

283865

T. C.

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İŞİTME ÖZÜRLÜ ÇOCUKLARDA UYGULANAN
EĞİTİM YÖNTEMLERİ

ODYOLOJİ PROGRAMI
BİLİM UZMANLIĞI TEZİ

Sezer ÖZBAYIR

ANKARA - 1986

50

T. C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İŞİTME ÖZÜRLÜ ÇOCUKLARDA UYGULANAN
EĞİTİM YÖNTEMLERİ

ODYOLOJİ PROGRAMI
BİLİM UZMANLIĞI TEZİ

Sezer ÖZBAYIR

Rehber Öğretim Üyesi : Doç. Dr. Ferda AKDAŞ

ANKARA - 1986

I Ç İ N D E K İ L E R

	<u>Sayfa No.</u>
GİRİŞ.....	1
TEMEL BİLGİLER	3
MATERYAL ve METOD	55
TARTIŞMA	56
SONUÇ	63
ÖZET	64
KAYNAKLAR	65

G I R I Ő

Konuşmanın öğrenilmesi ve çevre ile sözel iletiŐimin kurulabilmesi için, ilk koŐul iŐitmedir. Bu nedenle işitme özü, komünikasyon bozukluğunu da beraberinde getirir. Komünikasyon bozukluğu, işitme özünün miktarına bağlı olarak değişir.

Komünikasyon probleminin en aza indirgenmesi, çocuğun kapasitesinin en üst düzeyde kullanılması, dolayısıyla çocuğun topluma kazandırılması için çeşitli çalışmalar yapılmış ve eğitim programları ortaya konulmuştur.

Konuşma ve dil geliŐiminden önce, meydana gelmiŐ veya konjenital işitme kayıplı çocuklar, prelingual işitme özür-lüleri olarak adlandırılır. IŐitme kayıpları 70dB i aŐmaktay-sa çevresel seslerin çoğunu iŐitemezler. Dil geliŐimleri nor-mal olarak sağlanamadığından özel eğitime gereksinim duyar-lar. Eğer amplifikasyonla bile kayıp, 90 dB'e varmaktaysa, işitsel kanal tek baŐına konuşmayı öğrenme için yeterli olmaz. Uzmanlar arasında, ileri derecede işitme özürlü çocuklar için uygun, belirlenmiş bir programın olmadığı görüşü yaygındır^{10,24}.

Bir grup, çocukların işitsel çevreye hiçbir Şekilde adapte olamayacakları ve normal grupla integrasyonlarının sağlanamayacağı görüşündedirler. IŐaretle iletişime ağırlık verilmesinden yanadırlar. IŐitsel/sözel yaklaşımı benimseyen grup ise işaret kullanmaksızın, amplifikasyon sağlanarak

kalıntı işitmeden yararlanılması, bu suretle bütün durumlarda çocukların konuşmayı öğrenebilecekleri inancına sahiptirler. Karma yaklaşıma ağırlık veren diğer uzmanlar, simültane konuşmanın yanısıra, işaret kullanımına yer verilmesini savunurlar.

Bu çalışmanın amacı, yukarıda kısaca bakışaçılarından sözedilen yaklaşım şekillerinin incelenerek karşılaştırılması, en uygun ve komünikasyonun en iyi şekilde gerçekleştirilebileceği programın ortaya konulmasıdır.

- h- İşitme özürlü çocuğun eğitiminde rol alan kişi ve grupların özellikleri
- ı- İşitsel/sözel eğitim için genel programın özellikleri.

İşitme eğitimi ile ilgili ilk uygulama, 1805'de Jean Marc Gaspard Itard'ın Paris Enstitüsünde, işitme özürlüler için, ses diskriminasyonu çalışmalarıyla başlar. Bunun dışındaki konuyla ilgili ilk çalışanlar olarak 19. yüzyılda Arnold Toynbee ve Max Goldstein literatürde yer alır²⁷.

Dr. Max Goldstein, bu konudaki çalışmaları, sonucu Akustik metod olarak adlandırdığı metodu şöyle tanımlamaktadır, "işitme mekanizmasının stimülasyonu ve stimülasyonla işitme ile ilgili duyu organları arasında bağlantının kurulmasıdır"²⁵.

1938 de C.C. Bunch, ilk odyometreyi düzenleyene kadar işitmenin sınırları saptanamamış ve dolayısıyla işitme eğitimindeki çalışmalar da çok sınırlı kalmıştır. Bu durum II. Dünya Savaşı sonlarına kadar böyle devam etmiştir. II.Dünya Savaşı sonrası işitme cihazlarının geliştirilmesi sonucu konuyla ilgili daha etkin çalışmalar yapılabilmiş ve iletişim problemi büyük ölçüde azalmıştır.

İŞİTME EĞİTİMİNİN TANIMI

Çeşitli otörler, işitme eğitimi ile ilgili değişik tanımlamalar yapmışlardır:

R.Carhart, işitme eğitimini, işitme özürlü çocuklar ve yetişkinlere, mevcut, kalıntı işitmelerinden tam randıman sağlayarak, öğretme işlemi olarak tanımlar.

E.Whetnall'a göre, işitme eğitimi, normal işiten çocuğun eğitiminde sağlanan koşullara paralel koşullar düzenlenerek, işitme özürlü çocuklara eğitimin verilmesidir.

E.Wedenberg'in tanımlamasına bakılacak olursa, işitme eğitimi, Görme duyusu ile birlikte, mevcut işitmenin değerlendirilerek eğitim programının sistematik hale getirilmesidir.

J.C. Kelly'e göre, işitme eğitimi, konuşma seslerini, işitsel diskriminasyonu, sesin farkında olmayı düzenleyen bir prosedürdür.

C.V. Hudgins ise birkaç aşamalı tanımlama yapmaktadır. Yazara göre işitme eğitimi,

- İşitme ile, konuşmayı algılama gelişimidir.
- Daha iyi konuşma, daha fazla anlaşılabilirlik, daha doğal ve ritmik konuşma için yapılan çalışmalardır.
- Esnek ve geniş lisan kullanımının geliştirilmesidir.
- Yukarıda sayılan konular gözönünde bulundurularak, genel eğitim programının hızlandırılmasıdır.

J.J.Watson, işitme eğitimi için daha geniş bir tanımlama getirmektedir. Yazara göre işitme eğitimi;

- Çevrede konuşulan lisanın daha fazla anlaşılabilir olmasıdır.
- Lisan kullanımının daha hızlı gelişimidir.

- Ses kalitesi, artikülasyon ve ritm açısından konuşmanın daha iyi hale gelmesidir.

- Skolastik özellikler açısından daha yükseğe ulaşmadır.

- Diğer kişilerle, daha iyi sosyal ve emosyonel uyumun sağlanmasıdır.

Bütün bu tanımlamalar gözönünde bulundurularak, işitme eğitiminin genel olarak, kabul edilebilir bir tanımlanacak olursa;

İŞİTME EĞİTİMİ- Başta işitme olmak üzere tüm duyuların katılımıyla toplam algılama miktarını ve iletişimi arttırmaya yönelik sistematik bir prosedürdür.

Yapılan bu tanımlama, çeşitli derecelerde işitme kayıplı çocuklar ve yetişkinler için geçerlidir.

İşitme özürlü çocuklar için çeşitli eğitim yöntemleri ortaya konulmuştur. Çalışmalar 3 yöntem üzerinde yoğunlaştırılmıştır. Bu yöntemler şu başlıklar altında toplanır.

1. İşaretle anlaşma ve parmakla okuma yöntemi (Manuel method/fingerspelling), 2. Karma yöntem (Total communication), 3. İşitsel-sözel yöntem (Oral/aural method).

Bu yöntemler ve uygulamaları ile ilgili olarak, değişik çalışmalar yapılmış ve açıklamalarda bulunulmuştur.

İşaret yönteminde işitme özürlüler arasında iletişimi sağlamak için, harflerin, standartlaştırılmış işaretlerle anlatımından yararlanır. Bu yöntem parmakla heceleme ve işaretleşme tekniklerini kapsar²⁴.

İşaret yönteminin tarihsel gelişimi:

1750 yılında bir Fransız papaz olan L'abbe de L'Epée iki işitme özürlü kızkardeşin eğitiminde işaret yöntemini kullanmıştır. Fransa'da dilin öğretiminde, parmakla heceleme tekniği daha da önce kullanılmıştır. L'Epée buna, "hareketlerin/jestlerin doğal dilini" de eklemiştir. 1860'da Paris'de bu yöntemin kullanıldığı bir okul kurmuştur. Eğitimle ilgili çalışmalar, L'Epée nin öğrencisi L'Abbé Sicard tarafından sürdürülmüştür.

1815'de Thomas Hopkins Galladuet, Avrupa'ya giderek L'Epée'nin sistemi hakkında bilgi edinerek, Laurent Clerc adlı öğretmenle Amerika'ya geri dönmüştür.

1817'de A.B.D.'de Hartford'da işitme özürlüler için ilk okul kurulmuştur. L'Epée nin işaret dili Amerika'da kullanılan doğal jest ve mimiklerle kaynaştırılarak uygulanmıştır²⁴.

İşaret dili için birkaç araştırmacı tarafından sistematik analizler yapılmıştır(Stokoe,1960; Tervoort,1964). Bu analizlere göre, işaret dili başlıbaşına bağımsız bir dildir. Oral dilin değiştirilmiş bir şekli yada kötü bir taklidi değildir(Kohl,1966). İşaretler formalize edilmiştir. David Watson "Talk with Your Hands (1964). isimli kitabında işaret alfabeti ile ilgili örnekler vermiştir²³.

Louise Fant, "El işaretleriyle Konuşma" (Say It with Hands) (1964) adlı kitabında, işaret dili ile iletişime örnek olarak fasial açıklamaların öneminden söz eder. Yüzün ifade etmede, iletişimde çok etkili olduğunu ortaya koyar.

İşaret dilinin sınırlılıkları uzmanlar tarafından bilinmektedir. İşaret dili, mecaz, vurgu, ve nükteli anlatım açılarından sınırlıdır. Ve sadece somut anlatımlar için kullanıma uygundur.

Amerika'da bu dilde eğitim veren okullar mevcuttur. Buralarda, Amerikan işaret dili kullanılmaktadır(Schein, 1973).

Gorretson(1963) bir işitme özürlü eğitimcisi olarak parmakla heceleme ve işaretlerle ilgili çalışmalar yapmıştır. Çalışmalarının sonucu olarak(manuel) işaret yöntemi hakkında şunları ortaya koymuştur:

1. Konuşma ve dudaktan okuma eğitimi verilen çocuğun işaretleri kullanmasına hiç izin verilmemesi, çocuk üzerinde kaygı ve emosyonel stres yaratabilir.

2. Parmakla heceleme ve işaretlerin kullanımı ile iletişimde şüpheli kalma (yarım anlatma) sözkonusu değildir.

3. El işaretleri, anlatım için, dudaktan okumaya göre daha açıktır.

4. Parmakla heceleme ve işaretlerin kullanımında, çocukların herbirine ayrı ayrı ve tekrar tekrar diskrimine edilmez. Bütünü eşit olarak aktivitelere aynı oranda katılabilirler.

Manuel sistem üzerinde çalışanlar çeşitli varyasyonlar yapmışlar, bu varyasyonlarla simultane metod ve kombine metod denilen iki ayrı metod daha geliştirmişlerdir.

Fant(1963) kombine metodu, konuşmayı okuma, parmakla heceleme ve işitsel uyaran kullanımının birleştirilmiş şekli olarak tanımlar. Simultane metod, temelde kombine metodla aynıdır. Ek olarak işaret dili de kullanılmaktadır²⁴.

Fant, kombine metodun, saf sözel ve saf işaret yöntemlerinin birleştirilmesinden oluştuğu fikrindedir.

Kombine metodun en yaygın kullanılanı Rochester metod olarak adlandırılır.

Konuşmanın simultane kullanımı ve parmakla heceleme yi içerir(Scoaten,1964). Bu metod görsel konuşma, olarak da bilinir. Öğretmenin yüzü öğrenciler tarafından görülebilir durumdadır. Ellerle heceleme ve dudaktan okuma ile komünikasyon sağlanır.

Ortaya konulan başlıca yöntemlerden ikincisi ise karma yöntemdir.

Karma yöntem, işaretle anlaşma ve sözel yöntemin birleştirilmesinden oluşmuştur. Bu yöntem, çocukların, okul öncesinde komünikasyon için parmaklarını çabukça kullanma yeteneklerinin sınırlı olması dolayısıyla her türlü iletişim yönteminin kullanılmasını kabul eder. Bu yöntemi benimseyenler, işaretle ve sözel iletişim yöntemlerinin birlikte kullanılmasının karşılıklı anlaşmada kolaylık sağladığı görüşündedirler^{23,24}.

Karma yöntemle ilgili olarak, bazı teknikler ortaya konulmuştur. Bu tekniklerin hemen hepsinde Amerikan işaret

dili (Ameslan) esas alınmakla birlikte bazı varyasyonlar yapılmıştır. Tekniklerde, işaret dili ve sözel iletişim birlikte yer alır²³.

Karma yöntem içerisinde yer alan tekniklerden bir tanesi işaretle hatırlatmalı konuşma (Cued Speech) tekniğidir. R.Orin Cornett tarafından geliştirilmiştir^{6,24}. Sekiz el konfigürasyonu ve dört el yerleşimi ile görsel açıdan doğal konuşmaya yardımcı bir tekniktir. El işaretleri ünsüz ses birimlerini, el yerleşimleri ise ünlü ses birimlerini içerir. Bir el işareti ençok 3 ünsüz ses birimini gösterir.

Bu teknikte, konuşmanın dudak hareketleri ve el işaretleri birlikte gösterebilir durumdadır. "Cued Speech" tekniğinin, dudaktan okumayı hızlandırdığı, dudak hareketlerinin benzer olduğu seslerin ayırdedilmesini kolaylaştırdığı ileri sürülmektedir.

Bu teknikte temel amaç, sözel dil kullanımını geliştirmektir. (Konuşma seslerinin iyi dinlenmesini ve bu seslerin çıkartılmasını öğretmek amaç dışındadır)²³.

İşitsel eğitimle birlikte kullanıldığı taktirde komünikasyonun daha etkili olacağı görüşü tekniği kullananlar tarafından kabul edilir²⁴.

Karma yöntemle ilgili diğer bir teknik Temel İngilizceyi görme (Seeing Essential English - SEE) tekniğidir.

1962'de David Anthony tarafından ortaya konulmuştur.

Ameslan'ın modifikasyonları yapılarak Güney Kaliforniya'da geliştirilmiştir. Ortaya konulan yeni sistemler içerisinde, işaret açısından en büyük kelime haznesini kapsayan tekniktir.

İşaretler, kelime formlarını ve parçalarını gösterir. Parçalar, kelime kökleri, önek ve son eklere göre düzenlenmiştir²⁴

Bir diğer teknik de gerçek İngilizceyi işaretle anlatma (Signing Exact English - SEE₂) tekniğidir.

Temel İngilizceyi görme tekniğini düzenleyen bir grup tarafından 1972'de geliştirilmiştir. Dr. Gerilee Gustason öncülük etmiştir.

Temel İngilizceyi görme tekniğinin, aileler ve öğretmenlerin gereksinimlerini karşılamada çok kompleks olduğu, Ameslan'dan çok uzaklaşıldığı görüşü ile gerçek İngilizceyi işaretle anlatmanın düzenlenmesi kararlaştırılmıştır. Gerçek İngilizceyi işaretle anlatma tekniğinde kullanılan işaretler, kelime kökleri ve gerekli eklerle birlikte kelimelere göre de düzenlenmiştir. 2000 çeşit vokabüler kapsamı vardır. %61, Amelsan işaretlerini, %18'i modifiye edilmiş Ameslan işaretlerini, %21'i de yeni işaretleri kapsar²⁴.

Görsel İngilizcenin Linguistiği (Linguistics of Visual English - LOVE/LVE) tekniği 1971'de Dennis Wampler tarafından geliştirilmiş bir karma yöntem tekniğidir.

Okul öncesi işitme özürlü çocuklar için kullanılabilir

bir tekniktir. El pozisyonları üzerine kurulmuştur. Morfemler, el pozisyonlarıyla ifade edilir. Görsel İngilizcenin Lingüistiği tekniği, ses, hece ve anlamlardaki benzerlikler açısından morfemleri ayırıştırır. Ayrıca konuşmadaki ritimleri de işaretlerle belirler.

İşaret İngilizcesi (Sign English - Siglish) tekniği de, okul öncesi çocukların eğitiminde kullanılmak üzere düzenlenmiş bir karma yöntem tekniğidir. Bu teknik 2500 işareti kapsar. İşaretlerden 1700'ü Ameslan işaretlerine göre düzenlenmiştir. Gallavdet Kolej'de Bornstein ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir (Kannapell ve ark., 1969).

İşaret İngilizcesi tekniğinde, kelimelerle ilgili işaretler dışında, çoğullar, iyelik formları ve cümle düzenleriyle ilgili 14 işaret de kullanılır²⁴.

Yeni işaret sistemlerinin kullanımıyla ilgili olarak, henüz sonuçlanmış çalışmalar yoktur. Araştırmacılar, kullanıma uygun olup olmadığı konusunun çalışmalar sonucu belirlenebileceği görüşündedirler²⁴.

İşaretle anlaşmaya hiç yer vermeyen, sadece işitsel/sözel iletişim ve dudaktan okumaya yer veren yaklaşım ise işitsel/sözel (oral/aural approach) yöntem olarak adlandırılır. Bugün için en fazla taraftar toplayan yöntem budur.

İşitsel/sözel yöntem, işitsel/sözel eğitimi ve dudaktan okuma eğitimini kapsar.

Çocuğun işitme özrünün derecesine bağlı olarak gereksinimleri farklıdır. İşitme kaybının analizinin dikkatle yapılmasını izleyen zamanda, bu yöntem mutlaka işitme cihazı uygulaması ve en erken zamanda eğitime başlanmasını gerektirir⁸.

Oral/aural yaklaşımın ilk aşamasında aile eğitimi konusu önem taşır. Bunun için ilk aşamada verilecek olan bilgiler şu doğrultudadır.

1. İlk yapılacak olan işlem anne-babaya çocuğun işitme ve iletişim problemi hakkında bilgi vermektir. Bunun için normal işitme fonksiyonları ve bununla bağlantı kurularak işitme hasarı hakkında bilgi verilir.

Klinisyen, işitme kaybının tipi, örüntüsü ve duyarlılık kaybının miktarını aileye anlatır. Daha sonra, buna bağlı olarak konuşma ve diksriminasyon güçlüklerini açıklar. İşitme cihazının komponentleri, sesleri ne şekilde amplifiye ettiği hakkında basitçe bilgi verir.

Bu açıklamalardan sonra işitme cihazının bakımı ile ilgili, aileye düşen görevler detaylı bir şekilde anlatılır.

Çok ileri derecede ve ileri derecede işitme özürlü çocuklarda, ilk anda işitme cihazını reddetme sık görülen bir durumdur. Böyle bir durumla karşılaşıldığında, cihazın sürekli kullanımını sağlamak için, çocuk birtakım aşamalardan

geçirilir. İlk olarak, cihaz günün belirli saatlerinde kısa periyodlarla takılır. 10'ar dakikalık periyodlarla uygulama başlar. Giderek, bu periyod 1 saate çıkarılır. Bu şekilde 1'er saatlik artışlarla gün boyu takmaya kadar gidilir. Gün boyu takma işlemi çocuğun tutumuyla ilgilidir. Ancak mümkün olan en kısa zamanda bu durumun gerçekleşmesine çalışılır^{23,24}.

2. olarak yapılacak olan, kullanılacak olan aural yaklaşımın ebeveyne anlatılmasıdır. Ebeveynler, özellikle, işitme eğitiminde dinleme için harcanacak zamanı anlamakta güçlük çekerler. Belirleyici olarak, normal işiten çocuğun dinleme ve konuşma aşamaları hakkında bilgi verilir. Dinlemenin önemi özellikle vurgulanır.

Daha sonra uygulanacak olan eğitim programı ile ilgili kabaca bilgi verilir. Uzman-ebeveyn programın uygulanmasında koopere çalışacakları için, detaylı bilgi, aşamalar gerçekleştikçe, uzman kişi tarafından aileye zaman içinde aktarılır.

DİNLEME DAVRANIŞININ GELİŞİMİ

Oral/aural yaklaşımda, cihaz uygulamasını izleyen zamanda ilk yapılacak olan işitme özürlü çocukta dinleme davranışını geliştirmektir(Reich,1977).Normal bir bebek, konuşmaya başlamadan önce, çevre seslerini dinlemeyi öğrenir. Konuşmak için, dinleme davranışını da kapsayan olgunlaşma aşamalarından geçilmesi gereklidir(Watson,1961)²⁶. İşitme özürlü çocuğun da, normal işiten çocuk gibi, bu olgunlaşma aşamalarından geçirilmesi uygundur. Dinlemeyi

öğrenme, konuşma ve düşünme becerilerinin gelişiminde temel oluşturur.

Grammatico, L.F.(1975) yapmış olduğu çalışmada, dinleme becerisinin gelişimi için temel faktörleri şöyle belirlemiştir: Dinleme için; 1.Sesin farkında olma, 2.Ses diskriminasyonu, 3.Sesleri lokalize edebilme, 4.Intonasyonun örüntünün gelişimi, 5. İşitme ile ilgili bellek gelişimi gibi faktörler temel oluştururlar¹⁶.

Daha önce de söz edildiği gibi, işitme özürlü çocuğun normal işiten çocuktaki gibi dinleme davranışı aşamalarından geçirilmesi uygundur. Bu nedenle, öncelikle, normal çocuk için geçerli aşamalar belirlenir.

Dr.Ruth Griffiths, 1954'de konuyla ilgili gelişim aşamalarını belirlemiştir:

A- Prenatal dönem

Titreşimsel olarak veya kemik iletimi yoluyla sesin farkında olmayı içerir. Babbing döneminin uteroda başladığı düşünülür (Dr.Blumel, 1959).

B- İlk 3 aylık dönem

Postnatal dönemin başlangıcından itibaren giderek sese tepki sayısı artar. Yeni doğan özellikle şiddetli gü-rültüde, "startle refleksi" gösterir.

Normal işiten bebek, bütün seslerle stimüle olur, dinlemeye başlar, gözleriyle sesler doğrultusunda izler. Çevresindeki seslerin çok sayıda tekrarından sonra, ses kaynaklarını tanımaya başlar, zamanla bu sesler anlamlı

gelir (anne sesi, süt ŐiŐesinin sesi gibi).

Yeni doğanın ilk tepkileri gross sesleredir. İki veya daha farklı sesler çıkarır.

C- İkinci 3 aylık dönem

Bebek, kafa hareketleriyle ses kaynağını araŐtırır. Yüksek sesle güler. Müzik seslerinde ağlamasını durdurabilir. Babblinge başlar (ba-ba-ba sesinin çıkarılması). ıngırağıyla oynayarak manipüle eder.

4 yada daha fazla farklı sesler çıkarabilir.

D- nc 3 aylık dönem

Seslenince tepki verir. Dikkat çekmek için çığlık atar. Konuşma sesini dinler. Ses tonunda değişiklikler oluŐturarak, Őarkılı tonlar kullanır. Mama-dada seslerini çıkarır.

E- Dördüncü 3 aylık dönem

"Hayır" için kafasını sallar. Cümle benzeri, kısa, anlamlı babble'ı kullanır. Müziğe katılabilir. Kendi kendine değişik sesler çıkarır.  kelimeyi syleyebilir²⁵.

Yukarıda, normal çocuğun dinleme davranımını kazanmasındaki aşamalar açıklandıktan sonra, bunlar gözönünde tutularak işitme zrl ocuk için dinleme davranımını geliştirme programına başlanır.

1. Bunun için önce, gross ses diskriminasyonu eğitimi ile çalışmaya baŐlanır¹².

a) Eğitimde, günlük kullanımda ses çıkaran objeler seçilir (Küçük ıngıraklar, oyuncak hayvanlar, müzik kutuları, ksilofonlar). Bebek, başlangıçta sesin farkına varır, ancak

aralarındaki farkı ayırtedemez. Annenin bebekle sürekli olarak konuşması, dinlemeyi geliştirme açısından önemlidir. Bebeğin çıkarmış olduğu seslerin taklit edilmesi pekiştireç olabilir.

Bu aşamada, önce bebeğin eğitim objelerini tanınması için, onlarla oynamasına izin verilir. Daha sonra eğitimci (anne,baba,öğretmen) bu objeleri kendi kulağına götürerek bu esnada sestten hoşlandığını belirten yüz ifadeleri kullanır. En son olarak oyuncak, mikrofona doğru tutulur.

b) Sonraki basamakta, çocuğun, objeyi görmeksizin, sesi algılamayı öğrenmesine geçilir. Bu durum, ses çıkaran objenin, çocuğun görüş alanından çıkarılmasıyla sağlanır. Çocuğun ilgisini çeken oyunlarla gerçekleştirilebilir. Örneğin, eğitimci ses çıkaran oyuncacı arkasında tutar. Sesi duyunca dinleme indikasyonu olarak, parmağını kendi kulağına götürür yada mimikleriyle ifade eder. Bu şekilde çocuğun oyuna katılımı sağlanabilir. Katılım gerçekleştiğinde, obje görüş alanı içine sokulur, tekrar ses çıkartılır. Daha sonra obje çocuğa verilir.

Bu aşama, oyuncacın görsel ve dokunsal özellikleriyle, ses özelliklerinin ayrıştırılması prosesinin ilkidir. Bu şekilde, çocuk,diğer özellikleri olmadan, objeleri sesleriyle tanımaya başlar. Burada deneyim sayısı önem taşır.

Bütün oyunlar esnasında, yapılanlar hakkında konuşulması çocuğun sürekli olarak sesle stimüle olmasını sağlar^{12,21}.

Çocuk bu tür oyunlarla, oyuncaklarının seslerini ayırdetmeye başlar. Giderek, diğer seslere de genellenir. Böylece, mutlu deneyimlerle iletişim bağlantısı da kurulur. Aynı davranış örüntüsü içinde çocuk, sesleri ayırdetmeye motive olur.

c) Gross ses diskriminasyonu eğitimde, son aşamadaki çalışmalar, objelerin çıkarmış oldukları seslerin yorumlanmasına yöneliktir. Bunun için önce, seçilen iki objenin sesleri arasında seçim yapma oyunları oynanır. Eğitim için, anne ve uzman kişinin birlikteliğine gereksinim duyulur. Çocuk annenin kucağında terapist elleriyle gözlerini kapatır. Anne bu arada objelerin birisinin ses yapmasını sağlar. Terapiste ses çıkaran objenin ne olduğunu sorar. Terapist, özellikle birkaç başarısız denemeden sonra, doğru objeyi gösterir. Çocuk bu arada oyunu izler durumdadır, durumu analiz eder. Terapistin doğru seçim yapması durumunda anne ellerini çırpar, sevinç ifadeleri gösterir. Yanlış seçimlerde, negatif reaksiyon göstermeksizin, bir baş işaretleriyle yanlış olduğunu belli eder.

Böyle bir demonstrasyondan sonra oyun çocuğun katılımı ile sürdürülür. Ses yapan oyuncakların yanı sıra, günlük kullanımda yer alan eşyalardan, çevresel seslerden de yararlanılabilir. Konuyla ilgili benzer modifikasyonlar yapılabilir.

Çocuk, bu tür aktivitelerde başarılı oldukça seçim için tekrar oranı azaltılır.

Bu şekilde, çocuğun, seslerin akustik özelliklerini tanıması, bu yeteneği kazanması giderek artar.

Yaş artımıyla, resimlerle çalışmaya gidilir. Çevre seslerinin teybe kaydı yapılarak, resimlerle bağlantısı kurulur (örneğin, telefon, kapı zili, köpek sesi gibi). Resimlerle, seslerin birlikte sunulduğu algısal yeteneği daha kalıcı kılar²⁵.

Sesin farkında olmadaki artış, aktivitelerin yapılandırılması ile çocuğun sesleri lokalize etme yeteneğinin geliştirilmesini sağlar. Yine ebeveynler, ses oyunları ile (çocuklarını adlarıyla çağırarak) bu yeteneğin gelişmesine yardımcı olurlar²⁸.

KONUŞMA GELİŞİMİ

Yeni doğanın dinleme davranışının gelişmesi ve sesin farkında olmasını izleyen zamanda, vokalden, sözel davranışa geçiş sağlanır. Çocuk, konuşma seslerini dinlemeye yönlendirildiği takdirde, spontan olarak taklit etmeye başlayacaktır²⁸.

Linguistler, çocukta vokalden, sözel gelişim sürecine geçiş üzerinde çalışmışlar ve normal gelişim örüntüsünü ortaya koymuşlardır.

Bunun için ilk olarak, tone-loudness- ritmi içeren konuşmadaki komponentler üzerinde durmuşlar, ikinci olarak fonemik ünitelerin gelişimi, aşama aşama konuşma seslerinin çıkarılması konusuna ağırlık vermişlerdir. Vokal ve sözel

davranış gelişimiyle, diğer davranışlar arasında ilişkinin kurulması, son olarak da çevresel etkenler ve olgunlaşmanın sözel gelişimdeki etkisine değinmişlerdir^{25,28}.

Bu örüntü için, normal çocuklar ile çalışmışlardır. Ancak, işitme özürlü çocukların konuşma gelişiminde de temel oluşturabileceğini düşünmüşlerdir.

Çoğu işitme özürlü çocuğun normal çocuklara göre, vokalizasyonu sınırlıdır¹³. Eğitimle ilgili çalışmalara, çocuğun en iyi işitebildiği seslerle başlanır. Ünlüler, alçak frekansları içeren ünsüzler gibi sesler genellikle konjenital işitme kayıplı çocuklarda en iyi işitilebilen seslerdir. Normal işiten çocuklar tarafından da konuşmada kullanılan ilk sesler bu türdedir. Çocuğun çıkardığı seslerin anne tarafından taklit edilmesi, çocuğun pekiştirilmesini sağlar.

İşitme cihazı ile, çocuk işittiği sesler hakkında bir işitme imajı geliştirir. Bu suretle Goldstein'in tanımladığı "analitik akustik egzersizler" le bağlantı sağlandığı zaman sesler arasındaki farklılıkları ayırtma yeteneği de gelişir.

İşitme özürlü çocuklarda, normal çocuklara oranla vokalizasyon sınırlıdır¹³. Bu nedenle ebeveyn, 1-2 hafta çocuğun spontan olarak çıkardığı sesle, onu stimüle eder. Giderek bir diğer sese geçilir. Bir süre bu yeni sesle çalışma sürdürülür. Ebeveyn, çocuğun sesi, hemen taklit etmesini bekleyebilir. Ancak çocuk önceleri hep alıcı durumun-

dadır. Sesi ne zanan taklit edeceği çocuktan çocuğa değişir. Bu konuda ısrar edilmez.

İşitme özürlü çocuğun taklit ettiği ilk kelimeler istenilen düzgünlükte değildir. Özellikle yüksek frekansları içeren sessiz harflerde çok miktarda distriminasyon hatasına rastlanır. Bu durum normal çocuk için de böyledir. Bu türde hataların düzeltilmesinde Oral/aural yaklaşım, dudaktan okumaya (lipreading) yer verir.

İşitme özürlü çocuğun, seslere ve ilk hecelere girişi, normal çocukta olduğu gibi, olgunlaşmamış, bebeksi konuşma şeklindedir. İşitme özürlü çocuk, normal çocuktan farklı olarak, bazı şeyleri söyleyemediğini hissederse, çaba göstermekten vazgeçebilir. Bu nedenle özellikle taklit etmeye teşvik etmek gerekir.

Formal konuşma eğitimi, uzman kişi tarafından, çocuk konuşma kasları üzerinde kendi kontrolünü sağladığı zaman verilebilir. Çocuğun, konuşma eğitimiyle ilgili aktivitelerden hoşlanması da önem taşır. Konuşmanın düzgün hale gelmesi, normal gelişimle bağlantılıdır. Örneğin labial sesler ve ünlüler 3.yaşa kadar tamamlandığı halde, "S" sesinin yerleşimi 5. yaşa kadar oluşmayabilir.

Konuşma gelişimi, vokabüler gereksinimle de ilişkilidir. Dikkatin bu hatalara yöneltilmesi, bu kez, doğal ses kalitesi, ritm, gibi diğer konuşma elementlerinin bozulmasına yol açar. Doğal gelişim akışına bırakmak en iyi sonucu verir²⁸.

Oral/aural yaklaşımda 1-3 yaş çocukları için klinik eğitim programı; programda şu aktiviteler kapsama alınır:

1. Dinleme davranışının geliştirilmesinde, sesin farkında olma, tepkide bulunma, lokalize etme, diskriminasyon ve taklit etme üzerinde durulur.

2. Prelingüistik özelliklerin gelişimi için ise, konuşma öncesi, üfleme, çığneme, vokal oyun, sesliler, babbling, perde, ses şiddetini algılama ve ritm ile ilgili aktiviteler üzerinde durulur.

Dinleme ile ilgili aktiviteler için çalışma çeşitli aşamaları içerir. Birinci düzeyde, çocuk çevresindeki, tencere sesi, davul sesi gibi seslere aşına olduktan sonra eğitime başlanır. Çalışmalar, oyun şeklinde sunulur. Örneğin, anne ve çocuk odanın bir köşesinde. Klinisyen diğer köşede tam karşılarında yer alır. Anne davulu çalmaya başlayınca, klinisyen de yürümeye başlar. Davulun çalınışının durdurulması ile de klinisyen yürümeyi durdurur. Bu şekilde oyun sürdürülür. Daha sonra çocukla, klinisyen yer değiştirir. Benzer oyunlar birinci düzey için düzenlenebilir. İkinci düzeyde, objeyi görmeksizin dinleyerek sesler taklit edilir. Önce yüksek şiddette seslerle başlanır. Birinci düzeyde olduğu gibi, önce çocuğun iki yetişkinin davranışlarını izlemesi sağlanır. Çocuk, oyuna katılmayı istediği zaman, bir yetişkin oyundan çekilir. Çocuk, belirli bir sesi tanıdıktan sonra diğer ses eklenir. Giderek ses sayısı arttırılır. Üçüncü düzeyde, çocuk ve ses kaynağı arasındaki uzaklık giderek arttırılır. Maximum uzaklık çocuğun işitme ranjı

ile belirlenir¹³. Bununla ilgili olarak düzenlenen oyunda, masa üzerine iki sesli obje yerleştirilir. Masadan bir metre yada daha uzak mesafeye iki sandalye konulur. Anne ile çocuk, masanın yanında ayakta dururlar. Klinisyen sandalyede oturur. Anne, objelerden birinin ses yapmasını sağlar. Klinisyen sesi işittiğini bir hareketle bildirir. Daha sonra klinisyen anne ve çocukla yer değiştirir. Sandalyeler, giderek masadan uzaklaştırılır. Bu şekilde çocuğun, sesi tanıma ranjı uzaklık açısından, dikkate değer ölçüde gelişir. Bu düzey, işitme ile ilgili bellek gelişiminde başlangıç için önemlidir. Dördüncü düzeyde, üçüncü düzeydeki iki sese ek olarak, kağıt hışırtısına benzer tanıma açısından güç bir sesle aynı oyuna devam edilir. Beşinci düzeyde, ses çıkaran objenin reproduksiyonu yapılır. Çocuk, teypten sesi dinler. Ses çıkaran obje ile önündeki resimler arasında eşleştirme yapar. Bunu belirli ritim içerisinde yapar.

Konuşma öncesi lingüistik becerilerin geliştirilmesinde yapılan çalışmalar ise şunları kapsar²⁵:

Üfleme: Sessiz harflerin ve fisiltının öğrenilmesi için üfleme önemli bir aktivitedir. Üfleme becerisi de çeşitli oyunlarla öğretilir. Örneğin, kağıttan rüzgar gülü yapılarak çocuğun üflemesi sağlanır. Bunu yapması için teşvik edilir. Çocuğa üflemeyle ilgili mumu üfle, bana doğru üfle gibi komutlar verilerek anlamını öğrenmesine çalışılır.

Emme-içe çekme: Emme ve yutma, konuşma kaslarının ilk fonksiyonlarıdır. Bu şekilde yumuşak damak hareketi sağlanır.

Dili şakırdatma: Oyuncak atlarla oynayarak, müzikli saat kullanılarak cuk-cuk, çık-çık seslerinin çıkartılması kolayca öğretilir.

Dil egzersizleri: İşitme özürlü çocuğun dil hareketleri genellikle flasittir. Lollipop yalama ile egzersizlere başlanabilir. Oyun şeklinde, dil iki yanlara, aşağıya-yukarıya hareket ettirilebilir.

Ses kalitesi: Normal iniş-çıkışlar, ritm ve vurgu sadece konuşmada anlaşılabilirlik yada bilgi verme-alma açısından önem taşımaz. O anda konuşmacının hissettikleri ve ruh halini de ortaya koyarak dinleyicinin daha hassas bilgi edinmesini sağlar. Sözcüğün anlamı, durumdan duruma değişiyorsa, konuşmadaki iniş-çıkışlar önemlidir. Çünkü anlam, sadece iniş-çıkışlarla da belirleniyor olabilir. Komünikasyonun tümü sözel değildir. Konuşmacının vücut hareketleri, yüzünün ifadesi, mimikleri de konuşmaya katkıda bulunur. Bu yüzden ses kalitesini vermede ilk olarak dinleme ve taklit etme üzerinde durmak gerekir.

Ses şiddetinin kontrolü: Bunun için de oyunlardan yararlanılır. Örneğin, çocuk uçak sesini taklitte yüksek şiddette, bir kuş sesini taklitte düşük şiddette sesle stimüle edilir, onun da aynı sesleri taklidi sağlanır²⁴.

İşitsel Şemanın Gelişimi

Farklı ritm ve iniş-çıkış örüntüsüne sahip, seslerle ilgili oyunlar, yeni fonemler eklenerek sürdürülür. Örneğin, bir kil parçasına çeşitli şekiller verilerek onunla oyunlar düzenlenir ve çeşitli objelerin isimleri bu şekilde öğretilir. Oyunda seçilen kelimeler, yine öğretilmesi amaçlanan fonemi içeren kelimeler olmalıdır.

İlk olarak ünlü seslerin öğretimiyle çalışmalar başlar. Oyun içerisindeki komutlar, ritmik olarak tekrarlanır. Çocuğun taklit etmesi sağlanır. Doğal oyun ortamında, çocuk fonemi taklit edene kadar, diğer foneme geçilmez.

Ünsüz seslerin gelişiminde, çocuğun işitme kaybının miktarı ve odyogramın şekli önemlidir. Bu nedenle, her çocuğun, babbling döneminde spontan kullandığı b/m ünsüz sesleriyle çalışmaya başlamak uygundur. Bunun için çocuğun vokabüler içeriğinde yer alan "b" ile başlayan sözcüklerle çalışılır.

Genellikle sessiz-sessizler, sesli-sessizleri izleyen zamanda öğrenilir("b"yi izleyen zamanda "p" ,"k" yı izleyen zamanda "g", "d" yi izleyen zamanda "t" yi öğrenme gibi).

Fonemlerin öğretimindeki sıra, işitme kaybına bağlı olarak, her çocuğun gereksinimiyle ilgili bir şekilde klinisyen tarafından belirlenir. Fonemler üzerinde çalışma, önce kelimeler, daha sonra cümle ve tamlamalarla yapılabilir.

İleri ve çok ileri derecede işitme özürlü çocuklar

için; konuşma eğitiminde, anlamlı ve anlamsız kelime yada hecelerin kullanıldığı eğitim programları arasında karşılaştırmaları içeren araştırmalar yapılmış ve sonuçlar, kelime eğitiminin, anlamsız hecelerin kullanıldığı eğitim programından, spontan konuşma üretimi açısından daha etkili olduğunu göstermiştir. Ancak, taklit etmede, her iki tür eğitimin de aynı ölçüde yarar sağladığı görülmüştür. Zaman açısından değerlendirildiğinde ise hiçbir program diğerinden daha etkili görülmemiştir¹.

Fonemlerle çalışma devam ederken, bu arada çocuğun kendisiyle ve yakın çevresiyle ilgili isim-sıfat ve fiillerin öğretimine geçilir. Bunun için, öğretilmesi amaçlanan merkez kelime seçilir, iletişim ortamı sağlanarak bu kelime ile ilgili olarak konuşulur. Çocuk, konuşmaya zorlanmaz. Ancak konuşmasını sağlamak için, onun ilgi alanı doğrultusunda konu seçilir.

Aynı fonemle başlayan kelimelerin diskriminasyonu için resimli kartlar kullanılabilir. Çocuğun vokabüler kapsamında yer alan kelimelerden oluşan basit cümlelerle, kartlardaki aktiviteler tanımlanır.

Infant için, konuşma eğitimi programı belirlenen düzeylere uygun şekilde organize edilebilir:

İlk düzeyde: Bir ünsüz ses üzerinde durulur. Bunun için oyun şeklinde, babbling döneminde çıkartılan ses gibi, sesler peşpeşe tekrarlanır. Ancak çocuk taklit etmeyip, dinlemeyi seçebilir.

İkinci düzeyde: Ünsüz ve ünlü sesler arasında bağlantılar kurulur. Çocuk, spontan olarak taklit etmeye başlar. Adlandırma için, "Bu nedir" sorusu kullanılabilir.

Ses çıkaran oyuncakların manipülasyonu bloklarla oynama, itme-çekme oyunları, çevresindeki eşyaları taşıma gibi aktivitelerle motivasyon sağlanmaya çalışılır.

Üçüncü düzeyde, çocuk, gross sesleri diskrimine etmeye başlar. Orta pozisyondaki ünsüzleri işitir, dikkatini onlara yöneltebilir, iki kelimeli cümleler söyleyebilir.

Bu düzeydeki çocuk, renk ve sayı öğreniminden hoşlanır. Bu düzeyde, çalışmaların sonuna doğru, hikaye anlatımı ve Lotto oyunları için, çocuk, daha uzun süre sıkılmadan oturabilir.

Dördüncü düzeyde: Çocuk, basit cümle örüntüleri kullanabilir. Ünsüz sesler, kelime sonlarında kullanılmaya başlanabilir.

"Kaç tane", "Ne renk", "Onunla ne yaparsın" , "Niçin" gibi soru-cevap kullanımı bu düzeyin kapsamı içindedir.

Çocukla birlikte hikaye okuma çalışmalarına başlanır.

Terapi, dördüncü ve beşinci düzeylerde biraz daha formal hale sokulur. Artikülasyon gelişimi açısından bu çalışmalar önem taşır.

Beşinci düzeyde: cümle örüntüsü üzerindeki çalışmalar yoğunlaştırılır. Bu dönemde, vokabüler sistem giderek soyutlaşır. Örneğin, çocuk dikkatini duygulara yöneltir. Arkadaş-

lık, yalnızlık, başarı-başarısızlık gibi kavramramlar anlam kazanmaya başlar. Çocuk, ifadeleri, şarkıları yavaş yavaş belleğine alır. Bazı çocuklar resim yapıp, üzerinde konuşurlar, ölçülerin karşılaştırılması, sayılarla çalışma, şekilleri isimlendirme çalışmalarına yönelinir. Konuşma için teyp kullanılabilir.

Okul öncesi çocuğun konuşma gereksinimleri, bir infantinkinden daha fazladır. Eğitim okul öncesinde hızlandırılır.

Doğum sonrasında, okul öncesine kadar, işitme özür- lü çocuk için oral/aural yaklaşımın gerektirdikleri özetle- necek olursa; amaçlanan işitme özürlü çocuğa vokabüler ve cümle örüntülerinin öğretilmesidir.

En azından buna temel oluşturmaktır. Kullanılan tek- nik, çocuğun konuşmaya geçişine kadar, çocuğu sürekli olarak işitsel uyararla karşı karşıya getirmediir. Normal çocuğun konuşma gelişimi örnek alınarak, çocuğun doğal olarak konuş- ma gelişimi sağlanır.

Erken eğitim için izlenen yol:

1. İç kulağın durumu hakkında bilgi edinilir. Konuş- mayı alma derecesi saptanır.
2. Çocuğun yaşadığı toplumda kullanılmakta olan ses- ler seçilir.
3. Bellek geliştirme çalışmaları yapılır.
4. Kelime formları oluşturmak için sesleri kullanma yeteneği üzerinde durulur.

5. Kelimelerde iniş-çıkış ve düzgün vurgulama yeteneğini geliştirme çalışmaları yapılır.

6. Kelimeleri, birarada kullanma yeteneğinin geliştirilmesi üzerinde durulur.

7. Düzgün cümle örüntüleri oluşturma çalışmaları yapılır.

8. Çocuğun, spontan cümle kurmasını sağlamak için çalışılır.

Eğitimciler işitme özürlü çocukların okuma performanslarında düzeltme yapılması gerekliliğinde birleşmektedirler (Hart,1975,1978; Doehring, Bonny Castle ve Ling,1978).

Konuyla ilgili olarak okumayı öğrenmeyi okul öncesi düzeyde başlatan çalışmalar yapılmıştır.

Aynı şekilde, Lieding ve Dr. Grammel, Magnolia Konuşma Okulunda (Magnolia Speech School) yaş ortalaması 4 olan 5 ileri ve çok ileri derecede işitme özürlü çocuğu okuma programına almışlar, 4 aşamalı okuma programı düzenlemişlerdir. Sonuçlar, bütün programı izleyen 4 çocuğun okumayı başardıklarını göstermiştir. Bu çalışmadan sonra, Magnolia Konuşma Okulunda, 2 sınıf okuma programına alınmış, benzer sonuçlar bu sınıflar için de elde edilmiştir.¹⁹

OKUL PROGRAMI

3-4 yaştan itibaren çocuk, okul öncesi hızlandırılmış eğitime alınır. Doğuştan itibaren eğitime alınan çocukta, konuşma için temel oluşturulmuştur. Bu aşamadan sonra,

çocuk, yaşatlarıyla birlikte, sınıf ortamı içerisinde eğitilir²⁷.

İşitme engelliler için ilk okul öncesi oral okul, Miss Mary Mc Cowan tarafından 1883'de Şikago'da açılmıştır. Bu okul 3 yaş düzeyindeki çocukları içermiş ve eğitim için doğal metod kullanılmıştır. Bu metodun gereği olarak çocukların çevrelerindeki olup-biten herşeyi araştırmaya yönlendirilmeleri esas olarak alınmıştır.

1883 de Alexander Graham Bell, Washington'da işiten ve işitme özürlü çocukları birarada içeren 4-4,5 yaş çocuklarını kapsayan bir okul kurmuştur. İşitme özürlü çocuklarla, normal işiten çocuklar, oyun esnasında birlikte bulunmakla birlikte ayrı sınıflarda eğitilmişlerdir. Bell'den sonra okulun eğitim sistemi bu düzenini koruyamamıştır.

Miss Anna Schmitt, Bell'den sonra, onun metodunun birkaç yıl daha bir anaokulunda uygulanmasını sağlamıştır.

1888'de, işitme özürlü çocuklar için Boston yakınlarında Massachusetts'de 3-6 yaş çocuklarını kapsayan "Sarah Fuller Home" açılmıştır. Ancak, okul I.Dünya Savaşı sırasında dağılmıştır. 1927'de evde eğitimi sürdüren servisler oluşturulmuş, yeniden uygulamaya girilmiştir. Bu servislerin amacı, ebeveynlere ve işitme özürlü çocuklara eğitim vermektir.

Günümüzde, gelişmiş ülkelerdeki üniversite ve hastanelerde, kliniklere yapılan yeni eklemeler bir hayli kapsamlıdır. Buralarda çocuklar test edilir. Eğitim için ebeveyn-

lere danışmanlık edilir. Bazı kliniklerde eğitim sınıfları da açılmıştır. Eğitimde uygulanan programlar, eğitilmiş öğretmenler, otologlar, psikologlar, sosyal çalışmacılar, odyologların ortaklaşa grup çalışmaları ile yürütülür.

İşitme engelli çocuklar için, iyi bir ana okulu programında gözönünde bulundurulması gereken konular şunlardır:

1. Çocuğun sosyalizasyonu
2. Fiziksel ve sosyal çevresi içinde deneyimlere olanak veren, informal öğrenmeyi sağlayan durumun oluşturulması
3. Oral/aural iletişim
4. Ebeveyne danışmanlık etme

Çocukların ana okullarında, ön katılımlarını sağlamak için uygulamalar oyunla başlatılır. Çocuğun büyüme ve olgunlaşması gözönüne alınarak, yaşam gereksinimleri düzenlenir.

Geçmişte öğretmenler 3 yaş çocukları için, 6-7 yaş çocuklarına uygulanan öğretim tekniklerini uygulamakta ve çocuk öğrenmekten çok özüne yöneltilmekteydi. Öğretmenler formal öğretim tekniklerini 3 yaş çocukları için uygulamaktaydılar. Ancak bu durum yerini modern öğretim tekniklerine bırakmıştır. Çocuk, ilkönce bir çocuk, olarak düşünülür. Öğretmen, çocukları arasındaki kişisel farklılıklara dikkat eder. Çocuklar fiziksel, mental, sosyal açıdan değerlendirilerek, eğitim o şekilde düzenlenir. Düzenlenen oyunlarla ilgili, öğretmen basit-kısa cümlelerle konuşur. Belirli ritimle

oynanan oyunlar öğretmen tarafından ritm periyodu esnasında verbalize edilir. Ayrıca ritm için, piyano, davul veya herhangi bir müzik aleti kullanılabilir.

Mariam Allen(1975) işitme özürlü çocuklar için müziğin eğitimdeki rolü ile ilgili bir çalışma yapmış ve şarkıyla çocuğun ritm-form-ton ile ilgili tepkilerinin kendiliğinden, doğal olarak organize olduğu sonucuna varmıştır. Allen, 5 ileri derecede işitme özürlü çocukla çalışmış, tekniğin uygulanışı sonucu, lingüistik, algısal, sosyal ve motor becerilerde olduğu kadar, çocukların öğrenme için motivasyonlarında da artış kaydetmiştir⁵.

3 yaş çocuğu, boyama, çamurla şekiller yapma, bloklarla oynama gibi aktivitelerden hoşlanır. Bu materyaller kullanılarak eşleme ile ilgili çalışmalar çocuğun objeler hakkında imajlarının gelişmesine yardımcı olur

Eşleme çalışmalarında,

1. Başlangıçta tamamen benzer objeleri eşleme,
2. Aynı olmayan ancak benzer objeleri eşleme,
3. Resim ve objeyi eşleme,
4. Resimle resmi eşleme,

prosedürü izlenir.

Bu prosedürün amacı;

1. Çocuğa benzerlik/farklılıkları gözlemeyi öğretmek.
2. Sembol-obje ilişkisini kurmadır.

Öğretmen, bu çalışmalar esnasında konuşmasını sürdürür.Çocuk bu şekilde dudaktan okuma ve işitme uyarısının

kullanımı ile kelimelerle-objelerin ilişkisini kurar. Daha sonra resim ile kelime, son olarak kelimeyle kelime ilişkisini kurar ve objelerin isimlerini öğrenir. Eşyaları, isimleriyle düşünmeye ve konuşmaya yönlendirilir²².

3 yaş çocuğu için, her ne kadar formal öğretim/eğitim planı uygulanmıyorsa da, çocuğun ilgi alanı içerisinde aynı durumların hergün tekrarlanması, aynı dilin tekrar tekrar kullanılması, çocuğun kelimelere aşinalığı açısından önemli ve gereklidir²⁸.

Bu şekilde çocuklar günlük programlarda kullanılan, belirlenmiş durumlara katıldıklarından dolayı, kullanılan sözel uyaranlara da tepki vermeyi öğrenirler. Öğretmen tarafından bu tepkimeler teşvik edilir.

4 yaş çocuğu için de, aktif oyunlara devam edilir. Ancak oyunlar 3 yaş çocuğuna göre daha planlanmış durumdadır. Bu düzeyde grup imajı yerleşmeye başlar. Çocuklar artık bir grubun üyesi olduklarının bilincine varmaya başlarlar.

Planlanmış oyunlar ve denemeler bu yaşta yerleşir ancak çocuk bir oyun üzerinde uzun süreli konsantre olamaz. Bu nedenle çocuğun ilgi alanı içerisindeki konular üzerinde kısa periyodlarla çalışılır.

oyunlar, konuşmayı anlama ve yeni vokabüler gelişim için olduğu kadar, vokabüler tekrar ve dil gelişimi için de kullanılır.

4 yaş çocuğu çevresinde gördüğü objelerin isimlerini öğrenir. Bu kelimeler, cümle içerisindeki kullanılışları ile, çocuğun konuşmayı anlama yeteneğinin gelişmesi açısından önemlidir. Bu nedenle, çocuğun vokabüler içeriğinin geliştirilmesi ve konuşmayı anlama yeteneğinin artması için, çocukla iletişimde tek tek kelimeler yerine, cümle kullanımı seçilir. Ancak pek çok ebeveyn ve öğretmen, hatalı olarak, çocukla tek kelimeler kullanarak, anlaşmaya çalışır.

Hikaye anlatımı, işiten çocukta olduğu gibi işitme özürü çocukta da imaj oluşturma açısından önemlidir. Bu düzey için seçilen hikayeler, basit ve grafiksel anlatımlı olanlardır. Öğretmen, hikaye anlatımı esnasında, ilgili resimler gösterir. Hikaye anlatımından önce resimlerin gösterilmesi, çocuğun konuya aşina olmasına, dolayısıyla, öğretmenin mimiklerini ve dudak hareketlerini daha dikkatle izlemesine olanak tanır²⁸.

4 yaş çocuğu için zaman algısının bir bölümü anlam kazanmaya başlar. Dün-bugün-yarınla ilgili zaman kavramı oluşmaya başlar.

Boyama ve resim aktiviteleri ile, renklerin isimleri öğrenilir. Bu aktiviteler esnasında çocuk, çizgi ve boyama açısından tamamen serbest bırakılır. Böylelikle öğretmen çocuğun yapmış olduklarından, kişilik ve entellektüel yapıları hakkında bilgi edinir²⁸.

4 yaş çocuğu halen, büyük ölçüde egosentriktir. Aktivitelerinin çoğu kendisiyle ilgilidir. Ben, benim, bana gibi

kelimeler vokabüler yoğunluktadır. İçinde buldukları durumla ilgili tek kelimelerle açıklama yaparlar. Öğretmen bu durumu basit cümlelere dönüştürerek, üzerinde çalışmalar yapar.

Kolay artiküle edilen kelimeleri düzgün şekilde taklit edebilirler. Bu, eğitimcinin teşvikini gerektirir.

Çoğu normal işiten çocuklar, yaş periyoduna bağlı olarak, sürekli çevresel işitme uyarısına maruz olduklarından konuşmadaki hataları spontan olarak düzelir. Ancak işitme özürlü çocuklar, bununla ilgili yardıma gereksinim duyarlar.

Öğretmen önce çocuğun taklit etmedeki becerisini değerlendirir. Buna göre düzgün artikülasyon için gereksinimleri saptar ve daha sonra çalışmayı başlatır.

5 yaş çocuğu öğrenme için hazırdır. Bilgi edinmek için ilgisi çevresine yönelmiş durumdadır. Öğretmen, geçmiş yıllarda temellenen dil/konuşma örüntülerine göre, çocuk için yapılması gerekenleri planlar¹⁴.

Çocuğun ilgisi çevreye yöneldiğinden dolayı toplumsal konumlu yerlere gidilerek, buralar hakkında bilgi edinme ve üzerinde konuşma, çocuğun sözel açıdan zenginleşmesine neden olur.

5 yaş çocuklarında, bugün-yarın dün gibi zaman kavramları, berraklık kazanır. Sonra-önce-iken kavramlarının kullanımına başlarlar. Takvimsel çalışma, halen, günlük

olaylara bağlıdır. Sayı-gruplama algısı gelişmeye devam eder.

Çocuklar, düşüncelerini anlatmak için cümle kullanımına başlarken tek kelimeleri kullanmaktan tamamıyla ayrılmış değildirler, ancak basit cümleler kullanmaya başlamış durumdadırlar.

5 yaş çocukları için 5-10 dakikalık formal konuşma terapisi uygulanabilir. Çocuk okul eğitimine girmişse, bu sabahtan 2-3 kez öğleden sonra 1-2 kez şeklinde ayarlanabilir.

İlk Okul Yılları

Konuşmayı kazanma ile ilgili algısal özellikler ana okulunda temellendirilir. İlk okulda da, çocuklar anlaşılır-doğru konuşma için yönlendirilirler. Bu konuda yol gösterilir.

İlk 3 sınıf çocukları, dış dünya ile çok ilgilidirler. Yaşamlarında arkadaşları büyük rol oynar. Bu nedenle planlanan çalışmaların sosyal çevreye yönelik olması önemlidir(Dükkanlar-parklar-evler vs.). Ölçüm-zaman-paranın değeri gibi konular ilgilerini çeker. Bu deneyimler, konuşmanın kazanılmasında temel oluştururlar.

Bu çağda çocuk, işiten çocuklar için yazılmış kitapları okumaya başlar. Okuma ile ilgili çalışmalar, işiten yaşıtlarından 1,2 yıl daha fazla zaman alabilir.

İlk sınıflarda, temel dil yapıları oluşturulmadıkça, daha sonraki aşamalar için hazırlıksız olurlar. Bu nedenle ilk sınıflar çok önemlidir.

Okuma ile konu hakkında büyük ölçüde bilgi edinirler. Seçilen konu ilgi alanları içerisindeyse, oldukça dikkatli oldukları gözlemlenir. Bu aşamada detaylı vokabüler ve dil yapısıyla ilgili çalışmalara çok fazla yer verilmez. Fakat çocukların sözel ve yazılı dil açısından iyi temellendirilmiş olmaları gerekir.

İlk Okulda Dil

Bu düzeyde okuma, dil programının integral parçasıdır. Bütün dil derslerinde, okuma derslerine, bütün okuma derslerinde de dil derslerine yer verilir.

Amerika'da, vokabüler yapının öğretiminde ilk olarak "gramatik yaklaşım" kullanılmıştır. Burada Fransızların etkisi görülür. de l'Epée, Sicard ve Clerc gibi öğreticiler bu yaklaşımı kullanırlar. Gramatik yaklaşımda gramatik fonksiyona göre ve konuşmayı parçalara bölerek çalışma sözkonusudur. Konuşma ve dil öğreniminde gramer kuralları ön plandadır. Anlamlandırmaya büyük ölçüde yer verilmez.

19. yüzyılda Avrupa'da Frederick Moritz Hill (Almanya) ve Thomas Arnold (İngiltere) Oral metodun uygulamasında özürlü çocuk için doğal yöntemin kullanılarak, çocukların ilgileri dahilinde günlük olaylarla bağlantılı eğitim verilmesini savunmuşlardır. Amerika'da bu yaklaşımın ilk uygu-

layıcılarından birisi David Greenberger'dir. Greenberger işitme özürlü çocuklar için, onların gereksindikleri zamanda ve gereksinimlerine uygun dil öğrenim çalışmalarının yapılmasının verimli sonuçlar oluşturduğuna dikkati çeker. Kelimelerin tek tek düşünceleri açıklayamayacağını düşüncelerin açıklanabilmesi için cümlelerin gerekli olduğunu savunur. Özellikle okul öncesi çocuk için "gramatik yaklaşım" uygun değildir. Doğal yaklaşım anlam üzerinde yoğun olarak, durur.¹⁵

Dil öğretiminde, Buell, Croker, Jones ve Pratt, Fitzgerald, Pugh gibi araştırmacılar birtakım temel prensipler ortaya koymuşlardır. Bu prensipler şöyle açıklanabilir;

1. Preparation(Hazırlık): Öğretmen dudaktan okuma ve yazmaya yer vererek güncel durumlarla ilgili konularda, dili, prensiplere uygun olarak kullanır.

2. Çocukların çalışmaya girişi: Çocuklar, spesifik prensiplerin kullanımını gerektiren konuşma için yönlendirilirler.

3. Cümle örüntülerinin açıklanması: Konuşmada kullanılan kalıplar hakkında çocuğa bilgi verilir.

4. Öğretmen yardımıyla çocuğun doğal dil kullanımı: Çocuk, kalıpların kullanılmasında güçlük çekmekteyse örüntünün temele oturtulması için yardım edilir.

Dilin, kurallara uygun olarak, spontan bir şekilde çocuk tarafından kullanılması, gerçekleşince öğretmenin yardımı gerekmez.

İlk Okulda Vokabüler Çalışma

Pugh(1949) ve Fushfeld (1954) çalışmalarında, işitsel özürlü çocukların vokabüler yapılarının oldukça sınırlı olduğunu göstermişlerdir.

Vokabüler çalışma, görsel objelerin isimlerinin öğrenilmesiyle başlatılır. Objeler hakkında öğretmen tarafından hazırlanan demonstrasyonlar çocuklara aktarılır.

Vokabüler organizasyon, çocukların gereksinimleri, ilgi alanlarını kapsar ve bu çerçevede çalışmalar düzenlenir. Görsel tanımlamalara vokabüler çalışmanın ilk düzeylerinde yüksek ölçüde yer verilmesi, daha sonraki orta ve üst düzeylerde öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlar.

Vokabüler çalışmalar, çocuğun ilgi alanı içerisinde düzenlenirken, yaşı da gözönünde bulundurulur. Örneğin, çok küçük çocuklar genel olarak "giysi" sözcüğüne aşinadırlar. Giysilerin parçalarını daha sonra öğrenirler. Giderek giysinin cinsini öğrenirler ve sıfatlar ekleyerek tanımlamalar yapabilirler.

İlk yıllarda çocuk, somut nitelik taşıyan kelimeleri, fiilleri öğrenir. Birkaç anlamda kullanılan, cümleye göre anlamı değişen deyimler sözkonusu olduğu zaman, taşıdıkları soyut anlamı daha sonraki yıllarda anlamlandırabilirler ve kullanmaya başlarlar.

Kelime çalışmaları değişik kelime kategorileri çerçevesinde organize edilebilir. Örneğin hareketler iletişim

sesler duyular ele alınabilir. Bunlarla ilgili olarak bir durum öğretmen tarafından dramatize edilir ve çocukların konu üzerinde konuşmaları sağlanır. Bu şekilde çocuğa öğretilmesi planlanan kelime kategorisine, çocuk yönlendirilmiş olur. Bir kelime yerine kullanılabilecek olası kelime için, öğretmen "Başka ne şekilde söylenebilir" şeklinde yönlendirmeye gider ve çocukların değişik şekilde düşünmeleri sağlanır. Bu sistem üst düzeyde, belirli vokabüler yapıyı kazanmış çocuklar için uygulanır.

İlkokul düzeyinde işitme özürlü çocuklar için okumayı öğretme metodları;

Okumayı öğrenme çok kompleks bir prosestir. Çocuklar başlangıçta, sembollerle, objeleri ve resimleri eşleştirerek bilgi edinirler. Daha sonra konuşulan dille bağlantı kurarlar. Okuma okulda öğrenilir. Ve lisan aktivitesi olarak ele alınır. İlk başta okuma düşünmeyi içerir. Düşünülenler kelimelerle sözel hale getirilir. Dolayısıyla okuma, başlangıçtan beri verilen eğitimin bir sunucudur¹¹.

Tabanın düzenlemiş olduğu eğitim programı, okul öncesi çocuklar için düzenlenmiştir. "Peninsula İşitme Okulunda (Peninsula Oral School) bu program uygulanmaktadır. Tabanın programı, okul öncesi düzey için uygulanmakla birlikte, lise düzeyine kadar tüm aşamalarda da uygulanabilir.

Program, düşünme, bilgi, davranış ve beceri gibi temel komponentleri geliştirmeyi gözönüne alır. 4 genel hedef ise, düşünme-bilgi edinme-davranışa dökme ve beceri kazanmadır. Normal çocuk düşünülerek hedefler ortaya konulmuştur.

Ancak, işitme özürlü çocuklar için de geçerlidir. Taba'nın programı, okul öncesinden uygulanmaya başladığı taktirde, ilkokul düzeyinde okuma için temel oluşturur¹⁶.

İşitme özürlü çocuklara okumayı öğretme metodlarıyla ilgili olarak, literatürde ilk olarak kısa monografiler ve referans kitaplardaki kısa bölümler yer almıştır.

Hart (1963) monografisinde okuma ile ilgili çalışma için, kelimeye aşina olma ve vokabüler kapsamın geliştirilmesiyle başlanabileceğinden ve daha sonra çalışmaların planlanabileceğinden, ayrıca, konuşma ile okumanın birbirini tamamlayan 2 unsur olduğundan sözeder.

Streng (1965), sıfat-isim-fiil gruplarının anlamlarının öğrenilmesinden sonra bunların basit cümleler içerisinde kullanılması gerektiği görüşündedir. Streng'de, lisan ve okuma derslerinin birbirlerinden ayrı olmadığı düşüncesindedir.

Northampton, İşitme Özürlüler için Clarke Okulundaki (1972) okuma çalışmaları ile ilgili serilerde kelimeyi tanıma becerilerinin gelişimi ve fonetik yapı üzerinde durulur. Text'ler büyük ölçüde oral-aural yaklaşımı temel alan programlardaki eğitimsel materyallerin kullanıldığı prosedürle ilgilidir.

Truax (1978) fonetik örüntülerin hece örüntülerinin kelime düzenlemelerinin öğretimine önem verir. Kelime üniteleri arasındaki gramerle ilgili ilişkiler üzerinde durur.

İşitme özürlü okuyucunun, kelimeleri öğrenmesinde, resim, konfigürasyon, fonetik ve yapısal analizlerin yararından sözeder.

Blackwell, Engen, Fischgrund ve Zarcadoolas'ın (1978) çalışmalarında lisan gelişim programı 4 aşama üzerine temelendirilmiştir. Alma-tanıma-algılama-üretme. Bu komponentler için, temel komponentler olarak okuma ve yazma gösterilmiştir.

Kısaca, eğitimsel metodolojide belirli bir yaklaşım şeklinin benimsenmesinden çok yaklaşımların birlikte kullanımını sözkonusudur. Bir yaklaşımın başarısızlığı durumunda diğer bir yaklaşım şekline geçilebilir(Rudloff,1966).

Herhangi bir yaklaşım şekli ortaya konamamakla birlikte, okumanın nasıl öğretilbileceği hakkında denemeler ile eniyi yol bulunabilir ve çalışmalar da buna yöneliktir.

Okumayı öğretmede uygulanacak yaklaşım şekli çocuğun linguistik ardalanı(background) ile ilgilidir. İşitme özürlü çocuklar grubu, genellikle heterojen gruplardır. İşitme düzeylerindeki farklılıklar, görsel-işitsel eğitimden ne derece yararlanabilmiş/yararlandırılabilmiş olmaları, işitme kaybının etiyolojisi, linguistik çevreleri, deneyimleri, motivasyonel faktörler, bütün bunların aralarındaki iç ilişkinin kurulmuş olması, çocukların okuma ile ilgili, lisan gelişimi ile ilgili durumlarında hangi yaklaşımın kullanılması gerekliliğini etkileyen faktörlerdir.

Bu nedenle, işitme özürlü çocukların eğitim ve öğretimini üstlenen öğretmenler öncelikle, işitme özürlü çocuğun dil becerileri hakkında kesin bilgiye sahip olmalıdır. Bazıları, vokabüler ve yapısal çalışma ile başlayabilirler. Diğerleri, dil ve okumayı birbiri ardısına düzenleyebilirler.

1960'lı yıllarda çalışmalar, daha çok, dilin yapısı ve grameri üzerinde yoğunlaşmıştır.

Günümüzde, konuyla ilgili deneysel çalışmalar ağırlık kazanmıştır. İşitme özürlü çocuğun okumayı nasıl öğrenebileceği konusunda kesinlik yoktur.

Böyle olmakla birlikte, çocuğun yoğun işitsel uyara maruz bırakılarak, en üst düzeyde konuşmasının, dolayısıyla okumasının sağlanabileceği üzerinde odaklaşmaktadır¹¹.

ORAL/AURAL EĞİTİM ÇEŞİTLERİ

Oral, aural yaklaşım için, çeşitli araştırmacılar, temelde dudaktan okuma, mimik ve davranışlara da yer verilmesinde birleşmekle birlikte bazı küçük görüş ayrılıklarına sahiptirler. Ancak, belirtildiği gibi, temelde oral/aural yaklaşım şeklini benimseyen araştırmacıların esas amaçları işitme özürlü çocuğun toplumla integrasyonunu sağlamak, çocuğa uygun konuşma ve dudaktan okuma eğitimi vermektir. Oral/aural metod görüş ayrılıkları gözönünde bulundurularak 3 farklı başlık altında incelenir²⁴.

1. Saf sözel yöntem veya işitsel yöntem (pure oralizm veya auditory stimulation):

19. yüzyılda A.B.D. de Clarke School'da geliştirilmiştir. İşaret kullanımı bütünüyle elemine edilir. İşitme cihazı, işitme özürlü çocuğa mutlaka takılır, çocuk her durumda konuşma kullanımına yöneltilir. Uygulamanın başlangıcından itibaren, dudaktan okumaya yer verilir. İzole edilmiş ses elementleri, ses kombinasyonları, kelime öğrenimi ve son olarak konuşmayı öğrenme üzerinde durulur. Çalışmalara ailenin de katılımı önemlidir.

2. Multisensori/Yazılı kelimelerle ifade metodu
(Multisensory/syllable unit method):

Temelde saf sözel yöntemle aynıdır. Bu yöntem, oral yaklaşımın en çok kullanılanıdır. Krug (1968) tarafından rapor edilmiştir.

Çocuğun çevresindeki herşeyin yazılı formu bulunur. Bu şekilde, yazılı form ve obje arasında konuşulan sözler ve yazılı formlar arasında çocuğun ilişki kurması sağlanır. Öğretici motokinestetik yaklaşımı kullanabilir. Bu şekilde, çocuk, öğretmenin mimiklerinden, nefes ve vibrasyon etkilerinden konuşma için yararlandırılır

3. Oral metod, doğal dil veya dille bağlantılı element metodu (Natural language, language association-element method)

Mildred Groht, New York da Lexington School da geliştirmiştir. Groht, çocuğun yapılmakta olan aktiviteler ile konuşmayı doğal olarak öğrenebileceği görüşünü savunur (Groht, 1958; Hart, 1964). Bu program, aktiviteler çerçevesinde

geliştirilir. Öğretmen, konuşarak çocuklara sorular sorar ve cevaplamalarını ister. Dudaktan okuma ve konuşma ile aktiviteler hakkında çocuğun bilgi edinmesi, üzerinde konuşması sağlanır.

Bu 3 oral eğitim yaklaşımını birbirinden ayırmak güçtür. Günümüzde bu 3 metod gözönünde bulundurularak eklektik programlar uygulanmaktadır.

Donald R Calvert ve S.Richard Silverman (1975) çalışmalarında, "Auditory/Oral", "Aural/Oral", "Acoupedics", "Natural", "Unisensory" yaklaşımların aynı genel yaklaşım şekilleri olduğunu söylemişler ve hepsinde amaçların aynı olduğunu ortaya koymuşlardır¹⁰. Amaçlananlar:

1. İşitme eğitimine çok fazla ağırlık verme.
2. Gerekli düzenlemenin yapılması.
3. Üst düzeyde konuşmanın sağlanması.

C.H.Lane, çalışmasında işitsel rehabilitasyon için "ARROW" yaklaşım olarak adlandırdığı bir oral eğitim şekli ortaya koymuştur¹⁸.

Arrow, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek, düzenlemek için bir audio-feedback yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda ikili bir kaydedici (tape-recorder) kullanılır,

- A → Aural (İşitme)
- R → Read (Okuma)
- R → Respond (Tepki verme)
- O → Oral (Söyleme)
- W → Written (Yazma)

Aural-çocuk model oluşturan teybe kaydedilmiş sesi dinler. Read- teybi dinlerken, konuyu okur(örüntüleri görme, kavrama ve işitsel materyalle, görsel materyali birleştirme açısından önemlidir). Respond- Konuşulan ve yazılan formlarda verilenlere uygun tepkilerin verilmesi. Oral-Sözel olarak modeli tekrarlama, Written-Kaydedilen ses, dil yapısına uygun yazdırılır.

Linda Rowe, M.A. çalışmasında, John Tracy Kliniği, Konuşma Modelini inceleyerek konuşmayı öğrenmede ve öğrenme aktivitelerini planlamada öğretmene yardımcı olacak sistematik bir çalışma modeli sunmuştur²⁰. Model 3 düzeye bölünmüştür:

1.düzey: sunma, taklit etme ve üretmeyi kapsar.Sunma aşamasında, yeni konuşma bilgisi öğrenciye sunulur.2.düzeyde yeralan özümleme aşaması ile paraleldir. Öğrenci, alıcı durumundadır.

Taklit etme aşamasında, çocuk, erken başlanan eğitimin sonucu olarak, öğretmenin verdiği bilgiyi taklit eder. Yada taklit etmeye hazır hale gelir.

Üretme aşamasında çocuk, şimdiye kadar edindikleri ile konuşma üretimine başlar.

2. düzey: Özümleme, biçimlendirme ve alışkanlık edinme aşamalarını kapsar. Özümleme aşamasında, öğretmen çocuğun, düzgün konuşma becerilerini kazanması için taklit etmeye teşvik eder.

Üretme aşamasında, çocuk konuşma becerilerini geliştirmek için zaman gereksinimindedir. Zamanla yoğun pratik

yapılarak, spontan konuşur hale gelir.

3.düze: Uygulama düzeyidir. Çocuk, yüksek oranda hatalı konuşmadan, normal konuşur hale gelir.

İlk aşamada hiç pratik yoktur. Bilgi öğretmen tarafından çocuğa sunulur. Çocuk alıcı durumundadır. Taklit aşamasında çocuğun ilk zamanlar taklit ettiği konuşmada hata oranı yüksektir. Hatalı konuşulanlar üzerinde pratik yapılarak hata oranı düşürülür.

Üretme aşamasında ise, çocuğun hiç hatasız konuşması sağlanır. Çocuk, artık spontan konuşur hale gelir. Konuşma pratiklerinin artışı ile hata yapmamayı öğrenir²⁰.

Konuşmayı öğrenme ile ilgili çalışmalar, oral yaklaşım temeli alınarak yapılmıştır.

İşitme özürlü çocuğun eğitiminde rol alan kişilerin ve grupların sahip olması gereken niteliklerle ilgili çalışmalar:

Araştırmacılar, bu konuda çeşitli çalışmalar yapmışlar ve birtakım temel özellikler ortaya koymuşlardır.

Richard L. Baldwin çalışmasında işitme özürlü çocuklara eğitim veren, eğitici grubun uyumu üzerinde durur, kaliteli bir programın işlerliği açısından eğitici grubunun önemine dikkati çeker .

Kaliteli bir program için 6 temel konu ortaya koymuştur⁷.

1. Liderlik
2. Birlikte çalışma ruhu

3. Eğitim planı
4. Merkeziyetçilik(merkezleşme)
5. Amplifikasyon
6. Yüksek beklenti

Baldwin, sıralanan bu konularla ilgili olarak birtakım a açıklamalarda bulunur.

Liderlik: Programı uygulamada lider olan kişi kendini programa tamamen adanmış durumdadır. Diğer konularda başarı sağlanması için, en önemli konu, liderin özelliklere uygun olmasıdır.

Birlikte çalışma ruhu: Öğretmenler, eğitimciler, programın amacı doğrultusunda hareket ederler. Ve birlikte çalışma isteğindedirler. Bunun için eğitim programını birlikte düzenlerler.

Eğitim planı: Öğretmenler, akademik yada akademik olmayan alanlarda, belirli bir programı izlerler. Çocukların ilerlemelerinde izlenen program çok önem taşır. Kaliteli program, tüm çocukların yeteneklerine uygun olarak hazırlanmıştır.

Merkeziyetçilik: Eğitimciler ve yöneticinin belirli bir okulda kalması ile birlik ruhu daha kolay gerçekleşir. Sürekli kadro değişimi durumunda bunu gerçekleştirmek güçleşir.

Amplifikasyon: Öğretmen çocuğun dinleme yeteneğinin geliştirilebileceğine, kalıntı işitmesinin, en üst düzeyde kullanılabilabileceğine inanır.

Yüksek beklenti: Çocukların dinlemeyi öğrenebilecekleri, konuşabilecekleri, akademik açıdan ilerleyecekleri ümit

edilir ve amaçlanır.

ORAL YAKLAŞIMDA, İŞİTME ÖZÜRLÜ ÇOCUĞUN ÖĞRETMENİNİN ÖZELLİKLERİ

1. Çocuğun, gelişim özelliklerini çok iyi bilir. Olgunlaşma aşamalarına göre, öğretmen ve ebeveynler, birlikte çocuğun öğrenme durumlarını düzenlerler.

2. Öğretmen modern eğitim sistemlerini bilir. Buna göre düzenleme yapar. Sistemin uygulanmasında, çocukların yaş düzeyleri, sözel ve algısal düzeyleri gözönünde bulundurulur.

3. Öğretmenin kulağı eğitimden geçmiştir. Konuşmadaki hataları analize edebilir. Ayrıca düzgün ağız, dudak ve diş yapısına sahiptir.

4. Dudaktan okuma, işitme eğitimi, konuşma eğitimi konuları arasında dengeli bir şekilde ilişki kurabilir. Öğretimde bu konuları korele ederek kullanır.

5. Konuşmayı alma tekniklerini bilir. Bu teknikleri, her çocuğun isteklerine adapte edebilir.

6. Kulağın yapısı, fonksiyonu, bozuklukları hakkında bilgiye sahiptir.

7. Odyometrik testleri yorumlayabilir.

8. İşitme cihazlarının yapısı ve operasyonu hakkında bilgisi vardır.

9. Görsel eğitimle ilgili en son yaklaşımlar hakkında bilgi edinir.

10. Çocuklarla ilgili psikolojik testleri yorumlayabilir. Böylece, çocukların entellektüel, emosyonel, sosyal

kapasitelerini anlayabilir.

11. Eğitim tarihini bilir. Böylece günümüz eğitim problemlerini daha iyi değerlendirebilir.

12. Genel olarak, insanın davranış yapısı hakkında bilgiye sahiptir.

13. Ana-babalar için yol göstericidir. Çocuklarını teşvik etmeleri için yardımcı olur.

14. Çocuğun arkadaşları ve öğretmenleri ile olan ilişkilerini gözler.

15. Son olarak, öğretmen, kendisiyle barışık, olgun yüksek toleranslı bir kişidir.

Uygun bir işitsel/sözel eğitim programının özellikleri;

Uzmanlar, işitme özürülülerin eğitimi ile ilgili en uygun okul ve sınıf koşullarının neler olması gerektiği konusundaki çalışmaları sonucu, konuyla ilgili özelliklerin dökümünü yapmışlardır⁴. Çalışma 1972 de tamamlanmış, 1975 de listenin revizyonu yapılmıştır:

1. Öğretim kadrosu, çok ileri derecede işitme özürülü çocukların çoğunun işitsel/sözel çevrede eğitilebilmelerini sağlayabilecek beceri ve inanca sahiptir.

2. Her oda amplifikasyon sistemi ile donatılır.

3. Lokal programların supervisor'ları, çok ileri derecede işitme özürülü çocukların oral çevrede eğitilebileceği inancındadırlar, bu beceriye sahiptirler.

4. Yöneticiler bu inançta ve uzman kişilerdir.

5. İşitme özürülü çocukların, normallerin eğitildiği

sınıflarda integre olabilmeleri için, bu sınıfların öğretmenleri konuyla ilgili ve hakim durumdadırlar.

6. Ebeveynler, çocuğun oral çevrede eğitilebileceği inancındadırlar.

7. Her çocuk için bir dosya mevcuttur.

8. Okulun yeri, transferler, modifikasyonlar ve ebeveyn katılımı hakkındaki kararlar, supervisor ve öğretmen grubu tarafından verilebilir.

9. Ebeveynler için periyodik konferanslar düzenlenir.

10. 2 yaş öncesinde işitme özürlü çocuğun tanılabilmesi için halk eğitimi aktiviteleri düzenlenir.

11. Sınıf öğretmeni, öğrenci hakkında gerekli bilgileri toplar.

12a. 6 yaş öncesi çocuklar için, fiziksel aktivite ve cihazların donanımı sağlanır.

12b. Konuşma ve lisan, kısa/uzun ranjlar içerisinde periyodik olarak değerlendirilir.

13a. Daha üst sınıflara tam veya kısmi integrasyon için öğretmenler, ilgili servislerle ilişki kurarlar.

13b. Bir odyolog bulunur.

14. Amplifikasyon sistemi ve cihaz kontrolü için günlük kontrol servisleri bulunur.

15a. İşitme özürlü öğrenciler hakkında bir müfredat programı bulunur.

15b. Öğrencilerin ilerleme durumları, uzun ranjı değerlendirilir.

15c. Kısa ranjlı değerlendirmeler yapılır.

16. Öğretmenler için, daktilo, duplicatör, Termo-fax

cihazları bulunur.

17a.Bütün öğrencilerin yerleri ve kişisel programlarındaki değişiklikler kaydedilir.

17b.Test kullanımı, teyplerle öğrencilerin oral iletişim durumları değerlendirilir.

18a.Müfredat programının değerlendirilmesinde, yönetici-supervisor-ve öğretmenler kooperatif çalışırlar

19. Odyolojik raporlar değerlendirilir.

20a.Eğitim süresini içeren (okul öncesinden, liseye kadar) sistematik konuşma eğitimi ile ilgili program sağlanır.

20b.Lisan gelişimi ile ilgili program bulunur.

20c.Öğrencilerin kalıntı işitmelerini kullanımları değerlendirilir.

21. Ebeveynlerle görüşme, formal prosedürün bir parçasıdır.

22. Çocukların akademik düzeyleri hakkında ebeveynler için raporlar düzenlenir.

23. Özel eğitimle ilgili personel, çocukların oral yolla eğitilebileceğine inanır.

24. Supervisor ve yöneticiler, total okul programını kısa/uzun ranjlarda değerlendirirler.

25. Okula yeni personel alımında deneyimli eğitimciler seçim yaparlar.

26a.Akademik-kommünikatif ve sosyal açılardan yapılan değerlemeler gözlenebilir ve ölçülebilir formlarda bulunur.

26b.Yılda en az 3 kez, çocuk hakkında yazılı değerlendirmeler aileye gönderilir.

27a.Üst sınıflarda integrasyon programına geçmesi uygun görülmeyen öğrenciler öğretmenleri tarafından hazırlanırlar.

27b.Okuma düzeyi açısından kütüphane kitapları listelenir.

27c.Alan çalışmaları,özel uygulamalar için geziler düzenlenir.

28a.Okul öncesi sınıflar 6 yaşla sınırlanır.

28b.Sınıflarda yapılabilecek aşama grupları 2 düzeyden fazla olmaz.

28c.Sınıflar akustik açıdan kontrol edilir.

29. İşitme özürlülerin akademik ve vokasyonel durumları hakkında halk eğitim programı düzenlenir.

30. Supervisor ve yöneticiler ve personel tarafından total okul programı değerlendirilir.

31. İlk aşamada, sınıf sayısı 7 kişi ile sınırlıdır.

32. 14 yaş üzerindeki öğrencilerle ilgili programlar vokasyonel rehabilitasyon uzmanlarınca belirlenir.

33. Seminerler düzenlenir(Supervisor ve öğretmenlerce)

34. Bir tıbbi merkez veya işitme/konuşma ünitesinde tanısal hizmet verilir(Okul bölgesinde).

35a.Psikolog veya psikiyatrist işitme özürlülere hizmet verir(Okul bölgesinde).

35b.Okul bölgesindeki diğer yöneticiler,işitme özürlü çocukların oral çevrede eğitilebileceği görüşündedirler.

35c.Normal işiten çocuklara sağlanan kolaylıklar işitme özürlüler için de sağlanır.

35d.Fiziksel kolaylıklar sağlanır(Yer ile ilgili).

35e.Kütüphaneler işitme özürlü çocuklarla ilgili materyallere sahiptir.

35f.0-3 yaş arası işitme özürlü çocuk sahibi ailelerle çalışma için danışmanlar bulunur.

MATERYAL ve METOD

Bu araştırmada, işitme zrl çocuklarda komünikasyon problemini en aza indirgeyen ve konuşma gelişimini sağlayan en uygun yöntemin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç uyarınca, gerekli bilgileri toplamak için izlenen yöntem:

- Bilgi Kaynakları ve işlem

Daha çok yazılı kaynakların taranarak değerlendirilmesini gerektiren bu çalışmada aşağıdaki kaynaklardan bilgiler toplanmıştır.

1. Sıfır yaştan itibaren işitme zrl çocuklara tarih içerisinde dünyada ve Türkiye'de uygulanan eğitim-ğretim yöntemleriyle ilgili programlar ve önerilen kitap-dergi ve ders notları, ders araç gereçleri vb. kaynaklar taranmıştır. Bunun için Ankara'daki kütüphanelere gidilerek arşivlerdeki konuyla ilgili kaynaklar alınmış ve bu kaynakların konuyu hangi açılardan ele almış oldukları incelenmiştir. Daha sonra buna göre bir sınıflama yapılmıştır.

2. Ülkemizde işitme zrl çocuklara eğitim veren bazı kuruluşlarda eğitimde fiilen rol alan kişilerle karşılıklı görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde, eğitimde rol alan kişilerin uygulamakta oldukları yöntemler hakkında kendilerine sorular sorulmuş ve anlatmış oldukları not edilmiştir.

3. Yukarıda sıralanan işlemlerden sonra edinilen bilgiler değerlendirilmiş en uygun programı, bütün programların karşılaştırılması ve nedenlerin tartışılması ile ortaya konulmuştur.

TARTIŞMA

Bu çalışmada ileri ve çok ileri derecede işitme özür-
lü çocuklar için uygun işitme eğitimi yönteminin hangisi
olabileceği araştırılmıştır. Uygun eğitim yöntemi için ça-
lışmada yeni bir yöntem geliştirilmemiş ancak, literatürde
yer alan konuyla ilgili çalışmalar değerlendirilerek en et-
kili yöntem ortaya konulmaya çalışılmıştır.

En uygun eğitim yönteminde, ölçüt olarak işitme özür-
lü çocukların diğer insanlardan kopuk bir grup olmaktan çı-
karılması, toplumla integrasyonlarının sağlanması, işitme
özürlünün yan etkilerinin en aza indirgenmesi durumları ele
alınmıştır. Diğer bir deyişle, çocuğu soyutlayan değil, her
durumda normal işiten kişilerle de iletişimasyonunu sağlayan
işitme eğitimi yönteminin uygulanması gereklidir.

İşitme eğitiminde uygulanan, işitsel/sözel, işaretle
anlaşma ve karma yöntemler arasında oldukça büyük farklılık-
lar mevcuttur.

Amerikan İşitme Özür-lü Derneği (The American Orga-
nization for Hearing Impaired-A O E H I) tarafından, işitme
özür-lü çocukların tamamına belirli standartları içeren eği-
timsel yaklaşımın uygulanmasının sözkonusu olmadığı, bununla
birlikte, erken işitme cihazı takılarak, erken eğitime baş-
landığı taktirde, işitsel sözel yöntemin en uygun yöntem
olduğu ileri sürülür⁴.

Yöntemlerin karşılaştırıldığı ve işaret sistemine izin verilmesi görüşünün benimsendiği çalışmalarda, işitsel-sözel eğitim, işaret eğitimi ve karma eğitim alan çocuklar daha çok okul başarısı ve eğitimsel başarı açısından değerlendirilmiştir. Bu araştırmalarda işitsel/sözel ve karma eğitim alan çocukların, işaret eğitimi alanlardan daha düşük skorlar aldıkları belirtilmiştir⁴.

Bu çalışmaların bir kısmında örneklem olarak alınan işitsel/sözel eğitim gören çocukların işitme cihazını etkili bir şekilde kullanmadıkları not edilmiştir.

Karşılaştırma grubu olarak alınan bu çocuklara etkili bir işitsel/sözel eğitim verilmediği ortaya çıkmaktadır. Bu durum bir karıştırıcı değişkendir. İşaretle anlaşma yöntemini savunan çalışmalar değerlendirildiğinde, çocukların toplumla integrasyonu ile ilgili çalışmalara çok az yer verildiği görülmektedir.

Yapılan çalışmaların ışığında ve bu çalışmada işaret eğitimi alan çocukların kendi grupları içerisinde anlaşmayı sağladıkları ancak, normal kişilerle iletişim kuramadıkları ortaya çıkmaktadır. Çünkü kullanmış oldukları işaret sistemi normal işiten kişiler tarafından bilinmemektedir.

Karma iletişim yönteminde işitsel/sözel eğitimle birlikte işaret modellerine yer verilmektedir. Bu yaklaşımda, işitme özürlü çocukların çoğunun işitsel/sözel becerilerinin tam anlamıyla kazandırılmadığı, sadece işitsel sözel eğitimle çocukların tam olarak iletişim sağlayamadıkları

ileri sürülmüştür. Bu nedenle, işitsel/sözel eğitimde güçlüklerle karşılaşıldığında, işaret kullanımına izin verilmektedir.

Bu yöntemi benimseyenler tarafından, öğretmen işitsel/sözel ve işaret yönteminin birlikte kullanılmasında dengeyi en iyi şekilde kurduğu taktirde, okul dışında da çocuğun rahatlıkla iletişim sağlayabildiği ileri sürülmektedir.

Bazı eğitimciler 2 yaklaşımın birlikte kullanılmasının, etkili olan yöntemi değerlendirmeyi olanaksız kılacağı görüşündedirler.

Karma eğitim yöntemi değerlendirildiğinde, işarete, yer verildiğinden dolayı çocuklar işaretin getirdiği kolaylık dolayısıyla, işitsel/sözel iletişimden çok işaretle anlaşmaya yönelmektedirler. Yani, işaretle anlaşma, konuşarak anlaşmaya ket vurmaktadır.

Bu eğitim yönteminde de, çocuk, kendisi gibi işitme özürlü grupla iletişimde herhangi bir güçlükle karşılaşmamakta, ancak, normal işiten grupla iletişimde konuşarak etkili biçimde anlaşma sağlayamamaktadır.

İşitme özürlü çocuğun diğer insanlarla konuşarak iletişim kurmasını sağlayan yöntem olması dolayısıyla işitsel/sözel yöntemin en uygun olduğu sonucuna varılmıştır. İşitsel/sözel yöntem, erken amplifikasyon, işitme ve konuşma eğitimi, konuşmayı okuma ile, kalıntı işitmenin en üst düzeyde kullanımını içerir. Sözel gelişim ve konuşulan dili

anlama esastır.

İşitsel/sözel yaklaşımda amaç, işitme özürlü kişiye eğitimsel ve sosyal düzenlemeler içerisinde mümkün olduğunca erken serbest hareket etme yeteneğini kazandırmaktır.

Teknolojik ilerlemeler, işitme kaybının ilk yıl içerisinde tanısına olanak vermektedir. Erken tanı, amplifikasyonun erken uygulanışı, ilk yıllardan itibaren çocuğun sözel uyarın almasını sağlayan ve konuşma için teşvik eden programların uygulanması, çocuğun dil gelişimi için önemli faktörlerdir.

İşitsel/sözel eğitim, uzmanın uygulanacak programda etkinliğinin yanısıra ebeveynin programda aktif rol almasını gerektirmektedir. Bunun için ebeveynler, odyolog tarafından çocuğun yoğun işitsel uyarın alması gerektiği konusunda aydınlatılırlar. Çocuğun çok küçük yaştan itibaren işitsel uyarın alabileceği bir ev çevresinin düzenlenmesi gerektiği de odyolog tarafından ailelere anlatılır⁹. Ailelerin programda aktif rol almaları için işitsel/sözel eğitim yöntemi ayrıca ebeveyn programlarına da yer vermektedir. Bu programlarda ebeveynlere danışmanlık verilir²¹.

Hemen hemen bütün işitme özürlü çocukların kaliteli işitsel/sözel programla vokasyonel ve eğitimle ilgili açılardan normal işiten yaşıtlarıyla aynı konumda yer almaları mümkündür. (Blish, 1967, Nortcott, 1973; Rister, 1975).

Okul öncesinde oral becerilerin geliştirilmesi ve ilk

okul yıllarında da bu temel üzerine eğitimsel programların uygulanması, işitme özürlü çocukların konuşmayı kazanmalarını sağlar. Ancak, programların sürekli olması gereklidir. Sürekli bir programın uygulanmıyışı, sözel iletişim olumsuz yönde etkiler. Başarılı bir eğitim için çocuğun tamamen konuşma atmosferi içinde olması gereklidir. İşitsel sözel yaklaşım, çocuğun toplumla integrasyonunun yanısıra, psikolojik ve emosyonel açılardan değerlendirildiğinde çocuğun kişisel olarak kendini kabulünü ve toplumun onu kabul lenmesini de getirmektedir. İdeal olarak böyle bir uygulama kabul edilmekle birlikte, erken tanı, erken amplifikasyon ve erken eğitimin sağlanamadığı durumlarda işitsel/sözel eğitim çok az başarıya ulaşabilmektedir. Burada ailenin çocuğun işitmesine ilişkin olarak bilgilendirilmesinin önemi karşımıza çıkmaktadır. Çocuğun çok erken tanılanması için ailelere, informal yollardan çocuğun işitmesini ne şekilde değerlendirebilecekleri ile ilgili bilgiler, çeşitli yayın organları ve bu konuda ailelerin katılmalarını sağlayan seminerlerle anlatılabilir^{17,21}.

Bütün bunların yapılamadığı ve çocuğun prelingüistik dönemde dil gelişiminin sağlanamadığı durumlarda hiç eğitim verilmemesinden de diğer eğitim yöntemlerine yer verilmesi görüşü kabul edilebilir. Bu şekilde çocuk, hiç olmazsa kendi grubu içerisinde belirli yönde kapasitesini kullanır duruma gelebilir.

İşitme eğitimi ile ilgili çalışmalar tüm dünyada sürdürülürken, Türkiye'de de 1951 yılından beri konuyla ilgili

kurumlarda artış olmuştur. Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığının verilerine göre 7-18 yaş grubundaki 81.000 özel eğitime muhtaç çocuktan 1/6 sı çok ileri derecede işitme özürlü, 5/6 sı ise ileri-orta-hafif-çok hafif derecede işitme özürlüdür. Türkiye'de şu durumda 21 Sağırılar Okulu, 2 İşitme özürülüler Okulu ve 60 kadar özel sınıf ve 2 ana okulu bulunmaktadır².

Bu çocukların çoğuna sağlanan eğitim olanakları daha çok ilk eğitim düzeyindedir. Çocukların çoğu yatılı okullarda yer almaktadırlar. Yatılı okullarda eğitim verilen çocuklar aile desteğinden yoksun kalmakta, toplumla integrasyonları sağlanamamaktadır.

Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın program ve yönetmeliklerinde sözel iletişim yönteminin ana yöntem olarak belirlenmiş ve uygulama zorunluluğu getirilmiş olmasına karşın, sağırılar okullarındaki öğrencilerin sözel iletişim becerilerini kazanamadıkları görülmektedir (Özsoy, 1979).

ankara Sağırılar Okulundaki yetkililerle yapılan görüşmelerle ve burada yapılan gözlemlerle çocukların sözel iletişimlerinin gelişmediği tespit edilmiştir. Çocuklar, birbirleri ve çevreyle anlaşmada çok bozuk artikile edilen tek kelimeler ve kendi geliştirdikleri, karmaşık işaret sistemini kullanmaktadırlar. Böyle bir yöntem okul dışında çevreyle iletişim kurmada yetersizdir³.

Yetkililerden edinilen bilgilere göre, sağırılar okulunda eğitim gören çocukların eğitime başlama yaşları, ilkokula

başlama yaşı olan 7 yaş veya daha üstündedir. Çocuklar o yaşa kadar herhangi bir eğitim almamaktadırlar. Oysa, işitsel/sözel eğitimin etkili olabilmesi için eğitime prelingüistik dönemde başlamak esastır.

Bazı kurumlarda okul öncesi düzeyde çalışmalar sürdürülmektedir. Konuyla ilgili kurumlar,

- İstanbul Fatih Sağırılar Okulu içerisinde,
- Cerrahpaşa ve Çapa Tıp Fakültelerinde
- Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi KBB bölümünde

açılan sınıflarda okul öncesi eğitim yapılmaktadır.

Anadolu Üniversitesine bağlı İşitme Özürlü Çocuklar için Eğitim Merkezinde (İÇEM) H.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim biriminde de çalışmalar mevcuttur. Ancak, buralarda sürdürülen eğitimin sözel iletişimdeki etkileri tam olarak bilinmemektedir.

Daha öncede vurgulandığı gibi erken eğitime başlama çocuğun konuşma ve dil özelliklerini kazanması için gereklidir. Eğitimle müdahale edilmeksizin dinleme yeteneği gelişmez, sadece amplifikasyonun uygulanması kalıntı işitmenin konuşmayı öğrenme açısından işe yaramasını sağlamaz³.

Okul öncesi eğitim çok önemlidir. Bunun için eğitim veren okul öncesi kurumların yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Ülkemizde, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığının program ve yönetmeliklerde belirtildiği gibi, işitme özürlü çocukların eğitiminde işitsel/sözel yöntemlere ağırlık verilmesi, çocukların integrasyonları için gereklidir.

SONUÇ

1. İşaretle anlaşma yöntemi işitme özürlü çocukların toplumla integrasyonlarını sağlamadığı, sadece kendi grupları içerisinde anlaşmalarına olanak tanıdığı için uygun bir yöntem değildir.

2. Karma eğitim yönteminde, işitsel sözel eğitime yer verilmekle birlikte, işaretle anlaşmaya da izin verildiğinden dolayı işitme özürlü çocuk işaretin getirdiği kolaylık nedeniyle sözel iletişime tam anlamıyla yönelmemektedir. Bu yöntemde de işitme özürlü çocuk normal işiten grupla konuşarak anlaşmada güçlük çeker. Uygun bir yöntem olarak kabul edilmemiştir.

3. Çocuğun kendini kabulü ve diğer normal işiten grupla konuşarak anlaşması açısından en uygun yöntem olarak işitsel/sözel yöntem belirlenmiştir. İşitsel sözel yöntemin uygulanması, erken tanı-erken işitme cihazı kullanımı ve erken eğitim koşullarını birlikte getirmektedir.

4. Erken tanı, erken amplifikasyon ve erken eğitimin olanaksızlığı durumunda, çocuğun hiç eğitim almamasındansa, diğer yöntemlerin uygulanması uygundur.

ÖZET

Bu çalışmada, sıfır yaştan itibaren ilkökul düzeyini de içeren işitme özürlü çocuklar için, komünikasyon problemini en aza indirgeyen, çocuğun kapasitesinin en üst düzeyde kullanılmasını böylelikle topluma kazandırılmasını sağlayan eğitim yönteminin ortaya konulmasına çalışılmıştır.

Bunun için literatürde yer alan eğitim yöntemleri arasında, amaca en uygun yöntem, belirlenmiştir. Başlıca yöntemler olan işitsel/sözel yöntem, işaret yöntemi ve karma yöntemlerin uygulanma şekilleri ve amaçları ortaya konularak bunlar arasında karşılaştırmalar yapılmıştır.

İşitsel/sözel yöntem, işitme özürlü çocuğun normal işiten kişilerle komünikasyonunu en iyi şekilde sağlamasından, çocuğun komünikasyon problemini en aza indirgeyen yöntem olmasından dolayı en uygun yöntem olarak belirlenmiştir.

KAYNAKLAR

1. Abraham, S., Weiner, F.: Efficacy of Word Training vs. Syllable Training on Articulatory Generalization by Severely Hearing Impaired Children Volta Rev., 87, 905-105, 1985.
2. Akçamete, G.: Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi 1985.
3. Akdaş, F. ve ark.: Aydınlikevler İşitme Özürlüleri Okulunda Odyolojik İnceleme. Ulusal Otorinolaringoloji Kongresi, Bursa, 1985.
4. American Organization for the Education of the Hearing Impaired: Characteristics of an Adequate Auditory/Oral Program-A Guide for Parents and Educators. Volta Rev., 77, 431-435, 1975.
5. Allen, M.: Education Through Music ETM. An Innovative Program for Hearing Impaired Children Volta Rev., 77, 381-383, 1975.
6. Bal, S.: İleri Derecede İşitme Özürü Olan 4-5 Yaş Grubu Çocuklarının Dil Gelişimi Eğitimlerinde "Dudaktan Okuma" ve "Cued Speech" Tekniklerinin Karşılaştırılması. Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, 1983.
7. Baldwin, R.L.: Characteristics of Quality Programs for Hearing Impaired Children. Volta Rev., 77, 436-440, 1975.

8. Ballantyne, J.: Deafness. Longman Group Ltd., London, 1970, 184-201.
9. Bodner-Johnson, B.: Describing The Home as a Learning Environment for Hearing-Impaired Children, Volta Rev., 84, 329-337, 1982.
10. Calvert, D.R., Silverman, S.R.: Methods for Developing Speech. (The Auditory Global Method). Volta Rev., 77, 501-510, 1975.
11. Clarke, B.R.; Rogers, W.T. and Booth, J.A. How Hearing-Impaired Children Learn to Read: Theoretical and Practical Issues. In, Krctschmer, E.R. (Editor), Reading and the Hearing-Impaired Individual, The Alexander Graham Bell Association for the Deaf, Inc. 1982, 84, 57-70.
12. Davis, H., Silverman, S.R.: Hearing and Deafness. Holt Rinehart and Winston Inc., New York, 1960, 353-387.
13. Erber, N.P.: Visual Perception of Speech by Deaf Children. In, Nielson, H.B., Kampp, E. (Editors), Visual and Audio-Visual Perception of Speech. Scand. Audiol., Suppl., 4, 97-113, 1974.
14. Erber, N.P.: Speech Perception in the Classroom Under Conditions of Simulated Profound Deafness. In, Nielson, H.B., Kampp, E. (Editors), Visual and Audio-Visual Perception of Speech. Scand. Audiol., Suppl., 4, 243-254, 1974.

15. Erber, N.P.: Trends in Educator for Hearing Impaired Children. In, Tower, D.B.(Editor), The Nervous System, Vol.3, Raven Press, New York, 1975, 305-312.
16. Gremmatico, L.F., Sophia, D.M.: Curriculum for the Preschool Deaf Child. Volta Rev.76, 280-289, 1974.
17. Haas, W.H., Crowley, D.J.: Professional Information Dissemination to Parents of Preschool Hearing-Impaired Children. Volta Rev., 84, 17-23, 1982.
18. Lane, C.H.: The "Arrow" Approach for Aural Rehabilitation. Volta Rev., 80, 149-154, 1978.
19. Lieding, R.T., Gammel, C.: Programs in Action: Reading in the Preschool. Volta Rev.84, 166-170, 1982.
20. Linda, R.: The Speech Model. Volta Rev.76, 107-112, 1974.
21. Nardine, E.F.: Parents as a Teaching Resource. 76, 172-177, 1974.
22. Newby, H.A.: Audiology, Meredith Corp., New York, 1972, 335-359.
23. Nix, G.W.: Total Communication: A Review of the Studies Offered in Its Support. Volta Rev., 77, 470-494, 1975.
24. Northern, J.L., Downs, M.P.: Hearing in Children. The William and Wilkins Company, Baltimore, 1974, 245-261.
25. Pollack, D.: Educational Audiology for the Limited Hearing Infant. Charles C. Thomas. Publisher, Illinois, 1970, 68-132, 157-193.