

## BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI, İŞİTME ENGELLİLER VE OKUMA

Arş. Gör. Tevhide KARGIN\*

Yrd. Doç. Dr. Gönül AKÇAMETE\*\*

### Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

Her insanın beden yapısı, zeka düzeyi, yetenekleri, ilgileri, duygu ve düşünceleri, etkinlikte bulunma biçimleri birbirinden farklıdır. Eğitimin bu bireysel farklılıklara göre düzenlenmesi gereği yüzyıllar önce kabul edilmiştir. Bugün, bireyler arasındaki farklılıklar kadar, bireyin sahip olduğu yetenekler arasındaki farklılıkların da büyük ve önemli olduğu gerçeği kabul edilmektedir. Eğitimin tüm öğelerinin bireysel farklılıklar ve gereksinimlere göre düzenlenmesinin eğitim çalışmalarını başarılı ve anlamlı kılacağı iddia edilmektedir. Bu bize özürülü çocukların eğitimlerinde bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması gerektiğini ortaya koymaktadır (Akçamete, 1989).

Bireyselleştirilmiş eğitim programı kavramı özel ihtiyaçları ifade eden önemli bir kavramdır. İlk olarak, bireyselleştirme, bir sınıf ya da bir grup çocuktan daha çok tek bir çocuğun bireysel ihtiyaçları üzerinde durur. İkinci olarak eğitim daha özel hale getirilmiş özel eğitim ve ilişkili servislerle çocuğun eğitim faktörlerini belirleyen B.E.P. ile sınırlıdır. Üçüncü olarak program, çocukta geliştirilmesi düşünülen becerilere ilişkin ilkeleri belirleyen ve bunların nasıl gerçekleşeceğini ifade eden plan anlamındadır (Annual Edition, 1979). Bireyselleştirilmiş eğitim programının temel amacı çocuğun sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişim özelliklerini belirleyip, bu özelliklere uygun eğitim programı düzenlemektir. Böylece bireyselleştirilmiş eğitim programı ile her engelli çocuk, kendi gereksinimlerine uygun eğitimden yararlanma olanağını bulacaktır (Kargin, 1990). Gerçekten de engelli çocukların engellerinden

\* Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü Araştırma Görevlisi

\*\* Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü Öğretim Üyesi.

kaynaklanan güçlüklerin giderilmesi bu çocukların engel ve özelliklerine uygun bireyselleştirilmiş eğitim programlarının düzenlenmesini gerektirmektedir.

Bu gereklilik Amerika Birleşik Devletleri'nde 1975 yılında çıkan Federal Yasa'da yer almış ve bu yasada tüm engelli çocukların güçlüklerinin belirlenip, bu güçlüklerine uygun bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması öngörülmüştür. Federal yasa, 94-142 Birleşik Devletler Kongresi'nden geçen bütün engelli çocukların eğitimini içeren bir yasadır.

Bu yasa ile her engelli çocuğa uygun özel eğitim programları, uygun eğitim olanakları, ilgili kurumların işbirliği ve devlet tarafından finansal destek sağlanmıştır (Annual Edition, 1979).

Federal yasa engelli olarak tanımlanan her çocuğun bireysel eğitim programına gereksinimi olduğu görüşünden hareket eder ve temel olarak iki fonksiyona hizmet eder (Lerner, Mardell, Goldenberg, Czudnawski, 1987). Bunlar:

1. Bireyselleştirilmiş eğitim programı belli bir çocuk için yazılan plandır. Bu planda özelleştirilmiş eğitimsel amaçlara, çocuğun yerleştirilmesine ilişkin kararlara yer verilir ve yazılan kararlar ekip çalışması sonunda gerçekleştirilir.

2. Bireysel eğitim programı eğitim / öğretim ve değerlendirme için araçların başarılı kullanımını gerektirir.

Bireysel eğitim programının oluşum sürecini aşağıdaki gibi gösterecek olursak;

1. Gönderme
2. Disiplinler arası değerlendirme
3. Vaka toplantısı-B.E.P.'nin yazılması
4. Eğitim / öğretim planını yerine getirme
5. Çocuğun ilerlemesini Değerlendirme

1. *Gönderme* : Özel ihtiyaçları olduğundan şüphe edilen çocuk çeşitli kaynaklar tarafından gönderilir. Çoğunlukla gönderilen çocuklar tarama süreciyle tanılanır. Aynı zamanda bu çocuklar çeşitli yardım kuruluşları, hastaneler ya da aile ve ailenin bir üyesi tarafından gönderilir.

2. *Disiplinlerarası Değerlendirme* : Bireysel eğitim programı sürecinin bu evresinde farklı disiplinleri temsil eden uzmanlar çocuğun davra-

nışlarını gözleyerek, performansını değerlendirerek bilgi toplarlar. Örneğin bir disiplinlerarası ekipte psikolog, odyolog görme uzmanı, işitme uzmanı, dil ve konuşma uzmanı, fizyo terapist ve okul öncesi eğitim uzmanı bulunur. Disiplinler arası ekip, çocuğun özel eğitim servislerine duyduğu ihtiyacı belirler.

3. *Vaka Toplantısı-Bireysel Eğitim Programının Yazılması* : Disiplinlerarası değerlendirmeden sonra çocukla çalışanlar vaka toplantısı düzenlerler ve daha sonra bireysel eğitim programı oluşturulur. Bireysel eğitim programı toplantısına;

1. Okul yöneticisi,
2. Aile,
3. Öğretmen,
4. Uygun görüldüğünde çocuk,
5. Çocuğun tanılmasında yeralan diğer bireyler katılır.

Bu evrede gerçekleştirilen vaka toplantısının temel amacı çocuğun performans düzeyini belirleyip, bu düzeye uygun olarak çocukta geliştirilecek becerilerin neler olduğuna karar vermektir. Bunun için uzun dönemli, kısa dönemli amaçlara yer verilir. Bireysel eğitim programının oluşturulmasında uzun dönemli ve kısa dönemli amaçların belirlenmesinden bir sonraki adım beceri analizinin yapılmasıdır. Beceri analizi, çocuğun nasıl öğrendiğini ve daha sonra çocuktan kazanması beklenen becerilerde bu bilgiyi nasıl uygulayacağını test eden bir süreçtir. Beceri analizinin amacı öğretmene çocuk için yararlı olacak program kararlarını vermede yardım ederek bilgi sağlamaktır. Beceri analizinin oluşturulmasından sonra bu becerilere nasıl ulaşılabileceği eğitim ortamıyla belirlenir.

Bireysel eğitim programında ayrıca, eğitimin başlama ve bitiş tarihleri ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı da belirlenir.

4. *Eğitim / öğretim Planını Yerine Getirme* : Bu bireyselleştirilmiş eğitim programının önemli bir parçasıdır. Burada çocuk için belirlenen uzun dönemli ve kısa dönemli hedefler gerçekleştirilir.

5. *Çocuğun İlerlemesini Değerlendirme* : Burada çocuk için hazırlanan bireysel eğitim programındaki hedeflere ulaşma derecesi belirlenir. Başarılı bir son değerlendirme ara değerlendirmelerin yapılmış olmasına bağlıdır. Ayrıca bireysel eğitim programında değerlendirmenin nasıl, kimler tarafından, ne zaman yapılacağını da belirlenmesi gereklidir.

Yukarıda beş basamakta özetlenen bireysel eğitim programının oluşum aşamaları farklı özür gruplarındaki bireylerin özür ve özellikleri

dikkate alınarak hazırlanır. Bu çalışmada bireyselleştirilmiş eğitim programları esas alınarak işitme engelli çocukların okuma başarılarını etkileyen değişkenler ve okuma programları incelenmiştir.

### İşitme Engelli Çocuklar ve Okuma

Bireyin işitme engelli olması, işitmesindeki yetersizlik sonucu uyum, gelişme ve özellikle dile ilişkin becerileri başarılı bir biçimde edinmesinin güçleşmesi ya da olanaksızlaşması durumudur. Birçok işitme engelli çocuk işitme yeteneğini ya doğuştan ya da konuşmayı ve dili öğrenmeden önce kaybetmektedir.

Dilin kazanılması ve dil gelişim süreci karmaşık bir süreçtir ve normal işiten bir çocukta doğal olarak ortaya çıkar. İşiten çocuk büyüdükçe, konuşulan dilin işitilmesi ve bu seslerle ilgili pekçok etkinliğin gerçekleşmesi sonucu dil gelişimi sağlanır. İşitme ve konuşma ile duygu ve düşüncelerini bilgi haline dönüştürüp, sözcüklerle ifade eder. Sözcüklerin anlamına tepkide bulunur. İşiten çocuklar okul çağına eriştiklerinde beş binin üzerinde kelime hazinesine sahip olurlar (Orlansky, 1984). Oysaki işitme engelli çocuklar okul çağına geldiklerinde eğer erken yaşta okul öncesi eğitim almamışlarsa akranlarından iletişim açısından oldukça gerilik gösterirler.

Bilindiği gibi bireyler birbirleriyle ve kendileriyle olan iletişimlerinde dili kullanırlar. Okul çağına gelmeden önce iletişimde sözel dil geçerlidir. Okul çağında ise yazılı dil de iletişimin bir ögesi olmaya başlar. Okul çağına gelmeden önce çevrelere ait bilgi toplama yollarının önemli bir kısmını işitme oluştururken, okuma ve yazmanın öğrenilmesiyle okuma önemli bir bilgi toplama aracı olmaya başlar. Ancak işitme engelli çocukların sözel dili kazanmalarında ve buna bağlı olarak da okumayı öğrenmelerinde kimi zaman sorunlar ortaya çıkmaktadır. Araştırma bulguları işitme engelli çocukların işiten akranlarına göre okuma becerisini kazanmada ve daha ileriki yaşlarda okumayı gerektiren durumlarda daha düşük başarı düzeyinde olduklarını göstermektedir (Truax ve Edwards, 1980; Reed, 1984; Maxwell, 1986). İşitme engelli bireylerin işiten akranlarına göre okumada daha düşük başarı düzeyinde olmalarının nedenlerine geçmeden önce okumanın tanımını yapmak uygun olacaktır.

Okuma bireyin dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir. Ömür boyunca kullandığımız bir iletişim biçimi ve en etkili öğrenme aracıdır. Bu nedenle bütün top-

lumlarda o toplumun bireylerini okur yazar hale getirme bugün üzerinde durulan temel sorunlardan biridir (Özdemir, 1987). Öyleyse okuma nedir?

Okuma bilgi süreci için insanlar tarafından kullanılan özelleştirilmiş dile ait iletişim biçimi olarak tanımlanabilir. Dudaktan okuma, dinleme, konuşma, yazma, şarkı söyleme ve parmak işaretleri gibi diğer dil biçimlerine benzeyen okuma sembolik bir etkinliktir. Okuma ve yazmada kullanılan dile ait semboller kendince ve sınırlıdır. Diğer dil biçimleri gibi okuma da doğrudan ve dolaylı olarak sosyal ve kişisel fonksiyonlara ve deneyimlere dayalıdır (Truax ve Edwards, 1980).

Gerçekten de okuma bireyin çevresiyle olan iletişimde ve ifade edici dilde önemli bir yer tutar. Ancak etkili okuma ve okumada başarılı çeşitli faktörlerden etkilenebilmekte ve bu faktörler bireyin okuma başarısında zaman zaman oldukça önemli engeller oluşturmaktadır (Hick, Houston, Cheney, Marquard, 1970). Bu faktörler,

1. Zihinsel hazırolma,
2. Fiziksel hazırolma,
3. Duygusal ve sosyal hazırolma,
4. Eğitimsel hazırolma.

İşitme engelli ya da normal işiten bir çocuğun okul çağına eriştiğinde akademik başarısını belirleyecek olan okuma ve yazma becerilerinde istendik düzeye gelebilmesi için zihinsel, fiziksel, duygusal, sosyal ve eğitimsel açıdan belirli bir hazırolma ve olgunluk düzeyine erişmiş olması beklenir. Araştırma bulguları çocuğun okuma becerisini kazanması ile zihinsel kapasitesi arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca konumuz açısından da önemli olan çocuğun fiziksel durumu okuma becerisinde önemli bir faktördür. Çocuğun görmesindeki, işitmesindeki konuşmasındaki ya da genel fiziksel yeteneğindeki gerilik okumada engeller yaratabilmektedir. İşitme ve konuşma, okuma için en önemli iki etkidir. Bireyin işitme engelli olması konuşmasını doğrudan etkileyeceğinden bu bireyler için okuma daha da önemli bir sorun haline gelecektir. Bilindiği gibi uygun işitme en azından üç şeyi gerektirir. Bunlar işitsel algılama, işitsel ayırım ve işitsel karşılaştırma. İşitsel algılama seslerin frekansını işitme yeteneğini ifade eder. İşitsel ayırım birbirine benzer sesleri ayırabilme yeteneğini gösterir (d ve t, m ve n gibi). İşitsel karşılaştırma ise ne duyduğunu anlama yorumlama yeteneğini gösterir. Bunlar işitmenin görevlerini yerine getirmesi için gereklidir ve okuma ile yakından ilgilidir (Hick, Houston, Cheney, Marquard, 1970).

İşitme engelli çocukların işitsel algılama, işitsel ayırım ve işitsel karşılaştırmada karşılaştıkları güçlükler bu çocukların okuma başarısını etkilemektedir. Çok ileri derecede işitme kaybı olan çocuk okula başladığında bu güçlüklerden dolayı dil ile sınırlıdır. Bilindiği gibi işiten bir çocuk dili anlamayı tam anlamı ile kazandıktan sonra okumayı öğrenir. Buna karşın ileri derecede işitme kaybı olan çocuklar okuma ve anlamının her ikisini de bu dönemde kazanmak ve birlikte geliştirmek zorundadırlar. Bu dönemde hem dil (anlama, konuşma) hem de basit yazılı formları okuma için içine girer ve durumu zorlaştırır. İleri derecede işitme engelli çocukların konuşması oldukça bozuktur ve onların bu konuşmasını yalnızca öğretmenleri ve aileleri anlayabilir durumdadır ve okuduğunu anlamak için gerekli yetenek de işitmeye bağlıdır (Reed, 1984).

Özetlemek gerekirse, işitme engelli çocukların normal işiten akranlarına göre okumada daha fazla güçlüklerle karşılaştıkları araştırma bulguları ile desteklenmektedir. Bu güçlüğü bir nedeni işitme engelli çocukların sözel dili kazanmada gösterdikleri geriliktir. Gerçekten de okuma, işitme engelli çocukların eğitiminde karmaşık bir durumdur. Bir taraftan okuma ve yazmada işitme engelli çocuk hiçbir algisal güçlüğüne sahip olmaksızın toplumun dile ait yaşantılarını paylaşabileceken diğer yandan sözel dildeki yetersizlikleri okumadaki düşük başarı düzeyine eşlik eder. Bundan dolayı da işitme engellilerin okuma güçlükleri vardır ve okumayı deneseler de dilde yetersiz olduklarından çeşitli sorunlarla karşılaşır (Maxwell, 1986).

Maxwell (1986), işitme engelli çocukların konuşmada yeterlik kazanmaya kadar okuma eğitimlerinin ertelenmesini bir çözüm olarak önermiştir. Yazar, bu çözümün birçok okuma kuramcısının inandığı çözüm olduğunu ileri sürmüş ve okuma sürecinin dil öğrenme sürecinden sonra ortaya çıkacağını belirtmiştir. Ayrıca işitme engelli çocukların okula başlamadan önce erken okuma yazma programından geçirilmesini ve bu çocuklara hazırlık aşamasının sağlanmasını da önermiştir. Burada önerilen erken okuma-yazma programı işitme engelli çocukların okula başlamadan önce destekleyici deneyimlerle okumaya hazırlanmasını içerir ve bunun geliştirilmesine çalışır.

İşitme engelli bireylerin normal işiten akranlarına göre okumada daha düşük başarı göstermelerinin bir nedeni olan sözel dili kazanmada gösterdikleri geriliğin yanısıra bir diğer nedeni de bu bireylerin okuma ilgilerinin belirlenip bu ilgilere uygun okuma parçalarının seçilmemesi olarak görülmektedir.

Bilindiği gibi ilgi, okuduğunu anlama üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Schnayer (1969)'ın yaptığı bir araştırmada bireylere birbirine benzer düzeyde fakat farklı ilgi alanlarında okuma materyalleri verildiğinde, ilgi duydukları okuma materyallerinde anlamlı biçimde yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Schnayer (1969), bu ilişkinin özellikle düşük okuma yeteneği olan öğrencilerde geçerli olduğunu ileri sürmüştür. Ayrıca Anken ve Holmes (1983), bu durumun işitme engelli okuyucularda da benzer olduğunu belirtmişlerdir.

İşitme özürlü çocukların okuma başarılarının çoğunlukla düşük olduğu genellikle kabul edilen bir gerçektir. Eğer okuma materyallerine olan ilgi düzeyi, düşük okuma yeteneği gösteren çocuklar için anlamlı bir faktör ise materyallerin bu çocukların okuma ilgilerine göre belirlenip seçilmesi bir zorunluluktur (Fisher, 1985).

İşitme engelli çocukların okuma ilgilerini belirlemek için yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır ve okuma parçaları daha çok öğretmenlerin isteğine bağlı olarak seçilmektedir. Bu durumda işitme engelli çocuklar için seçilen parçaların onların ilgilerine göre hazırlanması hem eğitimin bireysel ihtiyaçlara göre düzenlenmesi ilkesini karşılayacaktır, hem de bu çocukların okuma başarılarında yükselme olacaktır. Araştırma bulguları işitme engelli bireylerin günlük yaşamı içeren konularla ilgili okuma parçalarında daha başarılı olduğunu göstermektedir (Fisher, 1985).

İşitme engelli bireylerin okumada gösterdikleri başarının düşük olmasının bu çocukların dile ait güçlüklerinden ve onların okuma ilgilerine yönelik parçaların seçilmemesinden kaynaklandığını savunan görüşlere ek olarak bir diğer durum da, öğretmenlerin işitme engelli çocukların okuma becerilerine karşı ön yargılı davranmalarından ve bu konuda yeterince eğitim almamış olmalarından kaynaklandığına ilişkin görüşlerdir (LaSasso, 1987, Plaut ve Dromi, 1988).

Bu çalışmalarda öğretmenlerin işitme engelli bireylerin okuma becerilerine ilişkin oldukça düşük beklenti düzeyi geliştirdikleri ve bu çocukların okuma becerilerinde normal işiten akranlarından hangi alanlarda farklılaştıklarına ilişkin yeterince bilgi sahibi olmadıkları vurgulanmaktadır. İşitme engelli çocuklarla çalışacak öğretmenlerin okuma yöntemleri konusunda yeterli bilgi sahibi olmalarının da bu başarıyı etkileyen önemli değişkenlerden olduğu unutulmamalıdır. LaSasso (1987)'da belirtildiği gibi Bockmiller ve Coley 1981 yılında yaptıkları araştırmada birçok öğretmenin yalnızca bir ya da iki okuma yöntemi kursundan geçtiklerini ve bunun da okumada başarıyı etkileyen önemli bir değişken olduğunu ileri sürmektedirler.

Ayrıca işitme engelli öğrenciler için özel olarak geliştirilmiş bir okuma programının da olmayışı bu becerinin gelişiminde olumsuz etkiler oluşturmaktadır. Gerçekten de özel eğitim engelli bireylerin özür ve özelliklerine uygun bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasının gerektirir ve okumada istendik başarı elde edilmesi isteniyorsa bu çocukların özür ve özelliklerine uygun okuma programları hazırlanmalıdır.

### Ülkemizdeki Durum

Ülkemizde işitme engelli bireylerin okuma başarılarını değerlendiren ve bu bireylerin işiten akranlarından okuma becerilerini kazanmada hangi alanlarla farklılaştıklarını ortaya koyan araştırmalar oldukça kısıtlıdır. Ancak mevcut okuma programlarının incelenmesi bu alanda bazı problemler olduğunu ortaya koymaktadır. İncelenen literatür sonunda işitme engelli bireylerin işiten akranlarına göre okumada düşük başarı göstermelerinin nedenleri birkaç başlık altında toplanabilmektedir. Buna göre;

1. Okuma becerilerinin kazanılması dilin kazanılmasını gerektiren bir süreçtir. Bunun için işitme engelli çocukların okumaya geçmeden önce sözel dili kazanmalarına yönelik eğitim almaları ve okumaya hazırlık becerilerinden geçirilmeleri gerekmektedir. Bilindiği gibi işitmesi normal olan bir çocuk okula başladığında sözel dile ait becerilerin birçoğunu kazanmış durumdadır ve okul eğitiminin ilk bölümünü okuma-yazma çalışmaları oluşturmaktadır. Okul hayatındaki ilk yılın sonuna doğru da okuma-yazma becerilerinin önemli bir kısmını kazanırlar. Ancak işitme engelli çocuklar eğer çok erken yaşlardan itibaren okul öncesi eğitimden geçirilmezlerse, sözel iletişimde işiten akranlarına göre gerilikler göstereceklerdir ve bu da okumanın kazanılmasını olumsuz yönde etkileyecektir. Ülkemizde işitme engelli çocuklara okul öncesi eğitim veren kurumların sayısının oldukça kısıtlı olduğu göz önünde bulundurulursa bu çocukların okul yıllarında okuma becerilerini kazanmada güçlük çekmeleri oldukça doğal olarak görülebilir. Bu güçlüklerin azaltılması için işitme engelli çocuklara okul öncesi dönemde sözel dili kazanmalarına yönelik eğitimle birlikte okumaya hazırlık becerilerinden geçirilmesi bir çözüm yolu olarak görülebilir.

2. Araştırmalar incelendiğinde (Truax ve Edwards, 1980; Reed, 1984; Maxwell, 1986); işitme engelli çocukların okuma güçlüklerinin giderilmesi için bu çocuklarla çalışacak öğretmenlerin birden fazla okuma yöntemi konusunda eğitim görmeleri gerekmektedir. Ayrıca



işitme engelli çocukların öğretmenlerinin bu çocukların özelliklerini çok iyi bilmeleri gerektiği yine ilgili araştırmalarda vurgulanmaktadır. Ülkemizde işitme engelli çocukların eğitiminde kullanılan okuma yöntemlerinin işiten çocuklar için kullanılan yöntemlerden hiçbir farklılık göstermemesi ve bu çocuklarla çalışan öğretmenlerin onların özellikleri konusunda yeterince bilgi sahibi olmamaları işitme engelli çocukların okumalarında karşılaşılan sorunları artırmaktadır.

3. İşitme engelli çocukların okuma becerilerinin geliştirilmesi bu çocukların özür ve özelliklerine uygun okuma programlarının hazırlanmasını gerektirir. Ancak ülkemizdeki mevcut okuma programları incelendiğinde bu programların işitme engelli çocukların özelliklerine uygun olmadığı görülmektedir. Bu durumu mevcut okuma programlarından örnekler vererek açıklayacak olursak;

a) 1967 Sağırılar Okulu ve Yetiştirme Yurdu Müfredat Programı 48. sayfasında işitme engelli çocukların okula başladıklarında hazırlık aşamalarından geçmeleri gerektiği vurgulanmış ve türkçe programının amaçları arasında (sayfa 45) okuyup-yazma ele alınmıştır. Ancak bunun nasıl gerçekleşeceğine ilişkin ne uzun ne de kısa dönemli hedeflere, ne de açıklayıcı bir bilgiye yer verilmiştir. Ayrıca hazırlık aşamasından sonra ilkökul birinci sınıf amaçları da işitme engelli çocukların özelliklerine göre hazırlanmamış ve davranışsal amaçlara dönüştürülmemiştir. Bu nedenle öğretmenin genel nitelikteki bu amaçları gerçekleştirebilmesi mümkün görülmemektedir.

b) 1981 İşitme Özürlüler Okul Öncesi Eğitim ve Temel Eğitim Okulu Program Taslağı'nın 83. sayfasında okuma kısmına ayrılan bölümde işitme engelli çocuklarda okumanın hangi aşamaları izleyerek geliştirilmesi konusunda davranışsal amaçlara yer verilmemiştir. Aynı zamanda bunlar oldukça soyut davranışa dönüştürülmesi güç amaçlardır.

c) Sağırılar İlkokulu 1989 Programı türkçe bölümünde de benzer sorunlar vardır (sayfa 89). Burada belirlenen amaçların hiçbiri davranışa dönüştürülmüş amaçlar değildir. Ancak yine de 1981 programı ile karşılaştırıldığında özellikle okuma konularının çocukların günlük hayatına uygun seçilmesi görüşü önemli bir nokta olabilir. Yine bu programın 44. sayfasında amaç 1'de belirtilen anadili kavratmak görüşü okumaya hazırlık becerilerinin kazandırılması için program geliştirme çalışmalarına dayanak olarak görülebilir.

Özetle, işitme engelli çocuklarda görülen okuma güçlükleri bu çocukların sözel dili kazanmalarında karşılaşılan güçlüklerden kaynaklanmak-

tadır. Bunların giderilmesi bu çocukların özelliklerine uygun programların hazırlanmasını, bu çocuklarla çalışacak öğretmenlerin yeterli bilgi ve deneyime sahip olmasını gerektirmektedir. Ayrıca bu çocukların okumaya başlamadan önce hazırlık aşamasından geçirilmesi bu güçlüklerin giderilmesinde yararlı olacaktır.

#### KAYNAKÇA

- Akçamete, H. Özel Eğitim Programları Ders Notları A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi 1989.
- Anken, J.R., Holmes, D.W. Use of Adapted "Classics" In a Reading Program for Deaf Students. American Annals Of Deaf. 122: 8-14, 1985.
- Annual Edition. Educating Exceptional Children. 79 / 80. Dushkin Publishing Company Inc. 1979.
- Fisher, S.J. Reading Interest of Hearing and Hearing Impaired Children. American Annals of Deaf. October, 1985.
- Truax, R., Edward, B. Learning to Read. The Volta Review. Vol. 82.6. 1980.
- Hicks, V., Houston, R., Cheney, B. Marquard, R. The New Elementary School Curriculum. Von Nostrand Reinhold Company, 1970.
- İşletme Özürlüler Okul Öncesi Eğitim ve Temel Eğitim Okulu Program Taslağı. Ankara, Kasım, 1981.
- Kargin, T. Eğitsel Yaklaşımlı Aile Rehberliğinin İşitme Engelli Çocukların Sözel İletişim becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara, 1990.
- LaSasso, C. Survey of Reading Instruction For Hearing Impaired Students In The United States. Volta Review. March, 1987.
- Lerner, J.C., Mardell, D., Goldenberg, P., Czudnawski. Special Education For The Early Childhood Years. Prentice Hall. Inc. New Jersey, 1987.
- Maxwell, M.M. Beginning Reading and Deaf Children. American Annals of Deaf. March, 1986.
- Orlansky, D.M., Heward, L.W. Exceptional Children. Charles Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio, 1984.
- Özdemir, E. Türkçe Öğretim Kılavuzu. İnkilap Kitabevi. Ankara, 1987.
- Plaut, A., Dromi, E. Text evaluation by teachers of school-aged hearing, unpaired children. The Volta Review, 90 (2). March, 1988.
- Reed, M. Educating Hearing-Impaired Children. Open University Press, 1984.
- Sağırlar İlkokulu Öğretim Programı. M.E.B. Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi başkanlığı. Ankara, 1989.
- Sağırlar Okulu ve Yetiştirme Yurdu Müfredat Programı. Talim Terbiye kurulu. Eylül, 1967.
- Schaneyer, S.W. Relationship Between Reading Interest and Reading Comperension. The volta Review. March, 1983.