması gerekti ini hatırlar.

Ek-1D'de yer alan metinde, bir trafik kazası sonucu ambulansın ça rılmasının ardından anne, baba ve çocu un hastaneye gidi i ve orada ya anılan üzüntü anlatılmaktadır. Fakat, ö renci tarafından yazılan metinden tam olarak kimin

yaralandı ı anla ılmamaktadır. fade edilmek istenen olayın örgüsü tam olarak olu turulmamı , olay ile ilgili önemli noktalar anlatımda eksik bırakılmı tır.

Metindeki “Bu trafik kazada acil ambulans geliyor.” ile “*Bir trafik kazası oldu ve ambulans geldi.*” cümlesi ifade edilmek istenmi tir. Konu an ve duyan bireylere göre anla ılması oldukça zor olan bu cümle sözcük dizilimi de i tirilmeden T D’e çevrildi inde bir i itme engelli tarafından anla ılabilmektedir. T D’in kullanımı dersin i leni inde anla ılırlı ı arttırıp, e itimciye kolaylık sa larken yazılı anlatım becerilerinin kazanımlarında ö renciyi bu örnekte oldu u gibi olumsuz etkileyebilmektedir. itme engelli birey sözcüklerin cümle içindeki dizilimini do ru ekilde yapmakta, getirilen ekleri kullanmakta sorunlar ya amaktadır.

Noktalama i aretlerine gelince; metinde sıklıkla imlâ kuralları ile ilgili yanlış yapıldı ı görülmü tür. Cümle bitimlerinde nokta kullanıldı ı halde cümle ba langıçlarında sözcüklerin ilk harfi büyük yazılmamı tır. Ba kalarından aktarılan sözler için tırnak i areti kullanılmamı tır (“doktor sorun?” / Doktor “sorun ne?” diye sordu).

Metnin kâ it üzerine yerle tirili ine bakıldı ında, ö renci sayfa düzeni için gerekli bo lukları bırakmı tır, fakat paragraf ba ı yapmamı , metne uygun bir ba lı a da yer vermemi tir.

Ek-1E’deki metinde bir anne ve o lu arasında geçen bir diyalogo a yer verilmi tir. Fakat diyalog olu turulurken konu ma çizgisi ya da tırnak i areti kullanılmamı tır. Metin için ba lık kullanılmamı , yazma düzenini sa layan bo luklar bırakılmamı tır.

Metinde pek çok dil bilgisi yanlış ı bulunmaktadır. Örne in “aya ım bile im acıyor” ifadesinde ahıs ve tamlama eklerinin yanlış kullanımı görülmektedir. *Sinirlendim* olması gereken “sinirdim” ifadesinde de isimden fiil türeten *-le* yapım eki ile, dönüş lülük eki olan *-n* kullanılmamı tır. “Yorulduyor” ifadesinde ise “sinirdim” ifadesinin aksine yapım ekine yer verilmi (*-ul*, fiilden fiil üreten yapım eki) ancak ahıs çekim eki do ru kullanılmamı tır.

Hataların yanında “Vücudumuz” çalı masında ö retilmesi hedeflenen “ayak bile i”, “di a rısı”, “nezle/grip” sözcükleri ve sözcük öbekleri hatalı da olsa cümle içinde kullanılmı tır. Bunun yanında görsellerde olmayıp “Jale Muayenehanede” metninde yer alan “sırası gelmek” deyimi de metinde bulunmaktadır. Ayrıca “uff” gibi bir ünleme yer verilmi , noktadan sonra gelen cümlelerin ba harfi bir yer haricinde büyük harfle ba latılmı tır.

Ek-1F’deki anlatımda da Ek-1E’deki gibi diyalog kullanılmı tır. Fakat bu örnekte olumlu olarak konu ma çizgisine yer verilmi tir. Ek-1F incelendi inde metnin ders içinde i lenen metne benzetilmeye çalı ılarak yazıldı ı görülmektedir. Ö renci öncelikle muayenehanede bekleyen hastaları tanımlamı , daha sonra da doktor ve hastanın diyalö una yer vermi tir. Bunun yanında çalı ma metni olarak verilen örne e ek olarak üçüncü bir ahsı, hastanın arkadaş ını da katmı tır.

itme engelli ö renciler yazma çalı malarında büyük sorunlar ya adıklarından bu çalı malar sırasında sıkılmakta, yazılması istenen metinleri mümkün oldu unca kısa tutmaktadırlar. Bu anlamda Ek-1F’deki metnin di er örneklere kıyasla uzun olması ö rencinin gayreti açısından olumlu olarak de erlendirilebilir. Fakat metinde pek çok yazım, anlatım yanlı ı bulunmaktadır.

Bu örnekte de tamlamalarda sorun ya andı ı görülmektedir. “bel fitık”, “bel çok a rısı” buna örnek gösterilebilir. Özellikle “fitık” sözcü üne “ fitıklının”, “fitıklıyor”, “fitıklar” gibi pek çok yerde yanlı ek getirilmi tir. Hastaneye yat- ifadesinin yerine “yastıyorsun” kullanılmı tır.

itme engellilerde sıklıkla görülen ses benzerli i olan sözcük ya da sözcük gruplarının birbirine karı tırılması durumu burada da görülmektedir. Örne in *a rıyor* yerine “a lıyor” , bel fitı ı yerine “*bel fırın*” ifadesi kullanılmı tır.

Metin noktalama i aretleri yönünden incelendi inde çok az yerde nokta ve soru i areti kullanıldı ı görülmektedir. Nokta kullanılmadı ı halde cümle içindeki sözcüklerin ilk harfleri bazı yerlerde büyük yazılmış tır.

4.4.2. SMEK Çalı ma 2 – Jale'nin Odası

Odadaki e yaları konu alan bu çalı manın birinci a amasında metni destekleyen bir görsel kullanılmış tır. Kullanılan görsel Ek-2A'da yer almaktadır. Bu görselde 30 nesne ismi bulunmaktadır. Okuma çalı ması yapılmadan önce ö rencilerden bu görsellerin kar ılıklarını yazmaları istenmiştir. Çalı manın amaç ve kazanımları u ekildedir:

Yazma Becerisi ile İlgili Amaç ve Kazanımlar

Amaç: Sözcük varlı mını geli tirme.

1. Anlamını bilmedi i sözcüklerin farkına varır.
2. Yazımında yanlı lık yaptı ı sözcüklerin farkına varır.
3. Anlamını ö rendi i sözcüklerle cümle kurar.

Dil Bilgisi Becerisi ile İlgili Amaç ve Kazanımlar

Amaç: Sözcüklerin yapı özellikleri ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama/uygulama.

1. Bazı kavramların kar ılıklarını yazarken ek kullanması gerekti ini hatırlar.
2. Verilen bazı kavramların kar ılı mını yazarken sözcüklerin sonuna ek getirir.

Çalı ma ö retilmek istenen sözcükler unlardır:

1.	Poster	16.	Oyuncak ayı
2.	Elbise/elbiseler	17.	Yatak
3.	Bornoz	18.	Posta kartı
4.	Bitki	19.	Anahtar
5.	Ayakkabı	20.	Pano
6.	Giysi dolabı	21.	Pijama
7.	Çorap	22.	Terlik
8.	Saç fırçası	23.	Cetvel
9.	Tarak	24.	Silgi
10.	ifonyer	25.	Bilgisayar
11.	Çekmece	26.	Kalem
12.	Külotlu çorap	27.	Hesap makinesi
13.	Atlet	28.	Çalı ma masası
14.	Pantolon	29.	Dolma kalem
15.	Yap-boz	30.	Kol saati

Tablo 6: SMEK Çalı ma 2, e yalar

Çalı manın gerçekte tirildi i grup birinci çalı madaki grupla aynıdır ve 16 ders saati kullanılmı tır. Çalı ma sonucunda alınan do ru yanıtlar u ekildedir:

1.	Poster	-	10.	ifonyer	-
2.	Elbise/elbiseler	8	11.	Çekmece	8
3.	Bornoz	3	12.	Külotlu çorap	-
4.	Bitki	5	13.	Atlet	3
5.	Ayakkabı	15	14.	Pantolon	12
6.	Giysi dolabı	-	15.	Yap-boz	-
7.	Çorap	8	16.	Oyuncak ayı	-
8.	Saç fırçası	-	17.	Yatak	15
9.	Tarak	6	18.	Posta kartı	2

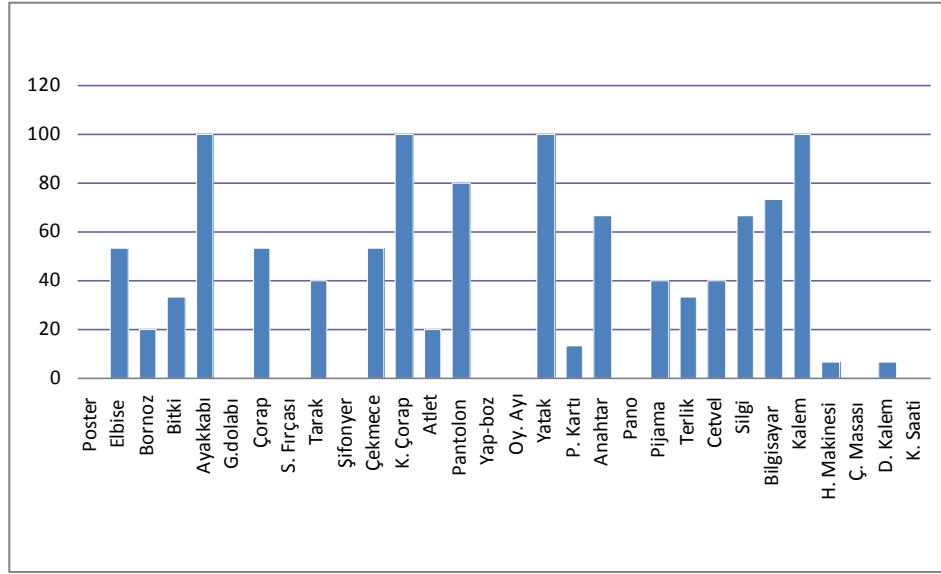
19.	Anahtar	10	25.	Bilgisayar	11
20.	Pano	-	26.	Kalem	15
21.	Pijama	6	27.	Hesap makinesi	1
22.	Terlik	5	28.	Çalı ma masası	-
23.	Cetvel	6	29.	Dolma kalem	1
24.	Silgi	10	30.	Kol saati	-

Tablo 7: SMEK Çalı ma 2, e yalar, do ru yanıt sayıları

Do ru yanıtların yüzdeleri ve bu yüzelere ili kin grafik tablosu da u ekildedir:

Poster	0	Oy. ayı	0
Elbise	53,33333333	Yatak	100
Bornoz	20	P. kartı	13,33333333
Bitki	33,33333333	Anahtar	66,66666667
Ayakkabı	100	Pano	0
Giysi dolabı	0	Pijama	40
Çorap	53,33333333	Terlik	33,33333333
Saç fırçası	0	Cetvel	40
Tarak	40	Silgi	66,66666667
ifonyer	0	Bilgisayar	73,33333333
Çekmece	53,33333333	Kalem	100
Külotlu çorap	100	H. mak.	6,666666667
Atlet	20	Ç. masası	0
Pantolon	80	D. Kalem	6,666666667
Yap-boz	0	Kol saati	0

Tablo 8: SMEK Çalı ma 2 do ru yanıt yüzdeleri



Tablo 9: SMEK Çalı ma 2, do ru yanıt yüzde grafi i

Tablolardaki veriler incelendi inde *ayakkabı*, *kalem*, *yatak* sözcükleri % 100'lük bilinme oranına sahiptir. Bunun yanında *poster*, *giysi dolabı*, *saç fırçası*, *ifonyer*, *oyuncak ayı*, *pano*, *çalı ma masası* sözcükleri % 0'lık bilinme oranına sahiptir. Ö renciler *poster*, *ifonyer* ve *pano* sözcüklerini hiç yanıtlayamamı lar bunun yanında *giysi dolabına* “dolap”, *saç fırçasına* “fırça, tarak”, *çalı ma masasına* “masa” ekinde yanıtlar vermi lerdir. Bu sözcüklerin do ru olarak kabul edilmemesinin nedeni ö rencilerin birinci çalı madaki örneklerde de görüldü ü gibi tamlama çe itleri ile ilgili büyük sorunlar ya aması nedeniyle bu sorunun önüne geçilmesidir. Bunun yanında ö rencilerin sözcükleri en genel anlamları ile kullanımları yerine onları özelliklerine göre sınıflandırarak cümle içinde kullanma becerilerine sahip olması hedeflenmi tir. Örne in masa yerine çalı ma masası, yemek masası ifadelerini kullanabilmek gibi.

Çalı manın devamında do ru yanıtlar tahtaya yazılmı , ö rencilerden de verdikleri yanıtları, do ruları ile kar ıla tırmaları istenmi tir. Devamında bu sözcükler cümle içinde kullanılmı tir.

Çalı manın ikinci bölümünde öncelikle öğrencilerin görsel ile ilgili konularını istenmi tir (sözel yöntem ve işaret dili ile). Sonrasında görsel ile ilgili metin verilmi tir. Öğrencilerden metni sessiz bir şekilde okumaları ve çalı manın birinci bölümünde yer alan sözcükleri metinden bulmaları, ek alan ve ses de i ikli ine u ryan sözcükleri işaretlemeleri istenmi tir. Sessiz okuma çalı masından sonra metin işaret dili ve sözel yöntemle öğrencilere aktarılmı tir. Görsel ait metin Ek-2B’de yer almaktadır. İkinci bölümün amaç ve kazanımları şöyledir:

Okuma Becerisi ile İlgili Amaçlar ve Kazanımlar

Amaç 1: Sessiz okuma kurallarını uygulama.

1. Verilen metni dudaklarını kıpırdatmadan okur.
2. Verilen metni parma ık/kalemi ile takip etmeden okur.

Amaç 2: Okudu u metni anlama ve çözümleme.

1. Okudu u metinden anladıkları ile aktarılan anlamı karşıla rır.
2. Yeni öğrendi i sözcükleri metinde tanır.

Dil Bilgisi Becerisi ile İlgili Amaç ve Kazanımlar

Amaç: Sözcük ün yapı özellikleri ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama.

1. Ek almı kelimeleri metin içinde fark eder.
2. Ek almı kelimeleri metin içinde bulup işaretler.
3. Ses olaylarını metin içinde fark eder.
4. Ses olaylarını metin içinde bulup işaretler.

Çalı manın üçüncü bölümünde, yön bildiren sözcükler ile ilgili bir çalı ma kâ rı verilmi tir. Çalı ma kâ rıda yön bildiren sözcükler, görselleri ile birlikte yer almaktadır. Bahsedilen çalı ma kâ rı Ek-2C’de bulunmaktadır. Çalı manın amaç ve kazanımları u ekildedir:

Yazma Becerisi ile İlgili Amaç ve Kazanımlar

Amaç: Sözcük bilgisini geliştirme.

1. Verilen görselde anlamını bilmedi i kavramları fark eder.
2. Verilen görselde yazımında yanlış lık yaptığı kavramları fark eder.

3. Verilen görseldeki sözcüklerin karılıklarını kavrar.

Dil Bilgisi Becerisi ile İlgili Amaç ve Kazanımlar :

Amaç: Sözcüğün yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama.

1. Bulunma durum ekini (-de) fark eder.
2. Bulunma durum ekini tanıır.
3. “Nerede?” sorusuna yanıt veren sözcüklerin bulunma durum ekinde oldu unu kavrar.
4. Tamlama eklerini fark eder.

Sözü edilen çalışmada kâ rında yer verilen, “Nerede?” sorusunun karılı ı olan sözcükler unlardır:

1.	üstünde	8.	yanında
2.	ortasında	9.	Arasında
3.	kar ısında	10.	Dı ında
4.	altında	11.	çaprazında
5.	etrafında	12.	Önünde
6.	içinde	13.	Dibinde
7.	arkasında		

Tablo 15: SMEK Çalışma 2-Yön Bildiren Sözcükler

Yön bildiren sözcükleri cümle içinde kullanılmak amacıyla Jale'nin odasını tasvir eden resme bakılarak öğrencilere çeşitli sorular yöneltilmiştir (sözel yöntem ve işaret dili kullanılarak). Örneğin; dolap ve içi gösterilerek “Elbiseler nerede?” , “Duman nerede?” gibi sorular sorulmuştur. Yanıt olarak, “Dolabın içi+nde”, “Duman bilgisayarın önü+nde” yanıtlarının verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Sonrasında öğrencilerin metne bakarak tamlamaların ve yönlerin yer aldığı bölümlerin altlarını çizmeleri istenmiştir. Burada amaç birbirini ile ilişkili sözcüklerin ifadesinde

taamlamanın ve yönlerin önemi hissettirilmesi, ilik sözcüklerin nasıl bir araya getirilebilece i anlatılmasıdır.

Çalı manın dördüncü bölümünde isim taamlamasına ve yön kavramlarına ilik bir çalı ma yaptırılmı tur. Bunun için yine eldeki görselden (Ek-2A) hareketle ö rencilere, isim taamlamalarını ve yönleri cümle içinde kullanabilecekleri ya da bir isim taamlamasının soru içinde kullanıldı ı sorular sorulmu tur. Çalı manın amaç ve kazanımları u ekildedir:

Okuma Becerisi ile İlgili Amaç ve Kazanımlar

Amaç: Sözcük bilgisini geli tirme.

1. Yeni ö rendi i sözcükleri soruda tanır.
2. Sorularda yer alan yeni ö rendi i sözcükleri görselde bulur.

Dil Bilgisi Becerisi ile İlgili Amalar ve Kazanımlar

Amaç: Kelimenin yapı özellikleri ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama/uygulama.

1. Sorulan soruları yanıtlarken uygun yerlerde bulunma durum ekini kullanır.
2. Sorulan sorulara yanıt verirken taamlama eklerini kullanır.

Bahsi geçen sorular unlardır:

- “1.Çanta nerede?
- 2.Saksı nerede?
- 3.Duman nerede?
- 4.Kol saati rafta mı duruyor?
- 5.Atlet nerede?
- 6.Dolabın üstünde neler var?
- 7.Çalı ma masasının üstünde yap-boz var mı?
- 8.Uçurtma nerede?”

Sorulara verilen yanıtlara Ek-2D, Ek-2E, Ek-2F’de yer verilmi tir.

Ek-2D'deki örneğe bakıldığında öğrenci 2., 3. ve 6. sorulara yanlış yanıt vermiştir. Birinci sorunun yanıtında tamlayan ve tamlanan ekleri doğru kullanılsa da ifade ile ilgili bir sorun yaşılmıştır. Öğrenci “dolap kolunun üstünde” yanıtı yerine dolap kolunun dolabın ortasında olduğunu gözlemlemiştir ve bu gözlemini çantanın yönü ile karıştırmıştır.

Dördüncü sorunun yanıtında tamlanan ve yön bildiren sözcük kullanılmamıştır. 7. sorunun yanıtında ise –sı tamlanan eki unutulmuştur. Son sorunun yanıtında da ise tamlayan eki yanlış kullanılmıştır.

Ek-2E'deki örnekte eksiksiz doğru yanıtlanan bir soru bulunmamaktadır. Örnekte en sık görülen yanlış tamlayan ekine fazladan –nın ekinin getirilmesi olmasıdır. Bunun yanında 3. soruya verilen “Çalınan masası kedinin üstünde” yanıtında sözcük dizilimi konusunda bir sorun yaşılmıştır.

Ek-2F incelendiğinde sadece 8. sorunun eksiksiz yanıtlandığı görülmektedir. Yanıtların hiçbirinde yön belirten bir sözcük kullanılmamıştır. Bunun yanında tamlayan ve tamlanan ekleri ya kullanılmamış ya da hatalı kullanılmıştır.

Çalınan genel olarak değerlendirilirse, örneklerde pek çok hata da olsa cümle kurarken istenilen ekler yer verilmeye çalışılmış, en azından bu tarz sorularda tüm sözcüklerin yalın olması, belirli ekler alması gerektiği öğrenciye hissettirilmiştir.

Çalınmanın beşinci bölümünde öğrencilerden sınıftaki eşyaların yerlerini anlatan bir metin oluşturmaları istenmiştir, oluşturulacak metinde kurulması istenen cümlelerin soruları verilerek bu soruların yanıtlarının birleştirilip metin oluşturulmaları amaçlanmıştır. Çalınmanın amacı ve beklenen kazanımlar şunlardır:

Yazma Becerisi ile İlgili Amaçlar ve Kazanımlar:

Amaç 1: Yazma kurallarını uygulama.

1. Kâğıt ve sayfa düzenine uyar.
2. Düzgün, okunaklı bir yazı yazar.

3. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
4. Tekrara dü meden yazar.
5. Cümlelere ba larken büyük harf kullanır.
6. Cümlelerin sonunda nokta kullanır.

Amaç 2: Sözcük bilgisini geli tirme.

1. Yeni ö rendi i sözcükleri yanıtlarında kullanır.
2. Yeni ö rendi i sözcükleri yanıtlarında do ru yazar.

Dil Bilgisi Becerisi ile lgili Amaç ve Kazanımlar

Amaç: Sözcü ün yapısı ile ilgili bilgi ve kuralları uygulama.

1. Bulunma durum ekini uygun yerlerde yanıtlarında kullanır.
2. Tamlama eklerini uygun yerlerde yanıtlarında kullanır.
3. “Nerede?” sorusunu di er soru sözcüklerinden ayırt eder.

Verilen sorular u ekildedir:

.....
Burası neresi?	Tahta nerede duruyor?	Atatürk resmi nerede?
.....
Pano nerede?	Kaç masa var?	Masalar nasıl duruyor?
.....
Pencereler nerede?	Kaç masa var?	Dolaplar nerede?
.....
Ö retmen masası nerede?	Adem nerede oturuyor?	Dilek nerede oturuyor?

Ek-2G, Ek-2H be inci çalı maya örnek olarak gösterilmi tir.

Ek-2G örneğini incelediğimizde bazı yanlışlar göze çarpmaktadır. İkinci cümlede tamlanan sözcükte ad durum eki kullanılmamıştır. “Masalar nasıl duruyor?”, “Pencereler nerede?”, “Ö retmen masası nerede?” sorularına doğru yanıt alınamamıştır, cümle başlangıç sözcüğüünün ilk harfi küçük yazılmıştır (pencere). Son cümlede özel isim küçük harfle başlatılmış ve kesme işareti kullanılmamıştır.

Ek-2H, Ek-2G’ye oranla daha fazla yanlış içermektedir. İlk cümlede de *kurs* sözcüğüünün *-r* harfi unutulmuştur. İkinci ve üçüncü cümlelerde yalnız halde olması gereken cümle başlangıç sözcükleri tamlayan eki almıştır. Dördüncü, beşinci ve 6. cümleler dil bilgisi yönünden doğru yazılmıştır. Fakat dördüncü cümlede başlangıç sözcüğüü küçük harfle başlatılmış, beşinci cümlede *düzenli* sözcüğüü yanlış yazılmıştır. Altıncı cümlede başlangıç sözcüğüü yine küçük harfle başlatılmış ayrıca tamlayana tamlanan eki (-sı) getirilmemiştir. “Kapı nerede?” sorusunun yanıtı olması gereken yedinci cümle “Kapının önünde” ekinde ifade edilmiş, doğru tamlayan kullanılmamıştır için anlatım yanlış yapılmıştır. Benzer anlatım yanlış dolapların yerinin ifade edilmesi gereken sekizinci cümlede “Dolapların üstünde” yanıtı ile yapılmıştır. Dokuzuncu cümlede yine tamlayan durumundaki sözcüğe tamlanan eki getirilmemiştir. Onuncu ve on birinci cümleler doğru olurmuştur.

İtme engellilerin eğitimlerinde kazandırılmak istenen beceriye ilişkin uygulamaları tekrar etmek olumlu sonuç vermektedir. Sözcükler, sözcüklerin cümle içerisindeki dizilimi, eklerin ve noktalama işaretlerinin kullanımını ile ilgili alıştırmalar belirli aralıklarla tekrar edilmeli, bu alıştırmalar sonucunda edindikleri kazanımları kullanabilecekleri yazılı anlatım çalımları yapılmalıdır. Örneklerde olduğu gibi pek çok imlâ, dil bilgisi, yazım yanlış barındıran yazılı anlatım etkinliği belirli aralıklarla öğrenciye yeniden verilerek yanlışlarını hatırlatıp düzelterek daha düzenli ve içeriği zengin metinler oluşturulması sağlanmalıdır.

Çalı manın sonunda ö rencilerden alınan yazılı ürünler genel olarak de erlendirilirse bu ürünlerin hiçbiri yanlış sız de ildir. Fakat her ö renci bir önceki çalı mada yaptı ı yanlış ları kısmen de olsa düzeltmi tir. Sorularla yönlendirilerek yazılması istenen metinde ö rencilerin tamlayan ve tamlanan eklerini do ru kullanmadı ı cümleler bulunmaktadır. Fakat sınıf ortamının anlatıldı ı metin çalı masında görülmektedir ki ö renciler cümle kurarken sözcüklerin birbiriyle ili kilendirilip bu ili ki kurulurken de bir takım eklere ihtiyaç oldu unu fark etmi tir. Ba ka bir deyi le konu ma ve yazı dilinde T D'den farklı olarak eklerin kullanıldı ı, ö rencilerin sözcük diziliminde ve eklerin kullanımında yaptıkları yanlış ların T D kullanımından da kaynaklandı ı ö rencilere anlatılmı tir. Bu anlatım yapılırken ö rencilerin yazdı ı yanlış cümleler T D kullanılarak ifade edilmi ve ifadenin anlaşılabilirli i ortaya çıkarılmı fakat aynı ifadenin yazılı anlatımda anlaşılır olmadı ı, anlaşılabilirli in sağ lanması için de sözcüklerin diziliminin do ru yapılması eklerin do ru ekilde kullanılması gerekti i vurgulanmı tir.

Çalı ma-1 ve Çalı ma-2'de verilen örnekleri genel olarak de erlendirildi inde i itme engelli ö rencilerin yazma etkinliklerinde u sorunlar göze çarpmaktadır:

1. Sözcük bilgisi yetersizli inden dolayı, sözcüklerin yanlış yazımı ya da anlatılmak istenilenle ilgisi olmayan bir ba ka sözcü ün kullanımı,
2. Sözcüklerin cümle içindeki dizimlerinde yapılan yanlış lıklar,
3. Dil bilgisi yanlış ları,
4. mlâ yanlış ları.

Bu sorunlar gözetilerek i itme engellilerle yapılan yazılı anlatım çalı malarında öncelikle yapılması gereken, yazılması istenen konu ile ilgili kelime bilgisi çalı ması (ö retimine yönelik) yaptırılmasıdır. Bu sözcüklerin anlamları çe itli görsel unsurlardan yararlanarak verilmeli ve cümle kurma çalı ması yaptırılmalıdır. Sonrasında ö retilen sözcüklerin içinde kullanıldı ı bir metin verilmeli, metinle ilgili okuma-anlama çalı ması yapılmalıdır. Seçilen metin, ayrıca, ö retilmek istenen dil bilgisi konusu ile de bağlantılı olmalıdır. Ö retilmek istenen dil bilgisi konusu, metin içinde sıklıkla tekrarlanmalıdır. Hazır bir metin yoksa ö retmen tarafından

olu turulmalıdır. Tüm bu çalı maların ardından da, ö renciden benzer bir metnin yazılması beklenmelidir. Gerekirse kuraca ı cümlelere ili kin bir plan (birtakım belirlenmi sorulardan yola çıkılarak) olu turulmalı ve bu plan do rultusunda yazması istenmelidir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

İnsanlar dil becerilerini büyük oranda duyma yetileri ile kazanmaktadır. Duyma yetisi ile birlikte dile ait sözcükler öğrenilir, sözcüklerin cümle içindeki dizilimi ve kullanılması gereken ekler konusunda bir bilinç oluşur. Kişi bildiği sözcüklerle, mecazlarla, deyimlerle hayatı yorumlar ve o oranda hayata katılır. Bir birey ne kadar çok sözcük biliyorsa o oranda sorgulayabilir ve anlam buları kurabilir. Sözcüklerin temel anlamı yanında yan ve mecaz anlamlarının bilinmesi ifadeyi derinleştirir ve zenginleştirir.

Duyma yetisindeki eksiklik işitme engelli bireylerin dil becerilerini kazanmasında bir engel oluşturmaktadır. İşitme engelli öğrencilerin dil bilgisi becerilerinin yavaş gelişmekte, konuşma dili gelişimindeki gecikme yazı dilini de olumsuz etkilemektedir. SMEK’te yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin çok sayıda dil bilgisi, noktalama ve yazım hatası yapıldığı görülmektedir.

İşitme engelli öğrencilerle yapılan Türkçe derslerinde ilköğretim Türkçe Eğitim Programı uygulanmaktadır. Bunun yanında bu öğrenciler Milli Eğitim Bakanlığına bağlı rehabilitasyon merkezlerinde destek eğitimi görebilmektedirler. Sözel dilin işitme engellilerce en iyi şekilde kullanılmasını hedefleyen bu merkezler için İşitme Engelliler Destek Eğitim Programı oluşturulmuştur.⁹⁰ Programda kullanılan yöntem İşitsel Sözel Yöntem’dir. Bu yöntem doğal konuşma yöntemleri arasındaki yöntemleri özellikle de işitsel dilini eğitimde kullanmayı kabul etmemektedir.

İlköğretim Programında Türkçe dersleri için öğrenme ve öğretme süreçlerinde dinleme, okuma, konuşma, yazma ve dilbilgisi olmak üzere beş temel beceri bulunmaktadır. (Ed. Yıldız, “İlköğretim Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı”, 2008: 11-13). Bu beş beceri birbirini etkiler ve birbirini geliştirir. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarındaki her tema bu beş beceri ile ilgili amaç ve kazanımlarla yer

⁹⁰ İşitme Engelliler Destek Eğitim Programı, (Çevrimiçi), http://orgm.meb.gov.tr/Destek_egitim_programlari/282_Isitme_prog.pdf, 30 Aralık 2009.

vermektedir. Fakat i itme engelli ö rencilerde dinleme aya ı eksik oldu undan sözlü anlatımda i aret dili, konu manın yerini almaktadır (Kocasava , “ itme Engellilerin Türkçe E itiminde Görülen Yetersizlikler Üzerine Bazı Tespitler”, (Yayımlanmamı Bildiri), 6. Uluslararası Türk Dili Kurultayı (20-25 Ekim), Ankara, 2008).

itme engeli erken tanılanmayıp, küçük ya ta cihazlandırılmayan ve özel e itime ba lamayan i itme engelli bireyler, Türkiye Türkçesi ve T D arasında sıkı ıp kalmı bir dile sahip olmakta, iki dilde de kendilerini yeterince ifade edememektedirler. Bu bireyler anlatımlarında genellikle sözcüklerin temel anlamını kullanabilmekte ço u zaman da sözcük da arcı nın yetersiz olması nedeniyle bu temel anlamı bile do ru kullanamamaktadırlar. Örne in i itme engelli bir ö renci “nce belli kadın” ifadesi yerine “Kısa belli kadın” ifadesini kullanmaktadır. Bunun yanında sözcüklerin cümle içinde yanlı yerlerde kullanılmasından ve eklerin yoklu undan kaynaklanan sı lık anlatımlarında ciddi anlamda hissedilmektedir. “Emre u eski ayakkabıya bak” ifadesi yerine “ u Emre eski ayakkabı bak” ifadesinin kullanılması bu duruma örnek gösterilebilir.

Yapılan bir ara tırmada i itme engelli bireylerin kullandı ı en yaygın ileti im yönteminin i aret dili oldu u saptanmı tır (Gürbo a, Kargın, 2003: 56). Burada görülmektedir ki i itme engelli ö renciler üç farklı alanda kendilerini ifade etmek durumunda kalmaktadırlar. Normal konu an ö renciler için hazırlanmı e itim programında dil becerilerini kazanmaya çalı rken i aret dili yönteminin benimsenmedi i rehabilitasyon merkezlerinden e itimleri için destek almakta ve sosyal hayatlarında da i aret dili ile ileti im kurmaktadırlar.

aret dili Türkçe e itimde kullanılmalı mıdır? Türkçe E itim Programı’nın benimsemi oldu u Yapılandırmacı Yöntem dı dünyadan ayrılan bir iç dünya olmadı nı savunmaktadır (Yurdakul, 40). Bu anlamda sözel dil becerilerini olumsuz etkiledi i dü ünülerek i itme engelli ö rencinin sosyal hayatında yo un olarak kullandı ı i aret dilini e itimde kullanmamak Yapılandırmacı Yöntem’le bir çeli ki olu turacaktır. aret dili kullanımı dil becerileri kazanımlarında bazı sorunlar ya anmasına neden olmaktadır. Fakat yapılandırmacı ö renme süreçlerinde hatalar,

ö renmenin ba langıç noktası olarak kabul edilmektedir (Yurdakul, 2005: 52). aret dilini bilen bir ö retmen bu yanlı ların kayna ını bilerek ö rencinin de farkında olmasını sa layabilecektir. T D'in kullanımıyla ilgili kar ıla ılan sorunların bazıları unlardır:

-T D'in sözcük dizilimi ile Türkiye Türkçesinin sözcük dizilimi arasında bazı farklar bulunmaktadır. Örne in T D'de sıfatlar isimden sonra kullanılmaktadır. Bu nedenle ö renciler cümle kurarken “büyük ev” yerine “ev büyük” ifadesini kullanarak hataya dü mektedir.

-T D'de –ma olumsuzluk eki *de il* i areti ile gösterilmektedir. Ö renciler mastar olan –ma/-me ekini bu nedenle olumsuzluk ekinden ayırmakta zorluk çekmektedir. Okuma etkinliklerinde oku-, yaz-, gör-, i it- gibi sözcükleri okuma, yazma, görme, i itme gibi algılamaktadırlar.

-T D'de –ci yapım eki ve –lar ço ul eki dı nda ek yoktur. Bu da ö rencilerin sözcük yapısını anlamalarında ve do ru cümle kurmalarında sorunlar ya anmalarına neden olmaktadır.

-Mu -muz, İspanak- spanya gibi sözcüklerin i aretleri e tir. Ço ul eki aynı zamanda *çok* anlamına da gelmektedir. itme engellilerin benzer seslere sahip sözcükleri birbiri ile kar ıtması nın nedenlerinden biri de budur.

-T D'de *Kırklareli*, *Eski ehir* gibi sözcüklerin i aretleri hecelere bölünerek yapılmaktadır. Yani *kırk* ve *eski* sözcüklerinin i aretleri gösterilmektedir. Bu da okuma anlama çalı malarında ö rencilerin sözcükleri hecelerine, seslerine bölerek anlamlandırmalarına neden olmakta ve yanlı lıklar yapılması ile sonuçlanmaktadır. *Yarar* sözcü ünün *yara* algılanması gibi.

aret dilini bilen bir Türkçe ö retmeni T D ve Türkiye Türkçesini kar ıla tırarak neden hata yapıldı ını ö rencilere fark ettirebilir. Bu farkındalı ın ortaya çıkması için Türkçe ö retmeni konu ma, okuma, yazma, konu ma ve dil bilgisi

becerilerini kapsayan etkinliklerde amaç ve kazanımlara i aret dili ile ilgili davranı ları da ekleyebilir. Örne in i itme engelli okullarında dinleme/konu ma e itimi için gerekli sınıf ortamı (ses yalıtımı, akustik düzenlemeler) ço unlukla bulunmamaktadır. Fakat Türkçe E itim Programı'ndaki Dinleme/izleme becerileri ile ilgili kazanımlara i aret dili ile ilgili davranı lar eklenerek ö renciler etkili bir dinleme gerçeikle tirebilir. Çünkü i itme engelli ö renci dudak okuma ve i aret dili yöntemlerini kullanırken izleyerek de anlatılanı algılamaktadır. SMEK Çalı ma 1 ve 2'de i aret dili ile ilgili kazanımların yazılması yolu denenmi ve yapılan yanlı ların nedenini fark etme konusunda olumlu sonuçlar alınmı tır.

Türkçe E itimi Ders Programı i itme engelli ö renciler açısından genel olarak de erlendirildi inde ö retmenler Türkçe derslerinde zorluk ya amaktadırlar. Normal konu an ö rencilerin dil geli imleri dü ünülerek olu turulan amaç ve kazanımların ço u bu engel grubundaki ö rencilerin dil geli imleri düzeyinin üstünde bulunmaktadır. Ders kitaplarında yer alan metinler ise i itme engelli ö renciler için oldukça uzundur. Bu nedenle ders anlatırken bu metinleri kısaltmak, özetlemek yoluna gidilmekte ya da farklı metinler kullanılmaktadır. Türkçe E itimi Dersi Programı'nın amaç ve kazanımlarına ba lı kalmak ko ulu ile ö retmenleri teknik ve yöntem konusunda serbest bırakmak i itme engellilerin e itiminde ya anan sorunlara çözüm getirir nitelikte de ildir. Bu sorunlara çözüm getirebilmek için i itme engellilere yönelik özel bir program geli tirilmeli ve bu programa uygun ders ve çalı ma kitapları, kılavuz kitaplar, görsel malzemeler hazırlanmalıdır.

Ülkemizde i itme engellilerin e itimi çıkmazlar içindedir. itme engelliler ö retmenli inden mezun ki iler sınıf ö retmeni statüsündedirler. Bu nedenle ikinci kademe ve ortaö retimde bran ö retmenleri i itme engellilerin e itiminde görev almaktadır. Özel e itim almamı , özür grubunun özellikleri ile ilgili bilgilere sahip olmayan bu ö retmenler ö rencilerle ileti im sorunları ya amakta, e itim vermekle yükümlü oldukları ortama yabancı kalmaktadırlar. Bu anlamda üniversitelerin özel e itim bölümlerinde i itme engelli ö retmeni olarak yeti tirilen ö retmenlere ek bran dersi verilmeli, ö retmenlik yaptıkları okullarda bran derslerine girmelerine olanak sa lanmalıdır.

Bran ö retmenlerinin i itme engelli okullarına atanması sebebiyle e itim fakültelerinde özel e itim ile ilgili dersler seçmeli ders olarak okutulmalıdır. Bunun yanında i itme engelli okullarında görev alan bran ö retmenleri bu engelli grubuna ilkin hizmet içi e itime tabii tutulmalı ve bu e itim sonunda ba arılı olan ö retmenler göreve devam etmelidir.

itim engellilerle Türkçe e itimi, zaman alan, sabır isteyen, dile dair her bir ayrıntının defalarca yinelenmesini gerektiren bir süreçtir. Bu noktada Türkçe ö retmenlerine büyük bir sorumluluk yüklenmektedir. Ö retmen, öncelikle bu engel grubunu tanımak için bireysel çalı malar yapmalıdır. Çünkü bu alanla ilgili hizmet içi e itim olana ı pek fazla bulunmamaktadır. Engel grubunu tanımak için bu alanla ilgili yazılımlı kitapları, verilen konferans ve e itimleri takip etmelidir.

Engel grubunu tanımak için en iyi yöntem ö rencilerle ileti im kurmaktır. Bu anlamda i itme engelli ö rencilerin en çok kullandı ı ileti im yöntemini yani i aret dilini ö renmek gerekmektedir. E itimde de hem sözel yöntemin hem de i aret dili yönteminin kullanıldı ı Total Yöntem kullanılmalıdır. Günümüzde T D ile ilgili e itim olana ı sa layan kurslar bulunmaktadır.

aret dili bölgeden bölgeye hatta okuldan okula farklılık göstermektedir. Bu da bu dili kullanarak e itim veren ö retmenlerin kullandı ı i aretlerin farklılık gösterece i ve tutarlı bir e itim ortamı sa lanamayaca ı ku kusunu yaratmaktadır.

aretlerde tutarlılı ın sa lanması amacıyla 2007 yılında I. Uluslar arası Türk aret Dili Kurultayı yapılmı tır⁹¹. Bu çalı tayın ardından i aret dili kurslarında bir artı olmu ne var ki halen bu alanla ilgili kapsamlı bir çalı ma yapılmamı tır. Uzman bir ekibin T D'in söz varlı ını ve yapısını inceleyen bir çalı ma yapılması ve i aret dilinin kullanımı ile ilgili bir standart olu turulması gerekmektedir.

⁹¹I. Uluslararası Türk aret Dili Çalı tayı TDK'de Yapıldı", (Çevrimiçi), <http://www.tdk.gov.tr/TR/BelgeGoster.aspx?>, 30 2009A.ralık

ki Dillik Yöntemi'ne göre i aret dili bir yöntem de il gerçek bir dildir.⁹² Bu Bu savı T D için dü ünürsek T D'in Türkiye Türkçesinden ba ımsız özgün bir dil olması gerekmektedir. Ne var ki T D'in Türkiye Türkçesi ile kar ıla tırıldı ı bölümde bu farklar dilin özgünlü ünden de il eksikliklerinden kaynaklandı ı görülmü tür. ki Dil Yöntemi i aret dilini ana dil kabul ederek i itme engelli bireyin okul öncesi dönemde yalnızca bu dili ö renmeye odaklanması gerekti ini dü ünür. Böylelikle engellinin ya adı ı ortamda konu ulan dil daha rahat ö renilecektir. Ülkemizde T D ile ilgili bu tarz bir hizmet ya da ara tırma bulunmamaktadır. ki Dil Yöntemi uygulanması halinde i itme engelli çocukta görülecek olan de i imler ara tırılması gereken bir konudur.

⁹² itme Engellilerin E itiminde Kullanılan Yöntemler, Pelin, Polat, (Çevrimiçi), <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/44/369.pdf>, 30 Aralık 2009: 7

KAYNAKLAR

- Akerson, Fatma E. : **Türkçe Örneklerle Dile Genel Bir Bakış**, İstanbul, Multilingual, 2000
- Aksan, Doğan : **Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi**, Ankara, Engin Yayın Evi, 2006a.
- Aksan, Doğan : **Türkçenin Sözcük Varlığı**, Ankara, Engin Yayın Evi, 2006b.
- Aksan, Doğan : **Anlambilimi ve Türk Anlambilimi**, Ankara, Erol Ofset Matbaacılık, 1978.
- Akyol, Hayati : **Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara, Kök Yayıncılık, 2006.
- Atay, Mesude : **İtme Engelli Çocukların Eğitiminde Temel İlkeler**, Özgür Yayınları, İstanbul, 2007.
- Banguoğlu, Tahsin : **Türkçenin Grameri**, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2007.
- Bağcıoğlu, Günay : “İkinci Sınıf Okullarında Öğretmenlerin Belirli Beden Dili Davranışlarının 5. ve 8. Sınıf Öğrencileri Üzerindeki Etkileri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2003.
- Belgin, Erol, Darıca, Nilüfer : **İtme Engelli Çocukların Erken Tanısında ve Eğitiminde Aileye Öneriler**, Unicef Yayınları, Ankara 1995a.

- Belgin, Erol, : **İtme Engelli Ö rencilere İkokul**
Darıca, **Ö retmenlerinin Yakla ım Prensipleri,**
Nilüfer Unicef Yayınları, Ankara 1995b.
- Bilir, ule : **Özürlü Çocuklar ve E itimleri,** Hacettepe Üniversitesi Çocuk
Geli imi ve E itimi Bölümü Yayınları, Ankara, 1986.
- Cevizci, : Felsefe Sözlü ü, Paradigma Yayınları, stanbul,
Ahmet 2000.
- Cemilo lu, : **İkö retim Okullarında Türkçe Ö retimi,** Alfa
Mustafa Yayınları, stanbul, 2001.
- Ed. Demirel, : **E itimde Yeni Yönelimler,** Pegem Yayıncılık, stanbul 2005.
Özcan
- Dikyuva, : **Türk aret Dili Birinci Seviye,** shara Pres, stanbul, 2008.
Hasan,
Zeshan,
Ulrike
- Eker, Süer : **Ça da Türk Dili,** Grafiker Ofset, Ankara,
2006.
- Ekinci, Duygu : “Türkçe Konu an itme Engelli Çocukların Ad
Durum Eklerini Kullanım Becerilerinin
ncelenmesi”, Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi,
Anadolu Üniversitesi, Sa ılık Bilimleri Enstitüsü,
Dil ve Konu ma Terapistli i Anabilim Dalı,
Eski ehir, 2007.

Erdiken, Behram : “Anadolu Üniversitesi em Lise Düzeyindeki itme Engelli Ö rencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Geli tirilmesinde Birli i- Gözlem Yöntemi ile Anlatım : Yönteminin Kar ıla tırılması”, Yayınlanmamı Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eski ehir, 1996.

Ergin, Muharrem : **Edebiyat ve E itim Fakülteleri Çin Türk Dil Bilgisi**, Bayrak Yayınları, stanbul, 2000.

Girgin, Ümit : “Do al- itsel-Sözel Yöntemle E itim Gören itme Engelli Çocuklarda Okuma Anlama Davranı larının rdelenmesi, Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eski ehir, 1987.

Girgin, Ümit, Karasu, Pelin : “ itsel/Sözel Yakla ımla E itim Gören itme Engelli Ö rencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin De erlendirilmesi”, Hacettepe Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 33, 2007: 146-156.

İkö retim Türkçe Dersi Ö retim Programı ve Kılavuzu, MEB Devlet Kitapları Müdürlü ü, Ankara, 2006.

Karasu, Pelin : “Kayna tırmadaki itme Engelli Çocukların Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerinin De erlendirilmesi”, Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eski ehir, 2004.

- Kavcar, Cahit, **Türkçe Ö retimi**, Engin Yayınevi, Ankara, 2005.
- O uzkan, :
Ferhan,
Sever, Sedat
- Kapulu, vd. : **İkö retim Türkçe 6 Ö retmen Kılavuz Kitabı**, Koza Yayın Da ıtım,
Ankara, 2007.
- Kocasava , : “ itme Engellilerin Türkçe E itiminde Görülen Yetersizlikler Üzerine Bazı
Yıldız Tespitler”, (Yayımlanmamı Bildiri), 6. Uluslararası Türk Dili Kurultayı
(20-25 Ekim), Ankara, 2008.
- Kocasava , : **Türkçede ahıs Zamirleri**, TDK Yayınları,
Yıldız Ankara, 2004.
- Korkmaz, : Gramer Terimleri Sözlü ü, TDK Yayınları, Ankara,
Zeynep 1992.
- Korkmaz, : **Türkiye Türkçesi Grameri (ekil Bilgisi)**, TDK
Zeynep Yayınları, Ankara, 2003.
- Muallimler : “Sa ır ve Dilsizler”, **Muallimler Mecmuası**, Sayı:
Mecmuası 25, 1925.
- Nas, Recep : **E itim Fakültesi Ö rencileri ve Sınıf
Ö retmenleri çin Türkçe Ö retimi**, Ezgi
Kitabevi, Bursa, 2003.
- Özsoy, Yahya : **itme Ö zürlüler**, Ankara Üniversitesi Basımevi,
Ankara, 1987.

- Sava , Bekir : **Okuma E itimi ve Çocuklarda Dil Geli imi**, Alfa Yayınları, stanbul, 2006.
- Selvi, Hasan, Hüseyin : “Resmi itme Engelliler E itim Kurumlarının levsel Süreçlerinin De erlendirilmesi”, Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, stanbul, 2004.
- Sever, Sedat : **Türkçe Ö retimi ve Tam Ö renme**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2004.
- Vardar, Berke : **Dilbilim Yazıları**, Multilingual Yayınları, stanbul, 2001.
- Yıldız, Cemal, Okur, Arpaslan, Yılmaz, Yakup : **Yeni Ö retim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Ö retimi**, Pegem Yayıncılık, stanbul, 2006.
- Yangın, Banu, vd., : **İkö retim Türkçe 7 Ö retmen Kılavuz Kitabı**, Pasifik Yayınları, Ankara, 2007.
- Yıldız, H. Hüseyin : **İkö retim Türkçe 7 Ö retmen Kılavuz Kitabı**, Pasifik Yayınları, Ankara, 2008.

ELEKTRON K KAYNAKLAR

- Anaç, ükrü : “3G, itme Engellileri Cep’ten Konu turacak”,(Çevrimiçi), <http://teknoloji.milliyet.com.tr/Teknoloji>, 29 Temmuz 2009.
- Aran, Oya, : “Türk aret Dili Yüz fadesi ve Ba Hareketi

- Arı, smail, Veritabanı”,(Çevrimiçi),
vd. <http://www.cmpe.boun.edu.tr/~ari/files/aran2007tidveritabani.pdf>,
9 Temmuz 2008.
- Berke, Jamie : “Deaf Education Pioneer - Abbe Charles Michel De L'Epee”,
(Çevrimiçi), <http://deafnesabout.com/cs/education>, 10 Temmuz
2009.
- Böbür, Murat : “ itmezli in Sınıflandırılması”, (Çevrimiçi),
<http://www.afyonisitmr.k12.tr/content>, 30 Haziran 2008.
- Caroline, Hui, : “Charles Michel de l'Epee”(Çevrimiçi),
Ee Lim, v.d. <http://deafnesabout.com/cs/education>, 9 Temmuz 2008.
- Erdiken, : “Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu’ndan Mezun Olmu
Behram itme Engelli Ö rencilerin stihdamı, Durumları ve Ayrımcılık”,
(Çevrimiçi), <http://www.ozida.gov.tr/ozveri/ov3>, 30 Aralık 2009).
- Miles, M : “Signing in the Seraglio: mutes, dwarfs and jestures at the
Ottoman Court 1500 – 1700”, (Çevrimiçi),
<http://www.independentliving.org/docs5/mmiles2.html>, 10
Temmuz 2009.
- “Millan 1880 History”, (Çevrimiçi),
Milan, Nick, : <http://www.milan1880.com/milan1880history/beforemilan1880.html>,
10 Temmuz 2009.
- Öz, Cemil : “Türk ilet Dilinin Yazıya ve Sese Dönü türülmesi, (Çevrimiçi),
<http://web.sakarya.edu.tr/~coz/TSL.htm>, 10 Temmuz 2009.

- Özyürek, Aslı : “Çocukların İmza Dili”, (Çevrimiçi),
http://www.radikal.com.tr/ek_haber.php?ek=r2&haberno=3927,
11 Mayıs 2009.
- Polat, Pelin : “İmza Engellilerin Eğitiminde Kullanılan Yöntemler”, (Çevrimiçi),
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/44/369.pdf>, 30 Aralık 2009.
- Pinker, Steven : “Noam Chomsky and Deafness”, (Çevrimiçi), <http://sattlerorg/mickey/culture/deaf/topics/noam-chomsky>, 11 Mayıs 2009.
- Sarıkaya, Firdevs : “Dilin İşlevleri”, (Çevrimiçi),
http://www.edebiyatogretmeni.net/dilin_islevleri.htm, 5 Nisan 2009.
- “I. Uluslararası Türk İmza Dili Çalışmaları TDK’de Yapıldı”, (Çevrimiçi),
<http://www.tdk.gov.tr/TR/BelgeGoster.aspx?>, 17 Temmuz 2009.
- “Dil Öğrenme”, (Çevrimiçi),
<http://www.turkdirlik.com/Bilgimece/Turkoloji/Dil/OBaysal0001.ftn11>, 27 Mayıs 2009.
- “Bilgisayarlar İmza Dilini de Anlayacak”, (Çevrimiçi),
<http://www.cnnturk.com/2007/bilim.teknoloji/teknoloji/06/05>, 15 Haziran 2009).
- “Büyük Türkçe Sözlük”, (Çevrimiçi),
<http://www.tdk.gov.tr/TR/BelgeGoster.aspx?F6E>, 10 Ocak 2009.
- “Dünyada İlk İmza Dili Kütüphanesi Açıldı”, (Çevrimiçi),
<http://www.milligazete.com.tr/haber/dunyada%20-ilk-isaret-dili-kutuphanesi-acildi-134529.htm>, 4 Ağustos 2009.
- “Eski Eşir Dünyaya Örnek Oldu”, (Çevrimiçi),

<http://www.tarikakay.com/News.aspx?NewsID=63>, 30 Aralık 2009.

Görme Engellilerin Yabancı Dil Öğreniminde Yeni Yaklaşımlar”, (Çevrimiçi), <http://www.ozida.gov.tr/projeler/gormeyabancidil>, 10 Haziran 2009.

Gürültü, Kulaklar ve Öğretmenin Korunması”, (Çevrimiçi), <http://www.ctf.istanbul.edu.tr/kbb/hasta/gurultu.htm>, 11 Mart 2008.

“History of Sign Language”, (Çevrimiçi), <http://www.start-american-sign-language.com/history-of-sign-language.html>, 10 Temmuz 2009.

“İsaret Dili, Nedir?” (Çevrimiçi), <http://turkisaretdili.ku.edu.tr/tr/isaretdilinedir.aspx>, 11 Mayıs 2009.

“Koklear İmplant Nedir?” (Çevrimiçi)
<http://www.koklearimplant.com/>, (Çevrimiçi), 30 Aralık 2009

“Milan 1880 History”, (Çevrimiçi),
<http://www.milan1880.com/milan1880history>, 10 Temmuz 2009.

“Millî Eğitim Bakanlığı na Ba lı Öğretim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar ile Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Programları ve Aylık Karşılıklı Okutacakları Derslere İlişkin Çizelge”, (Çevrimiçi),

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/Ekler/2513_0.doc, 30 Aralık 2009.

http://www.anadolu.edu.tr/akademik/fak_egt/isitmeengeogprog/program.htm, (Çevrimiçi), 30 Aralık 2009.

<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/542724>, 10 Temmuz 2009.

“Sarasvati”, (Çevrimiçi),
http://www.radikal.com.tr/ek_haber.php?ek=cts&haberno=5860,

14 Mayıs 2009.

“Sa lık ve Sosyal Hizmetler”, (Çevrimiçi), <http://www.ibb.gov.tr>., 30 Aralık 2009.

“Sarı Grup Çalıştay Raporu”, (Çevrimiçi), <http://www.bingol.edu.tr/birimler/ozurlubirimi/dosyalar/>, Aralık 2009.

“Sign Language”, (Çevrimiçi), http://en.wikipedia.org/wiki/Sign_language, 10 Temmuz 2009.

“Özür lü ler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde De i iklik Yapılması Hakkında Kanun, (Çevrimiçi), <http://ttkb.meb.gov.tr/kanunlar/k5378>, 8 Temmuz 2009.

“Türk İret Dili Sisteminin Olu turulması ve Uygulanmasına Yönelik Usul ve Esasların Belirlenmesine li kin Yönetmelik”,(Çevrimiçi), <http://www.resmi-gazete.org/sayi/8365>, 8 Mayıs 2009.

“Thomas Hopkins Gallaudet”, (Çevrimiçi), <http://www.famousamericannet/thomashopkinsgallaudet/>, 10 Temmuz 2009.

“Türk İret Dili (T D), (Çevrimiçi), <http://turkisaretdili.ku.edu.tr/tr/tid.aspx>, 10 Temmuz 2009.

“Ülkemizde İtme Engellilerin E itimi”, (Çevrimiçi), <http://orgm.meb.gov.tr/>, 7 Temmuz 2009.

“VOGS + Vocational Guidance Standart Model for Deaf People In Europe”, (Çevrimiçi), <http://www.vogsplueu//tu/index.php>, 20 Haziran 2009.

“Türkiye’de İtme Engellilerin E itimi”, (Çevrimiçi),
http://OzelEgitim/isitme_dosyalar/turkiyedeisitmeengegitimi.htm,
(Çevrimiçi), 20 Temmuz 2009.

<http://www.ozida.gov.tr/arastirma/ilerianaliz/>,
(Çevrimiçi, 20 A ustos, 2009.

“TC Anayasası 42. Madde”, (Çevrimiçi),
<http://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/anayasa.maddeler?p3=42>,
20 Mart 2009.

“Türk İret Dili Çalı tayı”, (Çevrimiçi),
<http://bem.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=1212>,
20 Haziran 2009.

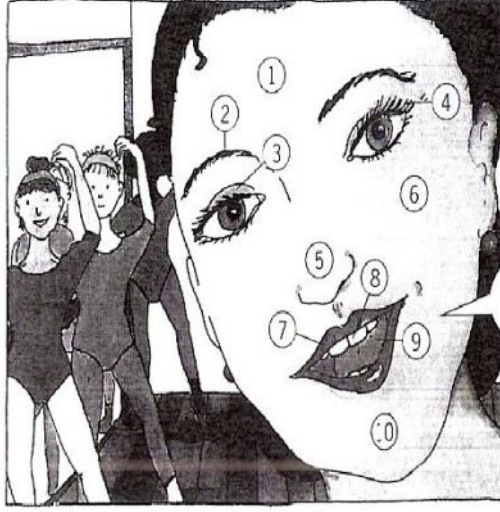
Türk İret Dili Yüz fadesi ve Ba Hareketleri Veritabanı”, (Çevrimiçi),
<http://www.cmpe.boun.edu.tr/~aran/publications/aran07sign.pdf>,
4 A ustos 2009.

“VOGS +, Vocational Guidance Standart Model for Deaf People In Europe”, (Çevrimiçi), <http://www.vogsplueu/tu/index.php>, 20 Mayıs 2009.

EKLER

EK-1A:

VÜCUDUMUZ

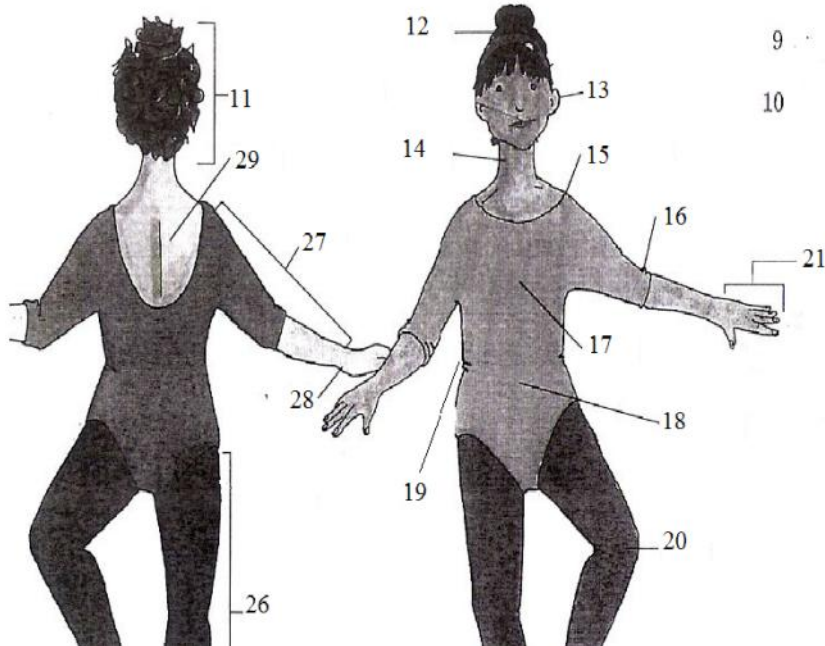


Jale dans etmeyi çok seviyor.
Onun dans öğretmenin adı,
Gülay.

Baş yukarı!
Karnı içeri!
Güzel, aferin!

Gülay Öğretmen'in yüzü

- | | |
|---|----|
| 1 | 4 |
| 2 | 5 |
| 3 | 6 |
| | 7 |
| | 8 |
| | 9 |
| | 10 |



EK-1B:

HASTAYIM! NASIL İYİ OLURUM?



1



2



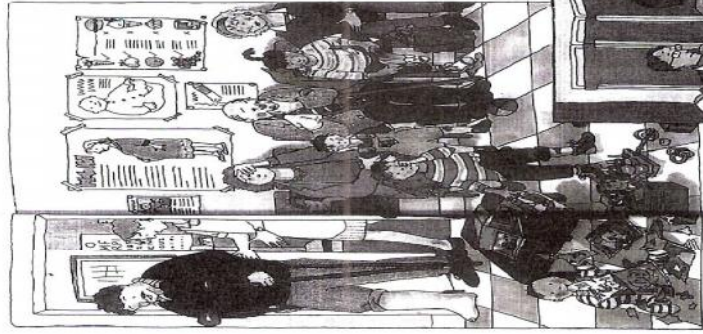
4



5



7



8



9



9



10

EK-1C:

JALE MUAYENEHANEDE

Jale dans kursunda bileğini incitti. Şimdi muayenehanede doktoru bekliyor. burada başka hastalar da var. Bir adam üŐütmüŐ, nezle olmuŐ. Bir kadının başı ağrıyor. Bir erkek çocuğunun gözü morarmıŐ ve dizi yarılmıŐ. Başka bir çocuğun diŐi ağrıyor, bacağında da yara bandı var. Doktor, bir bebeğe içine yapıyor.

Şimdi Jale'nin sırası geldi. Doktor ona soru sorular soruyor.

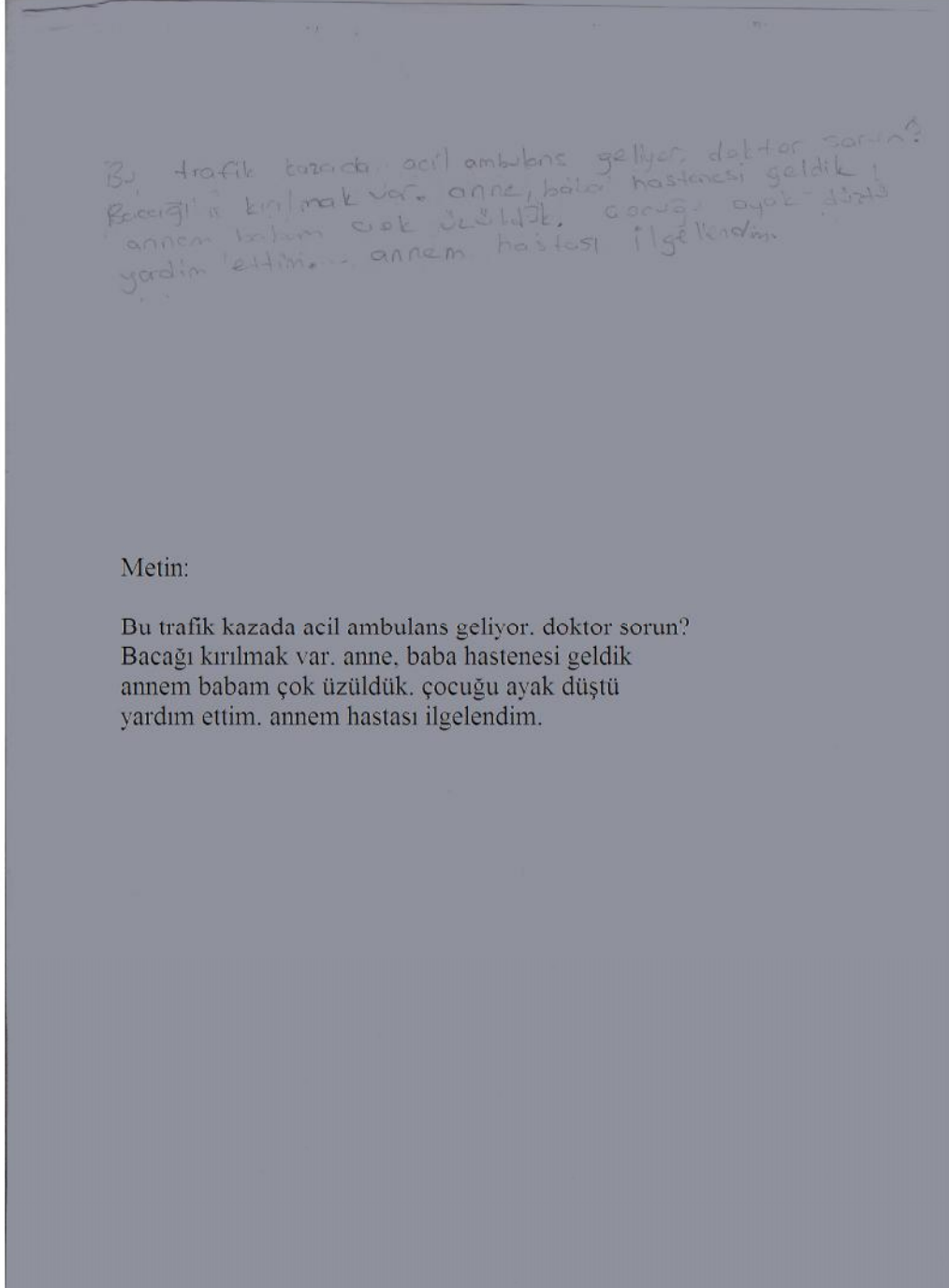
Doktor: Merhaba, Jale. Neyin var?

Jale: Ayak bileğim acıyor.

Doktor: Himm... Bacağında kesikler de var ama korkma ayak bileğin kırılmamıŐ. Şimdi bileğini saracağım.

Jale: Teşekkür ederim.

EK-1D:



Metin:

Bu trafik kazada acil ambulans geliyor. doktor sorun?
Bacağı kırılmak var. anne, baba hastanesi geldik
annem babam çok üzüldük. çocuğu ayak düştü
yardım ettim. annem hastası ilgilendim.

EK-1E:

Anneciğim ayağım bileğin acıyor. Oğlum merak etme sıra geldi.
anne uuf çok dişim ağrısı. oğlum tamam doktor bekliyor.
Ben çünkü çok sinirdim başım ağrıyor. Ben hemde çok
yaşlım Çünkü hastan çok nezli grip yorulduyor.

Metin:

Anneciğim ayağım bileğin acıyor. Oğlum etme sıra geldi
anne uuf çok dişim ağrısı. oğlum tamam doktor bekliyor.
Ben çünkü çok sinirdim başım ağrıyor. Ben hemde çok
yaşlım Çünkü hastan çok nezli grip yorulduyor.

EK-1F:

Ahmet bel 4 tane ağlıyor. Hastane sıra bekliyor. Ali yardım ediyor. Ahmet kalmıyor Bel çok ağrısı olduğundan şimdi Doktoru geldim. Sıra geldi.

- Doktoru: Ahmet sorun ne?

- Ahmeti: Bel f.i.n ağrısı

- Doktoru: Tamam sen hastane yastıyor

- Ahmet: Neden Doktoru bey yastıyor sun

- Doktoru: Ama Ahmet bel f.i.tiklin var.

- Ahmet: Ali gel buraya Doktoru bey diyor Beni hastane yastıyorum

- Ali: Doktoru Bey Ahmet yastıyor mu?

- Doktoru: Evet Ahmet çok f.i.tikler var

- Ali: Aaa Doktoru bey ne zaman olacaktı mi?

- Doktoru: Bunlar sonra Ahmet yastından bir gün sonra ameliyat olacak

- Ali: Doktoru bey Tamam. Ahmet yastından bir gün ameliyat

- Ahmet: Aaa Ali doğru mu? Tamam

EK 1 -G

Metin:

Ahmet bel fitik ağlıyor. Hastanda sıra bekliyor. Ali yardım ediyor. Ahmet kalmıyor Bel çok ağrısı üzüğünden şimdi Doktoru geldim. Sıra geldi

-Doktoru: Ahmet sorun ne?

-Ahmet: Bel fırın ağrısı

-Doktoru: Tamam sen hastane yastıyor

-Ahmet: Neden Doktoru bey yastırıyorsun

-Doktoru: Ama Ahmet bel fitiklının var.

-Ahmet: Ali gel buraya Doktoru bey diyor Beni hastane yastırıyorum

-Ali: Doktoru Bey Ahmet yastırıyor mu?

-Doktoru: Evet Ahmet çok fitiklar var

-Ali: Aaa Doktoru bey ne zaman olacadı mı?

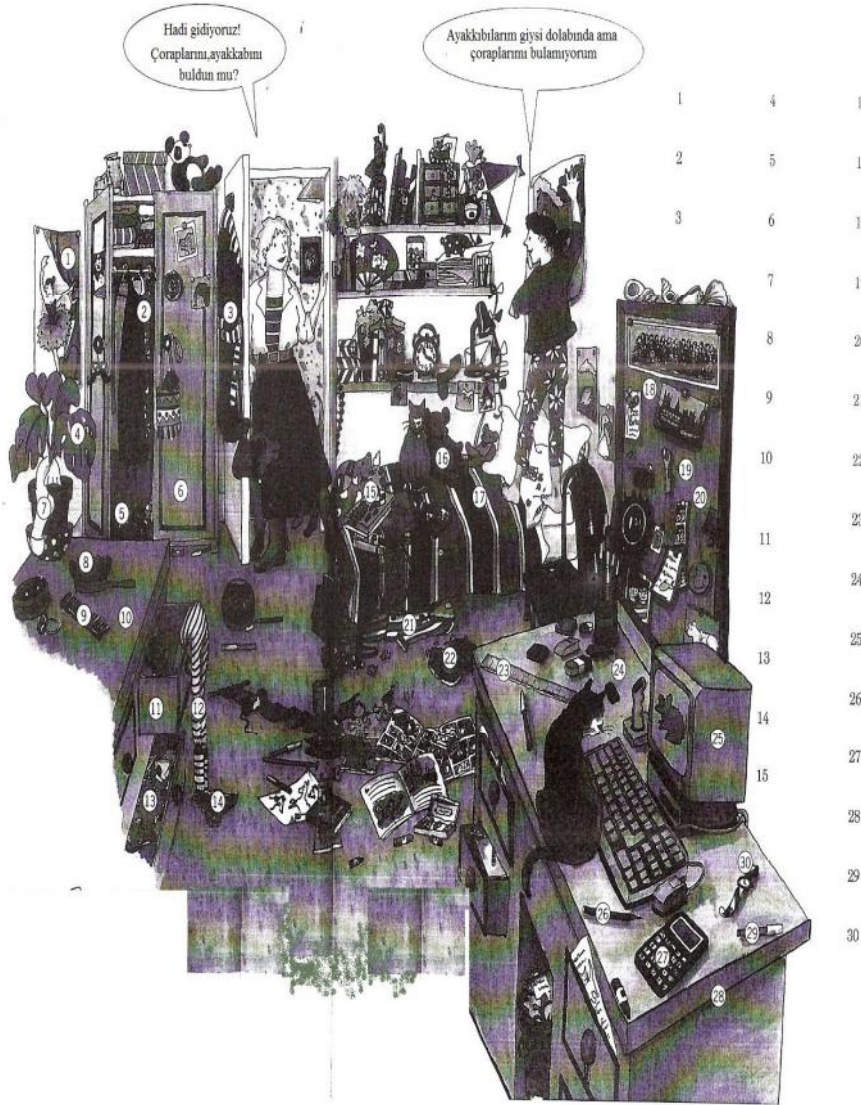
-Doktoru: Bunlar sonra Ahmet yastından bir gün sonra ameliyat olacak

-Ali: Doktoru bey Tamam Ahmet yastıdan birgün ameliyat

-Ahmet: aa Ali doğrumu? Tamam

EK-2A:

Jale'nin Odası



EK-2B:

JALE'NİN ODASI

Burası Jale'nin odası. Jale yatağının üzerindeki duvara poster yapıyor. Boncuk yatağın üstünde, oyuncak ayının yanında oturuyor. Jalenin terlikleri yatağının yanında, pijamaları yatağının üstünde, bornozu kapının arkasında duruyor.

Jale çorap giymemiş. Çorapları nerede? Bir çorabı saat ve lamb arasında, bir çorabı bitkinin etrafında, bir çorabı da çekmecenin içinde.

Jale'nin okul fotoğrafı panonun en üstünde duruyor. Fotoğrafın altında bir posta kartı var. Posta kartını Jale'nin bir arkadaşı göndermiş. Panonun ortasında bir anahtar duruyor.

Jale'nin çalışma masasında bir bilgisayar var. Duman bilgisayarın önünde oturuyor.

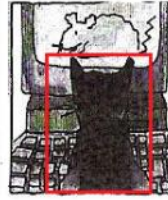
EK-2C:



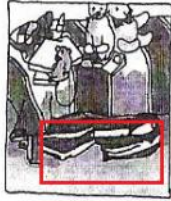
üstünde



ortasında



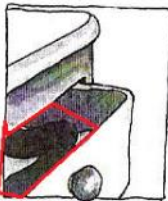
karşısında



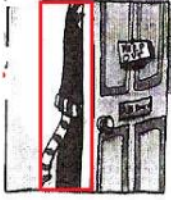
altında



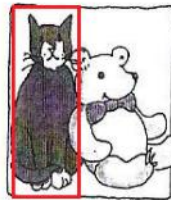
etrafında



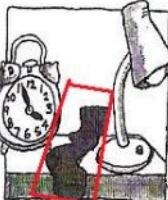
içinde



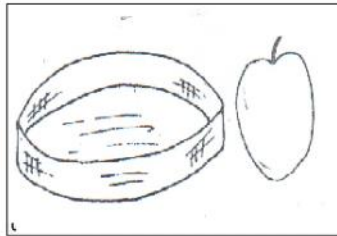
arkasında



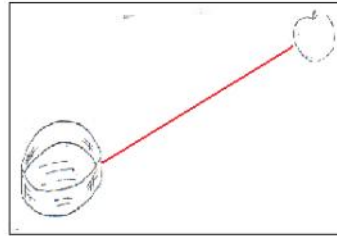
yanında



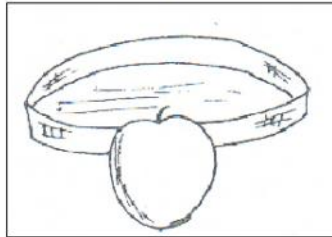
arasında



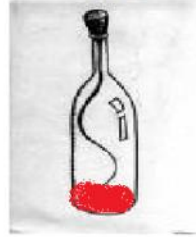
dışında



çaprazında



önünde



dibinde

EK-2D:

SORULAR VE CEVAPLAR

1. Çanta nerede?
C. Çanta dolap kolunun ortasında.
2. Saksı nerede?
C. Saksı sifonyerin üstünde.
3. Duman nerede?
C. Duman çalısma masanın üstünde.
4. Kol saati rafta mı duruyor?
C. Hayır, kol saati rafta değil, çalısma masanın kol saati duruyor.
5. Atlet nerede?
C. Atlet çekmeceinin içinde
6. Dolabın üstünde neler var?
C. Dolabın ayakkabı, kutu ve panda var.
7. Çalısma masanın üstünde yap-bor var mı?
C. Hayır, çalısma masanın üstünde yap-bor yok.
8. Uçurtma nerede?
C. Uçurtma rafının arkasında.

EK-2E:

SORULAR

- 1) Çanta nerede?
- dolabının çantası üstünde
- 2) Saksı nerede?
- Sifonyenin saksısı üstünde
- 3) Duman nerede?
- çalışma masası kedinin üstünde
- 4) kol saati rafta mı duruyor?
- kol saati raftan üstünde duruyor.
- 5) Atlet nerede?
- Sifonyenin atleti üstünde
- 6) Dolabın üstünde neler var?
- Dolabının üstünde oyuncak var.
- 7) Çalışma masasının üstünde yap-boz varmı?
Hayır, yok.
- 8) Uçutma nerede?
Duvacının uçutması üstünde.

EK-2F:

- CEVAPLARI -

- 1) Çanta Dolabın kolu
- 2) Saksı sifonyer duruyor
- 3) Duman çalışma masası kedi duruyor
- 4) Hayır kol saati rafta değil çalışma masası kol saati duruyor
- 5) Atlet cebmece
- 6) Dolabın üstünde Panda oyuncak var
- 7) Hayır çalışma masasının üstünde yap-boz değil
- 8) Davutma rafta duruyor

EK-2G:

Burası sınıfımız. Tahta duvarının arkası duruyor. Atatürk resmi tahtanın üstünde. Pano tahtanın yanında. 6 tane masa var. Masalar kâğıt, defter ve kitap üstünde duruyor. Pencere Perdesi var. Kapı demir askının yanında. Dolaplar masanın arkasında. Öğretmen masası önünde oturuyor. Adem arkadaşlarının arasında. Dilek elifin solu oturuyor.

Metin:

Burası sınıfımız. Tahta duvarının arkası duruyor. Atatürk resmi tahtanın üstünde. Pano tahtanın yanında. 6 tane masa var. Masalar kâğıt, defter ve kitap üstünde duruyor. pencere perdesi var. Kapı demir askının yanında. Dolaplar masanın arkasında. Öğretmen masası önünde oturuyor. Adem arkadaşlarının arasında Dilek elifin solu oturuyor.

EK-2H:

Bizim kurtayız. Tahtanın duvar üstünde ^{duruyor.}
Burası neresi? Tahta nerde? Atatürk resminin duvarı ^{üstünde}
Atatürk resmi nerede?

Duvar panonun üstünde. bir masa var. Öğrencinin masası düzenli ^{duruyor.}
Pano nerede? Kaç masa var? Masalar nerede?
Sınıfının masası oturuyorlar.

pencerenin kapısı yanında. Kapının önünde. Dolaplarının üstünde.
Pencereler nerede? Kapı nerede? Dolaplar nerede?

Öğretmenin koltuğusu yanında Adem masanın ortasında ^{oturuyor} Dilek masanın sağında ^{oturuyor}
Öğretmen masası nerede? Adem nerede oturuyor Dilek nerede oturuyor?

Metin:

Bizim kurtayız. Tahtanın duvar üstünde duruyor. Atatürk resminin duvarda duruyor. Duvar panonun üstünde. bir masa var. Öğrencinin masası düzenli duruyor. pencerenin kapısı yanında. Kapının önünde. Sınıfının masası oturuyorlar dolapların üstünde. pencerenin kapısı yanında. Kapının önünde. Dolaplarının üstünde. Öğretmenin koltuğusu yanında Adem masanın ortasında oturuyor Dilek masanın sağında oturuyor.