



# Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2017, Cilt: 18, Sayı: 2, Sayfa No: 291-308

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.288670

DERLEME

Gönderim Tarihi: 29.06.16

Kabul Tarihi: 19.01.17

Erken Görünüm: 30.01.17

## İşitme Engelli Okuyucuların Okuma Sürecinde Türkçenin ve Türk İşaret Dilinin Biçim-Sözdizim Özellikleri\*

Necla Işıkdöğün Uğurlu \*\*

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

Öz

İşitme engelli okuyucuların bir metni bütünüyle kavrayabilmesi için biçimbirimsel ve biçim-sözdizimsel farkındalık becerilerinin gelişmesi gerekmektedir. En küçük birimleri inceleyen biçimbilim sadece birimleri değil, metnin tümünün kavranmasını hedeflemektedir. Kısacası biçimbirimsel ve biçim-sözdizimsel becerilerde öğrencilerin sahip oldukları farkındalığın, onların sesbilim, sözdizim, anlambilim gibi diğer dil bileşenlerine ilişkin becerilerde de farkındalık sağlamaktadır. Günümüzde okuma becerilerini kazanmada, dil bileşenlerini kapsayan biçimbirimsel ve biçim-sözdizimsel farkındalık becerilerinin önemi giderek daha fazla sayıda vurgulanmaktadır. İşitme engelli okuyucuların işaret dili yeterliği ile okuma yazma becerilerinin kazanımı arasında pozitif bir ilişki olmakla birlikte her iki dilin de kendi dilbilimsel kurallarının olduğu ve okuryazarlık becerilerinin kazanılmasında diller arası olumlu bir etkileşimin olduğu bilinmektedir. Bu nedenle de işaret dili yeterliliği ile okuma yazma becerileri arasındaki bu olumlu etkileşimden yola çıkarak her iki dilin biçim-sözdizimsel özelliklerinin öğrenilerek işitme engelli çocukların okuma yazma becerilerinin kazanımında etkili kullanımına yer verilmelidir. Bu derlemede, okuma becerilerinde Türk İşaret Dili (TİD) ve Türkçe olmak üzere her iki dilin biçimbilimsel ve biçim-sözdizimsel özellikleri eylemlerde uyum ve zaman kategorileri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmektedir.

*Anahtar sözcükler:* İşitme engelli okuyucu, Türkçe, Türk İşaret Dili, biçim-sözdizim.

### Önerilen Atıf Şekli

Işıkdöğün-Uğurlu, N. (2017). İşitme engelli okuyucuların okuma sürecinde Türkçenin ve Türk İşaret dilinin biçim-sözdizim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(2), 291-308.

\*Bu çalışma, sorumlu yazarın Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde, Prof. Dr. Tevhide KARGIN danışmanlığında ve Prof. Dr. Özgür AYDIN eşdanışmanlığında tamamlanmış olduğu doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

\*\**Sorumlu Yazar:* Yrd. Doç. Dr., E-posta: necla\_idogan@hotmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-1795-0470>

Okuma süreci, sözcüğü çözümlene/kod-açma (word decoding) ve anlama (comprehension) olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Okuyucular sözcüğü çözümlene/kod-açma aşamasında yazılı semboller (harfleri) sese dönüştürebilme becerilerini geliştirirken, anlama aşamasında ise çözümledikleri sözcük ve semboller anlamlandırma becerilerini geliştirmektedir (Hoover ve Gough, 1990; Lewis ve Doorlag, 1983). Bir metnin ya da paragrafın doğru şekilde okunma becerisi, sözcüklerin ekleriyle birlikte tam olarak çözümlenmesini/kod-açılımını, çözümlene yaptıktan sonra ise sözcüklerden oluşan cümlelerin ve cümlelerden oluşan metinlerin bir bütün olarak anlamlandırılmasını içermektedir. Okuma becerilerinin bütünüyle sağlanabilmesi için okuyucuların birinci adımda metni çözümlene/kod-açma işlemi yapması; ikinci adımda ise metni anlama ve metinden anlam çıkarma becerisinin olması gerekmektedir (Rego, 2006). Okuduğunu anlama becerisi okuyucunun doğru olarak çözümlendiği sözcükleri, cümleleri ve paragrafları bir bütün halinde anlamlandırmasını içermektedir (Luckner ve Handley, 2008). Bireylerde okuduğunu anlama becerisi, konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimiyle kazanılan konuşmaya dayalı dilinin sesbilim, biçimbilim, sözdizim, anlambilim ve kullanımbilim gibi bileşenleri üzerinde yapılandırılan bir beceridir.

İşiten çocuklar erken yaşlarda çevrelerinde bulunan görsel ifadeleri ve yazıları fark etmekte ve bunları günlük hayatlarında belirli amaçlar için kullanmaya başlamaktalar. Böylece bu çocuklar okuma becerileri bakımından gelişmenin ilk adımlarını atmış olurlar. İşitme engelli çocuklar, işiten akranlarıyla okuma sürecinde aynı adımları izlemekle birlikte; okuma ve yazma becerilerini kazanmaya başladıklarında gelişimleri işiten yaşlıları ile aynı hızda olmamaktadır (Girgin, 1999; Tüfekçioğlu, 1992; Wolk ve Allen, 1984). İşitme engelli çocukların okuma yazma becerilerini kazanımdaki hızlarının işiten akranlarına göre farklı olmasının nedeni yalnız işitme engeli ile açıklanamamaktadır. Bu konuda yapılan araştırma sonuçları, işitme engelli çocukların işiten yaşlılarına göre okumanın görme, algılama, hatırlama, çağırışım, kavrama, yorumlama gibi zihinsel ve algısal süreçlerinde anlamlı bir fark olmadığını, okuma ve yazma becerilerini işiten yaşlıları gibi öğrenebildiklerini göstermektedir (Ewoldt, 1978; Geers ve Moog, 1989; Robertson ve Flexer, 1993). Okuma becerileri için ön koşul becerilerden biri olan dil becerilerini ise Koklear İmplant (Kİ) kullanan işitme engelli ve normal işiten (Nİ) çocuklar açısından inceleyen Piştav-Akmeşe ve Acarlar (2016) ise araştırmalarında Kİ'li çocukların %63'ünün alıcı dilde, %50'sinin ise ifade edici dilde yaşına uygun performans gösterdiğini belirtmişlerdir. Kİ kullanan işitme engelli grupta dil örneği analizinden elde edilen ölçümlerden ortalama sözcük uzunluğu, farklı sözcük sayısı ve toplam sözcük sayısı puan ortalamalarının Nİ gruptan anlamlı olarak daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca erken dönemde kazanılan ad durum eklerini, sözcük türlerinden adil ve bağlaç ile karmaşık cümlelerin kurulması için gerekli olan eylemsileri Kİ'li çocukların Nİ çocuklardan daha az sıklıkta kullandığını belirtmişlerdir. Bu nedenle okuma süreçleri aynı, ancak okuma başarı düzeyleri yaşlılarından farklı olan işitme engelli çocukların okuma becerilerini etkileyen faktörlerin araştırılması önem kazanmaktadır. Öğrencilerin okuma ve anlama becerilerindeki başarı düzeyleri; sahip oldukları sözcük dağarcıklarına, sözcükleri uygun sözdizimsel yapıya yerleştirme ve bu yapıya uygun çözümlene becerisine, sözcükler arasındaki anlamsal ilişkiyi fark edebilme becerisine, sözcüklere eklenen biçimbirimleri anlamlandırabilme becerisine, dünyaya ilişkin bilgilerine, yaşam deneyimlerine, okumada kullandıkları becerilerine ve öğretmenin kullandığı tekniklere bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Akçamete ve Kargın, 1991; Girgin, 1999; Güldenoğlu, 2012).

### **Okuma Sürecinde Biçim-Sözdizimsel Özelliklerin Etkisi**

Hem işiten hem de işitme engelli okuyucuların okuma becerilerinin gelişiminde biçimbilgisel ve biçim-sözdizimsel (morpho-syntax) farkındalık önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan bazı araştırmalarda okuduğunu anlama becerilerinin kazanımında okuyucuların tek tek sözcükleri okuma becerileri yerine biçimbilgisel farkındalık becerilerinin kazanımının önemli olduğu belirtilmektedir (Breadmore, Krott ve Olson, 2014; Deacon ve Kirby, 2004). Bireylerin sözcükleri biçimbilgisel olarak anlamlandırma ve dilbilgisel yapıyı çözümlene becerileri biçimbilimsel farkındalık olarak ifade edilmektedir. Gaustad ve Kelly (2004), son kırk yılda işitme engelli okuyucuların okuma becerileri ile ilgili çalışmaların olduğunu ancak yapılan çalışmalarda okuma becerilerinde biçimbilgisel ve biçim-sözdizimsel farkındalığın yetersiz kaldığını ifade etmektedirler.

Sandler ve Lillo-Martin (2006), konuşmaya dayalı dillerde yer alan sosyal ve bilişsel işlevler işaret dillerinde de benzer bir biçimde yerine getiriliyor olmasına karşın bilginin iletiminde işaret dilinde görsel-uzamsal yöntemler kullanıldığı için konuşmaya dayalı dilin işitsel-sözel yöntemlerinden daha farklı yapısal özellikler gösterdiğini ifade edilmektedirler. Konuşmaya dayalı dillerde ardışık ve sistemli bir şekilde seslerin biraraya gelmesiyle sözcükler oluşmasına karşın işaret dillerinde sözcükler/işaretler; el şekli, yönelim, konum, hareket ve el dışı hareketler olmak üzere beş farklı parametre ile oluşmaktadır. İki dilin temel yapısındaki bu ayrım farklı türde biçimbirimlerin görülmesini sağlamaktadır. Konuşmaya dayalı dilin ediniminde işiten öğrencilerin biçimbilgisel farkındalığı okuma-yazma becerilerinden önce işitsel girdilerle gelişmektedir. İşitme engelli öğrencilerde ise bu gelişim işitme kaybının derecesine göre farklılık göstermektedir. İşitme kaybı az olan işitme engelli öğrencilerin bu farkındalığı sınırlı işitsel girdiyle, ileri derecede işitme kaybı olan öğrencilerin ise okuma-yazma dönemiyle birlikte kazandıkları görülmektedir. Çocukların okuma-yazma becerilerinin gelişimi onların biçimbilimsel farkındalığını etkilemekle birlikte, bu ilişkinin karşılıklı olduğu ileri sürülmektedir (Gaustad, Kelly, Payne ve Lylak, 2002).

Etkili okuma ve anlama becerisinde önemli bir yeri olan biçimbilim, okuma becerisinin kazanımında sadece harf-ses ilişkisini desteklemekle kalmayıp aynı zamanda anlaşılması güç ifadelerin kazanımını da desteklemektedir. Ayrıca biçimbilimsel olarak sözcük birimlerinin oluşturulması, harf-ses ilişkisine göre oluşturulan sözcük yapılarına göre her zaman daha güvenilir ve geçerli olmaktadır (Bourassa ve Treiman, 2001; Gaustad ve Kelly, 2004; Treiman ve Cassar, 1996). Örneğin; gelecek sözcüğünün hem anlamsal, hem de yerine koyma tekniği açısından dağılımına bakıldığında gel- ve -ecek şeklinde iki ayrı biçimbirim elde edildiği görülmektedir. Sözcüğün gel- birimi geldim, gelişi, gelen, gelir vb. sözcüklerde yer alabilirken -ecek birimi de ötecek, gülecek, inecek vb. sözcüklerde yer alabilmektedir. Bu yöndeki çözümlemeyi devam ettirmek istersek gelecek sözcüğünün gel ve -ecek biçimbirimlerinden daha küçük anlamlı bir parçasının olmadığı görülmektedir. Çünkü gel- ve -ecek biçimbirimlerinin daha küçük parçalarının başka bağlamlarda bütünle arasındaki anlamsal bağı koruyamadığı görülmektedir (Uzun, 2006).

Türkçe’de sözcüklerin biçimbilimsel olarak yeniden biçimlenmeleri çekim (inflection), türetim (derivation) ve bileşik (compound) olmak üzere üç ana etmene bağlı olarak gerçekleşmektedir. Bileşik sözcükler iki ya da daha fazla biçimbirimin (morpheme) birlikteliğinden başka bir sözcük ve anlam ortaya çıkarma sürecini içermektedir (örn; üstgeçit, uçuböceği vb.). Türetim ve çekim birimleri bağımlı (bound morpheme) ya da bağımsız biçimbirim (free morpheme) olarak kök birimine eklenmektedir. Türetim biçimbirimleri kök birimlerine eklenerek başka anlam ve görevde sözcükler oluşturmaktadır (Örn; tuz, tuzlu, tuzluk vb.). Çekim biçimbirimleri ise sözcüklerin sözdizimsel nedenlerle biçimlendiği yolları içermektedir. Yani sözcüğün sözlüksel içeriğini değiştirmeden cümledeki konumunun ve/veya işlevinin biçim açısından değişmesini çekim biçimbirimleri sağlamaktadır (ev, eve, evimiz vb.) (Uzun, 2006; Verhoeven ve Perfetti, 2003).

Dilin bileşenlerinden biri olan sözdizim, sözcüklerin cümle içinde sıralanışı, cümle düzeni ve sözcük ilişkilerini düzenleyen kurallar sistemiyle açıklanmakla beraber, bir dilde hangi sözcük gruplarının ad öbeği, hangi sözcük gruplarının eylem öbeği olarak kurulabileceğini belirtmekte ve sözcüklerin kurallı bir biçimde cümle içinde diziliş kurallarını içermektedir (Topbaş, 2005). Paul (2003), işitme engelli öğrencilerin sözdizim becerileriyle ilgili; olumsuz cümle, birleşik cümle, cümlelerin soru formunda olması, zamirler, fiiller, yardımcı fiiller, bağlaçlar ve değişime uğramış cümle yapıları olmak üzere sekiz bileşeni ile ilgili bilgilerini değerlendirmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda araştırmacı, işitme engelli öğrencilerin çekimli fiil, yardımcı fiil bilgileri ve iç içe geçmiş bileşik cümle yapıları ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğunu, bu durumun temel sözdizim becerileri ile ilgili bilgilerinin yetersizliğinden kaynaklandığını belirtmektedir. İşitme engelli öğrencilerle ilgili yapılan araştırmalarda dil gelişimiyle ilgili olan sözdizimi becerilerinin okuma ve anlama becerilerinde önemli bir bileşen olduğu belirtilmektedir (Berent, 1996; Kelly, 1998; King ve Quigley, 1985; Paul, 1998). Öğrenciler okuma becerilerinde sözcükleri tanıyabilme becerilerine sahip olmalarına rağmen halen bir cümleyi ya da metni anlamayabilmektedirler. Sözcük bilgisi ne kadar artarsa artsın, okuma başarısında tek

başına yeterli olmayabilir. Bu yüzden okuma ve anlama becerilerinin gelişiminde sözcük bilgisinin yanı sıra sözdizimsel özelliklerinin de bilinmesi gerekmektedir (Marschark ve Spencer, 2006).

Sonuç olarak; işiten ve işitme engelli okuyucuların okuma-anlama becerilerinin gelişiminde biçim-sözdizimsel farkındalık önemli bir rol oynamaktadır. Bu farkındalık ise; işiten ve işitme engelli okuyucuların biçimbilimsel açıdan karmaşık olan sözcükleri anlamlandırabilmesini, sözcüklerin cümle içindeki sıralanışını, cümle düzeni ve sözcük ilişkilerini düzenleyen dilbilgisel yapıyı çözümlayebilmesini içermektedir.

### **Türk İşaret Dilinin Biçim-Sözdizim Özellikleri**

İşiten öğrenciler için sesbilim farkındalık becerileri; yazılı bir materyaldeki sözcüklerin harf-ses ilişkisi kurularak kodlanması ve daha sonra da sözcüğün anlamı elde edilerek öğrencilerin sözcük dağarcıklarına kazandırılması açısından önemli bir yer tutmaktadır. İşitme engelli öğrenciler açısından bakıldığında ise; yazılı bir materyalde yer alan sözcüklerde harf-ses ilişkisinin kurularak okunması ve bu sözcüklerin sözcük dağarcıklarına da kazandırılması işiten akranlarına göre güç olmaktadır (Derwing, Smith ve Wiebe, 1995; Leybaert, 2005). İşitme engelli öğrenciler, yazılı metinlerdeki harf-ses ilişkisini sağlamada yaşadıkları güçlüklerle rağmen bu öğrencilerin usta okuryazarlık becerilerini sergiledikleri, metinden anlam çıkardıkları konuya ilişkin araştırmaların sonuçlarından görülmektedir (Leybaert, 2005; Strong ve Prinz, 2000). Böyle bir durumda bu öğrencilerin okuma-anlama becerilerini işaret dili, biçimbilim gibi farklı stratejiler kullanarak sağladıkları ve usta okur-yazarlığa ulaştıkları ileri sürülmektedir (Leybaert, 2005).

İşaret dili, işitme engelli çocukların konuşma dillerinde olan sözcük dağarcıklarını kullanmalarından ziyade yazılı olan sözcüklerin işaretlerle yeniden kodlanmasını içermektedir (Leybaert, 2005). Yapılan araştırmalarda işaret dili kullanan işitme engelli bir ailede yaşayan işitme engelli çocukların, böyle bir ailede doğmayan ve işaret dili kullanmayan işitme engelli akranlarına göre okuryazarlık becerilerinde ve dolayısıyla akademik becerilerde daha başarılı olduklarını göstermektedir (Chamberlain ve Mayberry, 2000; Strong ve Prinz, 1997, 2000). Buna sebep olarak ise çocuk ve ailenin etkileşimine dayalı olarak iletişim becerilerinin gelişmesi ve bu sayede çocukların sözcük bilgilerinin artması, sözcük dağarcıklarının gelişmesi, biçim-sözdizimlerinin gelişmesi ve yeni sözcüklerden anlam çıkarabilmek gibi becerilerin kazanılmasının etkili olduğu belirtilmektedir (Leybaert, 2005; Strong ve Prinz, 2000).

Çocukların iyi bir işaret dili becerisine sahip olmasında her ne kadar anne-babanın okuryazarlık becerileri ile birlikte kendilerinin de işaret dilini kullanan işitme engelli bireyler olmalarının önemi yadsınmasa da bazı araştırmacılar, işitme engelli çocukların doğal dili olarak kabul edilen işaret dilinin kazanılmasında bilişsel becerilerin önemine dikkat çekmektedirler (Chamberlain ve Mayberry, 2000; Rodda, Cumming ve Fewer, 1993). İşaret dili yeterliği ile okuma yazma becerilerinin kazanımı arasında pozitif bir ilişki olmakla birlikte, işaret dilinin ve konuşma dilinin birbirinden bağımsız dilbilgisel kuralları ve dilin bileşenlerini (sözdizim, sesbilim, anlambilim, biçimbilim) içeren doğal diller olduğu belirtilmektedir. Bu yüzden işaret dilinden konuşma diline ya da konuşma dilinden işaret diline doğrudan çeviri yapmak her zaman mümkün olmamaktadır. Örneğin İngilizcede biçim-sözdizimsel olarak pek çok kullanım görülürken İngiliz işaret dilinde biçim-sözdizimsel olarak çok fazla yapının olmadığı görülmektedir. İşitme engelli öğrencilerin yazılı bir materyalde yer alan ve sözcük dağarcıklarında bulunan sözcükleri işaret dili ile ifade etmeleri zor olmamakla beraber, sözcük dağarcıklarında olmayan sözcükleri okumada ve anlam çıkarmada sözdizimi ve biçimbilim bilgisi olmadan işaret dili yeterliğine rağmen okumaları zor olmaktadır. Cümle düzeyinde işaret dilinin etkisine bakıldığında ise bu etkinin sözcük düzeyinden daha az olduğu görülmektedir (Chamberlain ve Mayberry, 2000; Marschark, 1997). İşaret dili ve konuşma dili aynı bilgiyi iletmelerine rağmen, işaret dilinin görsel-uzamsal yöntemleri sözlü yöntemlerden daha farklı yapısal özellikler sağlamaktadır. Üretim sürecine bakıldığında konuşma dili sesli üretimi kullanırken işaret dili görsel olarak elleri, yüzü ve üst gövdeyi kullanmaktadır. İşaret dili karmaşık dilsel yapılanma göstermektedir. Ancak konuşma diline göre tüm dilsel seviyelerde, yapısını daha çok uzamsal ilişkileri kullanarak aktarmaktadır (Bellugi ve Klima, 2001). Kısaca işaret dili ve konuşma dilinin

birbirinden bağımsız diller olduğu ve her iki dilin de kendi dilbilimsel kurallarının olduğu ancak okuryazarlık becerilerinin kazanılmasında diller arası olumlu bir etkileşimin olduğu görülmektedir.

Türk İşaret Dili (TİD), cümle yapılarında Türkçeye benzer özellikler göstererek Özne-Nesne-Eylem (ÖNE) şeklinde sözcük dizilişine sahiptir. İşaret dilindeki cümle yapılarıyla Türkçenin cümle yapılarındaki sözcük dizilişlerinin benzer yapıda olmasına karşın, dilbilimsel yapıları farklılık göstermektedir. Türkçedeki cümle yapıları esnek sözcük dizilişine olanak sağlamakla beraber TİD'in cümle yapılarındaki sözcük dizilişinde bazı sınırlılıklar görülmektedir. TİD biçimbilimi, Türkçe gibi kapsamlı biçimbirim ulamına sahip olmadığı için cümle yapılarında Özne-Nesne-Eylem dizilişinde çok fazla taşıma (yer değiştirme) görülmemektedir. Örneğin; Türkçede *Ben seni gördüm* cümlesinde özne ve nesne *Seni ben gördüm* şeklinde yer değiştirdiğinde eylemi yapan kişi birinci tekil şahıs olarak devam etmekte ve anlam bozulmamaktadır. Ancak TİD'de ise <sup>1</sup>BEN SEN<sub>x1</sub>GÖRMEK<sub>x2</sub> cümlesi *Ben seni gördüm* anlamını taşıırken \*BEN SEN<sub>x2</sub>GÖRMEK<sub>x1</sub> cümlesinin ise *Seni ben gördüm* aynı anlamı taşımadığı ve bozulduğu görülmektedir. Ancak buna karşın TİD de konulaştırma (topicalization) sürecinde Özne-Nesne-Eylem gibi sözdizimsel ulamların silindiği görülmektedir. Örneğin; <sup>x1</sup>GÖRMEK<sub>x2</sub> eyleminde özne ve nesneye ilişkin kişi kodlaması eylemin üzerinde bulunmaktadır. Bu yüzden özne ve nesnenin özellikle kullanımsal bir işlevi yoksa kullanılmadığı görülmektedir (Açan, 2007).

İşaret diline dil edinim süreci açısından bakıldığında sesbilim, biçimbilim, sözdizim ve anlambilim gibi dilin temel bileşenlerinde konuşma diliyle benzer özellikler gösterdiği görülmektedir. Ancak sesbilim ve biçimbilim gibi temel dil bileşenleri ayrıntılı olarak incelendiğinde konuşma diliyle işaret dili arasında farklılıklar göze çarpmaktadır. Örneğin; konuşma dilinde sesbirimler ve biçimbirimler ardışık biçimde üretilebilirken, işaret dilinde eş zamanlı olarak üretilebilmektedir. Konuşma dili, dilin seslerini üretmek bu sesleri işitsel sistem yoluyla algılamaktadır. İşaret dili ise dört temel değişkene sahiptir. Bunlar; el şekli, el yönelimi (orientation), konum ve harekettir. Konuşma dilinde sözcük içindeki bir sesin değişimiyle farklı ama anlamlı sözcükler oluşabilmekteyken, işaret dilinde ise bu değişiklik işaret dilindeki değişkenlerden birisinin farklı bir işaretle ifade edilmesiyle oluşmaktadır (Malaia ve Wilbur, 2010).

### Türkçenin Biçim-Sözdizim Özellikleri

Türkçenin biçim-sözdizimsel özelliklerine geçmeden önce biçimbirim kavramına ve biçimbirimlerin sözdizimindeki yeri konusuna değinilecektir. Biçimbirimlerin bağımlı biçimbirimler (bound morpheme) ve bağımsız biçimbirimler (free morpheme) olarak iki türü bulunmaktadır. Dilde tek başlarına bulunmayan ama biçimbirim olduklarına dair belli ölçüde sezgisellik taşıyan biçimlere, tek başlarına görünemediğinden bağımlı biçimbirim denir (örn. *-DI, -Ilk, -mA, gel-* vb.). Tek başlarına varlıklarını ortaya koyabilen biçimbirimlere ise bağımsız biçimbirimler denir (örn. *ev, yavaş, gibi, güzel, kadar* vb.). (Adalı, 2004; Uzun, 2006).

Bağımsız biçimbirimler, sözlüksel (lexical) ve dilbilgisel (grammatical) biçimbirimler olarak iki grupta ele alınmaktadır. Sözlüksel biçimbirimler ait olduğu dilin sözlüğü içinde yer alan ve ayrıca içinde yaşadığımız dünyanın olgu durumlarını ya da nesnelere belirten biçimbirimleri ifade ederken dilbilgisel biçimbirimler ise tümce yapılarındaki dizimsel ilişkileri düzenleyen biçimbirimleri ifade etmektedir. Dilbilgisel biçimbirimler için yapılan tanımlara bakıldığında görevsel ya da benzer özellikte olan tanımlara yer verilirken sözlüksel biçimbirimlerde ise içeriksel tanımlara yer verildiği görülmektedir. Örneğin; dilbilgisel biçimbirimlerden *ben* için 'tekil birinci kişiyi gösteren adıl' tanımı verilirken; *kadar* için 'ölçüsünde', 'büyüklüğünde', 'gibi', 'dek', 'değin', 'denli' vb. tanımlar verilmektedir. Sözlüksel biçimbirimlerde ise örneğin *göz* biçimi 'görme organını', *ev* biçimi 'bir kimsenin ya da ailenin içinde yaşadığı yer' olarak tanımlanmaktadır (Adalı, 2004).

---

Not: İşaret dilinde örnek cümlelerde yer alan bütün sözcükler master halinde (ek almamış) ve büyük harfler kullanılarak belirtilmiştir. TİD' de eylemin başında yer alan x'ler özneyi kodlarken eylemin sonunda yer alan x'ler ise nesneyi kodlamaktadır. x'lerin yanında yer alan 1-2-3 rakamları ise birinci, ikinci ve üçüncü kişiyi kodlamaktadır. “ \* ” işareti ise bozuk cümleleri ifade etmektedir.

Bağımlı biçimbirimlerin bir bölümü eklendiği diğer biçimbirimin anlamını değiştirip yeni bir sözlükbirim oluşturmaktadır. Bu tür bağımlı biçimbirime ise türetimsel biçimbirimler denmektedir. Diğer yandan, sözlükbirimler arasındaki işlevsel/dilbilgisel ilişkileri sağlayan biçimbirimler çekimsel biçimbirimler olarak adlandırılır. Çekimsel biçimbirimler, sözcüklerin anlamını, biçimini, durumunu değiştirmeden onlara durum, ilgi, nicelik, kip, zaman ve kişi ile ilgili birer özellik katmakla görevli birimlerdir (Demir, 2009). Çekimsel biçimbirimler kendi içerisinde adsıl ve eylemcil çekim biçimbirimleri olmak üzere iki grupta incelenmektedir.

**Adsıl çekim biçimbirimleri.** Bu grupta kullanılan çekimsel biçimbirimler çoğulluk, nesne, belirteçlik, iyelik tamlayan gibi ekleri içermekle beraber adları adlara; adları ilgeçlere ve adları eylemlere bağlamak şeklinde sözdizimindeki işlevini belirlemektedir (Boz, 2012). Adsıl çekim biçimbirimleri; sayı biçimbirimleri, durum (casus) biçimbirimleri ve uyum biçimbirimleri olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Göksel ve Kerslake, 2005).

Türkçede sayı biçimbirimlerinde adın birden çok varlığı gösterdiğini belirtmek için -lAr biçimbirimi kullanılmaktadır. Sayı biçimbirimi almış sözcükler farklı anlamlara gelen adlar oluştururlar. Örneğin; tür adlarında ya da özel adlarda çoğulluk belirtirler (evler, çocuklar, Türkler gibi), belli bir aileyi/çevreyi anlatırlar (Aliler, Ahmetler gibi), kişi adlarına gelerek o kişiler gibi onların değerinde olan kimselerin çokluğunu belirtmek üzere kullanılırlar (Mimar Sinanlar gibi), birçok özellikleri ortak olan türler topluluğunu belirtirler (sürüngenler, kemirgenler gibi) (Atabay, Özel ve Kutluk, 2003).

Durum biçimbirimleri ise cümlenin dilbilgisi yönünden düzenlenmesine ve özellikle de cümle içindeki adların görevlerinin belirlenmesine yarayan birimlerdir. Adların aldıkları durum ekleri genel olarak altı grupta incelenmektedir. Bunlar; yalın durum (nominative), belirtme durumu (accusative), yönelme durumu (dative), kalma durumu (locative), çıkma durumu (ablative) ve tamlayan durumudur. (genitive) Örneğin; ev adı yalın, ev-i belirtme, ev-e yönelme, ev-de kalma, ev-den çıkma ardını ve ev-in penceresi tamlamasındaki -In da tamlayan durumunu göstermektedir (Atabay, Özel ve Kutluk, 2003).

Adsıl biçimbirimlerde son gruplama olan iyelik biçimbirimleri ise, varlığın kime ya da neye ait olduğunu belirtmek amacıyla ad soylu sözcüklere eklenen biçimbirimlerdir. Türkçede altı kişi zamiri bulunmakla beraber bunların üçü tekil kişiyi, diğer üçü ise çoğul kişileri belirtmektedir. Bu zamirler; ben, sen, o (tekil); biz, siz, onlardır. (çoğul) İyelik biçimbirimleri adlara eklenerek bu altı kişi zamirinden herhangi birine ait olma anlamı kazandırır. Ad soylu bir sözcük olan ev birimine tekil iyelik eklerinden (singular possessive); ev-im, ev-in, ev-i eklendiği görülürken çoğul iyelik eklerinden (plural possessive) ise; ev-imiz, ev-iniz ve ev-leri eklendiği görülmektedir (Adalı, 2004).

**Eylemcil çekim biçimbirimleri.** Göksel ve Kerslake (2005), Türkçede eylemcil biçimbirimleri, çekimli (finite) ve çekimsiz (non-finite) eylemlere eklenen biçimbirimler olmak üzere iki türe ayırdıkları görülmektedir. Çekimli eylemde tümce yapılarında yer alan eylemler belirli bir zaman kategorisinde kişi, sayı, olumluluk ya da olumsuzluk göstererek biçimlenmektedir. Türkçede eylemler çekime girerken farklı zaman ve farklı kişi biçimbirimleri almaktadırlar. Zaman kategorisindeki değişik zamanlar farklı biçimbirimlerle ifade edilmekte ve dolayısıyla eylemin çekimli olabilmesi için zaman ve kişi biçimbirimlerini alması beklenmektedir. Çekimli eylemlere eklenen biçimbirimler; çatı (voice), olumsuzluk (negative) zaman/görünüş/kip biçimbirimleri (tense/aspect/modality markers), yardımcı (copular) ve kişi (person) biçimbirimleri olmak üzere beş kategoriye ayrılmaktadır. Çekimsiz eylemlere eklenen biçimbirimler ise çatı, olumsuzluk biçimbirimleri, zaman/görünüş/kip biçimbirimlerinde bir ya da ikisinin kullanımı, yan (subordinating) ve adsıl çekimsel (nominal inflectional) biçimbirimler olmak üzere beş kategoriye ayrılmaktadır. Eylemlerdeki çekimsel biçimbirimlerin görünüş kategorisi (aspect); eylemin zamansal olarak içyapılarını ve nasıl gerçekleştiğini gösteren kategoridir. Görünüş kategorisi sıklıkla eylem zamanı kategorisi ile birlikte ele alınmaktadır. Zaman kategorisi; her zaman dillerin gramer konuları arasında yer almış olup araştırmacılar tarafından bu konuda görüşler ortaya konulmaktadır. Türkçede de zaman kategorisi yeni gelişen dil bilimin konusu olarak yer almaktadır (Ediskun, 2005; Kornfilt, 1997; Uğurlu, 2003; Uzun, 1998). Korkmaz (2003) eylemde zamanı,

çekimli eylemin oluş veya kılışın, başı ve sonu belli olmayan zaman çizgisinin neresinde gerçekleştiğini bildiren bir gramer kategorisi olarak tanımlanmaktadır. Ergin (1981)'in ise zamanı, eylemin gösterdiği hareketin hangi zamanda yapıldığını veya olduğunu ifade eden gramer kategorisi şeklinde tanımladığı görülmektedir. Diğer bir kategori uyum kategorisi olmakla beraber bu kategori; tümcede yer alan iki ögenin yapısal ve anlamsal özellikler açısından birbiriyle uyuşmasını ifade etmektedir (Steele, 1978). Pek çok dilde tümce yapılarındaki eylemler tümce yapılarındaki diğer öğelerle kişi, sayı, cins bilgileri bakımından uygun uyum biçimbirimleriyle donatılarak çekime girmektedir (Özsoy, Balcı ve Turan, 2011). Kip kategorisi ise, konuşmacının tümcedeki önerme karşısındaki kişisel tutumunu, önermeyi sunuş biçimini ve önerme hakkındaki yorumunu ifade etmektedir. Kip, konuşmacının bir olay ya da durum karşısındaki tahmin, niyet, istek gibi öznel tutumunu dile getiren dilbilgisel bir ulamı içermektedir (Uzun, 1998; Vardar, 2002). Çekimli eylemler kendilerine eklenen biçimbirimler yardımıyla kişiyi ve kipleri de anlatmaktadır. Kipler, bildirme ve isteme kipi olmak üzere anlamsal iki kategoriye ayrılmaktadır. Bildirme kipleri; eylemin belirttiği kavramın geçmişle, şimdiyle ve gelecekle ilgili olduğunu bildirme gibi bir görevleri olduğundan, bunlar bildirme kipi olarak adlandırılmaktadır. İsteme kipleri olarak adlandırılan kipler ise tümce yapılarındaki eylemlerin anlatmak istediği kavramları dilek, istek, buyruk, gereklilik gibi kavramlarla belirtmektedir. Çatı kategorisi ise; eylemin özne ve nesneyle ilişkisi açısından görev ve anlamca tamamlanmasını sağlayan biçimine çatı adı verilmektedir. Çatı, eylem kök veya gövdelerine çatı biçimbirimleri adı verdiğimiz edilgen ,-n,-l-; dönüşlü, -n,-l,-ş-; işteş,-ş-; ettirgen -ir-, -tir-, -t- birimlerinin getirilmesiyle oluşmaktadır. Ancak eylemin hangi çatı birimini alacağı özne ve nesne durumuna göre değişmektedir. Olumsuzluk kategorisi ise; eylem kök ve gövdeden hemen sonra -mA birimiyle katılmakla beraber eylemin kökü/gövdesiyle zaman ve kip birimleri arasında yer almaktadır. Ayrıca olumsuz eylem kök ve gövdeleri, tıpkı olumlu eylemler gibi zaman ve kip birimlerini almaktadır. Anlamadık, anlamaz, yazmadı, görmüyor gibi eylemler olumsuzluk kategorisine örnek olarak gösterilmektedir. Eylemlerin biçimbirimleriyle ilgili başka bir kategori ise yardımcı eylemlerdir. Yardımcı eylemler, tümce içinde görev ve anlam bakımından başka bir öğeyle birlikte kullanılarak birbirini tamamlamaktadır. Türkçede yardımcı eylemler ad soylu sözcüklerin ya da bazı eylemsilerin eylem gibi kullanılmalarını sağlamanın yanında aynı zamanda bir tür bileşik eylem oluşturan sözcükleri kapsamaktadır. Etmek, kılmak, eylemek, gibi eylemler yardımcı eylemlere örnek olarak gösterilmektedir (Atabay, Özel ve Kutluk, 2003).

#### **Uyum ve Zaman-Görünüş-Kip Kategorileri Bakımından TİD ve Türkçenin Karşılaştırılması**

Eylemlerde uyum, zaman ve görünüş kategorileri bakımından TİD ve Türkçenin karşılaştırılmaları sırasıyla Türkçe ve TİD'de uyum kategorisi ve Türkçe ve TİD'de Zaman-Görünüş-Kip Kategorileri olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır.

**Türkçe ve TİD'de uyum kategorisi.** Türkçede özne-eylem uyumu; kişi ve sayı olarak iki alt kategoriden oluşmaktadır. Örneğin, Türkçede "Sen gittim." tümcesinin dilbilgisi dışı olması özne eylem uyumsuzluğundan yani eylemdeki kişi biçimbiriminin öznenin kişi içeriğiyle uyumlu olmamasından kaynaklanmaktadır. Özne ikinci kişi bilgisi taşıırken eylem "-m" birimiyle birinci kişi bilgisi taşımaktadır. Aynı tümceyi kişi uyumu sağlayacak şekilde yeniden biçimlendirirsek bu kez de yine dilbilgisi dışı olan "Sen gittiniz." tümcesi ortaya çıkar. Bunun nedeni Türkçede eylemlerin özneyle yalnızca kişi değil sayı bakımından da uyumlu olmasını gerektiren ikinci bir uyum kuralıdır. Özne "sen" biçimiyle tekil bilgisi taşıırken eylem "-niz" biçimiyle çoğul bilgisi taşıyamaz. Doğrusu ise, "Sen gittin." olmalıdır. Genel olarak kullanılan dillere bakıldığında kişi uyumu; birinci (konuşmacı), ikinci (dinleyici) ve üçüncü kişi (diğer) olmak üzere üç kategoriden, sayı uyumu ise çoğunlukta tekil-çoğul olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır (Özsoy, Balcı ve Turan, 2011). Şekil 1' de Türkçede eylem çekimlerinde kullanılan uyum eklerine yer verilmektedir (Aydın, 2007).

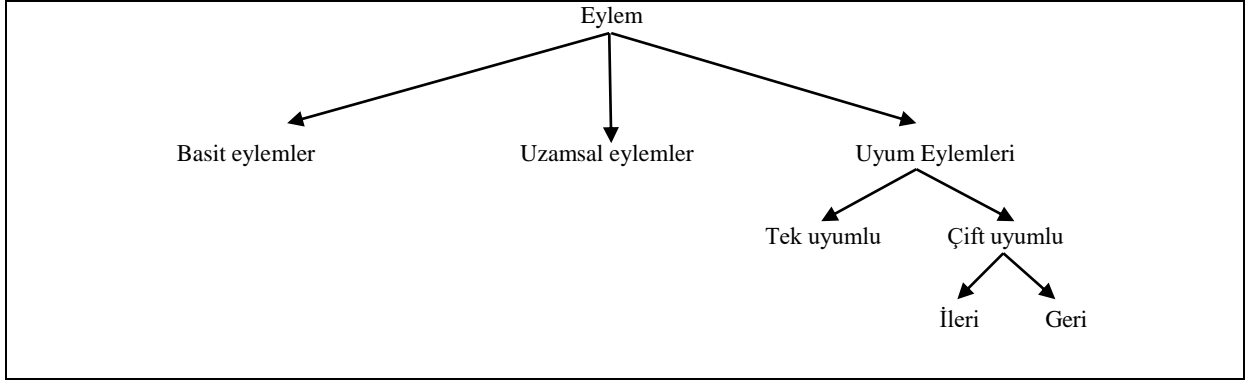
	I	II	II
1. tekil	-Im	-m	—
2.tekil	-sIn	-n	-Ø
3.tekil	-Ø	-Ø	—
1.çoğul	-Iz /-IIm	-k	—
2.çoğul	-sInIz	-nIz	-In(Iz)
3.çoğul	-lAr	-lAr	—

Şekil 1. Türkçe’de eylem uyum ekleri.

Padden (1988) tarafından yapılan sınıflamaya göre işaret dillerinde uyum eylemleri iki gruba ayrılmaktadır. Bunlar tek uyum içeren (single agreement) ve çift uyum içeren (double agreement) eylemlerdir. Tek uyum içeren eylemler cümle yapılarında sadece özneyi ya da sadece nesneyi kodlamaktadır. Örneğin; TİD’de BEN DÜN İŞ×1YAPMAK ‘Ben dün iş yaptım’ cümlesinde sadece özne kodlanırken; DÜN İŞ ÇIKARMAK×3 ‘Dün işten çıkardılar’ ya da AHMET SEN ÇAĞIRMAK×2 ‘Ahmet seni çağırdı’ cümlelerinde ise sadece nesnenin kodlandığı görülmektedir. Çift uyumlu eylemler ise cümle yapılarında hem özneyi hem de nesneyi kodlamaktadırlar. Örneğin; YARIN ÖNEMLİ BİR KONU×1SORMAK×2 ‘Yarın önemli bir konu soracağım’ cümlesinde eylemin hem özneyi hem de nesneyi kodladığı görülmektedir. Uyum içeren eylemler özne-nesne uyumu sıralamasına göre ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan birisi ileriye dönük uyum (forward agreement) ve diğeri ise geriye dönük uyum (backward agreement) eylemidir. Bir eylem özne-nesne uyumu sıralamasında ileriye ve geriye dönük kodlamalardan yalnızca birisiyle kodlanabilmektedir. TİD’de ileriye dönük/düzenli uyum eylemlerinde kodlama öznenen başlayarak nesnede bitmektedir. Örneğin; DÜN AKŞAM BEN×2GÖRMEK×1, ‘Dün akşam beni gördün’ cümlesinde başlangıç özneyi bitiş nesneyi kodlamaktadır. TİD’de geriye dönük/düzensiz uyum eylemlerinde ise kodlama nesneden başlayarak öznenen bitmektedir. Örneğin; SINAV İÇİN×2SEÇMEK×1, ‘Sınav için seni seçtim’ ya da DÜN AKŞAM×1DAVET^ETMEK×3 ‘Dün akşam beni davet etti’ cümlelerinde başlangıç nesneyi bitiş özneyi kodlamaktadır (Sevinç, 2006).

Şekil 2’de genel olarak işaret dillerinde kullanılan eylem türleri gösterilmektedir. Eylemlerle ilgili bu sınıflama İsrail, Danimarka ve İngiltere gibi pek çok işaret dilinde yaygın olarak kabul edilmektedir (Padden,1990; Akt.,Sevinç, 2006).





Şekil 2. İşaret dillerinde eylem türleri.

Sonuç olarak Türkçe ve TİD’de özne-eylem uyumuna bakıldığında her iki dilde de uyumdan söz edildiği görülmektedir. Türkçede özne-eylemle ilgili kişi ve sayı uyumundan bahsedilirken TİD’de ise uyumun kodlamalarla ilişkili olduğu görülmektedir. Bir eylemin uyumlu ya da uyumsuz olması kişi ve nesnelere birinin ya da ikisinin ileri ya da geri olarak kodlanmasıyla ilişkilendirilmektedir. Türkçede ise yukarıda da bahsedildiği gibi özne-eylem arasında kişi ya da sayıların uyumunun temel alındığı görülmektedir.

**Türkçe ve TİD’de zaman-görünüş-kiş-kategorileri.** Geleneksel dilbilimde dilbilgisel zaman (tense), olayın (hareketin) gerçek zamandaki (time) yeri ile konuşmanın arasındaki bağlantısını ifade eden bir kategori olarak belirtilmektedir. Dilbilgisel olarak zaman biçimbirimleri; genellikle, bu üçlü (trichotomical) sınıflama ve tanımın Türk dillerinin gerçekliğine uyup uymadığına bakılmaksızın geçmiş, şimdi ve gelecek olmak üzere üç şekilde ifade edilmektedir (Eker, 2003; Gencan, 2001).

Eker (2003), Türkçede sözdizimsel yapılar bakılarak eylemlerin zaman tarz (tense), görünüş (aspect), çatı (voice) ve kiplik (modality) kategorilerine göre çekimlendiğini belirtmekle beraber eylemde zamanın, yüklem bildirdiği eylemin ilgili olduğu zaman kesiti olduğunu ifade etmektedir. Yüklem bildirdiği eylemin ifade ettiği zaman ise geçmiş, şimdiki ve gelecek olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Geçmiş zaman, olay anının konuşma anından önce olduğu zamandır. Bu öncelik konuşma anından çok önce ya da az önce olan süreç olarak kabul edilir ve bu olayın gerçekleşip gerçekleşmediği pek düşünülmez. Şimdiki zaman ise konuşma anının ve olay anının aynı noktada bulunduğu zaman dilimidir. Bu an diğer zaman dilimlerine göre gerçekleşmesi en kesin olan olayları kapsamakla beraber olay anı konuşma zamanından önce veya konuşma anında bir şekilde başlamış ve devam etmektedir. Son olarak gelecek zaman ise olay anının konuşma zamanından sonra gerçekleşmesi durumunda ortaya çıkan zaman dilimidir. Henüz gerçekleşmemiş ve gerçekleşmesi ümit edilen ya da çeşitli sebeplerden dolayı ileriki zaman diliminde gerçekleşmesi beklenen bir yapıdadır. Geleneksel olarak eylem zamanı her zaman için bir eylem kategorisi olarak ele alınmıştır ve eylem çekimlerinde kendisine bir yer bulur.

Türkçede eylemlerin görünüş kategorisine bakıldığında ise; Vardar (2002)’in eylemlerde görünüş kategorisini, konuşucunun tümce yapılarındaki eylemde yer alan iş, oluş, edim vb.’yi nasıl gördüğünü belirten dilbilgisi ulamı şeklinde tanımladığı görülmektedir. Görünüş kategorisi eylemin bitmişliği, bitmemişliği, başlangıcı, gelişimi, sonucu, yinelenişi vb. bakımından zaman ulamından ayrılmaktadır.

Aksan (2003) da eylemlerde görünüşü, konuşma zamanına bağlı kalmadan eylemin belirttiği durum veya olayın konuşan tarafından farklı biçimlerde görüntülenmesi şeklinde ifade etmektedir. Örneğin, Türkçede –Iyor + DI bitmemişlik görünüşünü (Ali eve döndüğünde kızı uyuyordu); -mİş + DI / DI +(y)DI bitmişlik görünüşünü (Ali masanın üstünde bir not buldu. Notu eşi yazmıştı.) anlatmak için kullanılan ekleri anlatmaktadır.

Görünüş tamamen eylemin bildirdiği süreçle ilgilidir. Eylem zamanı ile görünüş arasında sıkı bir bağın olduğu yadsınmamakla birlikte eylem zamanı, eylemin bildirdiği kılış veya oluşu zaman çizgisi üzerinde bir yerlere yerleştirmeye çalışırken, görünüş bununla hiç ilgilenmemektedir. Görünüş, bu kılış veya oluşun sürecini içermektedir. Örneğin; “Ali iki saattir bekliyor.” cümlesinde eğer olay anı ile konuşma anı arasında bir bağ kurabiliyorsak bu eylem zamanı ile ilgili, “bekle-” eyleminin kılışsal değeri dışında biçimbirimlerle kazandığı süreç, görünüş ile ilgili olmaktadır (Özsoy, Balcı ve Turan, 2011).

Erkman-Akerson (2000) da zaman biçimbirimleriyle görünüş biçimbirimlerinin aynı olduğu, fakat görünüş biçimbirimlerinin işlev olarak zaman biçimbirimlerinden çok farklı olduğunu belirterek, görünüş işlevini bitmezlik/biterlik olmak üzere iki sınıfa ayırmaktadır. Buna göre görünüş biçimbirimlerinin işlevi, olayları belirli bir zaman noktasına yerleştirmemekle birlikte olayları yalnızca süredeki yayılım boyutları açısından değerlendirmektedir. Olayları belli bir zaman noktasına göre yerleştirme ise zaman işlevinin görevleri arasında yer almaktadır. Türkçede şimdiki zaman ve gelecek zaman biçimbirimleri ise hem bitmezlik hem de biterlik görünüşü gösterebilmeleri açısından çok işlevli oldukları görülmektedir. Bir metinde “-yor” ve “-AcAk” biçimbirimlerinin tam olarak hangi işlevleri sergilediklerini dışa vurma için belirteçlere (sık sık, her zaman, aniden gibi) ihtiyaç duyulmakla birlikte bazen de eylemin sözlük yapısının görünüş türünü belirttiği görülmektedir. Örneğin; “uyumak” süre içinde yayılan bir eylem olmakla beraber eylemin anlamı açısından bitmezlik türüne girmektedir. Uykuya dalmak eylemi ise anlık olmakla birlikte biterlik görünüşüyle ifade edilmektedir. Türkçe görünüşsel bir dil olmakla beraber her bir biçimbirimin aktardığı görünüş değerleri betimlenerek, bu görünüş değeri tam olarak belirlenmediği için eylem kategorileri arasında yer alan zaman alt kategorisi ön planda yer almaktadır. TİD’de ise bunun tam tersi olarak görünüş kategorisinin ön planda tutulduğu görülmektedir.

İşaret dillerinde görünüş kategorisine bakıldığında ise; Klima ve Bellugi (1979) Amerikan İşaret Dilinde (ASL) eylemlerde ve sıfatlarda yer alan görünüş kategorisinin; odak (focus), şekil (manner) ve geçici (temporal) olmak üzere pek çok şekilde görüldüğünü belirterek eylemlerde yer alan görünüşün genellikle işaretlerin uzunluğunun ve hızının değişimini kapsadığını ifade etmektedirler. Ayrıca görünüş kategorisinin; eylemin alışkanlık, süreklilik ya da bitmişlik gibi görünüşüyle ilgili biçimbilimsel özelliklerini açıklamak amacıyla da kullanıldığı ifade edilmektedir (Akt; Sandler 2006). TİD’de ise biçimbilimsel olarak zaman kategorisi ile ilgili açıklayıcı herhangi bir işaret olmamakla birlikte zaman kategorisinin yerine görünüş kategorisinin ön planda olduğu görülmektedir. TİD’de eylemin bitmişliği (completive) ve devamlılığı (continuative) olmak üzere iki farklı görünüş kategorisinin kullanıldığı görülmektedir. Eylemin bitmişlik görünüşü özel bir yön ve/veya diğer işaretlerden ayırıcı bir bitmişlik işaretini içermektedir. Örneğin; ÇOCUK DÜN DERS ÇALIŞMAK+BİTMEK ‘Çocuk dün ders çalıştı’ cümlesinde eylemin bitmişlik görünüşünü ifade etmek için TİD’de ağız hareketiyle ilgili özel bir kodlama yapılmaktadır. Eylemin devamlılığı ile ilgili görünüş ise işaretlerle yapılan hareketin tekrarlarını içermektedir. Örneğin; ÇOCUK ŞU ANDA FİLM İZLEMEK+DEVAM ‘Çocuk şu anda film izliyor’ cümlesinde eylemin devam ettiğini belirten görünüş kategorisi için izlemek eyleminde kullanılan kodlamanın tekrarı yapılmaktadır. Örneklerde görünüşle ilgili kodlamaların yanında zaman kategorisiyle ilgili hiçbir kodlamanın olmadığı görülmektedir. Eylemin bitmişlik görünüşünde özellikle ağız hareketi önemli bir yere sahiptir. TİD’de eylemin bitmişlik görünüşü dudakların aralık bırakılmasıyla başlar ve dilin dişler arasında bırakılmasıyla son bulmaktadır. Ayrıca son olarak eylemlerin üç, dört kez tekrarlarıyla ilgili alışkanlıklarında bitmişlik ya da devamlılık kategorisi kadar kesin bir ayırım olmasa da görünüş kategorisi içinde yer aldığı görülmektedir (Zeshan, 2002).

Eylemlerde son kategori olan kip kategorisine bakıldığında ise Korkmaz’ın (2003) kipi; konuşan, dinleyen veya kendisinden söz edilen kişi açısından eylemin bildirdiği oluş, hareket ve kılışın tür, biçim ve tarz açısından nasıl yansıtıldığını gösteren bir anlatım ve gramer biçimi olarak tanımladığı görülmektedir. Kipin dilde kullanılma şekliyle ilgili olarak ruh ve duygu durumunun varlığı da söz konusudur. Yani kip, aynı zamanda bir oluş ve kılışın nasıl bir duygu ve ruh durumu ile ilgili olduğunu da belirtir. Türkçede eylemler şekil, zaman ve şahsa bağlı bir yargıya dönüşebilmek için belirli anlatım kalıplarına girerler. İşte bu anlatım kalıpları kip, bu

kavramı karşılayan ekler de kip ekleri olarak ifade edilmektedir. Kip, şekil ve zaman kavramları temelde ayrı ayrı şeylerdir. Ancak, kipler, zaman ekleri ile birleşmeden kendi varlıklarını ortaya koyamadıkları için, çekimli bir eylemin bir yargı kalıbı içinde mi yoksa bir niyet, bir tasarlama kalıbı içinde mi olduğunu ancak zaman ve tasarlama ekleri belli ettiğinden, bu noktada zaman kavramı ve kip kavramı iç içe girmiş bulunmaktadır (Korkmaz, 2003).

Sonuç olarak Türkçede eylemlerde zaman geçmiş, gelecek ve şimdiki olmak üzere üç şekilde ifade edilirken, TİD için eylemlerde zaman ve kip kategorilerinden bahsedilmediği görülmekle beraber eylemlerin görünüş kategorisi ile ilgili bitmişliği ve devamlılığı ifade eden kodlamalar kullanılmaktadır. Türkçede ise görünüş kategorisi, tümce yapılarındaki eylemlerin başlangıcı, bitmişliği, bitmemişliği, gelişimi, yinelenişi ve sonucu gibi pek çok farklı açıdan ele alınarak zaman ulamından ayrılmaktadır. Son kategori olan kip kategorisinde ise eylemlerin zaman, şekil ve kişiye bağlı olarak bir yargıya dönüşebilmek için kip biçimbirimleri olarak belirli anlatım kalıplarına girmesi ise şeklinde ifade edildiği görülmektedir.

### **Sonuç ve Öneriler**

İşitme engelli okuyucuların işaret dili yeterliği ile okuma yazma becerilerinin kazanımı arasında pozitif bir ilişki olmakla birlikte, işaret dilinin birebir konuşma dillerinin biçimbilim ve biçim-sözdizimsel (morpho-syntax) özelliklerini ortaya koymadığı gibi her iki dilin farklı özellikler sergilediği görülmektedir. Biçim-sözdizimsel olarak Türkçe ve TİD’de özne-eylem uyumuna bakıldığında her iki dilde de uyumdan söz edildiği görülmektedir. Ancak Türkçede özne-eylemle ilgili kişi ve sayı uyumundan bahsedilirken TİD’de bir eylemin uyumlu ya da uyumsuz olması, kişi ve nesnelerin birinin ya da ikisinin ileri ya da geri olarak kodlanmasıyla ilişkilendirilmektedir. TİD’deki uyumlu eylemler Türkçedeki gibi biçimbilimsel bir görünüm sergilerken, uyumsuz eylemler biçimbilimsel bir görünüm sergilememektedir. Dilbilgisel olarak zaman biçimbirimleri, geçmiş, şimdi ve gelecek olmak üzere üç şekilde ifade edilmekle birlikte bu sınıflamada eylemlerin konuşma anından önce, o anda ya da konuşma anından sonra gerçekleşmiş olması önem kazanmaktadır (Eker, 2003; Gencan, 2001; Zakir, 1999). Türkçede eylemlerde zaman geçmiş, gelecek ve şimdiki olmak üzere üç şekilde ifade edilirken, TİD için eylemlerde zaman kategorilerinin biçimbilimsel görünümünün olmadığı, bununla beraber görünüş kategorisi ile ilgili bitmişliği ve sürekliliği ifade eden biçimbilimsel kodlamaların bulunduğu görülmektedir.

İşitme engelli öğrencilerin eğitim kalitelerini artırmak ve akademik açıdan daha iyi performans sergilemelerini sağlayabilmek için kendi doğal dilleri olan işaret dilinin yapısal özelliklerinin iyi anlaşılmasını ve yaygınlaşmasını sağlamak için pek çok araştırmacının destek olduğu görülmektedir (Chamberlain ve Mayberry, 2000; Gaustad, Kelly, Payne ve Lylak, 2002; Strong ve Prinz, 1997, 2000). İşitme engelli öğrencilerin okuma performanslarını artırmak için okullarda konuşma dili kadar işaret dilinin de yaygınlaştırılması ile ilgili çalışmaların bu çocukların gelişimine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle konuşma dilinde olduğu gibi işaret dilinin de dilbilimsel kuralları ve yapısı olduğu bilgisinden yola çıkılarak işitme engelli okuyucuların eğitim yaşantılarında, akademik başarılarında ve hayatın her aşamasında işaret dili becerileri kullanılarak planlanmış çalışmaların yapılması önerilmektedir.

### **Teşekkür**

Bu çalışmaya katkılarından dolayı Prof. Dr. Tevhide Kargın ve Prof. Dr. Özgür Aydın’a çok teşekkür ediyorum.

## Kaynaklar

- Açan, A. Z. (2007). *A linguistics analysis on basic sentence types in Turkish Sign Language (TİD) with reference to non-manual activity* (Türk İşaret Dili (TİD)'deki Temel Tümce Türlerinin El-Dışı Göstergeler Açısından Dilbilimsel İncelemesi) (Yayınlanmamış doktora tezi) Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Adalı, O. (2004). *Türkiye Türkçesi'nde biçimbirimler*. Papatya Yayıncılık, Ankara.
- Akçamete, G., & Kargın, T. (1991). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı, işitme engelliler ve okuma*. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 24(1), 151-160.
- Aksan, Y. (2003). Türkçede durum değişikliği eylemlerinin kılınmış özellikleri. *Dilbilim Araştırmaları*, 1-14. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/224716> adresinden elde edilmiştir.
- Atabay, N., Özel, S. V., & Kutluk, İ. (2003). *Sözcük türleri*. Ankara: Papatya Yayıncılık.
- Aydın, Ö. (2007). Türkçede üçüncü kişi buyrum yapıları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 47(1), 151-163.
- Bellugi, U., & Klima, E. (2001). *Sign Language*. In: N. Smelser & P. Baltes (eds.). *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, 21, 14066 -71. Oxford: UK.
- Berent, G. (1996). Learnability constraints on deaf learners' acquisition of English wh-questions. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 625-642.
- Breadmore, H. L., Krott, A. C., & Olson, A. C. (2014). Agreeing to disagree: Deaf and hearing children's awareness of subject-verb number agreement. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 67(3) 474-498.
- Bourassa, D. C., & Treiman, R. (2001). Spelling development and disability: The importance of linguistic factors. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 32(3), 172-181.
- Boz, E. (2012). *Türkiye Türkçesi biçimsel ve anlamsal işlevli biçimbilgisi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Chamberlain, C., & Mayberry, R. (2000). Theorizing about the relationship between ASL and reading. In C. Chamberlain, J. Morford & R. Mayberry (Eds.), *Language acquisition by eye* (pp. 221-259). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Deacon, S. H., & Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just "more phonological?" the roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25(2), 223-238.
- Demir, N. (2009). *Türkçe ses ve biçim bilgisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Derwing, B. L., Smith, M. L., & Wiebe, G. E. (1995). On the role of spelling in morpheme recognition: Experimental studies with children and adults. In L. B. Feldman (Eds.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 3-28). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ediskun, H. (2005). *Türk dilbilgisi* (10. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eker, S. (2003). *Çağdaş Türk dili* (2. baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ergin, M. (1981). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basın Yayın Dağıtım.
- Erkman-Akerson, F. (2000). *Dile genel bir bakış*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

- Ewoldt, C. (1978). Reading for the hearing or hearing impaired: A single process. *American Annals of the Deaf*, 123(8), 945-948.
- Gaustad, M. G., & Kelly, R. R. (2004). The relationship between reading achievement and morphological word analysis in deaf and hearing students matched for reading level. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(3), 269-285.
- Gaustad, M. G., Kelly, R. R., Payne, J.A., & Lylak, E. (2002). Deaf and hearing students' morphological knowledge applied to printed English. *American Annals of the Deaf*, 147(5), 5-21.
- Geers, A., & Moog, J. (1989). Factors predictive of the development in profoundly hearing impaired adolescent. *Volta Review*, 91(2), 69-86.
- Gencan, T. N. (2001). *Dil bilgisi*. Ankara: Ayraç Yayıncılık.
- Girgin, Ü. (1999). *Eskişehir ili ilkokulları 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:62
- Göksel, A., & Kerslake, C. (2005). *Turkish: A comprehensive grammar*. London: Routledge.
- Güldenoğlu, İ. B. (2012). *İşiten ve işitme engelli okuyucuların kelime işleme ile okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160.
- Kelly, L. (1998). Using silent motion pictures to teach complex syntax to adult deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(3), 217-230.
- King, C. M., & Quigley, S. P. (1985). *Reading and deafness*. San Diego, CA: College Hill Pres.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri (şekil bilgisi)*. Ankara: TDK Yayınları: 827.
- Kornfilt, J. (1997). *Turkish descriptive grammars*. London and NewYork: Routledge.
- Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1983). *Teaching special studies in mainstream*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Leybaert, J. (2005). Learning to read with a hearing impairment. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 379-396). Malden, MA: Blackwell.
- Luckner, J. L., & Handley, C. M. (2008). A summary of the reading comprehension research undertaken with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 153(1), 6-35.
- Malaia, E., & Wilbur, R. B. (2010). Early acquisition of sign language: What neuroimaging data tell us. *Sign Language and Linguistics*, 13(2), 189-193.
- Marschark, M. (1997). *Raising and educating a deaf child*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., & Spencer, P. E. (2006). Spoken language development of deaf and hard-of- hearing children: Historical and theoretical perspectives. In P. E. Spencer & M. Marschark (Eds.), *Advanced in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children* (pp. 3-21). New York: Oxford University Press.
- Özsoy, S., Balcı, A., & Turan, Ü. D. (2011). *Genel dilbilim-1*. Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.

- Padden, C. (1988). *Interaction of morphology and syntax in American Sign Language*. New York, London: Garland Publishing.
- Paul, P. (1998). *Literacy and deafness: The development of reading, writing, and literate thought*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Paul, P. V. (2003). Processes and components of reading. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 97-109). New York: Oxford University Press.
- Piştav-Akmeşe, P., & Acarlar, F. (2016). Using narrative to investigate language skills of children who are deaf and with hard of hearing. *Educational Research and Reviews*, 11(15), 1367-1381.
- Rego, A. M. P. (2006). The alphabetic principle, phonics, and spelling. In J. S. Schumm (Eds.), *Reading assessment and instruction for all learners* (pp. 118-162). New York: The Guilford Press.
- Robertson L., & Flexer, C. (1993). Reading development: A parents of children with hearing impairment who developed speech and language through the auditory-verbal method. *The Volta Review*, 95(3), 253-261.
- Rodda, M., Cumming, C., & Fewer, D. (1993). Memory, learning, and language: Implications for deaf education. In M. Marschark & M. D. Clark (Eds.), *Psychological perspectives on deafness* (pp. 339-352). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sandler, W., & Lillo-Martin, D. (2006). *Sign language and linguistic universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sandler, W. (2006). *The encyclopedia of language and linguistics* (2nd ed.). Oxford: Elsevier.
- Sevinc, A. M. (2006). *Grammatical relations and word order in Turkish Sign Language (TSL)* (Master's thesis). Middle East Technical University, Department of Cognitive Science, Ankara. Retrieved from: [http://www.lcsl.metu.edu.tr/ayca\\_muge\\_sevinc\\_tez.pdf](http://www.lcsl.metu.edu.tr/ayca_muge_sevinc_tez.pdf).
- Steele, S. (1978). Word order variation: A typological study. In J. H. Greenberg, C. A. Ferguson & E. A. Moravcsik (Eds.), *Universals of human language: IV: Syntax* (pp. 585-623). Stanford: Stanford University Press.
- Strong, M., & Prinz, P. (1997). A study of the relationship between American Sign Language and English literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(1), 37-46.
- Strong, M., & Prinz, P. (2000). *Is American Sign Language skill related to English literacy?* In C. Chamberlain, J. Morford & R. Mayberry (Eds.), *Language acquisition by eye* (pp. 131-141). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Topbaş, S. (2005). Dilin bileşenleri. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* içinde. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Treiman, R., & Cassar, M. (1996). Effects of morphology on children's spelling of final consonant clusters. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63(1), 141-170.
- Tüfekçioğlu, U. (1992). *Kaynaştırmadaki işitme engelli çocuklar. Eskişehir ilindeki normal okullarda eğitim gören öğrencilerin durumu*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Uğurlu, M. (2003). Türkiye Türkçesinde bakış (aspectotempora). *Türkbilig*, 5, 124-133.
- Uzun, N. E. (1998). Türkçede görünüş / kip / zaman üçlüsü. *Dil Dergisi*, 68, 5-22.
- Uzun, N. E. (2006). *Biçimbilim temel kavramları*. Papatya Yayıncılık, Ankara.
- Vardar, B. (2002). *Dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınevi.

- Verhoeven, L., & Perfetti, C. (2003). Introduction to this special issue: The role of morphology in learning to read. *Scientific Studies of Reading*, 7(3), 209-217.
- Wolk, S., & Allen, T. E. (1984). A 5-year follow-up of reading comprehension achievement of hearing-impaired students in special education programs. *The Journal of Special Education*, 18(2), 161-176.
- Zeshan, U. (2002). Sign language in Turkey: The story of a hidden language. *Turkic Languages*, 6(2), 229-274.



# Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2017, Volume: 18, No: 2, Page No: 291-308

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.288670

REVIEW

Received Date: 29.06.16

Accepted Date: 19.01.17

OnlineFirst: 30.01.17

## Morpho-Syntactic Characteristics of Turkish and of Turkish Sign Language from the Perspective of Reading Process of Readers with Hearing-Impairment\*

Necla Işıkdogan Uğurlu \*\*  
Cyprus International University

### Abstract

To be able to understand a text entirely, person second language need to develop both their morphemic and morpho-syntactic awareness. Morphology-which involves the evaluation of the smallest components-aims to ensure not only the understanding of individual components, but also the entire text. Students' awareness and knowledge of morphemic and morpho-syntactic skills positively affect their awareness and knowledge of phonetics, syntax and semantics. An increasing number of studies are nowadays emphasizing the importance of morphemic and morpho-syntactic awareness that comprise a number of language components in acquiring reading skills. It is known that there is a positive relationship between the adequacy of sign language in readers with hearing-impairment and their ability to acquire literacy skills. It is also known that both languages have their own linguistic rules, and that their interaction positively contributes to the development of literacy skills in individuals with hearing-impairment. For this reason, based on this positive relationship between sign language skills and literacy skills, the learning of literacy skills by children with hearing-impairment should be improved by teaching the morpho-syntactic characteristics of both languages. This review comparatively examines the morphemic and morpho-syntactic characteristics of the Turkish Sign Language (TSL) and Turkish within the frame of reading activities, and with respect to verb agreement and time categories.

**Keywords:** Readers with hearing-impairment reader, Turkish, Turkish Sign Language, morpho-syntax.

### Recommended Citation

Işıkdogan-Uğurlu, N. (2017). Morpho-syntactic characteristics of Turkish and of Turkish Sign Language from the perspective of reading process of readers with hearing-impairment. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 18(2), 291-308.

\*This study was produced from the corresponding author's Ph.D. thesis which was advised by Prof. Tevhide KARGIN at the Institute of Educational Sciences at Ankara University.

\*\***Corresponding Author:** Assist. Prof., E-mail: necla\_idogan@hotmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-1795-0470>



Morpho-syntactic awareness plays an important role in the development of reading skills among both children with normal hearing and children with hearing impairment. Morpho-syntactic awareness during reading process refers to the readers' ability to give meaning to morpho-syntactically complex words and understand the linguistic structure of a text, while syntax refers to the arrangement of words within a sentence, the way in which a sentence is organized, and the system of rules that govern the relationship between words. Syntax also determines which group of words constitute the noun phrase and which group of words constitute the verb phrase, and defines the order and sequence of words within a sentence (Topbaş, 2005).

In translating written spoken languages into a given signed language it is mostly based on the re-spelling written words with sign by individuals with hearing-impairment (Leybaert, 2005). While it is known that there is a positive relationship between sign language skills and literacy skills, sign language and ordinary spoken language are natural languages with their own, independent linguistic rules and language components (syntax, phonetics, semantics, and morphology). For this reason, directly translating sign language into spoken language, or spoken language into sign language is not always possible (Chamberlain and Mayberry, 2000). While it is not difficult for children with hearing-impairment to express words in a written material and words that are already in their vocabulary with sign language, it may be difficult for them to read and understand words that are not in their vocabulary if they lack adequate knowledge of syntax and morphology-regardless of how advanced their sign language is (Chamberlain and Mayberry, 2000; Marschark, 1997). Although sign language and spoken language might convey the same information, the intrinsic visual and spatial characteristics of sign language mean that it differs from spoken language at a structural level. While spoken language produces sounds, sign language relies on hand gestures, upper body movement, and facial expressions. Sign language has an inherently complex linguistic structure. Compared to spoken language, the structure of sign language relies to a great extent on spatial relations to convey meaning (Bellugi and Klima, 2001). It is possible to state that both sign language and spoken language are two separate languages that are independent from one another. Nevertheless, a positive relation is observed between these two languages in the acquisition of spoken language literacy skills.

Similarly to the sentence structure in Turkish, the Signed Turkish (STR) also follows a Subject-Object-Verb (SOV) sequence of words. While the sentence structures in sign language are similar to the sequence/order of words in Turkish, the two languages differ from one another with respect to the linguistic structure. While sentence structure in Turkish allows for a flexible order of words, the permitted order of words in TSL is more limited in certain respects. As the morphology of TSL is not as complex or comprehensive as the morpheme structure of Turkish language, changes/permutations in the Subject-Object-Verb sequence are not frequently observed in TSL. An evaluation of the learning process for sign language reveals that the learning of basic language components such as phonetics, morphology, syntax, and semantics is similar in sign and spoken language. However, a detailed evaluation of the basic linguistic components such as phonetics and morphology indicates that there are certain differences between sign and spoken language. Spoken language involves the production of sounds, and the perception of these sounds through the auditory system. Sign language, on the other hand, has four main variables. These include the hand shape, the hand orientation, position, and movement. In spoken language, it is possible to form words of different meanings by changing a single sound within a word, while in sign language, words of different meaning are formed by changing one of the abovementioned variables through the use of a different sign (Malaia and Wilbur, 2010).

In this review, the morpho-syntax characteristics of TSL and Turkish were compared with respect to the subject-verb agreement and the time category of verbs. The subject-verb agreement in Turkish involves two categories, which are person and number. The reason for this is a rule on agreement in Turkish which dictates that verbs must be compatible with the subject not only in terms of person, but also in terms of number. In Turkish sign language, the subject-verb agreement involves two categories. These are verbs with single agreement, and verbs with double agreement. With single agreement verbs, the sentence structure codes either the subject or the object. With double agreement verbs, the sentence structure codes both the subject and the

object. Verbs with agreement are divided into two groups according to their subject-object agreement sequence. One of these groups is the forward agreement verbs, while the other is backward agreement verbs. With respect to the subject-object sequence, a verb can only be coded forward or backward. In TSL, forward/regular agreement verbs involve coding that begins with the subject and ends with the object. In TSL, backward/irregular agreement verbs involve coding that begins with the object and ends with the subject. (Sevinç, 2006).

In Turkish, verbs can be conjugated in three different ways by using past, future or present tense. In TSL, verbs do not reflect time or appearance categories, using only codes that indicate the either the continuation or end of the event being described. In Turkish, on the other hand the time category of a verb describes many aspects including appearance, continuation, beginning, development, end, and repetition.

In conclusion, while there is a positive relationship between the learning of sign language skills and literacy skills, sign language does not share the exact same morphology and morpho-syntactic characteristics as spoken language. In fact, the two languages exhibit different properties in various respects. Subject-object agreement in Turkish and the TSL in terms of morpho-syntax are similar in certain ways. However, while the subject-verb agreement in Turkish involves both person and number agreement, the subject-verb agreement or lack of agreement in TSL depends on the forward or backward coding of the person and/or number. While verbs in Turkish can-with respect to the time category-be conjugated in past, future and present tense, verbs in TSL lack morphological appearances with respect to the time category. In addition, TSL relies on morphological codes that express, through the appearance category, the continuity or end of an event.

Based on the comparisons between the TSL and the Turkish language, and given the linguistic rules and structure of the two languages, it is important to bear in mind that supporting sign language structure in the education of children with hearing-impairment will favorably affect their academic life.