

Okuma Öğretiminde Kullanılan İki Okuma Yaklaşımının İşitme Engelli Çocuklar İçin Kullanımı: Yönlendirilmiş Okuma Etkinliği ve Dil-Deneyim Yaklaşımı

Ümit Girgin*

Anadolu Üniversitesi

Özet

İşitme engelli çocukların okuma gelişimlerinin yaşitlarından geri olması ve okuduğunu anlamada karşılaştıkları güçlükler dikkatleri okuma öğretiminde kullanılan yaklaşımlara çekmektedir. Okuduğunu anlamının gelişiminde işitme kaybı etkili olmakla birlikte tek etmen olmadığı, erken teşhis, uygun cihazlandırma ve okuma öğretilirken kullanılan yaklaşımların önemli olduğu bilinmektedir. Bu çalışmada işitme engelli çocuklara okuma öğretilirken kullanılan iki önemli okuma yaklaşımı; 'Yönlendirilmiş Okuma Etkinliği' ve 'Dil-Deneyim Yaklaşımı'nın önemli özellikleri ve uygulanması açıklanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: *İşitme engelli çocuklar, okuma öğretimi, yönlendirilmiş okuma etkinliği, dil-deneyim yaklaşımı.*

Abstract

The slow pace of reading development of hearing impaired children compared to their age group and the difficulties they experience in understanding what they read draw attention to the approaches used in reading instruction. The loss of hearing is not the only factor in reading development; early diagnosis, appropriate hearing aid selection and approaches used during reading instruction are known to be important factors. In this study, the important characteristics and the application of two reading approaches; 'Directed Reading Activity' and 'Language-Experience Approach' are outlined as used during reading instruction of hearing impaired children.

Key Words: *Hearing impaired children, reading instruction, directed reading activity, language experience approach.*

* Yrd. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İşitme Engelliler Anabilim Dalı, Eskişehir.
E-posta:ugirgin@anadolu.edu.tr

İşiten ve işitme engelli çocuklar erken yaşlardan başlayarak çevrelerindeki yazıları fark etmeye, yaşamlarında belirli amaçlar için kullanmaya başlarlar. Böylece okuyucu ve yazar olarak gelişmenin ilk adımları atılmış olur. Ancak işitme engelli çocuklar örgün eğitim basamaklarına katılıp, okuma ve yazmayı öğrenmeye başladıklarında gelişimleri işiten yaşlıları ile aynı hızda olmamaktadır (Gallaudet University, 1998; Girgin, 1999; Tüfekçioğlu, 1992; Wolk ve Allen, 1984). Bu farklılığın nedeni yalnız işitme engeli ile açıklanamamaktadır. Yapılan araştırmalar işitme engelli çocukların okumayı öğrenme süreçlerinde bir farklılık olmadığını, okumayı ve yazmayı işiten yaşlıları gibi öğrenebildiklerini göstermektedir (Ewoldt, 1978; Geers ve Moog, 1989; Robertson ve Flexer, 1993). Bu nedenle okuma süreçleri aynı, ancak okuma başarı düzeyleri yaşlılarından farklı olan işitme engelli çocukların okumayı öğrenme yaklaşımları önem kazanmaktadır. Hiçbir yaklaşımın/modelin, materyalin ya da stratejinin işiten ve işitme engelli her çocuk için tek doğru olmadığı bilinmektedir (La Sassa ve Robert, 1997; Schirmer, 2000). Bu yazıda okuma öğretiminde kullanılan 'Yönlendirilmiş Okuma Etkinliği' ve 'Dil-Deneyim Yaklaşımı'nın önemli özellikleri vurgulanarak, işitme engelli çocukların okuma öğretiminde kullanımları üstünde durulacaktır. Her iki yaklaşımın amacı, kullanılan materyal, teknikler, sınırlılıkları ve avantajları açıklanacaktır. Her iki yaklaşımın açıklanmasında verilen örneklerin tümü işitme engelli çocuklara bu yaklaşımların uygulandığı derslerin video çekimlerinden alınmıştır. İşitme engelli çocuklara okuma öğretilmesinde bu iki yaklaşımın seçilme nedeni ise, bu yaklaşımlarda çocukların deneyimlerinin ve önceden edindikleri kavramların kullanılarak okumaya ilişkin beceri ve stratejilerin öğretilmesi ve geliştirilmesidir.

Yönlendirilmiş Okuma Etkinliği ve Amacı

Yönlendirilmiş okuma etkinliği, okuma becerilerini geliştirmek ve pekiştirmek için gerekli olan stratejilerin öğretiminde kullanılan bir okuma yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda; bir metnin anlaşılması için metnin sesli ve özellikle sessiz okunması,

kavramların anlaşılmasına odaklanılması ve metinle ilgili yapılan derslerin içinde becerilerin geliştirilmesiyle çocukların okuduğunu anlamaları amaç edinilmektedir (Neubert ve Wilkins, 2004; Ruddell, 2001).

Yönlendirilmiş okuma etkinliğinde kavramlar geliştirilirken, kavramların hikayenin/metnin içeriği ile ilişkilendirilmesi, deneyimlerin ve önceden edinilen kavramların hatırlanması ve kullanılması çok önemlidir. Yarım yüzyıldan bu yana yapılan değişiklikler ve düzenlemelerle hala okuma öğretiminde kullanılan bu yaklaşım ilk defa 1946 yılında Betts tarafından önerilmiştir. Bu yaklaşımla okumanın öğretilmesinde öğretmenin önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Çünkü öğretmen önceden edinilen bilgileri geliştirerek, yeni sözcükleri tanıtır ve okumaya ilişkin çocukların amaç edinmelerini sağlar (Reutzel ve Cooter, 1996).

Yönlendirilmiş Okuma Etkinliğinde Kullanılan Materyal

Yönlendirilmiş Okuma Etkinliğinde üç çeşit okuma materyali kullanılır (Burns, Roe ve Ross, 1988; Ediger, 2002; Heilman, Blair ve Rupley, 1990; Reutzel ve Cooter, 1996; Ruddell, 2001; Schirmer, 2000):

1. Seri hikaye kitapları,
2. Seri olmayan hikaye kitapları ve metinleri,
3. Bilgi verici metinler.

1. Seri hikaye kitapları: Sözcük dağarcığı ve kullanılan cümle yapıları bakımından basitten zora doğru yapılandırılan (Vanderslice, 1999), aynı karakterlerin başlarından geçen olayların yer aldığı, dil tekrarlarının yapıldığı hikaye kitaplarından oluşur. Serilerin içinde en az 5-6 farklı düzeyde kitap bulunur. Bir düzeyde bulunan kitaplar en azından kullanılan sözcükler ve cümle uzunluğu bakımından aynı zorluktadır (Ediger, 2002; Reutzel ve Cooter, 1996). Serilerin içinde; hikaye kitapları, okunan konuya ilişkin alıştırmaya kitapları, öğretmen el kitabı, değerlendirme için test kitabı ve destekleyici/zenginleştirici uygulama malzemeleri bulunmaktadır. Kullanılan metinler, beceri

öğretiminde çocukların ilgileneceği ve faydalanacağı konular arasından seçilmektedir. Öğretmen el kitabında hikayenin anlatım/uygulama basamakları verilmektedir. Seri hikaye kitapları için yapılan en önemli eleştiri, bu kitapların kullanıldığı okuma programlarında diğer okuma etkinliklerine çok az yer verildiği, kullanılan metnin bölümlere ayrılması ve okuma öğretimine bu küçük parçalardan/bölümlerden başlanması, öğretim sırasında yapılması gerekenlerin sıralı bir şekilde verilmesi sonucunda öğretmenlerin sorumluluk ve profesyonel düşüncelerinin engellenebileceğidir (Heilman ve diğ., 1990; Schirmer, 2000). Ülkemizde dil açısından, basitten zora doğru düzenlenmiş seri hikaye kitapları bulunmamaktadır.

2. Seri Olmayan Hikaye Kitapları ve Metinleri: Seri hikaye kitaplarının dışındaki hikaye kitapları ve Türkçe ders kitaplarında, gazetelerde, dergilerde bulunan hikaye metinleridir. Farklı karakterlerin başlarından geçen olaylar konu edilmiştir. Aynı karakterlerin başlarından geçen olaylar konu edilse bile bu kitaplar/metinler sözcük dağarcığı ve cümle yapıları bakımından basitten zora doğru yapılandırılmamıştır. Bu metinler kullanılırken öğretimi öğretmen planlamaktadır.

3. Bilgi Verici Metinler: Hayat bilgisi, fen bilgisi, sosyal bilgiler gibi derslerdeki bilgileri içeren metinlerdir.

Yönlendirilmiş Okuma Etkinliğinin Uygulanması

Yönlendirilmiş okuma etkinliğinin uygulanması beş basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklara verilen isimler zamanla değişse de basamaklarda yapılan işlemler değişmemiş, basamakların yerleri değiştirilmiştir (Burns ve diğ., 1988; Reutzell ve Cooter, 1996; Ruddell, 2001; Schirmer, 2000):

1. Motivasyon ve önceden edinilen bilgilerin gelişimi,
2. Yönlendirilmiş hikaye okuma ve anlamının gelişimi,
3. Beceri geliştirme etkinlikleri,
4. İzleyen uygulama/etkinlik,

5. Zenginleştirme etkinliği.

1. Motivasyon ve önceden edinilen bilgilerin gelişimi: Bu basamağa “kavram gelişimi” ya da “okuma için hazırlık” da denilmektedir. Bu basamak okuma öncesi etkinlikleri, okumaya hazırlık, okunacak metne ilişkin önceden edinilenlerin yapılandırılması olarak bilinmektedir. Bu basamakta okunacak kitabın/metnin konusuyla çocuğun deneyimlerini birleştirmek için öğretmen çocuğa yardımcı olur. Çocuğun anlamakta zorluk çektiği yerler için görsel malzemeler; resim, maket ve gerçek nesnelere kullanılır. Bu basamak işitme engelli çocuklar için de yeni sözcüklerin tanıtımını ve öğretimini kapsar. Çocukların bütünsel olarak sözcüğü tanıması ve görsel sözcük dağarcığını geliştirmesi için öğretmen fırsatlar sağlar. Görsel sözcük dağarcığı, konuşurken kullanılan sözcüklerin yazıda tanınması, fark edilmesidir.

Yönlendirilmiş okuma etkinliğinde sözcüklerin öğretimi önemli olup, bu basamakta iki çeşit okuma hazırlığı yapılır. Birincisi, okunacak metnin anlaşılması için bilinmeyen sözcüklerin çocuklara doğrudan gösterilmesidir. Bu iki önemli nedenle yapılır; a) belirlenen sözcükler paragrafın/bölümün anlaşılması için çok önemlidir, b) bu sözcükler metnin içindeki anlamları bakımından çocuğa yabancı olabilirler. Örneğin, İlköğretim 4. sınıf düzeyinde işitme engelli çocuklarla “Gamze Çiftlikte” kitabının ilk sayfası okunurken “sabırsızlanmak” “acele etmek” sözcükleri tahtaya yazılarak gösterilir ve anlamları üstünde durulabilir. Okulumuzun yeri, bölümleri ve işleyişine ilişkin bilgi verici bir metin okunacaksa “birinci”, “basamak”, “ilköğretim” sözcükleri ve anlamları üstünde durulabilir.

Sözcüklerin gösterimi 5-8 dakika gibi kısa bir zamanda gerçekleştirilmeli okumanın ve metnin konusu hakkında yapılacak olan konuşmanın önüne geçmemelidir. Daha fazla bir süre ayrılırsa kavramların anlaşılmasına ve değerlendirmeye ilişkin süre azalabilir. Okuma öncesinde sözcüklerin tanıtılması yalnız öğretim ve uygulama için değil, sözcük dağarcığının geliştirilmesi için de önemlidir.

Okuma için yapılan ikinci önemli hazırlık ise çocuğun ilgisinin metnin konusuna çekilmesi ve katılımının sağlanmasıdır. İşitme engelli çocuklarla

çalışılırken, öğretmen metindeki yeni bilgiyle çocuğun önceden edindiği bilgileri birleştirmek için çocuğun içerik şemasını yapılandırmaya ve bu bilgileri kullanabilmesi için çocuğu cesaretlendirmeye çalışır. Örneğin, “Bugün sizinle birlikte çiftliğe giden bir çocuğun Gamze’nin neler yaptığını okuyacağız”. “Siz hiç çiftliğe gittiniz mi?” ya da “Çiftliğe ilişkin neler biliyorsunuz?” ya da “Çiftlik nasıl bir yerdir?” sorusuyla başlayabilir. Bilgi verici bir metin okunurken, “Bugün sizinle birlikte okulumuzun yeri ve bölümlerine ilişkin bir metin okuyacağız.” “Okulumuzda hangi bölümler var?” ya da “Okulumuz nerede kurulmuş?” sorusuyla başlayabilir. Bu konuşma çocukların konuya ilişkin önceden edindikleri bilgilerin paylaşılmasını ve yeni edinilecek bilgiler için temel oluşturulmasını sağlar. Çocukların deneyimlerinin kullanılarak farklı bilgileri öğrenmeye karşı ilgi duymaları için de önemlidir (Ruddell, 2001; Schirmer, 2000).

2. Yönlendirilmiş hikaye okuma ve anlamının gelişimi: Bu basamak “yol gösterilerek yapılan okuma” olarak da adlandırılmıştır. Bu basamakta öğretmen hikayeyi ya da hikayedeki bir bölümü sessiz okuma için parçalara ayırabilir. İlköğretimin ilk basamağında işitme engelli çocuklar için okuma parçası, bir cümle ya da paragraf olabilir. Büyük çocuklar için ise bir ya da iki sayfa ve bazen birkaç sayfa olabilir. Hikaye sessiz okunmadan önce çocuğun okumasını yönlendirmek amacıyla öğretmenin sorular sorması önemlidir. Örneğin, Gamze Çiftlikte kitabı okunurken, birinci sayfada ilk paragraf okunmadan önce “Bakalım Gamze ve Benekli tatile çıkmadan önce ne hissediyorlar?”, “Yola çıkmadan önce ne yapıyorlar?” gibi sorular sorulabilir. Bu sorularla; Gamze’nin yorgunluğu, Benekli’nin sabırsızlığı ve arkadaşlarıyla vedalaşmalarının anlaşılması için çocuklar yönlendirilir. Sessiz okumadan sonra öğretmen çocuklara yol göstermek için bu soruların cevaplarını metinden bulup, sesli okumalarını isteyebilir. Dersin bu basamağı çocukların okuduğunu anlamasına yardımcı olmak ve okunan materyalin çocuğun okuma düzeyine uygunluğunu anlamak için de kullanılır.

Schirmer (2000), bu basamağı işitme engelli çocuklar için amaç edinme, sessiz okuma, sorular,

amaçlı sesli tekrar okuma ve tartışma gibi alt basamaklar altında incelemiştir.

Amaç edinme: Çocuğun amaç edinmesini öğretmen iki şekilde sağlayabilir. Birincisi, okumaya başlamadan önce çocuğa soru sorularak amaç edinmesi sağlanır. Örneğin, “Gamze çiftliğe gidince neler yapacak?” gibi. Çocuk okurken bu sorunun cevabını aramayı amaç edindiği için Gamze’nin çiftliği amcasıyla gezdiğini, sarı ineğin bir yavrusu olduğunu ve Gamze’nin sarı ineğin sütünü sağlamak istediğini anlaması için yönlendirilmiş olur. İkincisi ise okumaya başlamadan önce öğretmenin söylediği bir cümleyle çocuğun amaç edinmesi sağlanır. Örneğin, “Gamze’nin amcasıyla buluştuğu yeri bul”. Çocuk paragrafı okurken Gamze’nin amcasıyla buluştuğu yeri aradığı için çiftlikte buluşmalarını belirleyebilir. Bilgi verici bir metin okunuyorsa “Sayfa 12 den 13’e kadar oku, okulda uyulması gereken kuralları belirle” denilebilir. Burada çocuğun amacı okulda uyulması gereken kuralları belirlemek olduğu için yemek alınırken sıraya girilmesi, koridorlarda koşulmayacağı, sınıfa girilirken ayakkabıların değiştirilmesini belirlemesi kolaylaşır (Ruddell, 2001).

Sessiz okuma: Okuduğunu anlamada sessiz okuma önemlidir. Çocuklar sessiz okurken anlamada daha başarılı olurlar. Bu nedenle çocuktan cümleyi ya da paragrafı sessiz okuması istenir. Okuduktan sonra çocuğun dikkati öğretmenin önceden amaçladığı önemli yerlere çekilerek, bunlara ilişkin sorular sorulur. Örneğin: “Gamze ve Benekli koyunlar için ne yaptılar?” gibi. Burada Gamze ve Benekli’nin, koyunların ormana girmesini engellemelerinin anlaşılmasını öğretmen daha önceden amaçlayarak bu soruyu hazırlar.

Amaçlı sesli tekrar okuma: Çocukların cevapları çoğunlukla amaçlı sesli tekrar okumayla birleştirilir. Çocuklar soruları cevaplandırırken “Hikayenin hangi bölümünden/paragrafından bu cevabı çıkardın bize okur musun?” denilerek amaçlı sesli tekrar okuma yapılır. Böylece çocuğun hikayeyi tekrar okumasının bir amacı olur. Burada öğretmenin amacı ise okumaya ilişkin problemlerin belirlenmesi, akıcı okuma için yardım edilmesi ve sesli okuma için çocuğun cesaretlendirilmesidir. Okunan metin özellikle zor ve uzun ise bölümlere

ayrılarak ve her bölümün sonunda durularak tartışılır ve okumaya devam edilir. Bu da çocuğun okuma gelişiminin daha dikkatli izlenmesini sağlar. Ayrıca çocuğun okuma becerilerine ilişkin öğretmene tanıyıcı bilgi verir. Bu bilgiler de stratejilerin öğretilmesine ilişkin derslerde kullanır (Ruddell, 2001).

Sorular: Okuduğunu anlamının gelişiminde, soru sormak zorunlu ve yeni öğrenilen bilgileri içermesinden dolayı önemlidir. Soru sorulurken, metinde cevabı doğrudan bulunan, çıkarım gerektiren ve metinde verilen bilgilerle, deneyimlerin ve önceden edinilen bilgilerin birleştirilmesini sağlayan soruların sorulmasına dikkat edilmelidir (Ruddell, 2001).

Konuşma/tartışma: Soruların cevaplandırılmasından sonra yapılan konuşma/tartışma okumanın bir çok yönünü geliştirmek ve öğrenilen bilgileri çocukların yaşamlarında uygulayabilmesi için önemlidir. Tartışma metindeki bilgi ve çocuğun önceki yaşantısı ile doğrudan ilişkili olabilir. Örneğin, “Siz çiftliğe gittiğimizde neler yaptınız?; “Gamze’nin atı gibi bir atınız olsaydı çiftlikte neler yapardınız?” gibi sorularla Gamze’nin çiftlikte yaptıklarını tekrar anlatmaları ve kendi çiftlik deneyimleriyle birleştirmeleri için çocuklara fırsat verilir.

3. *Beceri geliştirme etkinlikleri:* Beceri gelişimi, dersin amaçlarına göre metin hakkında konuştuğundan/tartıştıktan sonra ya da okumanın, konuşmanın/tartışmanın bir parçası olarak hemen oluşabilir. Beceri gelişimi; okuma programının üç önemli ögesi olan çözümleme, sözcük dağarcığı ve anlama becerilerinin geliştirilmesine ilişkin olmalıdır (Reutzel ve Cooter, 1996). Geliştirilen okuma becerileri okunan hikayeye doğrudan ilişkili olmalıdır. Becerilerin yapılandırılmasına ilişkin etkinlikler; görsel sözcük dağarcığını geliştirme, sözcüğün anlamını anlama, harf/ses ilişkisi, olayların sıralanması, farklı cümle yapılarının analizi ve akıcı okumaya ilişkin diğer gerekli becerileri kapsamaktadır. Hikayenin bir cümle ya da paragrafında gerekli olan beceri için uygulama yapılabilmesi için çocuğa fırsat verilir. Örneğin, “Gamze Çiftlikte hikayesinde 13. sayfadaki paragrafı oku ve olayları sırala. Sıralama yaparken “önce” “sonra” “birden” gibi sözcüklere

dikkat et ya da görsel sözcük dağarcığını geliştirmek için “yönetmek” “hızlanmak” “durulmak” sözcüklerinin iki üç defa yazılması ve anlamının yazılı açıklanması istenir.

4. *İzleyen uygulama/etkinlik:* Öğretilen becerilerin uygulanması için hemen yapılan etkinliklerdir. Soruların cevaplandırılması, yazma, dramatizasyon, gezi ve proje gibi etkinlikleri kapsar. Bazen beceri gelişiminin bittiği yere ve izleyen etkinliğin başlamasına karar vermek zor olabilir. İzleyen etkinliklerde önemli olan heyecan verici düşüncelere yer verilmesidir. Bu basamaktaki etkinlikler küçük ya da büyük, çok ya da az ilgili, kısa ya da uzun olabilir. Bu etkinlikleri öğretmen yönlendirebilir ya da öğrenci bağımsız gerçekleştirebilir (Heilman ve diğ., 1990; Ruddell, 2001). Örneğin: Gamze Çiftlikte kitabı okunduktan sonra çiftlik hayvanlarına ilişkin bir projede bu hayvanların dergilerden kesilmiş resimleri kullanılarak önemli özellikleri birer cümle/paragrafı üstlerine yazılır ve bir çiftlik oluşturulur.

5. *Zenginleştirme etkinliği:* Okunan hikayenin sanat, müzik, yaratıcı yazma, tartışma, kukla gösterisi, dramatizasyon ile birleştirilmesi ya da çocukların aynı konuda yazılmış diğer materyalleri okumalarıdır. Bu basamak bağımsız ve yaratıcı öğrenmeyi desteklese de öğretmenler ana becerilere yoğunlaşmak için çoğunlukla bu basamağı atarlar. Ancak öğretmenlerin bu basamağı kullanarak öğrencilere okuma zevkini aşımaları önemlidir. Örneğin, Gamze Çiftlikte kitabı okunduktan sonra çocuklardan bir günlerini çiftlikte geçireceklerini hayal etmeleri ve neler yapabileceklerini yazmaları istenebilir ya da Ali Baba’nın Çiftliği şarkısı söylenebilir ya da hayvanların özelliklerine ilişkin dramatizasyon yapılabilir.

Yönlendirilmiş Okuma Etkinliğinin Avantajları ve Sınırlılıkları

Her yaklaşımda olduğu gibi yönlendirilmiş okuma etkinliğinin de avantajları ve sınırlılıkları vardır (Burns ve diğ., 1988; Ruddell, 2001; Shirmer, 2000).

Avantajları:

- Karmaşık sınıf ortamında düzenli bir çalışma sağlar. Bunun için ders süresinin belirlenmesi, değerlendirme şeklinin önceden seçilmesi ve konuşma/tartışma sorularının öğretmen tarafından yönlendirilmesi önemlidir.

- Okuduğunu anlamaya ilişkin becerilerin doğrudan öğretimi için fırsatlar sağladığı için diğer okuma yaklaşımlarıyla birlikte kullanılarak anlama gelişimini hızlandırır.

Sınırlılıkları:

- Yönlendirilmiş okuma etkinliğinin tüm basamaklarını gerçekleştirmek için çocuklara çok az katılım ve düşünme fırsatı verilerek öğretmenin açıklamalarına daha fazla yer verilebilir.

- Okunan hikayenin/metnin içeriğinin anlaşılmasından çok öğretim basamaklarının gerçekleştirilmesi üstünde durulabilir.

- Öğretim basamaklarında öğretmenin kullandığı soru çeşitleri önemlidir. Soru çeşitleri hakkında çok fazla düşünülmeden tek tip soru üstünde durularak metinde cevabı açık olarak bulunan sorulara daha fazla yer verilebilir.

Dil-Deneyim Yaklaşımı ve Amacı

Dil-deneyim yaklaşımı, konuşma, dinleme, okuma ve yazma gibi farklı dil becerilerini birbiriyle ilişkilendiren ve çocukların deneyimlerinin temel okuma materyali olarak kullanıldığı bir okuma öğretim şeklidir.

Bu yaklaşımın okuma öğretiminin ilk yıllarında kullanılması gerektiği ileri sürülmekle birlikte, sözcük tanıma ve strateji öğretiminde mükemmel fırsatlar sağladığı için okuma öğretiminin her düzeyinde kullanılmaktadır. Dil-deneyim yaklaşımı ile okuma doğal ve devam eden bir etkinlik olarak gelişmektedir. Dil-deneyim yaklaşımı 1930'lardan bu yana kullanılmakta olup amacı, sözlü dilin ve kişisel deneyimlerin kullanılması sonucunda okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesidir (Cramer, 2006). Yapılan çalışmalar; dil-deneyim yaklaşımının genellikle bütüncül dil yaklaşımı ile birlikte işitme engelli çocukların okuma öğretiminde ana ya da tamamlayıcı öğretim yaklaşımı olarak kullanıldığını

göstermektedir (Ewoldt, 1986; Lasasso ve Mabley, 1997).

Dil-Deneyim Yaklaşımında Kullanılan Materyal

Çocukların öğretmenle birlikte oluşturduğu metinler kullanılır. Bu metinler oluşturulurken çocuklar yardım aldığı için kendilerinin bağımsız olarak yazabilecekleri cümleler/metinlerden biraz daha ileri düzeyde olabilir (Zwiers, 2004). Konuları ise geziler, okul içinde ve dışında yapılan etkinlikler, gözlemler ve yapılan deneylerdir. Ayrıca çocuklarla birlikte bakılan ve okunan hikayeler de bu yaklaşımda kullanılan önemli materyallerdir.

Çocukların yazabilecekleri konuların ya da onları teşvik edecek ilginç deneyimlerin seçimi, dil-deneyim yaklaşımının başarısını ya da başarısızlığını belirler. Konular ve deneyimler çocuğun ilgisini çekmeli, öğrenme için gerekli motivasyon sağlanmalıdır (Ediger, 2002). Seçilen konuya çocukların ilgi göstermeleri için yaşamlarından, sınıfın içinde ve dışında meydana gelen olaylardan faydalanılır. Örneğin; “Şeker bayramında neler yaptık?” “Evde kedimize nasıl bakıyoruz?” “Hasta olan arkadaşına geçmiş olsun ziyareti”, “Sınıfta fen bilgisine ilişkin yapılan bir deneyin, bir gezinin çocuklarla birlikte kayıt edilmesi” gibi.

Çocuklar tarafından oluşturulan hikayelerdeki dil örüntüleri, çocuklar birleşik ve karmaşık cümleler kurmaya çalıştıkları ve geniş bir sözcük dağarcığı kullandıkları için genellikle seri hikaye kitaplarından daha karmaşık ve zor olabilir, ancak çocuklar kendi dillerini hikaye serilerindeki kitaplardan daha kolay okumaktadırlar. Çünkü bilinen bir bağlamda ipuçlarını kullanmak daha kolay olmaktadır.

Dil-Deneyim Yaklaşımının Uygulanması

Dil-deneyim yaklaşımının en temel uygulama şekli çocukların cümleleri/metni grupta ya da birebir ortamda öğretmenlerine yazdırmalarıdır. Öğretmen, çocukların yazdırmak istediği cümle/metni büyük bir kartona, birebir çalışıyorsa

deFTER sayfasına yazar. Yazılanlar bir çok defa okunduktan sonra çocuklar yazılan sözcüklere aşına olurlar ve başka yerlerde gördükleri zaman tanımaya başlarlar. Çocukların başlarından geçen önemli olayları yazdırmaları üç şekilde yapılabilir (Rasinki ve Padak, 2004; Reutzel ve Cooter, 1996; Walker, 2005):

1. Grup deneyim tablosu,
2. Bireysel dil-deneyimi hikayesi,
3. Sözcük bankası.

1. Grup Deneyim Tablosu: Grupta çocukların deneyimlerinin kayıt edilmesi ile oluşturulan metinlerdir. Çocuklarla birlikte yapılan bir gezi, okunan yeni bir kitap ya da yapılan bir deney grupta paylaşılır. Çocukların düşünceleri kayıt edilirken olaylar sıraya koyulur. Burada dikkat edilmesi gereken önemli noktalar şunlardır (Ewoldt, 1986; Pakulski ve Kaderavek, 2004; Reutzel ve Cooter, 1996; Schirmer, 2000):

• Çocuklar öğretmenle birlikte bir olayı paylaşırlar. Örneğin, İlköğretim 3. sınıfa devam eden işitme engelli çocuklarla alışveriş konusu işlenirken süpermarkete gidilir.

• Öğretmen ve çocuklar paylaşılan deneyimi tartışır. Örneğin, süpermarkete gidilirken minibüse binilmesi, süpermarkette et, süt ürünleri, meyve ve sebze reyonlarının gezilmesi, fiyatların incelenmesi, alışveriş yapılırken alışveriş arabasının kullanılması ve kasadan fiş alınması gibi.

• Çocuklar yazılacakları söylerken, öğretmen söylenenleri yazar. Öğretmen söylenenleri yazarken anlamı değiştirmeden gramer hatalarını çocuklarla birlikte düzeltir. Aşağıda İlköğretim 3. sınıfa devam eden işitme engelli çocuklarla birlikte oluşturulan bir metin verilmiştir.

Süpermarket

Biz bugün süpermarkete gittik. Hepimiz minibüse bindik, süpermarketin önünde indik. Süpermarkette et reyonu var. Bir kilo kıyma aldık. Süt reyonundan iki paket süt aldık. Meyveler çok güzeldi. Bir kilo elma, bir kilo portakal aldık. Kıyma, süt ve meyveleri alışveriş arabasına koyduk. Kasada para ödedik, fiş aldık. Kasiyere teşekkür ettik.

• Öğretmen ve çocuklar yazılanları okur ve anlamı tekrar paylaşırlar. Çocuklar yazılanları okurken öğretmen metnin yazılı olduğu tablodan sözcükleri gösterir.

• Deneyimler tartışılırken ve yazılırken öğretmen devamlı konuşmaz, sorular sorarak tartışmayı yönlendirir. Sorular, çocuklara karşılıklı konuşmaya fırsat verecek şekildedir.

• Deneyimlerin yazıldığı büyük tablodaki yazı, sözcükleri ve diğer önemli dil kavramlarını öğretmek için daha sonra tekrar kullanılır. Örneğin: 1. Metinden bir cümle okunur ve gösterilmesi istenir. 2. Metinde yazılı cümleler kağıt şeritlere yazılarak metindeki cümlelerle eşlenmesi istenir. 3. Metindeki önemli sözcükler kartlara yazılır ve metindeki sözcüklerin üstüne koyularak eşlenmesi istenir, anlamı üstünde durulur. 4. Oluşturulan metin çocukların görsel sözcük dağarcıklarını geliştirmek için daha sonra küçük gruplarda tekrar okunur. 5. Yazılı metinler çoğaltılarak tekrar okunması için eve gönderilir.

2. Bireysel Dil-Deneyim Hikayesi: Grupta deneyimler büyük bir kağıda yazılırken tüm grup için amaç edinilir. Bireysel dil-deneyim hikayesi oluşturulurken çocuğa birebir ortamda, kendi deneyimleri hakkında konuşma ve bu konuşmaların kayıt edilmesi için fırsatlar verilir. İşitme engelli çocukların okumayı öğrenmelerinde bireysel dil-deneyimi hikayesi oluşturmanın etkili ve uygun bir işlem olduğu belirtilmektedir. Ancak bireysel dil-deneyim hikayelerinin, hikaye kitapları kullanımının yerine ya da önüne geçemeyeceği, birlikte kullanılması gerektiği üstünde durulmaktadır (Ewoldt ve Hammermeister, 1986; Pakulski ve Kaderavek, 2004).

İşitme engelli çocuklar için bireysel dil-deneyim hikayesi oluşturmanın avantajlarını şöyle sıralayabiliriz:

• Grup içindeki diğer çocukların seçtiği değil çocuğun kendisinin öğrenmek ve kullanmak istediği sözcükleri ve deneyimleri seçmesi çocuğu motive eder.

• Bir grup içindeki işitme engelli çocukların dil düzeyleri birbirine ne kadar yakın olursa olsun eşit olamaz. Bireysel dil-deneyim hikayesi oluşturulurken özellikle bir çocuğun dil ve

deneyimlerinin kullanılmasına fırsat verildiği için oluşturulan cümle/metin okunurken çocuk yazılanların hepsini tahmin ederek okuyabilir. Tahmin edilebilirlik en üst düzeydedir.

- Çocuk ve öğretmen arasındaki birebir ilişki, çocuğun yazılanları yakından görmesi, yazı ile konuşma dili arasındaki ilişkiyi anlamasını hızlandırır ve yazmanın konuşmadan daha uzun bir sürede gerçekleştiğini öğrenir (Ewoldt ve Hammermeister, 1986; Schirmer, 2000).

Bireysel dil-deneyim hikayesi oluşturulurken dikkat edilmesi gereken önemli özellikleri şöyle sıralayabiliriz:

- Bireysel dil-deneyim hikayesi oluşturulurken, çocuğun seçtiği bir konu ya da deneyimleriyle ilgili konuşulur. Bu konuşmadan sonra ilköğretimin birinci basamağında çalışılıyorsa çocuk konuşulanlarla ilgili resim yapabilir. Yapılan resmin altına çocuğun söyledikleri yazılır ya da çocuk yazar. Yapılan resimler, resimlerden çıkartılan mesajlar, mesajın dilbilgisel forma dökülmesi çocukların deneyimlerini yazdırabilmelerinde ve daha ileride yazı gelişimlerinde önemli rol oynamaktadır. Büyük çocuklarda ise bir konunun yazılmasından önce yapılan konuşma/tartışma konuya ilişkin resim yapma ile aynı işlevi görmektedir.

- Öğretmen çocuğun söylediklerini yazarken ya da çocuğun yazdıkları birlikte gözden geçirilirken hikayenin anlamı mümkün olduğunca muhafaza edilmelidir. Örneğin: Çocuk “*Anne, baba ben (kendini göstererek) pazara git (eliyle gittiğini anlatarak). Yol araba kaza gör... (eliyle gözlerini göstererek)*” cümlesini söylerken anne ve babasıyla birlikte pazara giderken yolda araba kazası gördüklerini anlatmak istemektedir. Bu durumda anlam değiştirilmeden cümleler gramer kurallarına uygun bir şekilde yazılır. Cümle “Annem, babam ve ben pazara gittik. Yolda araba kazası gördük” şeklinde yazılırken gerekli açıklamalar şöyle yapılır: Annem, babam dedikten sonra kendini gösteriyorsun “ben” demek istiyorsun ama buraya yazmamışsın, birlikte yazalım denilerek “ben” sözcüğü yazılır ve birlikte okunur. “Gör...” yerine niçin “gördük” yazıldığı ise bir kişiden daha fazla insan olduğu ve olayın şu anda değil daha önce meydana geldiği için “-dük” ekinin ilave edildiği

açıklanır. Yapılan araştırmalar ve yazarın deneyimleri işitme engelli çocuklarla çalışılırken çocuğun söylediklerinin aynen yazılmaması, yanlışlarının düzeltilerek gramer kurallarına uygun yazılması durumunda yazılanların hatırlanmasını ya da tahmin edilebilirlik düzeyinin azalmayacağını göstermektedir. Ancak yapılan düzeltmelerde anlam değiştirilmeden cümleler gramer kurallarına uygun hale getirilirken çocuğun cesaretinin kırılmaması, yapılan hataların sorularla açılması ve açıklama yapılmasının önemi üstünde durulmaktadır (Ewoldt ve Hammermeister, 1986; Lasasso ve Heidinger, 1983; Pakulski ve Kaderaverk, 2004; Schirmer, 2000).

- Bireysel dil-deneyim hikayeleri farklı zamanlarda tekrar tekrar okunur ve anlamı paylaşılır. Hikayelerin kayıt edilmesinde ailelerin katkıları çok önemlidir. Aileler çocukların evde yaptıklarını sınıfta öğretmeni ve arkadaşlarıyla paylaşması için okula gönderir. Öğretmen de oluşturulan bireysel dil-deneyim hikayelerini eve göndererek ailelerin de evde çocuklarıyla birlikte okumalarını, anlamını paylaşmalarını sağlar.

3. *Sözcük Bankası*: Sözcük dağarcığının geliştirilmesi ve okumayı öğrenme kişisel bir durumdur ve aynı zamanda doğal bir süreç olmalıdır. Çocukların okumakta ya da görsel ipuçlarından tanımakta zorluk çektikleri, yeni öğrenmeye başladıkları sözcükler kartlara yazılarak bir kutuya koyulur ve “sözcük bankası” oluşturulur. Çocuklar bu sözcükleri kullanarak önce ilk oluşturdukları cümle/metin/hikayenin aynısını oluştururlar. Daha sonra aynı sözcükleri kullanarak farklı metinler oluşturmaya başlarlar.

İlköğretimin birinci basamağında iki çeşit sözcük bankası kullanılır. Birincisi her çocuk için bir sözcük bankası yapılır ve içine çocukla birebir ortamda çalışılırken kullanılan sözcükler koyulur. Kişisel sözcük bankaları, okuma ve yazma öğretiminde çocukların anlamlı ortamlarda öğrendikleri sözcükleri tekrar kullanmaları için fırsatlar sağlar. Bankadaki sözcükler; cümle kurma, eşleme ve beceri öğretiminde kullanılır. İkinci çeşit sözcük bankası ise grupta kullanılan ve tüm sınıfa ait olan bankadır. Grup deneyimlerinin yazıldığı tablolar, çocuklarla birlikte yapılan sınıf kitapları/büyük kitaplar, şarkılar ve bunun gibi

büyük ve küçük gruplarda oluşturulan ve okunan her türlü materyaldeki sözcüklerden oluşur. Grupta sözcükler küçük kartlara yazılarak bankaya koyulur. Bankadaki sözcükler daha sonra eşleme, sözcüğü yerine koyarak cümle tamamlama, sözcük tanımlama ve çözümlene öğretiminde kullanılır (Cooter ve Reutzell, 1996).

Dil-Deneyim Yaklaşımının Avantajları ve Sınırlılıkları

Yapılan araştırmalar dil-deneyim yaklaşımının işitme engelli çocuklar için başarılı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte dil-deneyim yaklaşımının da avantajları ve sınırlılıkları vardır: (Burns ve diğ., 1988; Ewoldt ve Hammermeister, 1986; Pakulski ve Kadevarak, 2004; Rasinski ve Padak, 2004; Ruddell, 2001; Schirmer, 2000).

Avantajları:

- Konuşulanlar yazılırken, çocuklara okumanın önemini anlayabilme imkanı verir ve okumaya ilgiyi artırır.
- Çocukların deneyimlerine ilişkin bilgilerin okuma materyalinde kullanılmasını sağlar.
- Çocukların kendi dil örüntülerini okumaları için fırsatlar sağlar.
- Dinleme, konuşma, okuma ve yazma arasındaki ilişkiler üstünde durulmasını sağlar.
- Okuduğunu anlama üstünde durulmasını sağlar.
- Çocuğun yaratıcılığına olanak sağlar.

Sınırlılıkları:

- Sıralı beceri gelişimi olmadığı ve sözcük dağarcığının yeterli kontrol edilmediği düşünülmektedir.
- Hikayelerin oluşturulması ve birebir çalışmalar öğretmenin daha fazla vaktini alabilir.
- Çocukları motive edecek zengin bir sınıf ortamı yaratılmalıdır.

• Yazılan hikayelerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde eksiklikler olabileceğinden edebi kalitelerinin az olabileceği düşünülmektedir.

• Yazılanların ezberleneceği, bunun okumadan çok ezber olabileceği düşünülmektedir.

• Aynı okuma materyalinin defalarca kullanılmasının sıkıcı olabileceği ve çocukların ilgilenmeyebilecekleri üstünde durulmaktadır.

• Bazı öğretmenler dil-deneyim hikayelerinde çocukların dilini kullanmakta zorluk çekerler. Çünkü çocuğun kullandığı dil öğretmenin kullanmasını istediği sözcüklerle uyuşmamaktadır. Bu öğretmenler bu yaklaşımdan tam anlamıyla faydalanamazlar.

Sonuç olarak, dil-deneyim yaklaşımı okumaya ilişkin beceri ve stratejilerin doğal ortamlarda ve devam eden bir süreçte geliştirilmesini amaçlamaktadır. Yönlendirilmiş okuma etkinliği ise yapılandırılmış bir yaklaşım olup okumaya ilişkin beceri ve stratejilerin işiten ve işitme engelli çocuklara doğrudan öğretiminde önemli fırsatlar sağlamaktadır. İşiten ve işitme engelli çocuklara okuma öğretilmesinde her iki yaklaşım da ayrı ayrı ya da birlikte kullanılabilir. Öğretmenlerin okuma öğretiminde kullanacakları yaklaşımları çocukların ihtiyaçlarına göre seçmeleri gerekir. Çocukların okumaya ilişkin beceri ve stratejileri değerlendirilerek eksik kalan yönleri belirlenmeli ve öğretimde kullanılacak yaklaşıma/yaklaşımlara karar verilmelidir. Öğretmenlerin bu kararları verebilmesi için okuma öğretiminde kullanılan yaklaşımların özelliklerini, uygulama basamaklarını, avantajlarını ve sınırlılıklarını çok iyi bilmeleri gerekir. Okuma öğretimine ilişkin amaçların belirlenmesinde ve derslerin planlanmasında yaklaşımların avantajları ve sınırlılıkları düşünülerek, birbirini dengeleyecek şekilde kullanılmalıdır. Okuma öğretiminde kullanılan yaklaşımların uygulanmasında öğretmenlere önemli görevler düşmekle birlikte, okul/kurum yöneticilerine de önemli görevler düşmektedir. Bu yaklaşımların uygulanmasında kullanılan materyal, süre ve bilgiler açısından yöneticilerin öğretmenleri desteklemeleri, her iki yaklaşımın başarılı uygulanmasında önemli rol oynayacaktır.

KAYNAKLAR

- Burns, C. P., Roe, D. B., & Ross, P. E. (1988). *Teaching reading in today's elementary schools*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cramer, R. L. Principles and practices of language experience. Retrieved January 02, 2006, from <http://www.literacyconnections.com/Cramer.html>
- Ediger, M. (2002). *Reading for enjoyment and pleasure*. Opinion papers (Eric Document Reproduction Service No. ED 471 184).
- Ewoldt, C. (1978, December). Reading for the hearing or hearing impaired: A single process. *American Annals of the Deaf*, 945-948.
- Ewoldt, C., & Hammermeister, F. (1986, October). The language-experience approach to facilitating reading and writing for hearing-impaired students. *American Annals of the Deaf*, 271-274.
- Gallaudet University Center for Assessment and Demographic Study (1998). 30 years of annual survey of deaf and hard of hearing children and youth: A glance over the decades. *American Annals of the Deaf*, 142, 72-76.
- Geers, A., & Moog, J. (1989). Factors predictive of the development in profoundly hearing impaired adolescent. *Volta Review*, 91, 69-86.
- 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 Basımevi.
- Heilman, W. A., Blair, R. T., & Rupley, H. W. (1990). *Principles and practices of teaching reading*. New York: Macmillian Publishing Company.
- LaSasso, C. J., & Mabley, T. (1997). National survey of reading instruction for deaf or hard-of-hearing students in the U.S. Erişim tarihi: 17.01.2006. <http://web7.epnet.com/citation.asp>.
- LaSasso, C., & Heidinger, V. (1983). Language experience approach with deaf readers: Whose language? *Teaching English to Deaf and Second-Language Students*, 2(1), 8-11.
- Neubert, G. A., & Wilkins, E. A. (2004) *Putting it all together: The directed reading lesson in the secondary content classroom*. Boston: Pearson Education Inc.
- Pakulski, L. A., & Kaderaverk, J. N. (2004). Facilitating literacy using experience books: A case study of two children with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly*, 25(4), 179-188.
- Rasinski, T., & Padak, N. (2004). *Effective reading strategies: Teaching children who find reading difficult*. Columbus, Upper Saddle River.
- Reutzel, D. R., & Cooter, Jr. R. B. (1996). *Teaching children to read*. Columbus, Merrill, an Imprint of Prentice Hall.
- Robertson, L., & Flexer, C. (1993). Reading development: A parent survey of children with hearing impairment who developed speech and language through the auditory-verbal method. *The Volta Review*, 95, 253-261.
- Ruddell, M. R. (2001). *Teaching content reading and writing*. (3rd ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Schirmer, R. B. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Needhan Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tüfekçioğlu, U. (1992). *Kaynaştırmadaki işitme engelli çocuklar. Eskişehir ilindeki normal okullarda eğitim gören öğrencilerin durumu*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Vanderslice, R. (1999). Investigating reading approaches: How much reliability can be placed in past and present research? Retrieved January 04, 2006, from <http://www.eric.ed.gov/ERICDacs/dcta/ericdocs2/content-storage-01/00000006/80/21/da/eq.pdf>
- Walker, B. J. (2005). *Techniques for reading assessment and instruction*. New Jersey: Merrill. Prentice Hall.
- 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, 161-176.
- Zwiers, J. (2004). *Building reading comprehension habits in grades 6-12. A toolkit of classroom activities*. Newark: International Reading Association.