

İşitme Engelli Öğrencilerde Dengeli Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımıyla Sözcük Dağarcığı Geliştirme Stratejileri ¹

Güzin KARASU ²

Anadolu Üniversitesi - ESKİŞEHİR

Özet

Sözcük dağarcığı, bireylerin anlamını bildiği ve kullandığı sözcükleri içerir. İşitilenlerde olduğu gibi işitme engelli öğrencilerle yapılan araştırmalar, sözcük dağarcığı gelişimi ile okuduğunu anlama arasında kuvvetli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Okuma yazma becerilerinin geliştirilmesinde çeşitli sözcük dağarcığı geliştirme stratejileri kullanılmaktadır. Bu stratejiler alanyazında dolaylı ve doğrudan sözcük dağarcığı geliştirme öğretimi başlıkları altında toplanmaktadır. Dolaylı ve doğrudan sözcük dağarcığı geliştirme stratejilerinin Dengeli Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı ile planlandığı dersler, öğrencilerin sözcük dağarcığı gelişimini olumlu etkilemektedir. Bu makalede işitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcıklarının geliştirme strateji türleri ve bu stratejilerin derslerde uygulanması sırasında dikkat edilmesi gereken temel özellikler hakkında bilgiler sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sözcük Dağarcığı Geliştirme Stratejileri, Dengeli Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı, Okuduğunu Anlama, İşitme Engelli Öğrenciler.

Vocabulary Development Strategies for Hearing Impaired Students Based on the Balanced Literacy Instructional Approach

Abstract

Vocabulary knowledge includes the words that individuals know their meanings and use them. The research findings on vocabulary development of both normally hearing and hearing impaired individuals have showed that there is a strong relationship between reading comprehension and vocabulary development. Balanced Literacy Instruction Approach provides students functional, purposeful, and meaningful vocabulary activities. Various activities and strategies fostering vocabulary development could be designed based on the principles of the Balanced Literacy Instruction Approach. Based on the principles of this approach combination of direct and indirect vocabulary instruction strategies is recommended in the literature. In this paper it is aimed to introduce the types of vocabulary developing strategies used for hearing impaired individuals and their basic features that should be known in their application during the classroom instructions.

Keywords: Vocabulary Developing Strategies, Balanced Literacy Instructional Approach, Reading Comprehension, Hearing Impaired Youths.

¹ Bu çalışma, "İşitme Engelli Gençlere Uygulanan Sözcük Dağarcığı Geliştirme Stratejilerinin Uygulanması" isimli doktora tez çalışmasından yararlanılarak yazılmıştır.

² E-posta: guzinkarasu@gmail.com

Giriş

Sözcük dağarcığı, okuma anlamının temelini oluşturmaktadır. Okuma anlamadaki başarı, beraberinde akademik ve mesleki başarıyı da getirmektedir. Sınırlı sözcük dağarcığına sahip olma okuma anlama becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir (Paul, 1996). İşitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirme ve dil becerilerini edinme hızları yaşlılarına göre daha yavaştır. Ancak, işitme engelli öğrencilerle yapılacak olan ihtiyaçlarına uygun, sistemli ve yoğun eğitim ile bu öğrenciler de işiten akranları gibi okuma ve yazma becerilerini edinebilmektedirler (Kretchmer ve Kretchmer, 1978; Paul, 1996). İşiten ve işitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcıkları geliştirilirken kullanılacak stratejilerin belirlenmesi ve nasıl uygulandığı, öğrencilerin bu stratejileri bağımsız bir şekilde kullanılabilir hale gelmeleri etkili sözcük dağarcığı öğretimi ile sağlanır (Nagy, 1988; Rupley ve Nichols, 2005; Stahl ve Fairbanks, 1986). Bu makalede öncelikle etkili sözcük dağarcığı gelişimi ve Dengeli Okuma Yazmak Öğretimi Yaklaşımı'nın ilkeleri aktarılacaktır. Daha sonra sözcük dağarcığı geliştirme stratejilerinin türleri ve ifade edilen ilkeler ışığında stratejilerin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken özelliklere yer verilecektir.

Etkili Sözcük Dağarcığı Öğretimi

Sözcük dağarcığı edinimi, kişinin hayatı boyunca devam eden bir süreçtir. Bireyler; karşılaştıkları kişiler, gördükleri yerler, nesnelere ve olaylarla dil düzeylerini geliştirirler. Ancak bu doğal etkileşimlerin yanı sıra iyi planlanmış dersler ve iyi uygulanan stratejilerle öğrencilerin sözcük dağarcıkları gelişimlerine ve metinleri anlama düzeylerinin artmasına yardımcı olunmalıdır. Nagy (1988), etkili sözcük dağarcığı geliştirme çalışmalarının planlanması ve uygulanması sırasında uyulması gereken ilkeleri şu başlıklar altında toplamıştır: a) Bütünleştirme (Integration), b) Tekrar (Repetition), c) Anamlı kullanım (Meaningful Use).

a) *Bütünleştirme*: Öğrenilen sözcükleri daha önceki bilgilerle birleştirme ya da bütünleştirme, şema teorisine dayalı bir ilkedir. Şema teorisi temelde iki noktaya dayanmaktadır: 1) Bilgiler birbirinden bağımsız bir liste halinde değildir, birbiri ile ilişki içinde olan bir settir, 2) Öğrenilen yeni bilgiler, önceden öğrenilen bilgilerle ilişkilendirilir. Okurun metinle ilgili var olan geçmiş bilgileri metindeki bilgileri çözmesi için temel teşkil eder. Böylelikle önceden öğrenilen sözcüklerle yeni sözcükler arasında ilişki kurularak anlamın edinilmesine katkı sağlanır (Rupley ve Nichols, 2005).

b) *Tekrar*: Öğrenilen yeni sözcüklerin anlamlı bağlamlarda, yeterli sayıda tekrarlanması “Sözel Verimlilik Hipotezi” (Verbal Efficiency

Hypothesis) ile ilişkilidir. Bu hipoteze göre, okur dikkati sürdürme konusunda sınırlı bir kapasiteye sahiptir. Sözcük dağarcığı gelişiminde okurun bir sözcük ile birçok kez karşılaşması bir gerekliliktir. Bir öğrencinin sözcük ile ne kadar sıklıkta karşılaşacağı sorusunun yanıtı ise anlamlı kullanım ile ilişkilidir ve öğretmen tarafından öğrencilerin gelişimlerine göre belirlenmelidir (Luckner ve Cooke, 2010; Stahl ve Nagy, 2006). İyi hazırlanmış programlar ve ders planlarıyla mesleki ya da akademik nedenlerle önemli olduğu düşünülen sözcüklerle öğrencilerin birden fazla derste, çeşitli şekillerde karşılaşması önemlidir.

c) Anlamlı Kullanım: Sözcük dağarcığı eğitimi, öğrenenlerin sözcükleri anlamlı bir şekilde kullanmalarına ortam sağlamalıdır. Bir sözcük hakkında öğrencilerin düşünmesi istendiğinde daha anlamlı çalışma yapılmış olmaktadır. Öğrencilerin sözcükleri, okuma ve yazma sırasında anlamlı bir şekilde öğrenip kullanmaları için eğitim sırasında sözcüklerin anlamlı kullanımlarına yer verilmelidir (Nagy, 1988).

Yukarıda ifade edilen ilkelere dayanan etkili sözcük dağarcığı öğretimi ifadesinin başlığı altında, birçok strateji yer almaktadır. Bu stratejiler ve nasıl öğretilmesi gerektiği ile ilgili çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar, temelini çeşitli kuramlardan alan farklı öğretim yaklaşımları ile gerçekleştirilmiştir. Günümüzde öğretmenler ve araştırmacılar, sınıfta bulunan tüm çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için tek bir yaklaşımın yeterli olamayacağı konusunda hem fikirdir (Tompkins, 2007).

Beceri Temelli Öğretim Yaklaşımı ve anlam temelli Tüm Dil Yaklaşımı'nın birleşiminden oluşan Dengeli Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı (Balanced Literacy Instruction Approach) (DOYÖY) okuma yazma öğretiminde giderek yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Fountas ve Pinel, 1996; Schirmer, 2000; Tompkins, 2007).

Beceri Temelli Yaklaşım'da okuma yazma gelişimi için tanımlanan belirli becerilerin eğitimine odaklanılmıştır ve doğrudan öğretim vurgulanmaktadır. Öğrenci çıkarttığı ardışık sesleri ilişkilendirmeyi, sessizleri harmanlandırmayı, uzun ve kısa ünlü-ünsüzleri seslendirmeyi öğrenir. Sesletim becerilerini anlama izlemektedir (Asselin, 1999). Goodman (1986) tarafından geliştirilen anlam temelli Tüm Dil Yaklaşımı eğitimsel teoriler kadar psikolojik, fizyolojik ve dilbilimsel temellere dayanır ve öğrenciye daha fazla sorumluluğun verildiği, öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Okuduğunu anlamının önemi vurgulanmaktadır. Çocuklar sözcüklerin anlamına, cümlelere, paragraflara ve bağlamın bütününden anlam çıkarmaya odaklanmaktadır.

Dengeli Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı (DOYÖY); okuma, yazma, konuşma ve dinlemeden oluşan dil becerilerine aynı oranda önem veren, günlük olarak çok fazla okuma yazma çalışması gerektiren, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda ve gerektiği kadar destek vererek okuma yazma eğitiminin gerçekleştirilmesi gerektiğini savunan bir yaklaşımdır (Fountas ve Pînel, 1996). DOYÖY ilkelerinin, etkili sözcük dağarcığı öğretiminin temel ilkeleri olan; bütünleştirme, tekrar ve anlamlı kullanım özellikleri ile de örtüştüğü görülmektedir. DOYÖY'nın ilkeleri şunlardır:

1. Derslerde okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin her birine yeterli zaman ayrılmalıdır.
2. Okuma yazma çalışmaları gerçek yaşam ortamlarını yansıtmalıdır. Konularla ilgili yapılan geziler, dramatizasyonlar, gerçek ürünler ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar öğrenciler için daha anlamlı, işlevsel ve amaçlı olacaktır.
3. Sınıflar okuma ve yazma çalışmalarının gerçekleştirildiği birer topluluk olarak görülmeli ve öğrencilerin deneyimlerini diğer öğrencilerle paylaşmaya ihtiyaçları vardır.
4. Öğrencilerin okuyacakları kitapları, metinleri seçmesine izin verilmesi ve belli konularda karar verebilmesi, sahip olma duygusunun gelişmesini sağlayabilir.
5. Yapılan çalışmalarda ortaya çıkan ürünlerin gerçekleşme süreci, en az ürün kadar önemlidir.
6. Yeterli okur-yazar davranışlarının gelişimi için yeni öğrenenlere ya da yetersiz okurlara model olunan eğitim ortamları düzenlenmelidir.
7. Okuma anlama çalışmalarında; sürecin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi bilişsel aktivitelerdir ve bunun farkında olunarak uygun zamanda ve uygun şekilde yapılması üst bilişsel farkındalıktır. Bu tür eğitim ortamları öğrencilerin yeterli okur-yazar olmalarına katkı sağlayacaktır.
8. Öğretim programında yer alan fen-sosyal bilgiler, matematik, sağlık gibi dersler de okuma-yazma becerilerinin etkin kullanımını gerektirmektedir. Öğretim programındaki dersler birbirlerini desteklemeli, disiplinler arası yaklaşımdan yararlanılmalıdır. Günümüzde eğitim programları; eleştirel düşünceleri kolayca anlayabilen, genel ve uzmanlaştığı konulardaki bilgileri kendi başına öğrenebilen, bağımsız hareket edebilen öğrencileri geliştirmeyi desteklemelidir (Glynn ve ark, 2005; İşler, 2004).
9. DOYÖY'nın amacı kişileri yaşam boyunca gelişen okuryazarlar haline getirmektir. Derslerde okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejileri, öğrencilerin okullarından

mezun olduktan sonra da bağımsız bir şekilde kullanır hale gelmeleri eğitim öğretim çalışmalarının nihai amacı olmalıdır.

DOYÖY'nın programları; öğrenci merkezli ve dolayısıyla öğrencilerin düzeylerine uygun olarak hazırlanan, sistemli ve yoğun programlar oldukları için işitme engelli öğrencilerin okuma yazma eğitiminde kullanılmaktadır. DOYÖY ilkelerine göre uygulanan stratejilerin, işiten ve işitme engelli çocukların okur yazarlık becerilerine katkı sağladığı belirlenmiştir (Howell ve Luckner, 2009; Schirmer, 2000).

Sözcük Dağarcığı Geliştirme Stratejileri

Sözcük dağarcığı geliştirme stratejileri ile ilgili tanımlar ve sınıflamalar “Dolaylı” ve “Doğrudan” Sözcük Dağarcığı Öğretimi olmak üzere iki başlık altında toplanmaktadır (Cramer, 2004).

“*Dolaylı sözcük dağarcığı öğretimi*” bireylerin farklı bağlamlarda, yapılan konuşmalarla, okumalarla dolaylı bir şekilde sözcüklerin anlamlarını öğrenmeleri olarak tanımlanır. ‘*Doğrudan sözcük dağarcığı öğretimi*’ ise bireylere doğrudan, açık bir şekilde hem sözcüğün anlamının hem de sözcüklerin anlamlarına nasıl ulaşabileceği ile ilgili sözcük öğrenme stratejilerinin öğretilmesidir. Dolaylı ve doğrudan sözcük dağarcığı öğretimi içerisinde çeşitli stratejiler yer almaktadır. Araştırmalar, DOYÖY ilkeleri doğrultusunda dolaylı ve doğrudan stratejilerin aynı ders içerisinde birlikte uygulanması gerektiğinin önemini vurgulamaktadır (Nagy, 1988; Rupley ve Nichols, 2005; Stahl ve Fairbanks, 1986; Stahl ve Nagy, 2006).

Sözcüklerin anlamlarının edinilmesi sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda gerçekleşmektedir. Sınıf ortamında doğrudan ve dolaylı sözcük dağarcığı stratejileri öğretmen tarafından planlanmalıdır. Sözcüklerin nasıl öğretileceğinin planlanması sırasında göz önünde bulundurulması gereken özellikler şunlardır; a) Sözcüğün öğrenciler tarafından bilinme düzeyi ve b) Öğrenilecek sözcüklerin taşıdığı özelliklerdir (Rubin ve Opitz, 2007). Öğrencinin öğrenilecek sözcüğü; günlük yaşantısında sözlü olarak kullanması, söylendiğinde anlaması, akıcı okuması, doğru bir şekilde yazması ve farklı bağlamlarda karşılaştığında anlamada zorluk çekmemesi, tanımını yapabilmesi sözcüğün öğrenci tarafından bilinme düzeyini belirlemektedir (Rubin ve Opitz, 2007). Sözcüğün türü, sözcükle konuşma veya okuma sırasında karşılaşılması, günlük kullanılan veya belli bir alana ait sözcük olması sözcüğün özelliklerini belirlemektedir. Tüm bu özellikleri göz önünde bulundurarak öğretmen önceden sözcüğün doğrudan mı yoksa dolaylı bir şekilde mi öğretileceğine karar vererek dersini planlamalıdır (Blachowicz ve ark, 2008).

Makalenin giriş bölümünde de vurgulandığı gibi işitme engelli öğrenciler engelleri nedeniyle dil becerilerini akranlarına göre daha geç edinmektedirler. DOYÖY'nın ilkeleri ve etkili sözcük dağarcığı geliştirme ilkeleri; bütünleştirme, anlamlı kullanım ve tekrar göz önünde bulundurularak dolaylı ve doğrudan sözcük dağarcığı geliştirme stratejilerinin birlikte uygulandığı dersler bireylerin sözcük dağarcıklarını etkili bir şekilde geliştirmektedir. Bu ilkeler işitme engelli öğrenciler için de geçerlidir.

Bu makalede yukarıda sözü edilen ilkeler doğrultusunda, sözcük dağarcığı geliştirme stratejilerinin türleri ve uygulanması sırasında dikkat edilmesi gereken özellikler işitme engelli üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilmiş çeşitli etkileşim örnekleriyle aktarılacaktır. Bu etkileşimler makale yazarının doktora çalışmasından alınmıştır. Etkileşim örnekleri doktora çalışmasının yapıldığı Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu'nda Grafik Lisans Programı'nda birinci sınıfa devam eden işitme engelli üniversite öğrencileri ile disiplinler arası çalışma ile gerçekleştirilen 'Yazılı ve Sözlü Anlatım Uygulamaları' ve 'Meslek Dili' derslerinden alınmıştır. Etkileşim örneklerinin içerikleri 'gazete' ve 'okul gazetesine reklam hazırlama süreci' içerisindeki çalışmalardan oluşmaktadır. Etkileşim örnekleri italik olarak yazılmıştır. Örneklerde adı geçen öğrencilerin isimleri onların gerçek isimleri değildir.

Dolaylı Sözcük Dağarcığı Geliştirme Stratejileri

Sözcük dağarcığı edinimi ile ilgili çalışmalarda, kişilerin dolaylı bir şekilde öğrendikleri sözcük sayısının, doğrudan öğrendikleri sözcük sayısına göre çok daha fazla olduğu ifade edilmektedir (Rupley ve Nichols, 2005). Bu durum, kişilerin dolaylı bir şekilde sözcük edinme ortamında daha fazla bulunmasından ve dersler sırasında karşılaşılan sözcüklerin sayısının doğrudan öğretilmeyecek kadar fazla olmasından kaynaklanmaktadır (NIFL, 2007).

Bir konuda bilgi ve terimlerin anlamlarına en iyi şekilde okuyarak ulaşılabilir. Bu nedenle sözcük dağarcığını arttırmanın en iyi yollarından biri okumadır. Okuma sırasında kullanılacak dolaylı sözcük dağarcığı geliştirme stratejileri şunlardır: (a) Metindeki ipuçlarını kullanarak sözcüğün anlamının çıkartılması, (b) Soru sorma ve soru yanıtlama, (c) Boşluk doldurma.

a) Metindeki ipuçları kullanılarak sözcüğün anlamının çıkartılması: Okurun metinde anlamını bilmediği sözcüğün anlamını o sözcüğün önünde ve arkasında yer alan diğer sözcükler, kullanıldığı cümle veya paragraftaki bilgileri kullanarak çıkartmayı öğrenmesidir (Luckner & Cooke, 2010).

Metinde var olan bu ipuçları; tanımlar, açıklamalar, örnekler veya betimlemelerin içerisinde yer almaktadır. Okurun metni, cümleyi ve önceki bilgilerini kullanarak anlamını bilmediği sözcüklerin anlamını çıkartması, yeterli okuyucular tarafından etkin bir şekilde kullanılmaktadır (Rasinski ve Padak, 2004). Takipte bu stratejiye ilişkin bir etkileşim örneği görülmektedir.

Aşağıdaki etkileşimde öğretmen reklam çekimiyle ilgili bir röportajın incelenmesi sırasında öğrencilerden metindeki “reklamla ilgili sözcükleri” belirlemelerini istemiştir. Sözcüklerin belirlenmesinden sonra öğretmen, öğrencilerin dil ve bilgi düzeyleri göz önünde bulundurarak metinden anlamı tahmin edilebilecek sözcüklerin anlamını belirlemelerini istemiştir. Etkileşimde altı çizili cümleler metinden alınan cümlelerdir.

Öğretmen Evet, anlamını bilmediğiniz hangi sözcükler var?

Melek Plato.

Öğretmen *Önce plato sözcüğünün metinde geçtiği yeri bir okuyalım. “Çekim yeri Ürgüp olarak kararlaştırıldıktan sonra ben mekana gittim. Reklamın yönetmeni Ömer Faruk Sorak'ın çok başarılı bir plato hazırladığını gördüm; yerlere taşlar dökülmüş, köy bakkalının karşısına yeniden bir bakkal inşa edilmiş, çeşitli kostümler hazırlanmış...” Anlamının ne olduğu tahmin edin.*

Deren Ova gibi.

Öğretmen O başka bir anlamı. Buradaki anlamı farklı. Ne olabilir?

Deren Reklam, ev, sokak, mahle.

Öğretmen Güzel. Nasıl tahmin ettin?

Deren Film çekim yapacaklar, onun için yer.

Öğretmen Güzel, başkası ne anladığını anlatsın.

Dilek Ben ne anladım hocam? ‘Ben mekana gittim’ diyor. Ondan sonraki cümle uyuyor. Yer gibi bir şey olduğunu anladım. Öyle demek istedi.

Öğretmen Çok güzel. Arkadaşınız önceki cümledeki ipuçlarını kullanmış. Arkasından gelen ifadeye de bakmış. Cümleyi tekrar okuyalım. Çekim yeri Ürgüp olarak kararlaştırıldıktan sonra ben mekana gittim. Reklamın

yönetmeni Ömer Faruk Sorak'ın çok başarılı bir plato hazırladığını gördüm; yerlere taşlar dökülmüş, köy bakkalının karşısına yeniden bir bakkal inşa edilmiş, çeşitli kostümler hazırlanmış... Eğer sözcüğün anlamını bilmiyorsak; cümleyi bir daha okuyoruz, okuyup anlamadıysak, arkasındaki cümleyi okuyoruz. Bu çok önemli, bu şekilde hepsinin değil ama sözcüklerin anlamlarını tahmin edebiliriz. O zaman platoyu nasıl tanımlarız?

Etkileşimin sonunda öğretmen öğrencilerin katkıları ile plato sözcüğü 'Reklam ve film çekimleri için hazırlanan yer.' olarak tanımlanmıştır. Öğretmen sözcüğün anlamını tahmin etmeleri için sözcüğün geçtiği cümleyi okuyarak model olmuştur. Ayrıca metinden sözcüğün anlamının tahmin edilebilmesi için ne yapılması gerektiğini açıklayarak stratejiyi doğrudan öğretmeye çalışmıştır.

Metinden dolayı bir şekilde sözcük öğrenme, sözcük dağarcığının geliştirilmesinde önemli bir kaynaktır, ancak bir metinde o sözcükle bir kez karşılaşmak sözcüğün anlamının tam olarak öğrenilmesini ve doğru olarak kullanmasını her zaman sağlamayacaktır (Schatz ve Baldwin, 1986).

Okuma sırasında sözcüklerin anlamlarının bağlamdan çıkartılması işiten ve işitme engelli öğrenciler tarafından kullanılan stratejilerden biridir. Ahn (1996), araştırmasında işitme engelli öğrencilerin okuma sırasında bağlamdan sözcüklerin anlamlarını öğrenebildiklerini ancak metinlerde belli düzenlemeler yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrencilerin özellikle belli alanlara yönelik kavramları öğrenmeleri için tek başına kullanılması yeterli görülmemektedir (Rupley ve Nichols, 2005).

b) Soru Sorma ve Soru Yanıtlama: Okuma anlamının değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde kullanılan en geleneksel yöntem olan soru sorma; çeşitli sözcükleri kullanarak amaç ve düşüncelerin ifade edilmesi, verilmek istenen bilgilerin öğretilmesi, anlama, çıkarım yapma, var olan bilgi düzeyinin belirlenmesi için sözlü veya yazılı olarak yapılan eylemdir (Diamond ve Gutlohn, 2006). Soru sorma ve soru yanıtlama: Öğrencilerin dikkatlerinin öğrendikleri konuya toplanmasını, okuma sırasında aktif olarak düşünmelerini, okunan metni tekrar gözden geçirmelerini sağlayarak ve önceden bildikleri ile yeni öğrendikleri arasında ilişki kurmalarına yardımcı olarak sözcük dağarcıklarının gelişimini dolaylı bir şekilde etkilemektedir. Araştırmalar soru-yanıt becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan uygulamaların işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuma anlama düzeylerinin arttığı bulunmuştur (Harrel ve Jordan, 2002). Walker, Munro ve

Rickards (1998), çalışmalarında işitme engelli çocukların açık ve kapalı soruları yanıtlamada başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca soru yanıt stratejisini işitme engelli öğrencilerin değerlendirilmesinde ve öğretiminde en fazla kullanılan stratejilerden biridir (Schirmer, 2000).

Makalede aktarılan tüm etkileşim örneklerinde soru yanıt stratejisine yer verilmektedir. Ancak okuyucuya yardımcı olması amacıyla aşağıdaki örneğe yer verilmesi uygun görülmüştür.

Aşağıdaki etkileşim sırasında okul gazetesinin önceki sayısında olan bölümler listelenmektedir. Öğrencilerden gelen gazete bölümlerinin isimleri öğretmen tarafından tahtaya liste şeklinde yazılmaktadır. Sözcükler listelenirken öğretmen mesleki açıdan önemli olan sözcüklerin anlamlarını öğrencilerine tekrar ettirmek amacı ile sormaktadır.

Öğretmen	<i>Köşe yazıları var dedi arkadaşınız. Köşe yazısı ne demek?</i>
Sonay	<i>Yorum yapmak.</i>
Dilek	<i>Bir haber, bir konu kendi düşüncelerini eleştirmek.</i>
Öğretmen	<i>Peki, köşe yazısı ile eşanlamlı hangi sözcüğü kullanıyoruz?</i>
Dilek	<i>Makale.</i>
Gizem	<i>Makale.</i>
Demir	<i>Makale.</i>
Öğretmen	<i>Çok güzel. Makale, köşe yazısı.</i>

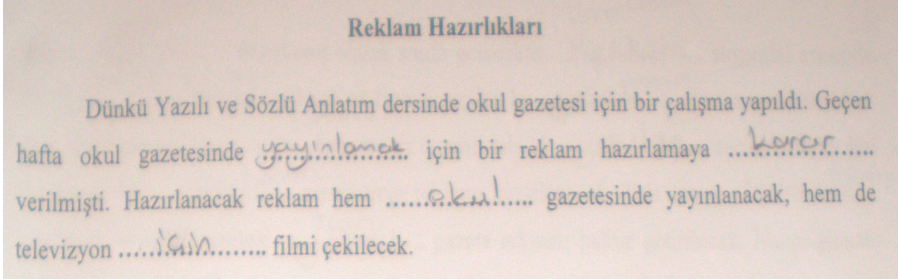
Öğretmen sorusuna aldığı yanıt yeterli bulmuş ve öğrencilerin sözcük dağarcıklarını zenginleştirmek, öğrencilerin sözcüğün eşanlamını bilip bilmediklerini belirlemek için soru-yanıt stratejisini kullanmıştır.

c) *Boşluk Doldurma*: Bir metinde belirlenen sözcüklerin belli ölçütlere göre çıkartılması ve öğrencilerden metinde kalan anlamsal ve sözdizimsel ipuçlarını kullanarak çıkartılan sözcüklerin yerine uygun olan sözcüklerin yerleştirilmesinin istendiği okuma yazma çalışmasıdır (Wham ve Jhons, 2003). Öğrencilerin metni okuma anlama düzeylerini belirleme, metindeki ipuçlarını kullanma ve sözcük dağarcığını geliştirme çalışmalarında kullanılan dolaylı öğretim stratejilerinden biridir. Boşlukların doldurulmasında metnin bağlamının yoğun bir şekilde kullanılması ve üzerinde tartışılması sözcüklerin anlamlarının öğrenilmesine yardımcı

olmaktadır (Searfoss ve Readence, 1998). Bu çalışmaya ilişkin takipteki örnek verilebilir.

Aşağıdaki etkileşimde, reklam hazırlama sürecinde sınıfta yapılan çalışmalar ile ilgili hazırlanan boşluk doldurma metninin ilk cümlesi üzerinde çalışılmaktadır (Fotoğraf 1).

Fotoğraf 1: Boşluk doldurma metni ilk paragrafı



Cümlede iki sözcük için boşluk bırakılmıştır. Önce ikinci boşluğa uygun gelen 'karar' sözcüğü yazılmıştır. Aşağıdaki etkileşimde birinci boşluğa uygun olan sözcüğün belirlenme süreci aktarılmaktadır. Öğretmen cümleyi okuduktan sonra öğrencilerden yanıt beklemektedir.

Öğretmen “Geçen hafta okul gazetesinde nokta nokta için bir reklam hazırlamaya karar verilmiştir.”

Sevil Ürün için.

Öğretmen Ürün için diyebiliriz. Olur. Ürün dedi arkadaşınız. Ama başka bir sözcük bulursak daha güzel olabilir.

Arda Yayınlamak için.

Öğretmen Evet. Evet.

Gizem Yayınlamak.

Öğretmen ‘Yayınlamak’ bakalım oluyor mu?

‘Geçen hafta okul gazetesinde yayınlamak için bir reklam hazırlamaya karar verilmiştir.’ Oluyor mu?

Ahmet Oluyor.

Sonay

Öğretmen Oluyor.

Yukarıdaki etkileşimde öğretmen metinde bırakılan boşluğa uygun sözcüğün belirlenmesi için cümlenin tamamını okuyarak öğrencilerine model olmaktadır. Boşluğa gelebilecek olası sözcükleri kabul edip en uygun olan sözcüğe öğrencileriyle birlikte karar vermiştir.

Boşluk doldurma işitme engelli öğrencilerin okuma anlama ve sözcük dağarcıklarının geliştirilmesine yönelik olarak yoğun bir şekilde kullanılmaktadır (Girgin, 2006; Schirmer, 2000). Girgin (2006), ilköğretim sekizinci sınıfa devam eden işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin okuma anlama düzeylerini belirlemesinde boşluk doldurmayı ölçü aracı olarak kullanmıştır. Çalışmasında işitme engelli öğrencilerin boşluk doldurmada metinden çıkan sözcüklerin aynısını yazmada zorlandıklarını ancak boşluğa cümlenin anlamını değiştirmeyen farklı sözcükler yazdıklarını belirlemiştir.

Doğrudan Sözcük Dağarcığı Geliştirme Stratejileri

Doğrudan sözcük dağarcığı geliştirme stratejileri, sözcük dağarcığının geliştirilmesinde oldukça etkili ve önemli bir yöntemlerdir. Önemi, öğrencilerin günlük yaşantılarında karşılaşılmayan, karmaşık bağlamlarda verilen zor sözcüklerin veya terimlerin öğrenilmesinde yardımcı olmasından kaynaklanmaktadır (Diamond ve Gutlohn, 2006).

Yetersiz okurların farklı kaynaklardan kendi sözcük dağarcıklarına yeni sözcükler ekleme ihtimalleri yoktur. Etkili sözcük dağarcığı gelişimi için işitme engelli öğrencilerle yapılan çalışmalarda stratejilerin doğrudan öğretiminin gerekliliği vurgulanmaktadır (Fox, 1983; Searfoss ve Readence, 1989; La Sasso ve Davey, 1987; Schirmer, 2000; Paul, 1996).

Doğrudan sözcük dağarcığı öğretim stratejileri genel olarak şu başlıklar altında toplanabilir: (a) Tanımlama, (b) Stratejilerin doğrudan öğretilmesi, (c) Sözcüklerle eşanlamlarının veya tanımlarının eşlenmesi, (d) Grafik düzenleyiciler.

a) Tanımlama: Derslerde tanımlamanın iki şekilde gerçekleştirildiği görülmektedir. Geleneksel olan yöntemde öğrencilerden sözcüklerin anlamını sözlükten bulmaları, yazmaları ve cümlede kullanılması istenmektedir. Diğer tanımlama şekli ise öğretmenin sözcüğün anlamını öğrencilerle tartışarak tanımlamayı birlikte oluşturmasıdır (Schirmer, 2000). Öğretmen sözcüğün ve öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurarak tanımlamanın nasıl yapılacağına karar verirken sözcük dağarcığı gelişiminin temel ilkelerini göz önünde bulundurarak derslerini planlamalıdır.

Aşağıdaki örnekte öğretmen 'Editör' sözcüğünün tanımını öğrencilerine doğrudan vermektedir. Etkileşim sırasında okul gazetesinin bir önceki sayısı

incelenmektedir. Gazetede 'Editör Köşesi' yazısı olduğu belirlenmiştir. Meslek dersinde, alan uzmanı tarafından bu sözcüğün tanımının öğrencilere verildiği öğretmen tarafından bilinmektedir. Editör sözcüğünün bu ders için önemli bir sözcük olması nedeniyle öğretmen anlamını sormuştur. Bir öğrencinin verdiği tam olmayan yanıt dışında öğrencilerden yanıt gelmemiştir. Öğretmen sözcüğün günlük hayatta kullanılmayan bir sözcük olması ve öğrencilerden bir yanıt alamaması nedeniyle tanımı doğrudan vermiştir.

Öğretmen Editör ne demek?

Sonay Biraz daha bilgi vermek.

Öğretmen Evet. Bilgi veriyor,
Buraya editörün tanımını yazmak istiyorum.
Nasıl tanımlamıştınız önceden?
Hatırlıyor musunuz?
Ben size editörün tanımını vereceğim.
Gazete ve dergilerde, yazı ve fotoğrafları düzenleyerek
yayına hazır hale getiren kişi.

Öğretmen öğrencilerin sözcüklerle ilgili bilgilerini soru-yanıt stratejisi ile belirlemiş ve sınırlı olduğunu anlayınca tanımı doğrudan vermiştir.

Aşağıdaki etkileşim ise öğrencilerle tanımın tartışıldığı bir tanımlama örneğidir. Öğretmen anlam haritası yapılırken öğrencilerden gazete ile ilgili bildikleri sözcükleri söylemelerini istemiştir. Söylenen sözcükleri liste halinde tahtaya yazmaktadır. Bir öğrenci "tiraj" sözcüğünü söylemiştir. Öğretmen bu sözcüğün yeni öğrenilen önemli bir sözcük olmasını nedeni ile anlamını sormuştur. Öğrencilerin bu konu ile ilgili ön bilgileri kullanılarak birlikte bir tanım oluşturulmuştur.

Öğretmen Ne demek tiraj?

Orhan Tiraj, insanlar gazete okuyor ya, yani Posta Gazete en çok okuyor ya o. Yazıyo sayı.

Arda En çok basılan, okunan.

Öğretmen En çok basılan mı? Yoksa okunan gazete sayısı mı?

Orhan Okunan gazete sayısı.

- Öğretmen** *Evet.*
- Dilek** *Basılan. Basılan.*
- Sevil** *Okunan gazete sayısı, yani basım sayısı.*
- Öğretmen** *Dikkat edin en çok basanı söylemiyor bize, okunan gazete sayısı.*
- Arda** *Gazetenin basım sayısı değil mi?*
- Öğretmen** *Bakın şöyle bir şey var. Tirajı çok yüksek gazete, tirajı az gazete deniyor. Ne anlıyoruz? Az satıyor ya da çok satıyor. Okunma sayısını anlıyoruz.*
- Arda** *Çok basılıyorsa, satılabilir diye çok basıyorlar di mi hocam?*
- Öğretmen** *Tabi. Ama tiraj dediğimizde çok sattığını anlamıyoruz. Basım sayısını anlıyoruz.*

Bu etkileşimde ise öğretmen, öğrencilerin sözcüğün anlamı ile ilgili bilgisi olduğunu anlamış ve öğrencilerle tartışarak tanımı birlikte belirlemişlerdir.

Dersler sırasında öğrencilere tam olarak anladıklarından emin olunan veya kendi yazdıkları metinlerdeki önemli sözcüklerle ilgili tanım yapma fırsatları verilmelidir (Duffy, 1999). Tanımlamanın çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar; sözlüklerin yetersiz olması, tanımın tek başına bir sözcüğün nasıl kullanılacağı ile ilgili az bilgi vermesi ve sadece tanım yapmanın yeni kavramları etkili öğrenmede yetersiz olmasıdır (Nagy, 1988). Ayrıca, anlamı bilinmeyen bir sözcükle karşılaşıldığında, sözlükten alınan tanımlama ile metindeki sözcüğün arasında ilişki kurmada sorunlar yaşanabilmektedir (Rupley ve Nichols, 2005). Sınırlılıklarına rağmen önemli bir eğitsel öge olan tanımlamanın nasıl yapıldığı öğrencilere öğretilmelidir. Schirmer (2000) çalışmasında, işitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirme öğretimi yöntemlerini gruplarken tanımlama yapmaya dayalı yaklaşımlar başlığı altında bir gruplama yaparak tanımlama yapmanın sözcük dağarcığı gelişiminde önemini özellikle vurgulamıştır.

b) Stratejilerin Doğrudan Öğretilmesi: Sözcük öğretiminde nihai amaç öğrencileri sözcüklerin anlamlarını bağımsız bir şekilde öğrenir hale getirmek olmalıdır (Luckner ve Cooke, 2010; Paul, 1996). Bu nedenle sözcük öğrenme stratejileri öğrencilere doğrudan öğretilmelidir. Sözcük öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretimi sözlük kullanımının öğretimini ve

sözcüğün anlamını tanımlamak için bağlamsal ipuçlarının nasıl kullanılacağına öğretimini kapsamaktadır (Nagy, 1988).

Daha önce aktarılan boşluk doldurma ile ilgili etkileşim örneğinde öğretmen öğrencilerden metinden sözcüğün anlamını tahmin etmelerini isterken sözcüğün geçtiği cümleyi tekrar tekrar okuyarak model olmaktadır. Ayrıca öğrencilere anlamını bilmedikleri sözcüğün anlamını tahmin etmek için sözcüğün olduğu cümleyi okuduğunu, sonrasındaki cümleyi de okuyarak ipucu aradığını ifade etmektedir.

Aşağıdaki etkileşimde 'Nasıl tanım yapılır?' konulu derste öğrenciler sözcüklerin anlamlarını bulmak için sözlüğe bakılabileceğini söylemişlerdir. Öğretmen sözlükten sözcüklerin nasıl bulunacağına yönelik doğrudan öğretim yapmıştır. Sınıftaki sözlüğün A-J arası ve K-Z arası olmak üzere iki ciltten oluştuğunu ifade ettikten sonra tüm öğrencilerden belli sözcükleri sözlükten bulmalarını ve sonra nasıl bulduklarını anlatmalarını istemiştir.

Öğretmen Grafik sözcüğünün anlamını sözlükten nasıl buldun?

Emel Önce 'g', sonra 'r' harfini aradım.

Öğretmen Evet.

Emel Onları bulduktan sonra 'a' yı aradım. Grafik buldum.

Öğretmen Güzel. Anlamı neymiş?

Emel Biçim, desen veya çizgilerle gösterme.

Öğretmen öğrencilerden sözlükten sözcüğün anlamını nasıl bulduklarını anlatmalarını isteyerek öğrencinin üstbilişsel farkındalığı sağlamaya çalışmaktadır. Üstbiliş kişinin kendi öğrenmesinden bilinçli olarak haberdar olması ve kontrol etmesi anlamına gelmektedir. Araştırmalar üstbilişin okumadaki önemini belirtmektedir (Collins, 1994; Strassman, 1997).

Öğretmenler, öğrencileri stratejileri etkili kullanır hale gelinceye kadar onlara bir rehber gibi yardım etmelidirler. Öğrencilerin, iyi okurların, bilmedikleri bir sözcükle karşılaştıklarında ne yaptıklarını anlamaya ve okuma sırasında uygulanacak stratejiye doğru karar vermeyi öğrenmeye ihtiyaçları vardır.

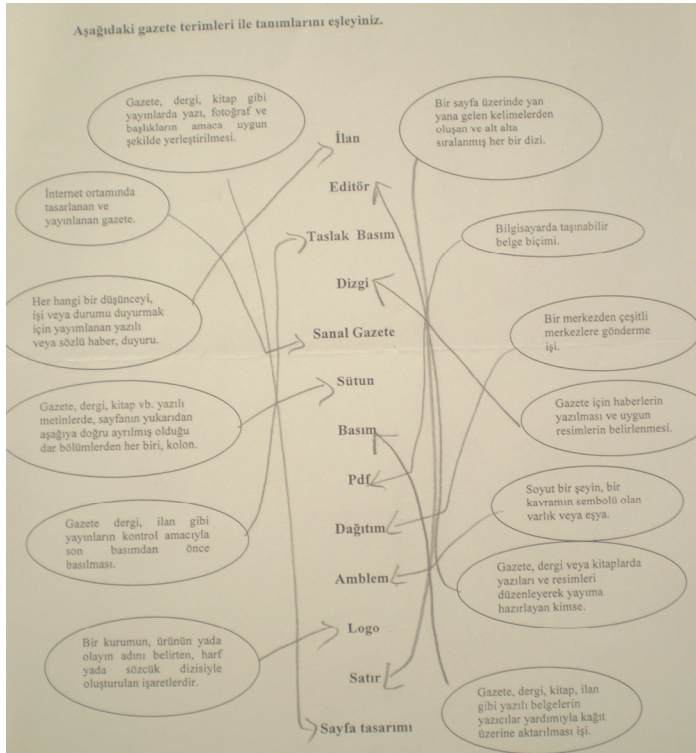
Sözcük öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretimi işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen araştırmalarda sınanmıştır. Araştırmaların sonucunda bu strateji ve özelliklerin işitme engelli öğrencilerin sözcük

dağarcıklarının gelişiminde yarar sağladığı vurgulanmaktadır (Ahn, 1996; Schirmer, 2000; Paul, 1996).

c) *Sözcüklerle Eş/Zıt Anlamlarının veya Tanımlarının Eşlenmesi*: Çeşitli konulardaki sözcüklerin eş anlamları, zıt anlamları veya tanımlarının eşlenmesini kapsamaktadır. Bu çalışma, yeni sözcüklerin öğrenilmesi için son derece etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Hieber ve Kamil, 2005). Sözcüklerin eş anlamları, zıt anlamları ve benzer anlamları listelenip örnek cümleler kurularak anlamları tartışılır.

Sınıfta gerçekleştirilen eşleme çalışmasında, öğrencilerden gazete terimleri ile bu terimlerin tanımlarını eşlemeleri istenmiştir (Fotoğraf 2). Çalışmayı her bir öğrenci öncelikle bireysel olarak tamamlamıştır. Daha sonra bireysel yapılan çalışmaların doğruluğu tüm sınıf tüm sınıfça kontrol edilmiştir. Son olarak her bir sözcüğün tanımı sesli olarak okunarak tekrarlanmıştır.

Fotoğraf 2: Gazete terimlerine tanım eşleme



Aşağıdaki etkileşimde öğretmen öğrencilerden 'sanal gazete' sözcüğünün tanımını bulmalarını ve soruyu yanıtlayan öğrencinin yanıtını kontrol etmelerini istemektedir.

Öğretmen *Peki 'sanal gazete' ne demekti? Kim söylemek ister?*

Dilek *İnternet ortamında tasarlanan ve basılan gazete.*

Öğretmen *Arkadaşınızın yanıtı doğru mu?*

Arda *Doğru.*

Sonay

Öğretmen *Evet doğru. Deren, sen de okur musun? Sanal gazete ne demekmiş?*

Deren *Evet. İnternet ortamında tasarlanan ve basılan gazetedir.*

Öğretmen yanıtın doğruluğunu kontrol ettirdikten sonra bir başka öğrenciye daha yanıtı tekrarlatmıştır. Öğretmen, etkili sözcük dağarcığının ilkelerinden olan tekrara her uygun ortamda yer vermiştir.

İşiten ve işitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcıklarının geliştirilmesinde bu stratejiye yönelik sınırlı araştırmaya rastlanmıştır (Ahn,1996; Fox, 1983). Ahn (1996) araştırmasında, işitme engelli öğrencilerin okuma-anlama düzeylerinin belirlenmesinde sözcüğün eş anlamlısını vermeyi ölçü aracı olarak kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda, işitme engelli öğrencilerin sözcüklerin eş anlamlarına yönelik düzenlemelerle metinden sözcüklerin anlamlarını edinebildikleri belirlenmiştir.

d) *Grafik Düzenleyiciler:* Yeni öğrenilen sözcüklerle önceden edinilmiş bilgilerin ve sözcüklerin görsel bir şekilde ilişkilendirilmesidir (Ör:Reutzel & Cooter, 1999). Aynı zamanda öğrencilerin var olan bilgilerini yeniden yapılandırır ve yeni bilgilerle bütünleştirmesine yardımcı olur (Reutzel & Cooter, 1999). Özellikle fen bilimleri ve sosyal bilimler derslerinde kullanılan Anlam Haritaları uzun zamandan beri sözcük dağarcığı eğitiminde kullanılmaktadır. Grafik düzenleyiciler işitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcıklarının geliştirilmesine yönelik olarak yoğun bir şekilde kullanılmaktadır (Paul, 1996; Schirmer, 2000). Çeşitli şekilleri bulunan grafik düzenleyiciler; anlam haritası, sözcük haritası, anlamsal özelliklerin analizi ve venn şeması ana başlıkları altında toplanabilir.

Derste öğretmen öncelikle öğrencilerden 'Gazete' ile ilgili bildikleri önemli sözcükleri söylemelerini istemiştir. Öğretmen, öğrencilerden gelen

“mizanpaj, font, başlık, satır, sütun vb.” 43 sözcüğü liste halinde tahtaya yazmıştır. Bunun yanı sıra öğrenciler tarafından söylenmeyen ancak önemli olan ‘editör ve tasarım’ sözcükleri öğretmen tarafından listeye eklenmiştir. Daha sonra öğrencilerle birlikte soru-yanıt stratejisi kullanılarak listedeki sözcükleri ilişkilendirerek ve gruplayarak anlam haritasını oluşturmuştur (Fotoğraf 3). Her bir gruba bir başlık verilmiştir. Son olarak yapılan tüm anlam haritasına genel bir isim verilmiştir.

Fotoğraf 3: Anlam Haritası



Aşağıdaki etkileşimde gazete ile ilgili sözcükler listelendikten sonra ilişkili sözcüklerin gruplanması ve bu gruba isim verilmesi süreci aktarılmaktadır.

Öğretmen Sizden listede birbiri ile ilişkili olan diğer sözcükleri söylemenizi istiyorum. Birbiri ile ilişkili olacak, grup olabilecek. Öyle düşünün.

Orhan Satır, sütun, sütun, satır.

Öğretmen Satır, sütun. Evet, bunlar aynı gruba girer. Başka?

Sonay Tasarım olmayo mu?

Arda Hocam mizanpaj da giriyor.

Dilek Dizgi, dizgi.

Öğretmen Dizgi ve mizanpaj. Peki tamam onları da yazalım. Peki buna nasıl başlık vereceğiz?

- Sonay** *Hocam hepsi bilgisayarla ilgili.*
- Öğretmen** *Bilgisayarla ilgili ama paragrafı ve manşeti bilgisayar olmadan da yapabiliriz.*
- Arda** *Hepsini tasarım yaparken kullanıyoruz. Tasarım olabilir.*
- Öğretmen** *Evet. Bunlar neydi?*
- Sonay** *Tasarımda kullandığımız şeyler.*
- Öğretmen** *Tasarım olabilir, kabul ediyor musunuz?*
- Gizem** *Ediyorum. Tasarım.*
- Dilek** *Evet.*
- Öğretmen** *Tasarım olabilir, çünkü puntoya, fonta karar veriliyor, manşete, sürmanşete karar veriliyor, mizanpaj da tasarımla yapılıyor. Tasarım olabilir. Başka ne olabilir?*
- Arda** *En sağlıklı editör.*
- Öğretmen** *Editör.*
- Arda** *Bunların hepsini editör karar veriyor.*
- Öğretmen** *Punto, font, sayfa düzeni, paragraf, manşet, sürmanşete, satır, sütun mizanpaja hepsine editör karar verir dedi arkadaşınız. Eeee, ikisini birleştirelim. Editör artı tasarım diyelim.*

Öğretmen, öğrencilerden sözcükleri gruplamalarını isterken sözcüklerle ilgili tekrar yapmaları için anlamlı kullanım ortamı sağlamıştır. Aynı zamanda öğrencilerin sözcüklerle ilgili bilgilerini yeniden düzenlemelerini ve eksiklerini tamamlamayı amaçlamıştır.

Fox (1983) ve Nagy, Anderson ve Herman (1987) araştırmalarında grafik düzenleyicilerin, sözcükleri doğrudan öğretmenin yanı sıra öğrencilerin var olan bilgi ve kavramları yeniden düzenlemelerine yardımcı olacağını ifade etmektedirler. Grafik düzenleyiciler, işitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcıklarının geliştirilmesine yönelik olarak yoğun bir şekilde kullanılmaktadır (Paul, 1996; Schirmer, 2000). Ancak grafik düzenleyicilerin sözcük dağarcıklarının gelişimlerine olan etkisine veya öğretime yönelik işitme engellilerle yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sonuç

Sınırlı sözcük dağarcığı ve dil becerileri olan işitme engelli öğrencilerin, zengin sözcük dağarcığına sahip olmaları akademik ve mesleki yaşamlarındaki başarı için önem taşımaktadır. DOYÖY ve etkili sözcük dağarcığı geliştirme ilkeleri ile hazırlanan derslerin gerçekleştirilmesi bu öğrencilerin sözcük dağarcıklarının gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Howell ve Luckner, 2009).

“Etkili sözcük dağarcığı geliştirme ilkeleri” ile DOYÖY’nin ilkeleri etkili sözcük dağarcığı gelişimi için ders programlarında birlikte uygulanmalıdır. İşitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcıklarının etkili bir şekilde gelişimi için sözcük dağarcığı gelişim stratejilerinin işiten akranlarına göre daha yoğun uygulanması ve çok daha fazla tekrarlara yer verilmesi gerekliliktir (Paul, 1996). Dersler bu öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun, sistemli ve düzenli bir şekilde planlanmalı ve gerçekleştirilmelidir.

DOYÖY ile gerçekleştirilen derslerde doğrudan ve dolaylı sözcük dağarcığı geliştirme stratejilerinin her ikisine de yer verilmelidir (Stahl ve Fairbanks, 1986; Stahl ve Nagy, 2006). Doğrudan ve dolaylı sözcük dağarcıklarının birlikte uygulandığı dersler, işitme engelli öğrencilerin sözcüklerin anlamlarını öğrenebilmeleri için gerekli olan anlamlı kullanım ve yoğun bir şekilde tekrar edilmesi için gerekli ders ortamını yaratmaktadır. Ancak bu öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda zaman zaman doğrudan öğretime daha fazla yer verilebildiği görülmektedir (Rupley ve Nichols, 2005).

Derslerde uygulanacak stratejilerin türüne, öğretmen öğretilecek sözcüğün ve öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurarak karar vermelidir. Öğrencilerin günlük, akademik ve mesleki yaşamlarında sözlü ve yazılı olarak kullanacakları sözcüklerin öğrencilere yoğun bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin sözcükleri öğrenmeleri isteniyorsa bu sözcüklerin olduğu anlayabilecekleri metinlerle birlikte bu sözcükleri yazarak ve konuşarak kullanmalarını sağlayacak eğitimler sağlanması önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Ahn, S. (1996). A study of incidental vocabulary learning from context during natural reading in students with hearing impaired." PhD Thesis, Paul. The Ohio State University.
- Asselin, M. (1999). Balanced Literacy. *Teacher Librarian*. Oct 99, 27(1).
- Blachowicz, C.L.Z., Fisher, P.J., Ogle, D., ve Watts-Taffe, S. (2008). Vocabulary: Question from the classroom. *Reading Research Quarterly*, 41(4): 524-529.
- Collins, N.D. (1994). Metacognition an learning to read. ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication. <http://www.vtaide.com/png/ERIC/Read-to-learn.htm>. Erişim Tarihi: 23.01.2006.
- Cramer, R.L. (2004). *The Language Arts, A Balanced Approach to Teaching Reading, Writing, Listening, Talking and Thinking*. Boston, Newyork, San Francisco. Pearson Inc.
- Diamond, L. ve Gutlohn, L. (2006). Teaching Vocabulary. <http://www.ldonline.org/article/9943>. Erişim Tarihi: 25.04.2008.
- Duffy, A. M. (1999). Characteristics of exemplary first-grade literacy instruction. *The Reading Teacher*. 61: 239-2464.
- Fountas, I.C. ve Pinel, G.S. (1996). *Guided Reading, Good Firs Teaching for All Children*. Portsmouth, NH. Heinemann Educational Books.
- Fox, B.J. (1983). Tecahing Occupational Vocabulary in the Industrial Arts Classroom. *Man Society Technology*. January, 42: 6-9.
- Girgin, Ü. (2006). Evaluation of Turkish Hearing Impaired Reading Comprehension with the Miscue Analysis Inventory. *International Journal of Special Education*. 21(3): 68-84.
- Glynn, S.M., Aultman, L.P. ve Owens, A.M. (2005). Motivation to Learn in General Education Programs. *The Journal of General Education*. 54(2): 150-170.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language*. Portsmouth NH, Heinemann Educational Books.
- Harrel, A. ve Jordan, M. (2002). *50 Active Learning Strategies for Improving Reading Comprehension*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Hiebert, E.H. ve Kamil, M.L. (2005). *Teaching and Learning Vocabulary. Bringingi Research to Practice*. New Jersey, London. Lawrence Erlbaum Associates Publisher.

- Howell, J.J. ve Luckner, L.J. (2009). Helping one deaf student develop content literacy. *Communication Disorders Quarterly*, 25(1): 23-27.
- İşler, A.Ş. (2004). “Sanat Eğitiminde Disiplinlerarası-Tematik Yaklaşım” *Milli Eğitim Dergisi*, 163, Yaz.
- Kretchmer, R.R. ve Kretchmer, L.W. (1978). Language development and intervention with the hearing impaired. Baltimore, Maryland: University Park.
- La Sasso, C. ve Davey, B. (1987). The relationship between lexical knowledge and reading comprehension for prelingually, profoundly hearing-impaired students. *Volta Review*, 89: 211-220.
- Luckner, J. L. ve Cooke, C. (2010). A Summary of the Vocabulary Research With Who Are Deaf or Hard of Hearing. *American Annals of the Deaf*, Spring, 155(1): 38-67.
- Nagy W. E., Anderson, R. C. ve Herman, P. A. (1987). Learning Word Meaning From Context During Normal Reading. *American Educational Research Journal*, Summer, 24(2): 237-270.
- Nagy, W.E. (1988). Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension. Newark, DE: International Reading.
- NIFL (b.t.). Partnership.
www.nifl.gov/partnershipforreading/publicActions/readingfirst1vocab.html. Erişim Tarihi: 06.07.2007.
- Paul, V.P. (1996). Reading Vocabulary Knowledge and Deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Winter 1:1.
- Rasinski, T. ve Padak, N. (2004). Effective Reading Strategies: Teaching Children Who Find Reading Difficult. Columbus: Upper Saddle River.
- Reutzel, R.D. ve Cooter, R.B. (1999). Balanced Reading Strategies and Practices, Assessing and Assisting Readers with Special Needs. New Jersey Columbus, Ohio. Merrill ve Prentice Hall.
- Rubin, D. ve Opitz, M.F. (2007). Diagnosis and Improvement in Reading Instruction. Boston: Pearson.
- Rupley, W.H. ve Nichols, W.D. (2005). Vocabulary instruction for the struggling reader. *Reading ve Writing Quarterly*, 21: 239-260.
- Schatz, E.K. ve Baldwin, R.S. (1986). Context Clues are Unreliable Predictors of Word Meaning. *Reading Research Quarterly*, 21: 429-453.

- Schirmer, B.R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Searfoss, L.W., Readence, J.E. (1989). *Helping Children Learn to Read*. Boston. Allyn and Bacon.
- Stahl, S.A. ve Fairbanks, M.M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A Model Based Meta-Analysis. *Review of Educational Research, Spring*, 56(1): 72-110.
- Stahl, S.A. ve Nagy, W.E. (2006). *Teaching Word Meanings*. New Jersey, Literacy Teaching Series, Lawrence Erlbaum Associates. Inc.
- Strassman, B.K., (1997). Metacognition and reading in children who are deaf: a review of the research. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2: 140–9.
- Tompkins, G.E. (2007). *Literacy for the 21st Century, Teaching Reading and Writing in Prekindergarten Through Grade 4*. New Jersey Columbus, Ohio. Merrill Prentice-Hall.
- Walker, L., Munro, J. ve Rickards, F.W. (1998). Literal and inferential comprehension for student who are deaf or hard of hearing. *The Volta Review*, 100 (2): 87-104.