# İŞİTME ENGELLİLERDE DİL VE KONUŞMA

✍ *Doç. Dr. Gönül AKÇAMETE

İşitme engelli çocuk, iletişim sorunu olan çocuktur. Bu nedenle işiten dünyanın önemli bir parçası olarak eğitilmesi planlanmalıdır.

İletişim, dil ve konuşma birbirleriyle ilişkili kavramlar olmakla birlikte, farklı anlamları içerirler. İletişim, dili kullanarak ya da kullanmaksızın insanlar arasındaki duyguların, düşüncelerin veya yaşantıların ifade edilmesidir. Dil, iletişim sağlama aracı olarak kullanılan, üzerinde anlaşmaya varılmış sesler, işaretler (semboller) ve sözcükler gibi temel birimleri olan bir dizgedir (Baykoç, 1987). Konuşma ise dilin, sesli imlerden oluşmuş biçimidir. Bu anlamda dil, iletişim kurmada bir araç, konuşma da bu aracı iletme yolu olarak kabul edilebilir.

Çocuklarda dil gelişimi ile ilgili çalışmaların çoğu dizim bilgisi (syntax) ve anlambilim (semantics) yönünden yapılmaktadır. Ancak son zamanlarda kullanıma (pragmatik) da ağırlık verilerek, bu üç alanın birbirlerine bağımlı oldukları görüşü kabul edilmektedir (Topbaş, 1989). Bu görüşe göre, dil edinim sürecindeki çocuk dilin bu üç yönünden de yükümlüdür.

Dilin ve konuşmanın kazanılmasında duyu organlarının önemi büyüktür. İşiten çocuklar çok farklı dil ortamlarında bulunmalarına karşın, çevre uyaranlarını alabildikleri için kısa sürede kendi dillerinin gramer yapısını kazanırlar ve dil kurallarını özümlerler. Aynı zamanda, bu ortamda anne, baba ve diğer yetişkinler işiten çocukların dili kazanmalarında, çocuğun yeteneklerini uyarmada ve dili belli ölçüde yapılandırmada etkili rol oynarlar. İşitme arızası ile doğan çocuklarda ise, ses çıkardıklarında işitmeyle ilgili geri dönütün yetersiz olarak alınması, bir yetişkin dil modelinin yeterli olarak işitilememesi, yetişkinlerden yeterli sözel desteğin alınamaması sonucunda dil ve konuşma gelişimleri çeşitli derecelerde etkilenir (Hallahan, 1988).

Doğuştan işitme engelli bebek, işiten çocukların dil ve konuşma gelişimlerini aynen izler. İlk dönemlerde anlaşılmaz sesler çıkarır ve babıldar. Ancak bu seslerin ve babıldamanın niteliği işiten bebeklerden farklıdır. Çünkü işiten bebeklerin bu dönemlerde ses çıkarmaları ve babıldamaları yetişkinlerin sözel tepkileriyle desteklendiği halde, işitme engelli bebek kendi sesini algılayamaz, başkalarını da işitemez. Bu geri dönüt eksikliği işitme engelli bebeklerin ses üretiminde sesle, hareketi birleştirmelerini olumsuz olarak etkiler (Hallahan, 1988).

İşitme engelli bebeklerin kullandıkları işaretleri ve dil gelişimlerini inceleyen çalışmalarda iki önemli sonuç elde edilmiştir. Birincisi, işitme engelli bebeklerin özel el hareketleriyle konuşma sistemlerini kendiliğinden ortaya çıkardıkları, ikincisi de işitme engelli bebeğin erken dil gelişiminin işiten çocuklarla paralellik gösterdiği, aynı anlamsal ve pratik fonksiyonlara sahip olduklarıdır. (Skarakis ve ark., 1977; Myklebust, 1960; Johnson ve ark., 1988).

İşitme engelli çocuklarla çalışan çoğu eğitimciler, işitme engelli çocukların dili,

* *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı*

işiten akranlarıyla aynı biçimde kazandıklarını kabul etmekte ve işiten öğrenciler için desenlenmiş program materyallerini kullanmaktadırlar (Locke, 1985). Öte yandan bazı eğitimciler de, işitme engelli çocukların dilin temelini işitenler gibi kazandıklarını kabul etmekle birlikte, okul programlarına işiten akranlarının dil becerileri düzeyinde katılamadıklarını belirtmektedirler (Stahlman, 1986). Bu, işitme engellilerin dil gelişiminde niteliksel farklılıklar olduğunu, yeterli dil becerilerinin ancak uygun dil gelişimi ve konuşma programlarıyla kazandırılabileceğini göstermektedir.

İşitme engellilerin dil ve konuşma becerilerini geliştirme teknikleri incelendiğinde bu tekniklerin gelişimsel bir sıra içinde ve genelde dilin ve konuşmanın öğretilmesi gibi iki ayrı başlık altında ele alındığı görülmektedir.

## DİLİN ÖĞRETİLMESİ

İşitme engelli çocuklara yeterli dil becerilerinin kazandırılmasında iki temel yaklaşımdan söz edilmektedir. Birincisi, gramatik yöntem olarak da bilinen "Analitik Yöntem"dir. Bu yöntemin amacı, basit ve doğru dil yapılarıyla öğrencilerin dile ait becerilerini geliştirmektir. İkincisi "Doğal Yöntem"dir. Bu yöntemle, doğal yoldan ve mümkün olduğunca işiten çocukların dil gelişim aşamaları izlenerek öğrencilerin dile ait becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Analitik yöntem işitme engellilerin eğitimlerinin ilk yıllarında daha ağırlıklı iken, son yıllarda bu yapılandırılmış yöntemden çok doğal yaklaşımın etkili olduğu kabul edilmektedir (Moores, 1982).

Analitik ve doğal yöntemin kendi içinde değişik uygulamaları şöyle özetlenebilir:

### 1. Analitik Yöntem:

Analitik yöntemde dil, birtakım semboller aracılığı ile işitme engellilere öğretilmektedir. Yöntem A.B.D.'ne Fransa'dan Laurent Clerc ve Thomas H. Gallaudet tarafından getirilmiş, henüz doğal yöntemin kullanılmadığı dönemlerde yaygınlaşmıştır. Bu sistemde Fransa'daki L'Epee'nin çalışmaları temel alınmış, yazılı kelimelerle, işaretlerin ilişkisine dayanarak anlam ve gramer bakımından tam cümleler öğretilmiştir. Aynı zamanda işaretler hem eylem, hem de anlam bildiren kelimeleri tanımlamakta kullanılmıştır. Daha sonra Sicard, işitme engelli çocukların gramer kurallarıyla cümle kurmayı öğrenebildiklerine inandığı için Şifreler kuramını geliştirmiş, cümleyi yalın hal, fiil, özne hali, edat ve edatların nesneleri gibi beş temel bölüme ayırmıştır. Bunlar doğru kelime kullanmanın ve cümle kurmanın temelini kazandırmak için kullanılmıştır. Sistem A.B.D.'de yaygınlaşmış ve daha sonra geliştirilen Barry'nin "Beş kategori" (Five Slate) sisteminin temelleri bu kurama dayandırılmıştır (Moores, 1982).

Analitik yöntemin okullarda ilk kullanılışı, Harvey Peet tarafından geliştirilmiş modeldir. Peet'e göre kavramlar, kelimeden önce gelmeli ve güçlüklerin aşılması çocuklara adım adım öğretilmelidir. Bu görüşe göre okullarda dersler gittikçe güçleşen gramer kurallarını içeren bir dizi programlarla ele alınmıştır (Moores, 1982). Daha sonra doğal yöntemin işitme engelli çocukların zihinlerini karıştırdığı düşüncesinden yola çıkılarak Storrs tarafından "Hartford ya da Storrs" sembolleri geliştirilmiştir. Hartford, işitme engellilerin gramer kurallarını adım adım öğrenmesi gereğini ve günlük ihtiyaçlarını karşılayan 300 kadar konuşma biçimini analitik yöntemle ezberlemelerini savunmuştur. Storrs sembolleri ile söz dizimi kuralları görsel simgeler halinde geliştirilmiş ve cümle kutu formlarında çizelge 1'de görüldüğü gibi tanıtılmıştır.

**ÇİZELGE 1**

**Storrs Sisteminde Kullanılan Cümle Tanıtımları**

| Cümle | Nasıl Gösterilir |
|---|---|
| 1. Kuşlar uçar. | Kuşlar \| uçar |
| 2. İnek ot yer. | İnek \| ot / yer |
| 3. Can'ın kitapları masanın üstünde duruyor. | Can'ın \| kitapları + masanın \| üstünde / duruyor |

*Kaynak : Moores, 1982, sf.258. S. Porter'den türkçeye uyarlanmıştır.*

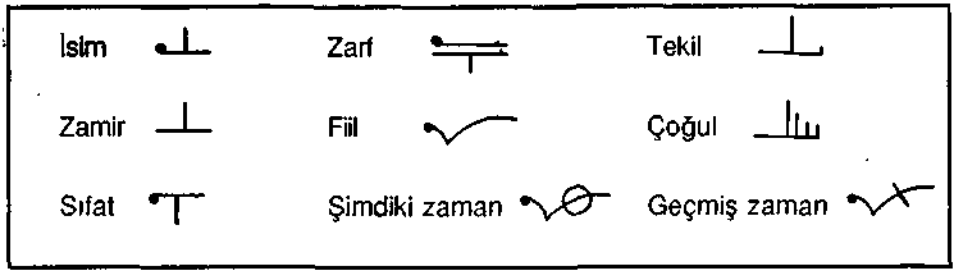
Ayrıca bu sistemde aşağıda örnekte görüldüğü şekilde ingilizce gramerdeki farklı durumlar, farklı sembollerle gösterilmişlir. Kelimeler özelliklerine göre bu semboller altına yerleştirilmiştir. Ancak bu sembollerin öğrenilmesinde karşılaşılan güçlükler analitik yöntemin yerini doğal yönteme bırakmasında etkili olmuştur.

Minnesota sağırlar okulunda işitme engelli bir öğretmen olan George Wing tarafından geliştirilen Wing sembolleri ise diğerlerinden farklı olarak cümlecikleri, kelime gruplarını, kelimelerin üzerine yazılan sembolleri, sayı ve *harfleri içermektedir. Bu sistemde, konuşma* ögelerinin sınırlılığından çok cümle öğelerinin durumu, biçimi ve fonksiyonlarına ağırlık verilmiş, semboller, temel, niteleyici biçimler, düzelticiler ve özel semboller olmak üzere dört kategoride sınıflandırılmıştır (Moores, 1982).

Barry'nin, Sicard'ın Şifreler kuramına dayalı olarak geliştirdiği beş kategori (Five Slate) sisteminde, işitme engelli çocuklara kelime gruplarının anlaşılması ve cümle içindeki ilişkilerini öğretmek amaçlanmıştır (Kretschmer ve Kretschmer, 1978; Moores, 1982). Barry'nin sisteminde dilin yapısını açıklamak için sınıf duvarlarına beş büyük levha konulmaktadır. Bunlardan birincisi cümlenin öznesi, ikincisi fiili, üçüncüsü dolaysız nesneyi, dördüncüsü edatı ve beşincisi de edatların nesnesini göstermektedir. Bu levhalar ancak çocukların kendi isimlerini ve birkaç nesnenin adını tanımlayabildikten sonra kullanılmaktadır. Ayrıca her kategori için uygun soru kelimeleri kullanılarak geçişli fiil cümlelerinin geliştirilmesi sağlanmaktadır. Örneğin özne için "ne"? ve "kim"?, fiil için "ne *yapıyor"? dolaysız nesne için "kimi? neyi?"*, edatlar için "nerede?" ve edatların nesnesi için "kimi?", neyi?" soru kelimeleri kullanılmaktadır (Kretschmer ve Kretschmer, 1978). Daha sonra işitme engelli bir öğretmen olan Fitzgerald'ın geliştirdiği "Fitzgerald Anahtarı" (Fitzgerald Key) sisteminin Barry'nin sisteminin yerini aldığı görülmektedir. Bu sistemde, gramer kuralları altı görülebilir sembollerle açıklanmaktadır. Başlangıçta, kelimelerin öğretilmesinde "kim? ne? nerede?" gibi anahtar

sözcükler kullanılmıştır. Çizelge 2 de görüldüğü gibi kelimeler önce uygun başlıklar altında birleştirilmekte, daha sonra öteki kelimenin anlamını değiştirenler "Ne çeşit? Ne renk? Kaç tane?" gibi soru kelimeleri ile tanıtılmaktadır.

olduğu gibi doğal yolla gelişebileceğini savunmuştur. Doğal yöntemde "anne yöntemiyle" (mother's method), çocuğa, dili annesinden öğrendiği gibi öğretilmesi, gramer öğretiminin ise daha ileri yaşa ertelenmesi gereği vurgulanmaktadır (Moores, 1982).




**Storrs sembollerinden örnekler (moores, 1982, sf.260)**

Barry ve Fitzgerald sistemleri Amerikan okullarında bir süre yaygın olarak kullanılmış ancak daha sonra dildeki sınırlılıklar, bellek sınırlılıkları, görevsel farklılıklar, motivasyon ve iletişim kurallarındaki bozukluklar nedeniyle bu kuralların işitme engelli çocuklara öğretilmesinde güçlükler oluşmuş, programlar Piaget'in dil gelişim ilkeleri ile bütünleştirilerek yeniden düzenlenmiştir (Moores, 1982).

### 2. Doğal Yöntem

Bu yöntemin temeli, işitme engelli çocuğa yaşantılar aracılığıyla dili öğretmeye dayalıdır. Yönteme göre, işitme engelli çocuğa oyunlar, resimler, öyküler, karşılıklı konuşmalar, kısaca yaşantılar yolu ile dili öğrenebileceği doğal ortamlar sağlanmaktadır. Çocuk böyle bir ortamda işitme cihazı ile desteklenerek, işitsel ve yüz ifadelerine dayalı görsel uyaranlar aracılığı ile dili öğrenmektedir.

Doğal yöntemin işitme engellilerin eğitiminde kullanılmasının Pestalozzi'nin izleyicisi Alman eğitimci Hill tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir (Moores, 1982). Hill, işitme engellilerde dilin işitenlerde

Doğal yöntemin bir diğer savunucusu, Lexington Sağırlar Okulu Müdürü Greenberger'di. İşitme engellilerin gramer bilgilerini uygulamaya aktaramayacaklarını ve çocuklara artikülasyon eğitimi verilmesinin doğru olmayacağını savunmuştur. Bunun yerine çocukların gereksinim duydukları temel kelimelerin sistematik yoldan değil, doğal yaşantılar içinde öğretilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Daha sonra Groht da dil kurallarının en iyi şekilde doğal yollarla, oyun ve hikayeler içinde öğretilebileceği görüşüyle Greenberger'i desteklemiştir (Moores, 1982; Kretschmer ve Kretschmer, 1978).

Bu yöntemin yaygınlaşmasında etkili olan bir diğer eğitimci Alexander Graham Bell'dir. Froebel'i izleyen Bell, derslerinde oyun ve oyuncaklardan yararlanmıştır. Ancak daha sonra Dolgarno'nun erken okuma-yazma düşünceleri ile kendisinin karşılıklı konuşmayı kullanmaya yönelik çalışmalarını birleştirmiştir. Bell'in bu yaklaşımı oral-manual yöntemde olduğu gibi doğal yöntemin, analitik yöntemle birleşimi biçiminde yansımıştır (Moores, 1982).

Geçmişte iki yüzyıldır dil öğretimin-

deki ilerlemelere rağmen işitme engellilerin dil eğitimleri tartışmalıdır. Dil becerilerinin gelişmesine karşın, işiten kişilerle olan iletişimlerinde dili yeterli bir şekilde kullanmayı kazanamadıkları görülmektedir. Sonuçta, tek başına analitik ya da doğal yöntemin kullanılmasının sınırlılıklara yol açacağı, gerektiğinde her iki yöntemden de yararlanmanın daha uygun olacağı görüşü yaygınlık kazanmaktadır (Moores, 1982). Bunun yanısıra son yıllarda dil öğretiminde model alma ve davranış değiştirme yaklaşımının başarılarının vurgulandığı gözlenmektedir (Kretschmer ve Kretschmer, 1978).

olmuştur. Moores (1982), Hudgins ve Number'ın, iki sağırlar okulundan 192 işitme engelli ile yaptıkları bir çalışmada, işitme engellilerin konuşmalarının anlaşılabilirliğinde iki tip hata saptandığını belirtmektedir : artikülasyon ve ritm hatası. Bu tür hataların konuşmanın anlaşılmasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Genelde işitme engelli kişilerin konuşmalarının yüksek vurgulu, monoton, oldukça ağır ve yetersiz, ritm ve ses düzenlemeleri olan düşük cümleli yetersiz damak kontrolünün bulunduğu şeklinde karak-

ÇİZELGE : 2

FİTZGERALD ANAHTAR SİSTEMİNİN ÖRNEKLERİ

| | | | |
|---|---|---|---|
| Kim<br>Kimin ne yaptı, ne yapar?<br>ne | | Kimi<br>Kimin Nerede<br>ne | den-: nekadar uzak<br>için-: niçin: ne kadar sık<br>ile-: ne kadar uzun<br>Nasıl- : ne kadar |
| Ayşe<br>Ali | gitti<br>bisiklete | onun bisikleti ev | Dün |
| Can'ın<br>Ceren | bindi<br>verdi | onun köpeği<br>Bir kemik | Aslı ile<br>geçen akşam<br>Çankaya'ya |
| Anne | oynadı<br>sürdü | | Dışarıda |

*Kaynak: Moores, 1982. sf 262*

## KONUŞMANIN ÖĞRETİLMESİ

Son zamanlara kadar işitme engellilerde konuşma gelişiminin yalnızca sözel (oral) yöntemin kapsamı içinde yer aldığı görülmüştür. Ayrıca bu dönemde konuşma ve artikülasyon terimlerinin karıştırıldığı, zaman zaman birbirinin yerine kullanıldığı gözlenmektedir (Moores, 1982).

İşitme engelli çocuk ve yetişkinlerin konuşma biçimleri uzun süre araştırma konusu

terize edildiği görülmektedir (Moores, 1982). Ayrıca işitme engelli kişilerin ünlüleri üretmede ünsüzlerden daha fazla güçlük çektikleri, öte yandan ünsüzlerin daha kolay üretilmelerine rağmen, bazı ünsüzleri atladıkları yada "b" ve "p", "d" ve "t" gibi ünsüzlerde olduğu gibi sesleri karıştırdıkları belirtilmektedir (Moores, 1982). İşitme engellerin konuşma yetersizliklerinin değerlendirildiği bir diğer çalışmada da işitme engellilerin %15.4'ünün

konuşmaları çok anlaşılır, %29.4'ünün anlaşılır, %12.8'inin konuşamaz düzeyde olduğu bulunmuştur (Hallahan, 1988).

İşitme engellilere yönelik sistematik temellere dayalı program ilk kez Lexington okulunda uygulanmıştır. Daha sonra Vorce (1971), konuşma öğretimi programlarıyla ilgili birkaç kitap yayınlamıştır. Yirmibir konuşma programının incelendiği bir çalışmasında ise, yöntemler arasında farklılıklar olduğunu, ortak görüşlerin paylaşılmadığını bulmuştur (Moores, 1982). Nickelson, işitme engellilerin konuşma öğretimini ve konuşmayı algılamalarında işitme cihazlarına, görsel araçlara ve dokunma sistemine yer veren çok duyulu bir programın önemini vurgulamaktadır (Moores, 1982).

Konuşma öğretiminde en etkili çalışmalardan birini Bonet'in konuşma dili ve okumanın geliştirilmesine yönelik çalışmalarının oluşturduğu belirtilmektedir (Moores, 1982). Daha sonraları ise konuşma öğretiminde aşağıda kısaca özetleyeceğimiz görsel konuşma ve element yöntemi, babıldama yöntemi, akustik yöntem, ortak merkezli yöntem ve dokunsal, görsel, işitsel yöntem adı altında değişik yöntemler geliştirilmiştir.

**1- Görülebilir Konuşma ve Element Yöntemi (Visible Speech and the Element Method).**

1940'larda fonetikçi A. Melluille Belle tarafından geliştirilmiş olan bu sistem, kişinin ağzından çıkan her sesin ifade edilmesini ancak seslerden çok, anlamın üretildiği organların hareketlerini temel almaktadır. İlk olarak oğlu A.G. Bell tarafından sağırların eğitiminde 1860'larda kullanılmıştır. Bell, bu sistemle 7 ve 12 yaş arasındaki 4 öğrencisine birkaç gün içinde İngilizce'nin temel seslerini öğretmiştir. Daha sonra Clarke Okulu müdürü Yale tarafından geliştirilen bu sistem işitme engellilerin konuşma öğretimi programlarının birçoğunda halen kullanılmaktadır (Moores, 1982).

**2- Babıldama Yöntemi (Babling Method)**

Avondino tarafından geliştirilen bu yöntemde normal işiten çocukların konuşmayı kazanmalarının doğal yolla olduğu görüşü temel alınmıştır. Vurgulu seslerle ilgili telaffuz çalışmaları, ritm ve nefes kontrolü çalışmaları, cümlelerin öğelerine ayrılarak verilmesi bu yöntemin etkinlikleri arasındadır. Sistem, konuşma akıcılığı sağlanıncaya kadar tekrar gerektirmektedir. Deneysel verilerin yeterli olmayışı nedeniyle diğer yöntemlerde olduğu gibi yöntemin geçerliğinin tartışmalı olduğu belirtilmektedir (Moores, 1982).

**3- İşitsel Yöntem (The Acoustic Method)**

Amerika'da Goldstein tarafından St. Joseph Sağırlar okulunda geliştirilen bu yöntemde söz ve müzik seslerine, ses titreşimlerine, vurgu, ritm, aksan ve ses düzenlemelerine önem verilmektedir. Bu yönteme göre, konuşma programının içeriği, işitme duyusunun geliştirilmesinde yoğunlaşmaktadır. Öğretim, sesli uyarıcıların yanısıra, enstrümanları da içeren günlük programlardan oluşmaktadır. Program, aktif ve pasif eğitim olmak üzere iki bölümde ele alınmaktadır. Pasif eğitimde daha çok dinleme eğitimine yer verilirken, aktif eğitimde sesli, sessiz ve bağımsız hece ya da kelimelerin yorumuyla ilgili analitik (analytic) ve günlük konuşma ve dille ilgili yapay (synthetic) çalışmalar ağırlık kazanmaktadır (Moores, 1982).

**4- Ortak Merkezli Yöntem (The Concentric Method)**

Bu yöntem; ilk kez Rusya'da Rau tarafından geliştirilmiştir. Amerika'da olduğu gibi parmak hecelemesi, konuşma eğitiminde

ortak nokta olarak ele alınmıştır. İşiten çocukların basitleştirilmiş ses sistemleri, basitten karmaşığa bir sıra içinde öğretilmiştir. Öğrencilerin başlangıçta 42 Rusça sesten 17'sini kazanmaları beklenmiştir. Ancak bazı seslerin artikülasyonu ve ayırımında, anlamda, dudaktan okumada, konuşmadaki yetersizlikler nedeniyle parmak hecelemesinin kullanımı elenmiştir. Örneğin öğrenciler pat, mat, bat gibi kelimelerin ilk harflerindeki farklılıklar nedeniyle teleffuzda zorlanmışlardır. Bu nedenle öğretimde ilk olarak söylenişi yakın olan, daha sonra ise ilişkili olan sesler tanıtılmıştır. Telaffuz eğitimi üç bölümde ele alınmıştır:

1. Nefes alıştırmaları, seslenim, artikülasyon, ve taklit çalışmalarının yer aldığı hazırlık aşaması,

2. Ses üretiminde sistematik çalışmaları içeren ikinci aşama,

3. Eksikliklerin düzeltildiği, telaffuz becerisinin mükemmelleştirildiği son aşama.

Bu yöntemle çocukların 9 yaşına kadar 42 sesi öğrenmeleri ve uygun olarak kullanmaları beklenmektedir (Moores, 1982).

**5- Dokunsal, Görsel, İşitsel Yöntem (The TVA Method Tactile, Visual, Auditory)**

Konuşmanın geliştirilmesinde dokunma, görme ve işitmeyi kapsayan çok duyulu doğal yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Tam bir yöntemden çok, felsefi bir yaklaşım olarak nitelendirilen TVA yönteminde çocuklar tüm zamanlarında konuşmayı kullanmaları ve kelimeyi bütün olarak öğrenmeleri için cesaretlendirilmektedirler. Hem analitik, hem doğal yaklaşımı içermekle birlikte, analitik görüş temel alınmamıştır. Örneğin artikülasyon, konuşma sürecinin bir temeli değil, doğal bir sonucu olarak görülmektedir. Konuşmanın geliştirilmesinde anlamlı, ilginç ve uygun iletişime önem verilmekte, aynı zamanda ritm ve ses kalitesine de dikkat edilmektedir. Konuşma programları, doğal dil programlarıyla yürütülmekte, çocuklar, doğal informal, konuşulan yoğun bir dille eğitime tabi tutulmakta normal işiten çocuklarınkine yakın bir şekilde konuşmayı geliştirmeleri beklenmektedir.

**6- İşitsel Global Yöntem (The Auditory Global Method)**

Son yıllarda, erken tanılama yöntemlerindeki gelişmeler, işitme kalıntılarının kullanımını ön plana çıkarmıştır. Sözel ve işaret (oral ve manual) sistemi, çok duyulu sistemi kullanmak, dudaktan okumaya önem vermek görme yeteneklerinin kullanılmasına ağırlık verileceği düşüncesi ile işitsel-sözel becerilerin gelişiminde engel olarak görülmektedir. Öte yandan üç yaşın altında erken bir dönemde eğitime alınmalarının ve işitme kalıntılarından yararlanmalarının normal okullara gidebilmelerine olanak sağlayacağı öne sürülmektedir. Program, yalnızca erken işitme eğitimiyle sınırlı olmayan, aileyi de içine alan çok geniş çaplı bir uyum programı olarak ele alınmaktadır. İşitsel görevleri geliştirmeye dayalı bu sistem erken tanıyı, etkili araçlarla işitme yardımını, yoğun ve sistemli bir eğitimi, annelerin ilgisini ve işitme ile ilgisi olmayanları önemsememeyi dikkate almaktadır. Ancak uzmanlar sözel iletişim sürecinde görsel işaretlerin, jestlerin, beden hareketlerinin, yüz ifadelerinin ve devinimsel ifadelerin işitmenin yanısıra dikkate alınması gerekli parçalar olduğunu, aslında tek duyulu bir sistem olarak tanıtılan bu programın çok duyulu bir yaklaşımı içerdiği görüşünde birleşmektedirler (Moores, 1982). Bu nedenle Colvert ve Silverman tarafından karma, çok duyulu, işitsel sözel ve diğer tekniklerin birleştirilmesiyle kapsamlı bir yöntem geliştirilmiştir (Moores, 1982).

İşitsel Global yöntem olarak tanımlanan bu yaklaşımda şu ilkelere yer verilmektedir.

1. İşitmenin kullanılmasına ağırlık vermek
   - *a. Erken araç kullanmak*
   - *b. Dönem dönem işitme incelemeleri*
   - *c. En uygun aracın seçilmesi*
   - *d. Dönem dönem işitme cihazı incelemeleri*
   - *e. İşitme cihazını doğru kullanmak*
2. Kapsamlı eğitim.
3. İşitme eğitiminin konuşmayla birleştirilmesine gereken önemi vermek

Bu yöntemin tüm çocuklar için kullanılması gerekli, ilk yöntem olduğu kabul edilmektedir. Ancak yine de tüm çocuklar için doyurucu olmayabilmektedir. Bu nedenle, uygun dil ve konuşma gelişimi programlarının hazırlanmasında çocukların gelişimleri, performansları değerlendirilerek tüm seçenekler göz önünde bulundurulmalıdır. Mevcut yöntem ve tekniklerden biri ya da hepsi gereksinim duyulduğunda seçilebilmelidir. Önemli olan kurum için değil, çocuk için en iyi yaklaşımın seçilmesidir. Yöntemlerin incelenmesinden anlaşılacağı gibi yıllardır işitme engelli çocuklar, önceden hazırlanmış bir programın, benimsenmiş bir yöntemin uygulanmasına zorlanmışlardır. Oysa her çocuğun gereksinimlerine uygun programlar hazırlamamız gerekmektedir. Amaç, mümkün olan her yöntem ve yaklaşımdan yararlanarak doğal olan dil becerileri ile bağlantı kurmak ve anlaşılabilir bir dili kazandırmak olmalıdır.

## KAYNAKÇA


Baykoç, D. Necati (1987). 12-30 aylık Türk çocuklarında dilin kazanılması. **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi.** Sayı:2, 36-38.

Hallahan, P.D. ve Kauffman, J.M. (1988). **Exceptional Children.** Introduction to special education. Fourth Edition New Jersey: Prentice-Hall International, Inc.

Johnson, A. M. ve Glenda F. Roberson (1988). The language experience approach its use with young hearing imparied students. **American Annals of the Deaf** July. 223-225.

Kretschmer, R.R. ve Kretschmer. L.W. (1978). **Language development and intervention with the hearing impaired.** Baltimore: Universt Park Press.

Locke, A. and Melnnes, R.(1985). Structured language teaching with pre-school hearing impaired children. **International Congress On Education of The Deaf.** Manchester : Manchester University Press.

Moores, F.D. (1982). **Educating the deaf:** Psychology principles, and practices. Boston: Houghton Mifflin Company.

Myklebust, H. (1960). **Building a language base in hearing-impaired students. American Annals of the Deaf.** July, 220-228.

Skarakis, A.E. M.A. ve Carol A. E. Prutting A. (1977). Early communication: semantic functions and communicative intentions in the communication of the preschool child with impaired hearing. **American Annals of the Deaf.** August, 382-391.

Topbaş, S. (1989). Dil gelişimi ve iletişim. Ders notları. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fak. Özel Eğitim Anabilim Dalı. Eskişehir.