

İŞİTME ENGELLİLERİN EĞİTİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

✎ Filtz POLAT*

İnsan iletişiminin büyük bir kısmı dile bağlıdır. Bu nedenle, dil gerek toplumsallaşma gerekse kişinin bu bulunduğu toplumun kültürel bilgisini alma- da temel araçlardan biridir. Bir çok insanın, insanlararası iletişim aracı olarak tercih ettiği dil konuşmadır yani işitsel sozel dil sistemidir. Sozel dilin kazanılmasında ilk etapta gereken temel biçim konuşmadır.

Doğuştan olan işitme engeli, sozel dilin ve iletişimin gelişmesinde ciddi bir engel oluşturmaktadır. İstatistiksel verilere göre bin çocuktan ikisinde doğuştan ya da doğduktan kısa bir süre sonra çeşitli nedenlerle işitme engeline rastlanmaktadır (Bamford ve Saunders, 1989). Her ne kadar işitme kaybının türü ve derecesi bu kaybın neden olacağı engellilik durumunu belirlese de, Bamford ve Saunders'ın (1989) belirttiği gibi bütün durumlarda işitme engeli alıcı dilin gelişimini anlamlı derecede etkilemektedir. Alıcı dildeki sorun, ifade edici dil gelişimini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bir başka deyişle, işitme engeli konuşma dilinin kazanılmasını olumsuz yönde etkiler. Bu da çoğunluğu nu işiten ve iletişimde konuşma dilini temel alan toplumda işitme engellilerin toplumsallaşmalarını ve eğitimlerini güçleştire bilmektedir. Bu veriler ışığında işitme engelli, biyolojik bir engel olmak tan öteye giderek işitme engelli bireyin

tüm yaşamını etkileyebilmektedir.

İşitenler gibi, işitme engelliler de dil gelişimini sağlayan doğuştan gelen becerilere sahiptirler. Ancak, temel sorun bu potansiyelin nasıl ve ne biçimde işlevsel kılınacağıdır. İşitme engellilerin eğitiminde başlangıçtan bu yana sürekli yöntem tartışmaları varolagelmıştır. Geleneksel olarak, bu uyumsuzluğun aşırı uçlarını işitme engellilere sadece konuşma eğitimi verilmesi gerektiğine inanan sozelciler (oralists) ve işitme engellilerin sadece işaret dili ile iletişim kurmaları gerektiğine inan işaretçiler (Manualists) oluşturmuşlardır. Dilin kazanılması ve gelişmesinin eskiden düşünüldüğünden daha karmaşık olduğunun kabul edilmesinden bu yana, bu iki yaklaşım arasındaki farklılık netliği azalmıştır (Lynas, 1994). Günümüzde işitme engellilerin kazanabileceği dil ve iletişim biçimleri geçmişte olduğundan çok daha fazla çeşitlenmiştir. Bu yazıda işitme engellilerin eğitiminde kullanılan üç temel yöntem olan doğal işitsel-sozel yöntem, total yöntem ve iki-dil (bilingual approach) yöntemi ele alınacaktır.

DOĞAL İŞİTSEL - SOZEL YÖNTEM

Doğal işitsel-sozel yöntemi tartışmadan önce, yöntemin işitsel (aural) yaklaşımın bir türü olduğu ve işitsel

yaklaşımın diğer türleri yani geleneksel sözelcilik (traditional oralism), yapısal sözelcilik (structural oralism) ve anne ile etkileşim (maternal reflective) yöntemleriyle karıştırılmaması gerektiği vurgulanmalıdır. Her ne kadar işitsel yaklaşımlar adı altında toplanan tüm bu yöntemler arasında ortak öğeler olsa da, her bir yaklaşımı özgün kılan ve birbirinden farklılaştıran özellikleri vardır.¹

İşitme engelli bireylerde konuşmanın geliştirilmesi doğal işitsel-sözel yöntemin temel hedeflerinden biridir. Yöntemin dayandığı temel anlayış, sözel iletişimin günümüz toplumunun ana iletişim aracı olması nedeni ile işitme engelli bireylerin hem topluma kaynaştırılması hem de onların varolan potansiyellerini en verimli biçimde kullanabilmeleri için sözel iletişimi kazanmaları ve geliştirmelerini desteklemektir. Total işitme kaybı olan çocukların oranı oldukça düşüktür ve çok ileri derecede işitme kaybı olan çocukların bile kullanılabilir işitme kalıntıları vardır. Doğal işitsel-sözel yöntem, işitme engelli çocukların varolan işitme kalıntılarının en uygun işitme cihazları aracılığı ile aktif hale getirilerek doğal, uyarıcı ve etkileşimli ortam içinde tıpkı işiten akranları gibi konuşma ve dillerini geliştirebileceklerini savunmaktadır (Clark, 1989). Tucker (1986) bir grup işitme engelli çocukla yaptığı çalışmada, işitme testlerinde sese hiç tepki vermeyen çocukların işitme cihazı kullanmaya başladıktan belli bir süre sonra sese tepki vermeye başladıklarını gözlemlemiştir. Ancak, dil gelişimi işitme engellilerde işiten akranlarından daha yavaş olabilmektedir. Sözü edilen dil gelişimindeki yavaşlığın derecesi

oldukça önemlidir. Çünkü, yöntemle işitsel en önemli eleştirilerden biri, özellikle erken yaşlarda, çocuğun dil gelişimini geciktirmesidir (language delay) (Lynas, 1994). Böylesi bir gecikme çocuğun ilerideki yaşlarda sosyal ve duygusal gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecektir (Meadow, 1980).

Erken teşhis ve erken eğitim, yöntemin hedeflerine ulaşabilmesinde merkezi öneme sahiptir. Çünkü, erken teşhisle birlikte cihazlandırma ve dolayısı ile erken eğitime başlamak mümkün olacaktır. Cihaz kullanımında seçilen cihazın uygunluğu, bakımı ve sürekliliği temel belirleyicilerdendir. Meadow-Orlans (1987) yaptığı literatür taramasında erken ve geç müdahaleyi karşılaştırmıştır. Meadow-Orlans erken müdahalenin işitme engelli çocuğun daha sonraki gelişimini, özellikle dil ve konuşma boyutunda, olumlu ve anlamlı yönde etkilediğini belirtmiştir. Dahası, Meadow-Orlans aile rehberliğine gerekli önemi veren ve işitme cihazının kullanımı ve kontrolü konusunda yetkin elemanları olan erken müdahale programlarının daha başarılı olduğunu belirtmektedir. Yöntemin taraftarları dilin öğretilmeyeceğini aksine doğal ortamlarda kazanılabileceğini savunmaktadırlar. Yöntem parmak alfabesi, ipuçları ile konuşma, dudaktan okuma, işaret gibi görsel uyarıları kullanmayı reddeder. Bunun yerine sesi algılayabilmeyi ayırdında olabilmeyi (sound awareness) vurgular. Ancak yöntemin normal konuşma akışı içinde doğallıkla kullanılan yüz mimikleri, vücut dili ve dudaktan okuma gibi görsel ipuçlarını reddetmediğini belirtmeliyiz (Clark, 1989).

Şimdiye kadar, erken teşhis, erken

1 Konu hakkında daha ayrıntılı bilgi için Tucker ve Powell'a (1991:Bölüm 3) bakılabilir.

eğitim, uygun cihazlandırma ve cihaz kullanımının sürekliliği, etkileşimci ve uyarıcı dil ortamının oluşu gibi yöntemin temel öğelerinden söz ettik. Tüm bu öğelerin yaşama geçirilebilmesinde, dolayısıyla yöntemin verimli sonuç alabilmesinde, aile özellikle de anne-baba oldukça önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda, yöntemin hedeflediği sonuçlara ulaşabilmesinde ve başarısında, aile destek hizmetleri gibi aileye hizmet götürececek birimlerin donanımlı, aile tarafından rahatlıkla ulaşılabilir olması ve ailenin beklenen yardımı olabilmesi gibi pratik unsurlar oldukça önem taşımaktadır. Tüm bu ön koşullar ortamda "mükemmelliğe eşdeğerdir. Bu 'mükemmelliğin' çoğu aile ve okul ortamlarına ulaşmasının hemen hemen olanaksız olması, yonteme yöneltilen temel eleştirilerdendir (McAnally, Rose ve Quigley, 1987).

Ozel Eğitim yazınında bu yöntemin belli bir derece işitme kaybı olan çocukların eğitiminde yararlı olabileceği, ancak ileri derecede işitme kaybı olan çocukların eğitiminde başarılı olamayacağı yönünde tartışma ve bulgulara rastlanmaktadır. Hatta ileri derecede ve total işitme kaybı olan çocuklar "sozel başarısızlık" (oral failure) biçiminde adlandırılmaktadır. Ancak, son yıllarda teknoloji ve tıp alanındaki olağanustu gelişmeler gözönüne alındığında "sozel başarısızlık" diye adlandırılan grup için bile yöntemin bir alternatif oluşturabilme potansiyeline sahip olabileceği yönünde savlar da vardır. Bench'in de (1992, s. 44) ifade ettiği gibi "bıyotik kulak (cochlear implant) ve duyuşsal (tactile) araçlardaki son gelişmeler konuşma algısını bu tür çocuklar için daha ulaşılabilir kılmış ve doğal işitsel-sözel yöntemi daha da güçlendirmiştir". Tüm bu yareklendirici gelişmelere rağmen yöntemin işitme kaybı derecesini gözetmeksizin "tüm" işitme engelli öğrencilere sozel dili kazandırmaya yardımcı olduğu akademik başarıyı, her

koşulda arttırdığı ve her alandaki gelişmelerini olumlu yönde etkilediği; henüz netleşmiş bir sonuç değildir. Araştırma sonuçları, bu yöntemle eğitilmiş kaynaştırma ya da özel okul öğrencilerinin performanslarının işitebilen akranlarının performanslarının oldukça altında olduğunu göstermektedir (Strong, 1988). Bu farklılık özellikle konuşma, yazma ve okuma gibi dile (language) ilişkin alanlarda daha belirgindir. Ayrıca, bu yöntemle kaynaştırma okullarında eğitilmekte olan işitme engelli öğrencilerin bilgıyı işiten akranlarına kıyasla sozel dil ile almak zorunda kalmak nedeniyle bu çocukların dezavantajlı olduğu öne sürülmektedir. Bunun nedeni bu çocukların konuşulması anlamada ve kavramada sürekli zorluk çekmeleri ve mücadele etmek durumunda olmalarıdır (Ried, 1991, Ladd, 1981). Öte yandan yöntemin savunucuları sozel iletişim kuramamanın işitme engelli bireylerin toplumdaki soyutlanması ve işiten dünyada yalnızlık çekmeleriyle sonuçlanabileceğini, dolayısıyla yöntemin işitme engellileri işiten dünyada yaşamaya hazırlamada en iyi alternatif olduğunu iddia etmektedirler (Lynas, Huntington ve Tucker, 1989).

Ozetle, her ne kadar doğal işitsel-sozel yöntem işitme engellilere zengin alternatifler sunuyorsa da, yöntemin "tüm" işitme engelli bireyler, özellikle de çok ileri derecede işitme kaybı olanlar ve sosyal olarak dezavantajlılar (örneğin, düşük sosyo-ekonomik statüde olanlar) için uygulanabilir olup olmadığı açıklık kazanmış değildir.

TOTAL YÖNTEM

İşitme engellilerin eğitiminde kullanılan bir diğer yöntemde total yöntemdir. Total yöntem sadece-sozel (oral-only) ve sadece-ışaret (manual-only) yöntemlerinin uzun süre uygulanmalarından sonra bu iki yöntemin sozel ve işaret

yöntemlerinden daha ileri, daha kapsamlı bir yöntem olduğu ileri sürülmüştür. Total yöntemin genel kabul gören tek bir tanımını bulmak oldukça güçtür (Tucker ve Powell, 1991). Yöntemin en çok alıntılanan tanımlarından biri şöyledir: "Total yöntem işitme engelli bireylerin kendi aralarında ve diğer insanlarla etkili iletişimi kurabilmelerinde işitsel, sozel ve işaret yöntemlerinin en uygun bileşimlerinin oluşturulduğu bir felsefedir" (Garretson, 1976). Bu tanımda olduğu gibi, literatürde total yöntemin yalnızca bir iletişim yöntemi değil aynı zamanda bir felsefe olduğu vurgulanmaktadır (Latimer, 1983). Total yöntem felsefesinin temelini, yöntemin bir araç olduğu ve aracın amaçlarla uyum içinde olması gerektiği savı oluşturmaktadır. Bu bağlamda Latimer (1983), total yöntem felsefesinde belli bir çocuğa hangi yöntemin daha uygun olduğunu belirlemedeki hedefin çocuğun ihtiyaçlarını en uygun biçimde karşılamak olduğunu belirtmektedir.

İşitme engelliler grubunun heterojen yapısı (Bamford ve Saunders, 1989) ve iletişimdeki güçlükleri gözönünde bulundurulduğunda, total yöntem, kuramsal olarak, oldukça çarpıcı bir yöntem olarak görünmektedir, çünkü yöntem bireysel farklılıkların ve bireysel ihtiyaçların önemini vurgulamaktadır. Ancak, literatüre baktığımızda çok sayıda araştırmanın total yöntemin pratikte uygulanmadığı yönündeki bulgularına rastlamaktayız (Evans ve Falk, 1986, Tucker ve Powell, 1991, Lynas, 1994). Bu bulgulara değinmeden, total yöntem felsefesi hakkında bir takım sorunları tartışmak istiyoruz. Garretson'un (1976) total yöntem tanımı gözönünde bulundurulduğunda, işitsel, sozel ve işaret yöntemlerinin "uygun" olan bileşimlerinin "kim" tarafından ve "nasıl" belirlendiği sorularına net yanıt alabilmek gerekliliği kaçınılmazdır. Çünkü işitsel, sozel ve işaret yöntemlerinin okuldan okula, sınıftan sınıfa, hatta

öğretmenden öğretmene değiştiği iddia edilmektedir. Dahası, Tucker ve Powell (1991, s. 68) "total yöntemin aynı sınıftaki farklı öğrencilerle farklı biçimde ve farklı öğretmenlerin aynı çocukla farklı bileşimlerinin kullanılabilir" olduğunu belirtmişlerdir. Şayet pratikte kullanılan bu ise total yöntem "felsefesinin" olası sonuçlarını öngörmek pek güç olmasa gerek. Sutcliffe (1983) bu durumu "Total Karmaşa" (Total Confusion) biçiminde adlandırmıştır. Bir okulda aynı çocuğa eğitim veren öğretmenlerin tutarlı olmayan iletişim biçimleri sunmasının, zaten temel güçlükleri iletişim olan öğrencilere nasıl bir katkıda bulunacağı sorgulanabilir. Total yöntemde bir standardın olmayışı Evans ve Falk (1986) tarafından da eleştirilmiştir. Belli bir işitme engelliler okulunda uzun süreli çalışmalarında Evans ve Falk (1986, s. 209) "tek standart bir dil sisteminin olmayışı ve işaret dilinin farklı versiyonlarının kullanılması, okuldaki iletişim sorununu daha da kötüleştiriyor" olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu bulgular, anne ve babanın çocukla ne şekilde iletişim kurması gerektiği sorusunu da beraberinde getirmektedir. Farklı işaret yöntemlerini kullanmak sorunun sadece bir boyutudur. Sorunun diğer bir boyutu da, öğretmenlerin kullandığı farklı sistemlerden hangisinin aile tarafından model olarak alınıp etkili bir biçimde kullanılması gerektiği sorusunun yanıtının açık olmayışıdır. Böylece bir sorun aile ve çocuk arasındaki iletişim ve etkileşimi ciddi biçimde etkileyebilir.

Farklı iki dil sistemini (işaret ve sozel) aynı anda kullandığı için total yöntem, literatürde, simultane iletişim olarak da tanımlanmıştır. Total yöntem savunucuları, yöntemin iki dil sistemini aynı anda kullanmasının, yöntemi daha güçlü ve etkili kıldığını öne sürmüşlerdir. Yöntemin çocuğun dikkat alanını, motivasyonunu ve sosyal etkileşimini uyar-

dığına inanmaktadırlar (Schlesinger, 1986). Ancak, son zamanlarda iki farklı dil sisteminin aynı anda kullanımının insan beyninin kapasitesinin üzerinde olduğu, bunun aşırı uyaran ve algı yüklenimine ve dikkatin bölünmesine neden olacağı yönünde savlar vardır (Lynas, Huntington ve Tucker, 1989; Sutcliffe, 1983; Nix, 1983). Simultane olarak aynı anda konuşma ve işaretin yolaçabileceği bir diğer sorun da işaretlerin konuşmanın iki katı daha çok zaman alması ve konuşmayı yavaşlatması, hatta anlaşılmasız kılmasıdır. Total yöntemle eğitilen işitme engelli öğrencilerin konuşmalarının anlaşılabilirliği konusunda Markides (1989) bir grup ileri derecede işitme kaybı olan öğrenci ile çalışmış ve bu öğrencilerin zaman içinde konuşmalarının anlaşılabilirliğinin gerilediğini saptamıştır. Öte taraftan, Markides aynı zaman süreci içinde doğal işitsel-sözel yöntemle eğitilmekte olan bir grup öğrencinin zamanla konuşmalarının anlaşılabilirlik düzeyinin arttığını gözlemlemiştir.

Bunların yanısıra, araştırma bulguları total yöntemle eğitilen öğrencilerin ne işaret diline ne de sözel dile hakim olmadıklarını göstermektedir (Johnson, Liddell ve Erting, 1989). Hatta, aynı zamanda işaret dilini de kullanmanın çocukların kelime dağarcıklarının gelişmesini yavaşlattığı iddia edilmektedir. Belirtilmesi gereken bir diğer nokta, total yöntemde kullanılan işaretlerin "İşaret Dili" olmayıp daha çok dili destekleyici konuşma dili için geliştirilmiş işaret destekli konuşma (Sign Supported Speech) olmasıdır (Johnson, Liddell ve Erting, 1989). Böylelikle total yöntemin konuşma dilindeki kelimeleri aktarmaktan çok "anlamı" aktardığı ve bu sistemin çocukların sözel dil öğrenmelerinde yardımcı olamayacağı ileri sürülmektedir (Evans ve Falk, 1986). Johnson ve arkadaşları (1989) işaret destekli konuşma yönteminin, anadili işaret dili olan yetişkinler

tarafından bile anlaşamadığını belirtmektedirler. Dilin semantik boyutu gözönüne alındığında, konuşurken kullandığımız bir çok mecazın işaret diline çevrilememesi (Maxwell, 1990), simultane iletişimin bir diğer zayıf noktasıdır.

Bu bulgular, total yöntemle eğitilmekte olan öğrencilerin sözel başarılarının oldukça düşük olabileceğini göstermektedir. Yöntemin uzun süren pratiğinden sonra, 1980'lerin sonlarında total yöntemle lise eğitimlerini tamamlamış olan öğrencilerin okuma ve yazma düzeylerinin diğer yöntemlerle eğitilmiş olan işitme engelli öğrencilerden daha iyi olmadığı ve bu düzeyin dokuz yaş okuma düzeyinin altında olduğu saptanmıştır. Bunun yanısıra total yöntemin uygulandığı eğitim ortamlarında genellikle öğretmenlerin öğrencilerin duymalarına gerekli önemi vermedikleri işitme cihazlarının sıklıkla kontrol edilmediği ve cihazların sürekli kullanımının yeterince dikkate alınmadığı gözlenmiştir.

Buraya kadar sunulan bulgular total yöntemin işitme engellilerin eğitimine olumlu katkıları bulunduğu hipotezini destekler yönde değildir. Aksine, kimi araştırmacılar total yöntemin herhangi bir yarar katmadığını, hatta eğitimdeki başarıya ve dil gelişiminde daha düşük performanslara yolaçtığını iddia etmektedirler. Latimer (1983) sorunun nedeninin total yöntemin kendisinde değil, yöntemi uyguladığını iddia eden öğretmenlerin yöntem felsefesinin gereklerini yerine getirme eksikliklerinden kaynaklandığını iddia etmektedir. Total yöntemdeki temel sorunun onun felsefe değil de yöntem olarak algılanması olduğunu iddia eden böylesi bir savunmanın akla getirdiği ilk soru yöntemin neden onun sınıflardaki uygulayıcıları olan öğretmenleri yöntemi daha doğru kullanabilmeleri için daha açık ve yönlendirici olmadığıdır.

Özetle, total yöntem kuramsal olarak mükemmel görünmesine rağmen, pratiğe ilişkin bir yığın eksikliğinin olduğunu söylemek pek de yanlış olmasa gerek. Total yöntemle eğitilen öğrencilerin ne işaret dilinde ne de sözel dilde başarılı olmadığı birçok araştırmada ortaya çıkmıştır. Bu nedenle yetişkin işitme engelliler grubu total yöntemin kullanılmasına şiddetle karşı çıkmaya başlamışlardır. Total yöntemin, gelinen süreçte, etkililiği sorgulanmaktadır ve yöntem bir çok eğitim kurumunda terk edilmeye başlanmıştır (Lynas, 1994). Ancak, bu yöntemin hiç kullanılmadığı ya da savunulmadığı anlamına gelmemelidir.

İKİ-DİL YÖNTEMİ (BI-LINGUAL APPROACH)

İki-dil yaklaşımı işitme engellilerin eğitiminde göreceli olarak yenidir ve son zamanlarda yoğun bir şekilde dikkat ve ilgileri üzerine çekmektedir. Yaklaşım hem total yöntem hem de doğal işitsel-sözel yönetime bir tepki olarak ortaya çıkmıştır denilebilir. Doğal işitsel-sözel yöntemin çok ileri derecede işitme kaybı olan çocukların dil ve iletişim ihtiyaçlarını karşılayamadığı yönündeki eleştiriler açısından iki-dil yöntemi total yöntem ile aynı görüşleri paylaşmaktadır. Ancak, yöntemin taraftarları, aynı zamanda, literatürde total yönetime yönelik gerek teorik gerekse de pratik anlamda gelen eleştirilere de katılmaktadırlar. İki-dil yaklaşımını birçok tanımı vardır. Genel olarak, erken yaşlarda iki dilin simultane olarak öğrenilmesi olarak tanımlanır. Ancak, işitme engellilerin eğitimi göz önüne alındığında iki-dil yöntemi İşaret Dili'nin ilk dil, sözel dilin ikinci dil olarak öğrenilmesi biçimindedir (Christensen, 1989; Bouvet, 1990). Bu tanımdan her

hangi bir dilin değerine üstünlüğü biçiminde bir yorumun çıkartılmaması gerektiğini vurgulamalıyız. İki-dilcilerin tartışmalarının ardında güçlü düşünsel ve ahlaki boyutlar vardır (Lynas, 1994). Birincil olarak, işitme kaybindan kaynaklı "işitme engellilerin" engelli olmadıkları, fakat kendilerine ait ayrı dili ve kimlikleri olan bir alt grup oldukları dolayısıyla işitenlerden aşağıda (inferior) bir konumda olmadıkları, yöntemin temel çıkış noktalarından biridir.

İşitme engellilerin iletişim ve dil ihtiyaçlarını karşılayacak "gerçek" bir dil olduğu bunun da İşaret Dili olduğu ve İşaret Dili'nin işitme engellilerin anadili olduğu (Bouvet, 1990) iddia edilmektedir. Hiç bir iletişim yöntemi sunulmadan kendi hallerinde bırakılan işitme engelli çocukların bir süre sonra kendiliğinden doğal bir biçimde işaretlerle iletişim kurmaya başladıkları gözleminde hareketle (Tervoot, 1961), İşaret Dili'nin işitme engellilerin "biyolojik olarak tercih edilmiş" (biologically preferred) dili olduğu ileri sürülmektedir. Bu nedenle, tüm işitme engellilerin ilk dillerinin İşaret Dili olması gerektiği yaklaşımın birincil ilkesini oluşturmaktadır. Ayrıca, işitme engellilerin sözel dili de öğrenmeleri gerektiği, çünkü günümüz dünyasında bir çok bilginin yazılı biçimde sunulduğu ve okumayazmayı bilmemenin kişinin toplumda özür olabilemesiyle sonuçlanacağını ileri sürmektedirler. Ancak, yaklaşımda sözel dilin kazanılmasında izlenen yol total yöntem ve sözelci yöntemlerden oldukça farklıdır. Çünkü bu yöntemler sözel dilin birinci dil olarak kazanılmasını savunurlar. İki-dilciler ise sözel dilin ikinci dil olması gerektiğini ve sözel dilin ancak ilk dil olan İşaret Dili'nin yeterli bir biçimde kazanılmasından sonra, okuma - yazmanın

temel alınarak öğretilmesini savunmaktadır. Sozel dilin kazanılmasından sonra, bunun konuşulan biçiminin öğretilmesinin iki-dil yönteminin bir hedefi olup olmadığı net değildir. Yaklaşımın taraftarlarının bir kısmı sozel dilin konuşma boyutunun iki-dil yönteminin kapsamı dışında bırakılması gerektiğini (Hansen, 1990), diğerleri ise işitme engellilerin okuma-yazmada yetkinleştikten sonra konuşma programına başlanabileceğini savunmaktadırlar (Johnson, Liddell ve Erting, 1989).

Yönteme ilişkin şimdiye değin ele aldığımız noktaları toplamak gerekirse, işaret dilinin işitme engellilerin ilk dili olması gerektiği ve bu dile hakim olduktan sonra sozel dilin, özellikle okuma-yazma boyutunda, öğretilmeye başlanabileceği yönündedir. İki dil yaklaşımına ilişkin en önemli sorulardan biri ne oranda işitme engelli çocuğun erken yaştan itibaren işaret dili kullanılan ortamlarda bulunduğu ve dolayısıyla süreçle dile hakim olma şansına sahip olduğudur (Lynas, 1994). Erken yaştan itibaren işaret dili ile iletişim kurabilmenin yollarından biri çocuğun sosyalleşmeye başladığı ilk ortam olan aile ortamındaki bireylerin, örneğin anne ve babanın, bu dile hakim olup kullanmaları şeklinde olabilir. İstatiksel verilere göre anne-babası işitme engelli olan işitme engelli çocuklar tüm işitme engelliler grubunun %5'inden daha düşük bir kısmını oluşturduğunu, ve bu özellikleri taşıyan ailelerin tumunun de işaret dili ile iletişim kurmadıkları bulunmuştur (Lynas, 1994). Bu veriler çok az sayıda işitme engelli çocuğun erken yaşlardan itibaren işaret dilinin kullanıldığı ortamlarda bulunduğunu göstermektedir. Bu soruna ilişkin çözüm olarak, yöntemin taraftarları işiten ebeveynlerin işaret dilini öğrenmeleri ve kullanmaları için işitme engelliler ile yakın ilişkiler içinde olmaları gerektiği biçiminde kolay erişilebilir olmayan he-

defler önermektedirler (Johnson ve ark., 1989). Tucker ve Powell (1991, s. 79) bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmektedirler.

"İşiten ebeveynlerin yeterli ve akıcı biçimde işaret dilini öğrenip, çocuğunda tıpkı işiten çocukların annelerinden anadillerini öğrendikleri gibi, işaret dilini ebeveynlerinden öğrenebilecekleri tamamen pratik dışı bir öneridir"

Bu eleştirilere yanıt olarak, yöntemi benimseyenler çocuğun olabildiğince erken yaşlarda örneğin bir yaşından itibaren işaret dilini öğrenebileceği özel bir anaokuluna yerleştirilmesi gerektiğini önermektedirler (Johnson ve ark., 1989). Fakat burada dikkat edilmesi gereken önemli bir husus, çocuğun bu kadar erken yaşta ana okuluna gönderilmesinin onun duygusal gelişimini olumsuz yönde etkileyip etkilemeyeceğidir (Lynas, 1994).

İki-dil yönteminin taraftarları eğitim dili olarak işaret dilinin kullanılması gerektiğini, bunun çok verimli olup yüksek performanslarla sonuçlanacağını iddia etmektedirler. Çünkü, bir yaş gibi erken bir yaştan itibaren işaret dilini kullanmaya başlayan işitme engelli çocuk okul yaşına geldiğinde işaret diline hakim olup dil ve iletişim boyutundaki her türlü sorununu çözümlenmiş ve okul ortamında yeni akademik bilgileri öğrenmeye hazır olacaktır. Yeni bir yöntem olmasına ve son yıllarda çok popüler olmasına rağmen bu savı sınavan her hangi bir ampirik çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, okul ortamlarında eğitimden sorumlu olan öğretmenlerin işaret diline hakim olmadıkları ve bu dili akıcı olarak kullanmadıkları gerçeğinden hareketle (Christensen, 1989) önerinin pratik olmadığı düşünülebilir. Bu tür eleştirilere yanıt olarak işitme engellilere eğitim verecek olan öğretmenlerin ana dili işaret dili olan işitme engelli öğretmenler olması gerektiği öne sürülmüştür. Bu öneri, sozu edilen nitelikte öğretmen kadrosu yetiş-

tırıldığı takdirde oldukça pratik ve verimli görünmektedir. Ancak, halihazırda bu nitelikte öğretmen kadrosu yetiştiren kurumların çok az olması, yöntemin en azından bulunduğumuz noktada işlevsel olmayabileceğini göstermektedir.

SONUÇLAR

İşitme engellilerin eğitimindeki uç alternatif yöntem incelendiğinde ortaya çıkan tablo belirsizlik ve etik açmazlar içermektedir. Her ne kadar doğal işitsel sozel yöntemin işitme engellilerin sozel dil kazanmalarında başarısı geçmişe oranla çok daha fazla ise de, çok ileri derecede işitme kaybı olan tüm işitme engellilere sozel dili kazandırmayı garantileyememektedir. Oldukça yaygın olan total yöntemin işitme engellilerin genel akademik ve dil standartlarını yükseltmede başarısı tartışmalıdır. Çok yeni bir yöntem olan iki-dilciliğin başarısı konusunda yeterli ampirik bulgu yoktur. İşitme engelli çocuk adına alınacak kararların kim tarafından alınacağı ve ne tür kararlar alınması gerektiği soruları da durumun etik boyutunu oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, işitme engelliler grubunun yapısının heterojenliğini gözönüne alarak, sadece bir yöntemin tüm işitme engelliler için en iyi olduğu yaklaşımının bakış açımızı daraltabileceğini söyleyebiliriz. Günümüz eğitim anlayışı öğrencileri bircik ve özgün bireyler olarak algılamak yönündedir. Bu tür bakış açısı eğitimde bireyselliği ve dolayısı ile bireysel ihtiyaçların gözönünde bulundurulmasını da beraberinde getirmektedir. İşitme kaybı olanları öncelikle "engelli" olarak görmek yerine bircik bireyler olarak algılamalıyız. Boyles'i bir bakış açısı, eğitim anlayışımızda esnekliği ve zenginliği de beraberinde getirecektir.

KAYNAKÇA

- Bamford J and Saunders E (1989) *Hearing impairment, auditory perception and language disability*. London Whurr Publisher
- Bench, R J (1992) *Communication skills in hearing-impaired children*. London Whurr Publishers
- Bouvet, D (1990) *The path to language: bilingual education for deaf children*. Clevedon Multilingual Matters
- Christensen, K M (1989) ASL/ESL A bilingual approach to the education of children who are deaf *Teaching English to Deaf and Second Language Students*, 7, 9-14
- Clark, M (1989) *Language through living: for hearing-impaired children*. London Hodder and Stoughton
- Evans, A D, and Falk W W (1986) *Learning to be deaf* Berlin Mount de Gruyter
- Garretson, M D (1976) Total communication *Volta Review*, 78, 88-95
- Hansen, B (1990) *Trends in the progress towards bilingual education for deaf children in Denmark*. Copenhagen The centre for Total Communication
- Johnson, R E, Liddell, S K, and Erting C J. (1989) *Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education*. Gallaudet Research Institute Working Paper
- Ladd, P (1981) The erosion of social and self identity G Montgomery (Ed), *The integration and disintegration of the deaf in society*. Scottish Workshop Publications
- Latimer, G (1983) TC or not TC? That is the question *Journal of British Association of Teachers of the Deaf*, 7, 99-101
- Lynas W (1994) *Communication options in the education of deaf children*. London Whurr Publications

Lynas, W., Huntington, A., and Tucker, I (1989) **A critical examination of different approaches to communication in the education of deaf children.** Rochdale The Ewing Publication

Markides, A (1988) Speech intelligibility Auditory-oral approach versus total communication **Journal of British Association of Teachers of the Deaf**, 12, 136-141

Maxwell, M M (1990) Simultaneous communication the state of art and proposals for change **Sign Language Studies**, 69, 333-389

McAnally, P., Rose, S., and Qutgley S (1987) **Language learning practices with deaf children.** Boston College Hill Press

Meadow, K P (1980) **Deafness and child development.** London Edward Arnold

Meadow-Orlans, K P (1987) An analysis of effectiveness of early intervention programmes for hearing-impaired children M J Guarlnick and F C Bennett (Eds), **The effectiveness of early intervention for at risk and handicapped children** (48-63) Orlando, FL Academic Press

Nix, G W (1983) How total is total communication **Journal of British Association of Teachers of the Deaf**, 7, 177-181

Reid, C (1991) Education for life? G Taylor, J Bishop (Eds), **Being deaf: The experience of deafness** (87-101) London Open University

Schlesinger, H (1986) Total communication in perspective D M Luterman (Eds), **Deafness in perspective** (24-47) San Diego CA College Hill Press

Strong, M (1988) A bilingual approach to educating deaf children S Michael (Eds), **Language, learning and deafness** (120-138) Cambridge Cambridge University Press

Sutcliffe, B M (1983) 'Total communication or total confusion?' **Journal of British Association Teachers of the Deaf**, 7(5), 134-136

Tervoort B (1961) Esoteric symbolism in the communication behaviour of young deaf children **American Annals of the Deaf**, 106, 436-438

Tucker, I (1986) **Some aspects of verbal and non-verbal interaction of parents and their hearing-impaired children.** Unpublished Doctoral Thesis, University of Manchester

Tucker, I., and Powell C (1991) **The hearing impaired child and school.** London Souvenir Press

