

İŞİTME ENGELLİ ÇOCUKLARDA BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ OKUMA EĞİTİMİ

Yrd. Doç. Dr. Ümit GİRGİN
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi İşitme Engelliler Anabilim Dalı
ugirgin@anadolu.edu.tr
Tel: 0 222 335 05 80/1611-1612
Fax: 0 222 335 31 02

ÖZET

Bu makalenin amacı işitme engelli çocuklar için bireyselleştirilmiş okuma programının düzenlenmesi, bire bir öğretme sürecinde ve grup eğitiminde çocuğa uygun okuma materyalinin kullanılması ve uygulamada dikkat edilmesi gereken önemli özelliklerin açıklanmasıdır. Uygulama sürecinde işitme engelli çocuklar için önerilerde bulunularak alanda çalışan öğretmen ve uzmanların bireyselleştirilmiş okuma öğretimi Türkçe ders programlarına yerleştirmelerine destek olunacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler : Bireyselleştirilmiş okuma öğretimi, okuma-anlama, işitme engelli çocuk.

ABSTRACT

This study aims to explain preparing individualized reading instruction; use of appropriate reading material in individual and group sessions; and important features of this approach/technique while teaching hearing impaired children. It is thought that suggestions related to practice would help/support integration of individualized reading instruction into Turkish lesson programme by teachers and specialists who work with hearing impaired children.

Key words: Individualized reading instruction, Reading comprehension, Hearing impaired children.

GİRİŞ

Bireyselleştirilmiş okuma eğitimi 1950'lerden bu yana birçok ülkede okuma-anlamanın geliştirilmesinde kullanılan etkili bir öğretim programıdır. Programın temelinde çocuğun okuma düzeyine uygun ve ilgilendiği metinlerin/kitapların kullanılması, kitap seçebilme, seçilen kitapları okuma isteği ve okuduğunu anlamaya ilişkin beceri ve stratejilerin gelişimi için yapılan etkinlikler bulunmaktadır.

Bireyselleştirilmiş okuma eğitiminde a) okumanın bir bütün olduğu, parçalara ayrılmayacağı, b) çocuğun çok sayıda farklı materyaller arasından okuyacağı materyali seçmesinin önemli olduğu, c) okuma gelişiminin çok iyi değerlendirilmesinin gerekliliği ve d) okuma becerilerinin edinilen okuma deneyimleri sonucunda gelişebileceği vurgulanmaktadır (Marlow, 2001; Schirmer, 2000; Dooley, 1996; Marlow, 1994).

Ülkemizde, Türkçe'nin fonetik bir dil olması nedeniyle okuma öğretilirken; başlangıç düzeyinde sözcüklerin, cümlelerin ve metinlerin çözümlenmesi çabuk olmakta, normal işiten çocuklar için sorun olmadığı düşünülmektedir. Okuduğunu anlamaya ilişkin stratejilerin öğretilmesinde çocukların bireysel farklılıklarından dolayı sorunlar olsa bile sınıflarda öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle bireyselleştirilmiş okuma eğitimini uygulamak zor olabilmektedir. Çünkü bu eğitim çocuğun ilgisi, ihtiyaçları ve bireysel becerilerine göre düzenlenmektedir.

İşitme engelli çocukların okudukları metinlerin; önceden edindikleri bilgi ve deneyimlerine, söz dizimine ve sözcük dağarcığına uygun olmasının önemi bilinmektedir. Bunun yanı sıra, çözümlenme ve anlamaya ilişkin beceri ve stratejilerin edinilmesinde çocukların bireysel farklılıkların önemi de tartışılmaktadır. (Schirmer ve arkadaşları, 2004; Schirmer, 2000; Kargin ve Akçamete, 1991). Okuma ve yazmanın öğretilmesi ve geliştirilmesinde çok önemli olan okuma metinleri ve bireysel farklılıklar grup eğitiminde önemsenmesine rağmen, yeterli olmamaktadır. Bu nedenle bireyselleştirilmiş okuma eğitimi işitme engelli çocukların okuma ve yazma gelişiminde etkili bir öğretim programıdır.

İşitme engelli çocuklarla çalışan öğretmen bireyselleştirilmiş okuma programını başlatmadan önce "Bireyselleştirilmiş okuma eğitimi nedir?" "Önemli özellikleri nelerdir?" "Çocukların okuduğu kitaplar nasıl seçilmeli ve kontrol edilmelidir?" "Bire bir okuma nasıl yapılmalıdır? Değerlendirme nasıl yapılmalıdır?" "Bireyselleştirilmiş okuma eğitiminin avantajları ve dezavantajları nelerdir?" gibi soruların yanıtlarını düşünmelidir.

Bireyselleştirilmiş Okuma Eğitimi Nedir?

Bireyselleştirilmiş okuma eğitimi; Jeanette Veatch tarafından geliştirilmiş olup, okuma anlamaya ilişkin beceri ve stratejilerin gelişimi için yapılan eğitimidir. Eğitimin başlangıcında çocuğun zayıf olduğu ana beceriler ve stratejiler belirlenerek, uygun okuma materyalleri seçilir ve eğitime başlanır. Bu program da çocukların okuduğunu anlamaya ilişkin sorunları ve ihtiyaçlarının belirlenmesinin yanı sıra okuma ve yazmaya ilişkin başarılarını arttırmak için küçük gruplarda ve bire bir çalışmalarda yapılacak uygulamalara karar verilmelidir (Dooley, 1996; Searfoss and Readence, 1989).

Bireyselleştirilmiş okuma eğitiminde öğretmenin seçtiği okuma materyalinin kullanılması yerine, çocukların okuma düzeylerine uygun hazırlanan materyallerin içinden çocuğun seçtiği metnin kullanılması ve kendi hızında ilerlemesi için fırsatlar yaratılır. Bu program konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin birlikte kullanılmasını sağlayarak, okuduğunu anlamayı ve akıcı okumayı geliştirir. Okumanın zevkli bir etkinlik olduğunu çocukların fark etmesini sağlar.

Bireyselleştirilmiş okuma programı yürütülürken grup eğitimi yapılmaya devam edilmelidir. Öğretmen benzer becerilerde güçlükleri olan öğrencilere yardımcı olabilmek için öğrencileri gruplayabilir. Burada önemli olan çocuğun ihtiyacı olan eğitimin, ihtiyacı olduğu zamanda verilmesidir. Küçük gruplarda yapılan etkinlikler de sosyal etkileşim, amaçların paylaşılması ve deneyim edinme üstünde durulur (Dooley, 1996).

Program başlatılmadan önce öğretmen, çocukların okuma düzeylerini yaptığı gözlemler ve formel olmayan testlerle belirleyerek, kitap seçmelidir. Okumayı değerlendirmede kullanılan formel olmayan testler; sözlü okumanın dinlenmesi, soru-yanıt ve okuduğunu anlatma gibi değerlendirme araçlarıdır. Bu araçlar kullanılarak çocuğun okuma ve anlamasına ilişkin bilgi edinilir (Rasinski ve Padak 2004).

Bireyselleştirilmiş Okuma Eğitimi ve İşitme Engelli Çocuk

Okumanın amacı anlamaktır. Okunan metine anlam verebilmek için ön bilgilere ihtiyaç vardır. Çocuğun okuduğundan anlam çıkarabilmesi için geçmiş bilgileriyle okuduğu metin arasında ilişki kurması gerekir. Bu nedenle önceden edinilen dil, deneyim ve bilişsel beceriler okuma sürecinde çok önemlidir. Yapılan araştırmalar işitme engelli çocukların dil gelişimlerinin yavaş olması nedeniyle okuduğunu anlamada işiten yaşlılarından geri kaldıklarını ancak bu geriliğin sadece dil gelişimlerinin yavaş olması sonucu değil onlarla birlikte yapılan etkinliklerin ve edindikleri deneyimlerin normal işiten yaşlılarından daha az olmasından kaynaklandığını göstermektedir. Düzenli yapılan etkinliklerle okuma anlama düzeylerinin gelişebileceği vurgulanmaktadır (Schirmer, 2000; Girgin, 1999, Robertson ve Flexer, 1993; Kargin ve Akçamete, 1991; Lewis, 1986).

Bireyselleştirilmiş okuma eğitimi çocuğun okuma becerilerini ve yeteneğini, okumaya ilişkin sorunlarını, kişisel ilgisini göz önüne alarak, seçtiği kitabı okuma fırsat sağladığı için işitme engelli çocukların okuma öğretiminde kullanılabilir ve okumanın değerlendirilmesi için en iyi ortam yaratılmış olur.

Bireyselleştirilmiş okuma eğitimi başlatılan bir sınıfta haftanın iki ya da üç günü bu program Türkçe derslerine yerleştirilir. Diğer günlerde ise Türkçe derslerinde yapılması gereken diğer okuma ve yazma etkinliklerine devam edilir. Örneğin: İşitme engelli çocuklar için ilköğretim birinci sınıfta bu program uygulanırken iki ya da üç gün bireyselleştirilmiş okuma eğitimi yapılabilir. Diğer günlerde fiş/cümle öğretimine devam edilebilir. Bireyselleştirilmiş okuma eğitimi yapılırken hem bire bir, hem de grup eğitiminde fiş/cümle öğretimini destekleyecek farklı etkinlikler hazırlanacağı için okuma-yazma programı hızlanabilir.

Bireyselleştirilmiş Okuma Eğitiminin Önemli Özellikleri

Bireyselleştirilmiş okuma eğitiminin en önemli özelliklerini şöyle sıralayabiliriz (Ediger, M. 2003, Burns ve arkadaşları 1988, Özçelik, 1986, Mason ve Au, 1986):

1. Okuma Materyalinin Çocuklar Tarafından Seçimi: Çocuklar okuma materyallerini kendileri seçerlerse okumak için daha fazla istek duyabilirler. Çocuklara ilgilendikleri kitabı seçmeleri için fırsat verilirse, her biri farklı bir kitap seçebilir. Kitap seçiminde öğretmen çocuğa önerilerde bulunabilir ya da çocuk isterse yardım edebilir, ancak son karar çocuk tarafından verilmelidir. Bazı çocuklar kitap seçmekte zorluk çekebilirler. Uzunca bir süreyi okuyabilecekleri kitabı seçmek için kullanılır ve okumak için vakitleri kalmayabilir. Öğretmen bu durumda çocuğa rehberlik ederek kitap seçimine hızlılık kazandırabilir. Bazı kitaplardan birden fazla olabilir. Bazen öğretmen, bazen çocuklar okumak ve tartışmak için aynı kitabı seçebilirler.

2. Okuma Hızı: Çocuk okuduğu kitabı veya metni kendi hızında okumalıdır. Yavaş okuyan çocuklar daha hızlı ilerleyenlerle aynı hızda okuyabilmesi için acele ettirilmemeli, zorlanmamalı ve hızlı ilerleyen çocuklar da yavaş ilerleyen çocukların yetişmesi için bekletilmemelidir.

3. Beceri Öğretimi: Öğretmen, bire bir ve grup eğitiminde çocukların sözcükleri tanıyabilmeleri, harf-ses ilişkisi bilgilerini, sözcük dağarcıklarını ve okuduğuna anlamaya ilişkin becerilerini geliştirmek için yardımcı olur. Okunan metin ile ilgili bilgilerin anlaşılması önemlidir. Örneğin: Bir hikayenin giriş, gelişme, sonuç bölümlerinin ve karakterlerinin belirlenmesi, çıkarım yapma ve tahmin etme becerilerinin gelişmesi gibi.

4. Kayıt Tutma: Okumanın değerlendirilmesi için çocuğun ilerlemesi kayıt edilir. Öğretmen çocuğun bağımsız ve zorlukla okuyabildiği metinlerden, çocuğun kuvvetli ve zayıf anlama becerilerini belirleyebilir. Bu beceriler kayıt edilerek, geliştirilmek üzere dersler planlanır. Çocukların yeni sözcüklerle karşılaştığı zaman kullandığı stratejiler belirlenir. Ayrıca soru-yanıt, okuduğunu anlatma, özetleme gibi üstbilişsel stratejilerin kullanımı belirlenir. Okuduğunu anlamada yetersizliklerin belirlenmesi ancak düzenli tutulan kayıtların sonucunda gerçekleştirilir. Öğretmen bir değerlendirme aracı kullanarak ve yaptığı gözlemlerin sonucunda notlar tutarak çocuğun okuduğunu anlamasını değerlendirir (Rasinski ve Padak 2004).

5. Bire bir Öğretmen-Çocuk Çalışması: Haftada en az iki defa öğretmen her çocukla bire bir çalışırken, edindiği amaçlara göre 5 dakikadan 15 dakikaya kadar süre ayırabilir. Düzenli yapılan birebir çalışmalar bireyselleştirilmiş okuma eğitiminin önemli bir özelliğidir. Sessiz ve sakin bir yerde çalışılmalı, her çocuk için farklı amaçlar edinilmelidir. Örneğin: ilköğretim ikinci sınıfa devam eden işitme engelli bir öğrenci için basit cümlelerden oluşan bir metindeki cümleleri, sözcükleri, ekleri doğru okuması, anlaması ve anlatması amaç edinilirken, sınıftaki diğer işitme engelli çocuk için okuduğu metine ilişkin soruları anlayıp yanıt vermesi amaç edinilebilir.

6. Etkinliklerin Paylaşılması: Öğretmen, çocukların kendi seçimlerine göre okudukları kitapların sınıfta paylaşılması için her hafta zaman ayırmalıdır. Okunan kitaplar sınıftaki diğer çocuklarla küçük gruplar da paylaşılabilir. Böylece, çocuklar farklı kitaplar hakkında bilgi sahibi olabilir ve seçebilecekleri kitaplar fazlalaşır.

7. Bağımsız Çalışma: Çocuklar grup içinde öğretmenle yaptıkları çalışmaların yanı sıra kendileri de çalışabilirler. İyi okuyucular ve büyük çocuklar, küçük çocuklara göre bağımsız çalışarak daha fazla öğrenebilirler.

Bireyselleştirilmiş Okuma Eğitiminin Diğer Bire Bir Okuma Programlarından Farkı Nedir?

Okuma ve yazmanın geliştirilmesine ilişkin literatür incelendiğinde bireyselleştirilmiş okuma eğitiminin çok önemli bir parçası olan bire bir öğretmen-çocuk çalışmasına benzerlik gösteren “bire bir çalışma”nın (conference) okuma yazma eğitiminde kullanıldığı görülmektedir. Bire bir çalışmanın amacı okunan kitaplardaki duygu ve düşüncelerin paylaşılması ve tartışılmasıdır. Bire bir çalışmanın diğer amacı ise çocuğun yazısındaki düşüncelerin düzenlenmesi, noktalamaya veya anlamaya ilişkin strateji ve beceriler üstünde durularak model olunması ve öğrencinin gelişiminin değerlendirilmesidir. Okuma ve yazmanın öğretilmesinde kullanılan bire bir çalışma bir okuma programı değildir. Çocuğun ihtiyacı olduğunda öğretmenle çalıştığı süredir (Cooper 1997).

İki önemli bire bir okuma programı olduğu üstünde durulmaktadır (Rasinski ve Padak, 2004; Schirmer, 2000; Wasik and Slavin, 1993):

1. Okumanın İyileştirilmesi (Reading Recovery)
2. Herkes İçin Başarı (Success For All)

1. Okumanın İyileştirilmesi Programı: Bu program 1985 yılında Yeni Zelanda da Marie Clay tarafından geliştirilmiş ve daha sonra Gay su Pinnel ve diğer araştırmacılar tarafından Amerikada devam ettirilmiştir. Clay'ın geliştirdiği bu programa göre okumanın ilk yılı çok önemli olduğu için okumada başarısız olan çocuk ilk yılda okumanın iyileştirilmesi programına alınmalıdır. Bu programda; okuma alanında özel olarak yetiştirilmiş öğretmen, başarısız olan çocukla, sınıftaki diğer çocukların başarı düzeyini yakalayınca kadar her gün 30 dakika çalışır.

Okumanın iyileştirilmesi programındaki etkinliklerin amacı; ilk önce sözcük tanımayı geliştirmek ve akıcı okumayı sağlamaktır. Bire bir çalışmanın ilk bölümünde çocuk, önceden okuduğu, kendisine yabancı olmayan bir hikayeyi okur. Öğretmen çocuğun sözlü okumasına ilişkin kayıtları tutar. Sonra harf tanıma, harflerin bir araya getirilmesi ve cümle etkinliklerine geçilir. Çocuk öğretmenin söylediği cümle ya da cümleleri yazar. Öğretmenin yazdığı bir cümle sözcüklere bölünerek, bu sözcüklerden anlaşılır cümle yapılması üstünde durulur. Dersin sonunda okuyabileceği yeni bir kitap çocuğa tanıtılır. Çocuk ve öğretmen kitaptaki yeni kavramlar, söz dizimi ya da sözcükler üstünde çalışır. (Rasinski ve Padak, 2004, Schirmer, 2000).

Schirmer (2000)'in de belirttiği gibi okumanın iyileştirilmesi programı işitme engelli çocuklar içinde kullanılmasına rağmen henüz literatürde bu konuda yayınlanmış araştırma sonuçlarına rastlanmamıştır.

2. Herkes İçin Başarı Programı: Okumanın öğrenildiği ilk yıldan başlayarak üçüncü sınıfa kadar, okumada başarısız olan çocuklarla bire bir çalışılarak yürütülür. Her gün 20 dakika çalışılır. Bu çalışmalarda çocuğun önceden okuduğu kitaplar kullanılır. Sesli veya sessiz okuma yapılır. Birinci sınıfta; sözlü okuma, sözcüklerin anlamı, harf-ses ilişkisi ve hikaye yapısına ilişkin anlama becerilerinin öğretimi üstünde durulur. Büyük çocuklarla, çözümleme hikaye yapılarını anlama, tahmin etme, özetleme, sözcük dağarcığını geliştirme ve yazma yapılır. Öğretmen, her gün çocukla bire bir çalışmanın yanı sıra haftada bir gün 90 dakikalık bir grup eğitimi yaparak, bire bir yapılan etkinlikleri okuma sınıfta düzenli olarak yapılan diğer okuma etkinlikleriyle bütünleştirir. Herkes için başarı okuma programı; okuduğunu anlamada üstbilişsel stratejilerin doğrudan öğretimini önemsemektedir. Bu programın işitme engelli çocukların okumayı öğrenmesinde çok yararlı olduğu belirtilmektedir (Schirmer, 2000).

Okumanın iyileştirilmesi ve herkes için başarı programlarının amaçları ile bireyselleştirilmiş okuma eğitiminin amaçları temelde benzerlikler gösterse de farklı okumayı geliştirme programlarıdır. Çünkü bireyselleştirilmiş okuma eğitimi bir sınıfta bulunan tüm çocuklar için düzenlenir. Okuduğunu anlama düzeyi en iyi olan çocukla da eğitime başlanabilir. Bire bir yapılan çalışmaların yanı sıra grup etkinliklerinin program içinde önemli bir yeri vardır. İlköğretimin birinci kademesinde uygulandığı gibi ikinci kademe de uygulanabilir. Okumanın iyileştirilmesi ve herkes için başarı okuma programları ise sınıfta başarı düzeyleri düşük olan çocuklar için düzenlenmiştir. Program okuma alanında özel olarak yetiştirilen öğretmenler tarafından yürütülür. Grup etkinlikleri planlanmaz. Okuma öğretiminin ilk yılında ya da ilk üç yılında gerçekleştirilir.

Bireyselleştirilmiş Okuma Eğitiminde Kullanılan Okuma Materyalleri

Bireyselleştirilmiş okuma programında hikaye kitaplarının yanı sıra, magazinler, gazeteler ve bilgi verici yayınlar da olmalıdır. Her çocuk için en az üç veya beş uygun kitap bulunmalı, bu kitaplar farklı okuma düzeylerinde ve çocukların ilgilenebileceği farklı konuları kapsamalıdır. Kitaplar seçilirken; öğretmen kitapçıları dolaşarak kitap seçebilir ve yeni çıkan kitaplar hakkında bilgi sahibi olabilir. Kütüphanelerdeki kitapları kontrol edebilir, ailelerden yardım isteyebilir. Aileler, evdeki eski okunmuş kitapları okula verebilirler. Ailelerin kitap katkıları bireyselleştirilmiş okuma programının amacını anlamalarına ve uygulanmasına ilişkin bilgi edinmelerinde etkili olabilir (Searfoss ve Readence, 1989; Baumann ve Johnson, 1984).

Ülkemizde normal işiten ve işitme engelli çocuklar için; basit cümlelerden karmaşık cümle yapılarına geçilen, sözcük dağarcığı kontrol edilerek üretilen hikaye serileri bulunmamaktadır. Bu nedenle hikaye metinleri işitme engelli çocukların kullandıkları dil yapılarına ve sözcük dağarcıklarına uygun olarak değiştirilip, tekrar yazılabilir (Schirmer ve arkadaşları, 2004). Bireyselleştirilmiş okuma programı başlatıldıktan sonra bu kitapların sürekli yenilenmesi önemlidir. Çocuklara uygun kitaplar seçildiği veya tekrar yazıldığı için çocuklar bu kitapları hızla okuyabilirler.

Bireyselleştirilmiş Okuma Programının Uygulanması

Bu programın uygulanmasında dört önemli ana başlık vardır: 1. Kitap seçimi 2. Seçilen kitabın okunması 3. Bire bir çalışma 4. Okunan kitaba verilen tepki ve okunanların genişletilmesi (Searfoss ve Readence, 1989, Mason ve Au, 1986; Baumann ve Johnson, 1984,)

1. Kitap Seçimi: Program çocuklara tanıtılırken sınıf içinde ve okulun farklı köşelerinde bulunan kitapların yerleri gösterilerek, ödünç kitap almak için yapılması gereken işlemler açıklanır. Örneğin: Okul kütüphanesinden veya sınıf kitaplığından ödünç kitap alınırken kitapların kayıt edilme şekli gösterilir. Alınan kitabın adı, okuyan kişinin adı soyadı, kitabın alındığı ve geri verileceği tarih gibi.

Kitap seçimi için onbeş günde bir Türkçe ders saati ayrılabilir. Grup içinde farklı hikaye kitapları tanıtılır. Çocuklar kitap seçimlerini yaparken yanlarına gidilerek bire bir yardımcı olunabilir. Çocuğun uygun metni seçebilmesi için öğretmen ve çocuk kitap seçimini birlikte yapabilirler. Öğretmen kitap seçiminde nelere dikkat edileceğini çocuğa gösterir. Örneğin: Kitabın kapağına ve başlığına bakılarak, metnin yazarı ve karakterler paylaşılabılır. Öğretmen, çocuğu bir veya iki sayfa okumaya cesaretlendirerek, bilmediği sözcükleri düşünmesini ister. Bir sayfada beş taneden fazla bilinmeyen sözcük varsa, kitap çocuk için zor olabilir (Schirmer ve lockman, 2001). Hiç bilmediği sözcük yoksa çocuk daha zor olan bir kitabı da okuyabilir. Grup içinde kitap seçimi yapılabildiği gibi, bire bir çalışmada çocuk, kendisine sunulan üç dört kitap arasından seçim yapabilir.

2. Seçilen Kitabın Okunması: Çocuk seçtiği kitabı kendi okuma hızında okumalıdır. Okurken, yardıma ihtiyacı olduğunda anlamadıklarını sorması için cesaretlendirilir. Çocuk, okulda seçtiği kitabı eve götürerek okuyabilir. Okunan kitaplar okulda bire bir öğretmenle paylaşılabilir. Çocukların okudukları kitapların listesi yapılarak sınıfın duvarına asılır. Böylece çocuklar sınıf içinde arkadaşlarının okuduğu kitapları görerek, farklı kitapları okumak için istek duyabilirler.

3. Bire bir Çalışma: Öğretmen çocukla bire bir çalışırken: a) çocuğun, seçilen kitaba/metine ilgisini ve anlamasını, b) çocuğun okuma becerilerine ilişkin yeteneğini (sözcük dağarcığı, sözcük tanımlama, anlama gibi) c) çocuğun sözlü okuma becerilerini belirleyebilir. (Mason ve Au, 1986; Baumann ve Johnson 1984). Çocuğun okurken bilmediği bir sözcükle karşılaştığında sözcüğü anlamak için kullandığı stratejiler, okurken uygun yerlerde durulması, sözcüklerin doğru okunması gibi önemli özellikler üstünde durulur.

Bire bir çalışmada öğretmen anlamayı kontrol etmek için metine ilişkin sorular sorabilir. Sorular karakterlere, hikayedeki olaylara ve olayların çözümlerine ilişkin olmalıdır. Sorular aynı zamanda hikayedeki olayların sırası, karakterlerin amaçları, problemleri ve birbirleriyle ilişkilerini de kapsamalıdır. Çocuklardan ana düşünceyi özetlemeleri istenebilir yada hikayedeki önemli olaylar tartışılabilir. Metinde çocuğun anlamakta zorluk çektiği sözcükler ve bölümler de tartışılmalıdır. Aşağıda okunan kitaba/metine ilişkin bire bir çalışmada sorulabilecek sorular verilmiştir:

Hangi kitabı okudun? (Kitabın başlığı ve yazarın adını söyleme)
Niçin bu kitabı okudun? (Hoşlanma, rapor etme)
Kitabın konusu nedir? (Konuyu birkaç cümle ile ifade etme)
Kitapta hangi karakterler var? (Karakterlerin isimlerini ve önemli özelliklerini söyleme)

Gelişme bölümünde neler oluyor? ya da karakterin adı verilerek,
Gelişme bölümünde Ayşe neler yapıyor?(Gelişme bölümündeki olayların sıralanması)
Kitabın sonunda neler oluyor? ya da karakterin adı verilerek
Kitabın sonunda Ayşe neler yapıyor? (Sonucun birkaç cümleyle ifade edilmesi)
Kitapta/ metinde anlamadığın yeri göster? (Anlaşılmayan yerin gösterilmesi ve ifade edilmesi)
Anlamadığın sözcük var mı? (Anlaşılmayan sözcüklerin açıklanması)

İşitme engelli çocukların soru formlarını anlamakta güçlük çektikleri ancak farklı metinlerde uygulanarak, farklı soru çeşitleri kullanıldığı takdirde soruları anlayıp yanıtlayabilecekleri bilinmektedir. (Schirmer 2000). Bu nedenle bire bir çalışmalarda okuduğunu anlatırmanın yanı sıra soru yanıtlara da yer verilmelidir.

Bire bir çalışmaların düzenli yapılabilmesi için eğitimin yapılacağı saatler belirlenerek tablolaştırılır. Bu tabloya haftanın günleri, çalışma saatleri, öğrencilerin isimleri yazılır.

4.Okunan Kitaba verilen tepki ve okunanların genişletilmesi: Çocuğun okuduklarını arkadaşlarıyla paylaşması önemlidir. Paylaşımlar sırasında çocuklar okuduklarını tekrar etme fırsatı bulurlar. Okunan kitaplar grupta anlatılırken öğretmen bazı amaçlar edinebilir. Örneğin; Karakterlerin özelliklerini açıklayabilme, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini fark edebilme, olayları sıralayabilme gibi. Bu amaçları gerçekleştirebilmek için çocukların ihtiyaçları gözlenerek küçük gruplarda öğretmenin yönlendirdiği etkinlikler yapılabilir. İşitme engelli çocuklar için önemli olan bu etkinliklerden bazıları aşağıda verilmiştir. (Marlow, 2001; Searfoos veReadence 1989).

1. Çocuğun okuduğu metin küçük bir grupta paylaşılabilir. Örneğin: Hikaye kitabı okunmuşsa, çocuk hikayeyi arkadaşlarına anlatabilir. Öğretmen çocuğun anlatımına yardımcı olmak için çocuk anlatırken, anlatılan yerlere ilişkin resimleri gruptaki diğer çocuklara gösterebilir.
2. Okunan metindeki heyecanlı, ilginç ya da komik olayları çocuk grupta arkadaşlarına ya da evde bir yetişkine anlatabilir.
3. Okunan metindeki önemli bir karakterin/karakterlerin büyük posterini ya da çamur kullanılarak modeli yapılabilir.
4. Boya kalemleri, kumaş parçaları, gazeteler, eliş kağıtları, pamuk gibi farklı malzemeler kullanılarak metindeki olaylara, yerlere ve karakterlere ilişkin poster yapılabilir. Posterin üzerine olayları açıklayan cümleler çocukların katılımlarıyla yazılabilir.
5. Okunan kitap kapağı büyük bir kartona çizilerek boyanır, başlığı çocuklar tarafından yazılır ve diğer çocuklar için okulun ya da sınıfın duvarlarında sergilenir.
6. Yeni öğrenilen sözcükler bir kağıda yazılarak listelenir. Listedeki sözcüklerin yanına anlamlarını açıklayan resimler çocuklar tarafından çizilir ya da yapıştırılır.

7. Okunan metinde geçen yeni terimlerin listesi yapılır ve anlamları tekrar paylaşılır. Terimlerin yanına anlamını açıklayan resimler çocuklar tarafından yapılır ya da çocukların buldukları resimler yapıştırılır.

Kayıt Tutma ve Değerlendirme

Kayıt tutma bireyselleştirilmiş okuma eğitiminin önemli bir özelliğidir. İki şekilde kayıt tutulabilir: 1. Çocuğun tuttuğu okuma kayıtları, 2. Öğretmen gözlemleri ve kayıtları. (Rasinski ve padak 2004; Searfoss ve Readence, 1989).

1. *Çocuğun Tuttuğu Okuma Kayıtları*: Çocuk okuduğu kitabı/metni bitirdikten sonra kayıt tutar. Bunun için standart bir form hazırlanır. Bu forma çocuğun adı soyadı, okunan kitabın adı yazılır ve kitabın sevilip sevilmediğine ilişkin açıklama yapılması için boş yer bırakılır. Okulöncesinde ve ilköğretimin birinci sınıfında çocuklar bu formu resim çizerek ya da öğretmenle birlikte sesli okuyarak, büyük çocuklar ise yazarak doldurabilir. Her çocuk için bir dosya açılarak kayıtlar içine koyulur.

2. *Öğretmen Gözlemleri Ve Kayıtları*: Öğrenciyle yapılan bire bir çalışma özetlenir. Okunan kitabın adı yazılarak çocuğun sözcükleri okuması, harfleri ayırt etmesi, ekleri farketmesi ve anlaması, sözlü okuma akıcılığı, tonlama, okuduğunu anlama, anlatma, soruları yanıtlama, çıkarım yapma, tahmin etme, özetleme gibi stratejilerin kullanımı üstünde durulur.

Aşağıda ilköğretim ikinci ve beşinci sınıfa devam işitme engelli çocuklar için yapılan gözlem ve kayıtlardan örnekler verilmiştir: İlköğretim ikinci sınıfa devam eden işitme engelli çocuk ile bire bir okuma yapıldıktan sonra tutulan kayıt:

“Bugün, Ali “Küçük Sandal” kitabını okudu. Üç kitap arasından bu kitabı seçti, istekli ve dikkatli okudu. Okumaya başlamadan önce “sandal” hakkında konuşularak, sandalla nerelere gidilebileceği tartışıldı. Sesli okuma yapıldı, “çözdü” yerine “çöydü”, “usulca” yerine “uslu” “yaklaşabilirdi” yerine “yaklaştı” şeklinde okudu. Yanlış ve eksik okuduğu bu sözcüklerin doğru ve yanlış halleri yanyana yazılarak gösterildi. Şimdiki ve geçmiş zaman eklerinin çoğunu doğru okudu ve anlatırken doğru kullandı. Okuduğunu anlatırken “mışıl mışıl uyudu” cümlesinde “uyudu” sözcüğünü anlayıp “mışıl mışıl” sözcüklerini anlayamadığı için “Nasıl uyudu?” sorusunu yanıtlamadı.”

İlköğretim beşinci sınıfa devam eden işitme engelli çocuk ile bire bir okuma yapıldıktan sonra tutulan kayıt:

Bugün, Mert “Işık” kitabını seçti ve okudu. Önce sessiz sonra sesli okuması istendi. Dikkat etmediği için bazı sözcükleri yanlış okudu. Bu sözcükleri şöyle sıralayabiliriz: “görebiliriz” yerine “görebil”, “dakikada” yerine “dakika”, “flöresan lamba” yerine “foron lamba.” Soru-yanıt ilişkileri çalışıldı. “Ne”, “nerede”, “nereye”, “nasıl” sorularını yanıtladı. Kendisi de metin ile ilgili “Ay nereden ışık alır?” ve “Aynaya bakınca ne görebiliriz?” şeklinde iki soru sordu. “Doğal” sözcüğünün anlamını açıklayamadı.”

Bu kayıtlar çocuğun okuma gelişiminin değerlendirilmesinde çok kıymetli ve biraraya geldikçe artan bilgilerdir. Bu nedenle kayıt yapılırken çok dikkatli olunmalıdır.

Bireyselleştirilmiş Okuma Eğitiminin Avantajları ve Dezavantajları

Tüm eğitim programlarında olduğu gibi bireyselleştirilmiş eğitim programının da avantaj ve dezavantajlar vardır (Dooley 1996; Burns ve arkadaşları 1988; Mason ve Au, 1986). Bireyselleştirilmiş okuma eğitiminin avantajlarını şöyle sıralayabiliriz:

1. Okunan kitapları çocuğun seçmesi okumada motivasyonu sağlar.
2. Her çocuk farklı bir kitap seçebileceği için diğer çocuklarla olumsuz olarak karşılaştırılmaz.
3. Çocuğa kendi okuma hızında okumayı öğrenebilmesi için fırsat verilmiş olur.
4. Öğretmen çocukla bire bir çalışırken en iyi etkileşim ortamı kurulur.
5. Öğretmen, çocuğun okumaya ilişkin beceri ve stratejilerinin zayıf ve kuvvetli taraflarını görebilir.
6. Çocuğun ihtiyaç duyduğu beceriler üstünde çalışılır.
7. Çocukların var olan bilgilerinden başlanarak gelişimleri gözleneceği için başarılı olmaları kaçınılmazdır.
8. Gruplamalar çocukların becerilerine göre yapılır ve ilerleyen çocuklar grup değiştirebilirler.
9. Öğretmen, çocukların okuma ve yazma gelişimlerine ilişkin ailelerine bilgi verir.

Bireyselleştirilmiş okuma eğitiminin dezavantajlarını ise şöyle sıralayabiliriz:

1. Öğretmen, çocukların seçim yapabilmesi için çok fazla sayıda ve sürekli yenilenen okuma materyali toplamalıdır.
2. Bire bir ve küçük gruplarda eğitim için zaman ayırmak Türkçe ders programı içinde zor olabilir.
3. Toplanan kitaplar için büyük kitaplara ihtiyaç duyulması sorun olabilir.
4. Bireyselleştirilmiş okuma programının düzenlenmesi ve planlanması için zaman ve yere ihtiyaç vardır.
5. Farklı okuma materyallerine ihtiyaç duyulması bazı öğretmenlerin cesaretini kırabilir.
6. Değerlendirmelerin kayıt edilmesi çok önemlidir ancak zaman alır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmalar işitme engelli çocukların okuma ve yazmaya ilişkin beceri ve stratejilerinin normal işiten yaşlılarından ve birbirlerinden farklı olduğunu göstermektedir. Bu farklılık sadece işitme engeli ile açıklanamamakta, hazırlanan etkinliklerin uygunluğu ve düzenli aralıklarla yapılmasının önemi vurgulanmaktadır. Bu nedenle bireyselleştirilmiş okuma programı işitme engelli çocukların Türkçe derslerine yerleştirilerek bire bir öğretmen-öğrenci çalışmalarını yanı sıra küçük gruplarda etkinliklere yer verilmelidir.

Türkçe, dilbilgisi ve diğer ders kitaplarındaki metinlerin işitme engelli çocukların dil ve okuma düzeylerine uygunluğu tartışılmaktadır. İşitme engelli çocukların anlayabileceği metinler kullanılarak okuma anlama ve derslerdeki başarı düzeyleri geliştirilebilir. Bu nedenle işitme engelli çocuklarla bire bir çalışarak okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmelidir. Bire bir çalışmalarda tutulan kayıtlar bir araya getirilerek işitme engelli çocuğun sözcük dağarcığı, söz dizimi ve kullanımı gibi dilsel bilgilerine uygun metinler oluşturulmalıdır.

Bireyselleştirilmiş okuma eğitiminde bire bir yapılan çalışmalarla işitme engelli çocukların okuma hızı, sözcük ve eklerin doğru okunması ve anlaşılması, okuduğunu anlatma, metine ilişkin sorulara yanıt verme, metnin konusunu özetleme gibi beceri ve stratejiler üstünde durularak, işitme engelli çocukların hem çözümleme hem de anlama stratejilerine ilişkin bilgileri geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, Gönül. ve Kargın, Tevhide. (1991). “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, İşitme Engelliler ve Okuma”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Vol.24 No:1, 151-160.
- Baumann, James F. Johnson, Dale D. (1984). Reading Instruction and the Beginning Teacher A Practical Guide. Minneapolis: Burgess Publishing Company.
- Burns, Paul. C. Betty D. Roe. Ross, P. Elinor. (1988). Teaching Reading in Today's Elementary Schools. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cooper, David. (1977). Literacy-Helping Children Construct Meaning. USA: Houghton Mifflin Company.
- Dooley, Cind. (1996). “Approaches to Individualized Reading: a Child Historical Perspective”, Reading Psychology. Vol. 17 No, 3, 193-227.
- Girgin, Ümit. (1999). Eskişehir İli İlkokulları 4. ve 5. Sınıf İşitme Engelli Öğrencilerinin Okumayı Öğrenme Durumlarının Çözümleme ve Anlama Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Heilman, Arthur. W. Blair, Timothy R. Rupley, William H. (1990). Principles and Practices of Teaching Reading. New York: Merrill an Imprint of Macmillan Publishing Company.
- Lewis, Sue. (1996). “The Reading Achievement of a Group of Severely and Profoundly Hearing-Impaired Schools-Leavers Educated Within a Natural Aural Approach,” Teachers of the Deaf. Vol,20 No, 1, 1-6.
- Lyman C. Hunt Jr. (Çeviren.) Özçelik, İsmail. (1986). “Bireysel Okuma Programında Altı Aşama,” Öğretmen Dünyası Aylık Meslek Dergisi. Vol, 7, No, 81, 19-20.
- Marlow, Ediger. (2003). “Paraprofessionals in Reading,” Journal of Instructional Psychology. Vol, 30, No, 1, 93.
- Mason, Jana M. Kathryn, H. Au. Reading Instruction For Today. (1986). London: Scott, Foresman and Company Glenview, Illinois.
- Rasinski, Timothy. and Padak Nancy. (1996). Holistic Reading Strategies Teaching Children Who Find Reading Difficult. New Jersey: Merrill, an Imprint of Prentice Hall.
- Robertson Lyn. Flexer, Carol. (1993). “Reading Development: a Parents of Children With Hearing Impairment Who Developed Speech and Language Through the Auditory-Verbal Method”, The Volta Review Vol, 95, 253-261.
- Ediger, Marlow. (1994). “The Integrated Reading Curriculum” <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=ED370094>
- Ediger, Marlow. (2001). “Reading in the Middle School” <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=ED455492>
- Schirmer, Barbara R. Lockman, Schirmer Alison. (2001). “How do High School Students use a Rubric for Self-Selecting Material for Independent Reading”, Teaching Exceptional Children Vol, 34, No: 1, 36-42.

- Schirmer, Barbara R. Bailey, Jill. and Lockman Schirmer, Alison.(2004). “ What Verbal Protocols Reveal About the Reading Strategies of Deaf Students: A Replication Study”, American Annals of the Deaf Vol,149, No:1, 5-16.
- Schirmer, Barbara. (2000).Language and Literacy Development in Children Who Are Deaf. Boston: Allyn and Bacon.
- Searfoss, Lyndon W. Readence, John E.(1989). Helping Children Learn To Read. Boston: Allyn and Bacon.
- Wasik, A. Barbara. and Slavin, E. Robert. (1993). “Preventing Early Reading Failure With One-To-One Tutoring: a Review of Live Programs”, International Reading Association Vol, 28, 179-200.