

PAPER DETAILS

TITLE: Dil Sorunu Olan Çocuklar İçin Bütüncül Dil Yaklaşımı

AUTHORS: Figen TURAN,Pinar EGE

PAGES: 0-0

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/159221>

Dil Sorunu Olan Çocuklar İçin Bütüncül Dil Yaklaşımı

Figen Turan*
Hacettepe Üniversitesi

Pınar Ege**
Ankara Üniversitesi

Özet

Butuncül dil kavramı dilin özellikle okul sistemlerinde öğretilmesi konusunda bir eğitim felsefesini tanımlamak için kullanılmaktadır (Goodman, 1986). Bu yaklaşım, doğal dil öğrenimini temel alarak, hem sozel hem de yazılı dilin, tüm bileşenleri açısından (sozdizimi, sesbilgisi, vb.) öğretimde öğretim programı ile bir bütün olarak ve çocuk için anlamlı etkinlikler çerçevesinde ele alınması gereğini savunmaktadır. Bu yazıda, butuncül dil yaklaşımının felsefesi, sınıf ortamında kullanımı ve dil sorunu olan çocuklara uygulanması ve yararları tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Butuncül dil yaklaşımı, dil bozuklukları, okuma-yazma öğretimi

Abstract

Whole language is an approach to language teaching, particularly in school settings (Goodman, 1986). Based on natural language learning, it advocates that language, with both its components (e.g. syntax, phonology) and spoken and written forms, should be integrated with the curriculum and presented in meaningful activities for the child. This paper describes the philosophy of whole language, its application in a classroom setting and its implementation and benefits for children with language impairments.

Key words: Whole language, language disorders, teaching reading and writing

Gunumuzde engellilerin eğitiminde farklı modeller gündeme gelmekte, zihin engelli kişilere okuma yazma öğretme yöntemleri tartışılmaktadır. Ayrıca engelli kişilerin eğitim sistemi içine

kaynaştırılmaları, akranlarının yararlandıkları kaynaklardan eşit olarak yararlanmaları ve bu kişileri toplumla bütünleştirmenin uygulanması ve yaygınlaştırılması konularında çaba harcanmaktadır. Bu konuların hepsiyle yakından

ilgisi olan butuncul dil yaklaşımına ve uygulamalarına bir göz atmanın yararı vardır

Eğitimdeki uygulamalar her zaman sosyal bilimlerdeki çeşitli akımların etkisinde kalmıştır. Watson tarafından ortaya atılarak 20. yüzyılın başından itibaren Thorndike, Skinner ve diğerleri tarafından geliştirilen davranışçı öğrenme modelinde insan davranışını etkileyebilecek içsel nedenler göz ardı edilmiştir. Aksine, davranışların sonuçları tarafından kontrol edildiği, olayların ve koşulların davranış şekillendirdiği savunulmuştur. Davranışçı öğrenme modeline göre, öğrenen kişi pasiftir ve çevrenin etkisi altındadır. Bu yaklaşım, davranış küçük parçalara ayırma, öğrenilmeye kadar tekrarlama ve odullendirme şeklinde (tümevarımcı) öğretme tarzına yol açmıştır. Dil konusunda da, Bloomfield'in (1933) dilbilim teorilerinin etkisiyle, dilin sozdizimi (sentaks), sesbilgisi (fonoloji), biçimbilgisi (morfoloji) gibi bileşenlerine ayrılabilceği, ve her bileşenin de daha da bölünerek parçaların tek tek öğretilebileceği ve değerlendirilebileceği anlayışı yaygınlaşmıştır. Dilsel etkinlikler olarak düşünülen okuma-yazma öğretiminde de dildeki sesler ve onları simgeleyen harfler öğretilmekte, sözcük tanıma çalışılmakta, ardından da öğrenilen parçaların içselleştirildikten sonra bir araya getirileceği ve işlevsel bir okuma davranışı kazanılacağı varsayılmaktadır. Anlamı oluşturma ve iletme, yani iletişim tümüyle göz ardı edilmektedir.

Farklı görüşlerin etkisiyle bu tümevarımcı tarza eleştirilerin gelmesi gecikmemiştir. Özellikle bilişsel psikologlar öğrenmenin bir ürün değil, bir süreç olduğuna işaret etmiş, öğrenen kişinin yalnızca bilgimin aktarıldığı edilgen bir zihin değil, edineceği bilgiyi seçen, ve edindiklerini eski bilgileriyle harmanlayarak sürekli organize eden etkin bir yapı olduğunu vurgulamışlardır (Sawyer, 1991). Benzer şekilde Piaget'in çocuk gelişimi konusundaki çalışmaları, çocukların çevreleri ile aktif etkileşim halinde kendi anlamlarını yarattıklarını ifade etmesi ve gelişimin daha önceki aşamaların üzerine inşa edilerek sağlanıyor olduğunu vurgulaması, Vygotsky (1978) ve Bruner'in (1982) sosyal bağlamdaki diyaloga

öğrenmenin merkezi olarak bakmaları tümevarımcı düşüncelerin sarsılmasına ve tümdengelimci yaklaşımların doğmasına neden olmuştur.

Butuncul Dil Yaklaşımı

Butuncul dil (whole language) ifadesi Goodman (1986) tarafından, okuma-yazma öğretimini, çocukların doğal etkileşimlerle sozel dili öğrenmelerine dayandıran bir yaklaşım için kullanılmış ve yaygınlaştırılmıştır. Aslında yeni bir kavram değildir, 1960'larda davranışçı akıma karşı olanlarca benzer görüşlerin ortaya atıldığı görülmektedir (Norris ve Damico, 1990, Paul, 2002).

Çeşitli yazarlar butuncul dil yaklaşımını somut olarak tanımlamakta zorlanmaktadırlar, çünkü, bu yaklaşım aslında bir yöntem veya yöntemler grubu değil, bir anlayış, bir felsefedir. Butuncul yaklaşım, bilginin en iyi, bütün, anlamlı ve kişiyle ilgili olarak sunulduğunda öğrenileceği ilkesine dayanmaktadır. Bütünün, parçalarının toplamına eşit olmadığı kabul edilmektedir. Butuncul dil yaklaşımı, dil öğrenme ile ilgili şu temel varsayımlar üzerine kurulmuştur (Halliday, 1975, Goodman, 1986, King ve Goodman, 1990, Norris ve Damico, 1990, Sawyer, 1991).

- Dil, anlamların kavranması, oluşturulması ve iletilmesi için öğrenilir. Bu amaçlar olmasaydı dil öğrenmeye gerek kalmazdı.
- Dil öğrenme yaşamla ilgili, işlevsel ve tamamlayıcı olmalıdır. Çocuk sosyal bağlamda bir şeylerin ustesinden gelmeyi denediği zaman güdülenme ve öğrenme ortaya çıkar.
- Dil, bileşenlerinin oluşturduğu karmaşık bir sistem, bir butundur. Bütün bileşenler eşzamanlı olarak vardır ve her zaman birbirini etkiler.
- Çocuklar dili parça parça değil, doğrudan dil açısından zengin çevreye girerek bir bütün içinde öğrenirler. Dilin tüm alt sistemleri aynı zamanda öğrenilir. Sırayla bir sesbirim (fonem), veya bir sozdizimi (sentaks) yapısı kazanarak, ve sonra bunları bir araya getirerek dil öğrenilmez.

- Dil bir bağlam ve durum içinde öğrenilir. O bağlamın ne olduğu anlamın yaratılması açısından önemlidir. Çocuklar büyüdükçe karşılaştıkları yeni bağlam ve olayları eskileriyle birleştirerek yeni anlamlar yaratırlar.
- Dil öğrenme sosyal ve karşılıklıdır. Etkileşimin temelinde kişilerin kendi anlamlarına şekil vermeleri yatar. Anne-babalar ve diğer destekleyici yetişkinler model olarak, dikkatle dinleyerek ve çocuğun iletişim çabalarına uygun cevaplar vererek dil öğrenimine yardımcı olurlar.
- Bu şekilde öğrenme doğal olarak butünden parçaya giderek gerçekleşir. Butunu kavramak parçaların öğrenilmesini kolaylaştırır.
- Çocuklar kişisel iletişim amaçlarını yerine getirmek için kendi öğrenmelerini yönlendirirler. Öğrenmek için çocuk ilgili ve katılımcı olmalıdır. Dil öğrenme aktif bir süreçtir.
- Dil, kullanıcının sosyal ve kültürel yaşantısına göre değişir.
- Konuşma dilı ve yazı dilı benzer biçimde öğrenilir. Okuma ve yazma öğreniminde de, konuşma dilında olduğu gibi, anlamdan kopuk olarak sözcüklerin yapısına odaklanmak gereksiz ve zararlıdır.
- Dil öğrenimi gibi okuma yazma öğrenimi de bireysel üretimi, yaratıcılığı, anlam vermeyi öne çıkarmalıdır. Biçimi ne olursa olsun dil, karşılıklı iletişim gereksinimini karşılayan işaretler bütünüdür.
- Okuma gorsel ve kavramsal bilginin bir birleşimidir.

Yukarıdaki varsayımlardan da görüldüğü gibi, butuncul dil yaklaşımı doğal sozel dil öğreniminin okuma-yazma öğretimine uygulanmasıdır. Çocuk dilı doğal ortamlarda, iletişimsel amaçlarını gerçekleştirmek için kullanarak öğrenir. Okuma yazma da bu dil etkinliğidir. Dolayısıyla, çocuğun dil zengin bir ortamda dilini kazanması gibi, okuma yazma becerileri de metin ve kitap zengin

bir ortamda, çocuk için anlamlı olacak şekilde yazılı iletişim fırsatları yaratılarak kazandırılmalıdır.

Butuncul Dilin Sınıf Ortamında Uygulanması

Butuncul dil yaklaşımını benimseyerek öğretimin desenlendiği sınıflar iki temel unsur açısından geleneksel sınıflardan farklılık gösterir: a) sınıfların yapısı ve b) öğretmenin rolü. *Sınıfların yapısı* ifadesinden yalnızca masaların, sandalyelerin düzenlenmesi, okuma ve yazma merkezlerinin oluşturulması anlaşılmalıdır. Bu değişiklikler önemli olmakla birlikte, asıl değişiklik öğretim biçimindedir. Butuncul dil sınıfı dil ve okuma yazmanın iletişim kurmak ve sorun çözmek amaçlı kullanıldığı ortamlardır. Sınıf etkinlikleri, sınıf dışındaki gerçek hayat ile paralellik gösterir (Durke, Deagon ve Jaggar, 1991, Paul, 2002).

Butuncul dil anlayışı uygulanan bir sınıf ortamı öğrenci merkezlidir. Öğrencinin önceden belirlenmiş bir eğitim modeline uymasını beklemek yerine eğitim öğrenciye uydurulmaya çalışılır. Öğrencinin kültürünün, deneyimlerinin belirlenmesi daha sonra öğrenileceklerin onların üzerine inşa edilmesi açısından önemlidir (King ve Goodman, 1990). Butuncul dil sınıfının bir önemli özelliği de öğretmen-öğrenci ve öğrenciler arasında işbirliği fırsatlarının yaratılmasını teşvik etmesidir. Bu etkileşimler öğrenimi destekler niteliktedir. Okuma ve yazma kadar konuşma da sınıf etkinliklerinin vazgeçilmez bir parçası olmalıdır. Goodman'a göre « konuşma, tartışma ve dinleme, konuşarak, tartışarak ve dinleyerek öğrenilir » (Goodman, 1986, s. 74).

« Butuncul dil » teriminin ifade etmek istediği en önemli anlam, sözdizimi, sesbilgisi, biçimbilgisi gibi dilin bileşenlerinin olduğu kadar, konuşma, dinleme, okuma ve yazma gibi bütün dil biçimlerinin de birbirlerinin ayrılmaz parçaları olduğudur. Daha önce belirtildiği gibi, butuncul dil anlayışı, sozel iletişimin amacı olduğunu düşündüğü anlamı ifade edebilmeyi öne çıkarır. Çocuklar nasıl dil öğrenirken sözcükleri ve diğer gramer yapılarını bir bağlam içinde anlamı kavramak ve ifade etmek için öğrenirlerse, aynı

şekilde okuma yazmayı da harfleri öğrenmek için değil, yazılı biçimde anlamları ifade etmek amacı ile aynı kolaylıkla ve verimlilikle öğrenmelidirler, öğrenebilirler Dolayısıyla butuncul dil sınıfında konuşma, okuma, yazma ayrılmaz bir bütündür

Butuncul dil sınıfında çocuklar, dili bütün biçimleriyle kullanmaya, anlamları ifade etmeye, başkalarını ve dünyayı anlamalarına yarayacak etkinliklerle uğraşırlar O andaki mevcut becerilerini kullanarak okuma ve yazma yoluyla iletişim kurma çabasına girerler Bu etkinliklerin çocuk için anlam taşıması okuma-yazmayla ilgili bilgiyi, kuralları ve gelenekleri öğrenmeleri için şarttır

Okuma etkinliklerinde çocukların gerçek yazılmış metinlerle çalışmaları ya da çocuklara gerçek yazılmış metinlerin verilmesi önemlidir Bu nedenle, okuma parçaları için özel olarak yazılmış ders kitapları yerine çocuk kitapları, oyküler, masallardan yararlanılır (Paul, 2002) Şiirler ve edebiyat parçaları çocuklara önce okunur, sonra çocukların toplu halde okumasına çalışılır, Ancak çocuklar anlamı kavradıktan sonra, kendileri okumayı denerler Harf veya sozcuk tanıma becerileri doğrudan ve öncelikli olarak öğretilmemektedir Yazma ise çocuk için anlam ifade eden ve anlam iletmesine aracı olan metinlerin yazılmaya çalışılması ile öğretilir Bunlar, mektuplar, başından geçenleri yazdırma, hatıra defterleri, yaratıcı oyküler yazmak şeklinde olabilir Harfler, imla kuralları ve diğer yazılı kurallar çocukların yazdıklarını öğretmen ve/veya arkadaşları ile etkileşim içinde, aktif olarak, akıl yürüterek düzeltmeye yönlendirilerek öğretilir Yapay etkinliklere yer verilmez

Sawyer (1991) butuncul dil sınıfında anlama odaklanırken aynı zamanda okuma ve yazma becerilerine model oluşturmak, belirli içerik ve stratejiler öğretmek, ve okuma ve yazma becerilerini uygulama amaçlı 4 tıp etkinlikten söz etmektedir

- a) *Çocuklara okumak veya onlarla yazmak* Yetişkinlerin çocukların sözel dili edinme sürecinde model olmaları gibi, çocuklara kitap okuma ve onlarla birlikte yazı yazma tıpi etkinlikler okuma ve yazmanın gerekleri

konusunda model olmaya yaramaktadır Çocuklar kendilerine okunduğu veya onlarla birlikte yazıldığı zaman kitabın ne demek olduğu, kitap dili yapısı, düşüncenin farklı biçimlerde organize edilebileceğini farkederek ve sozcuk dağarcıklarını genişletirler Bu etkinlikler, özellikle okulöncesi dönemde ve birinci sınıfta çok yararlıdır

- b) *Ortak okuma* Öğretmen ve çocuk kitabı birlikte okurlar Bu etkinlikle öğretmen yazının anlamını kavramak için neler yapmak gerektiğini gösterir Çocuklara yazıların yonu, imla işaretlerinin ne anlama geldiği, bilinmeyen sozcukların ve anlamların nasıl çözümlendiği, resimler ile metnin birlikte nasıl kullanıldığı vb öğretilir Bu etkinlik daha çok okulöncesi ve birinci sınıfta kullanılmakla beraber bütün ilköğretim yıllarında kullanılabilir
- c) *Yönlendirilmiş okuma ve yazma sürecinde yardım* Bu etkinliklerde çocuklar anlam yaratmak ve iletme konularında sorumluluğu üstlenirler Öğretmenin rolü etkili ve doğru stratejileri pekiştirmek, sorgulamak, çocuğun zorlukları aşmasına yardımcı olmaktır Kontrol çocuktur, öğretmen gerektiği zaman müdahale eder Bu etkinlikler çocuklar dil öğrenirken yetişkinlerin soru sorarak, eksiklerini tamamlayarak, yönlendirerek dil öğrenimini desteklemelerine benzer
- d) *Bağımsız okuma ve yazma* Bu etkinlikler çocuğun öğrenilen süreçlerde ustalaşmasını, geliştirilecek yeni beceriler keşfetmesini ve kendi öğrenmesini yönlendirmesini sağlar Öğretmen danışman rolündedir

Butuncul dil sınıfında öğretmen çocuğun iletişim amaçlarını dikkatle izleyen ve onun iletişimsel ortağı düzeyinde destek veren bir konumdadır Öğretmenin işi kolay değildir Öğretmen, harf-ses ilişkileri, sozcuk tanıma, ve diğer okuma-yazma becerileri konusunda da öğretim yapmak zorundadır, ancak, bunu her çocuk için gereken zamanda, çocuk öğretime hazır olduğunda yapmak durumundadır Bu nedenle öğretmenler her çocuğu izlemeli, iyi gözlemci

olmalıdır. Kime neyin, nasıl ve ne zaman öğretilceği öğretmenin ve dil ve konuşma terapistinin her çocuğun amaçları için ne gibi becerilerin gerektiği ve çocuğun bunlardan hangilerini öğrenmeye hazır olduğu hakkındaki düşüncelerine bağlıdır (Westby, 1990, Norris ve Damico, 1990).

Buna ek olarak, öğretmenlerin okutulacak metinler, kitaplar vb konusunda yeterli dağarcıklarının olması ve bu metinleri değerlendirme becerilerine de sahip olmaları gerekmektedir. Gerçek butuncul dil programı önceden hazırlanıp programlanamaz. Katılımcıların ortaklığı ile, gereksinime göre ve etkileşim sırasında dili kullanırken yaratılır (King ve Goodman, 1990, Weaver, 1991). Öğretmenlerin onlerine çıkan fırsatları iyi kullanmaları, hatta fırsatlar yaratmayı bilmeleri gerekmektedir.

Dil Öğrenme Güçlükleri

Dil öğrenme güçlükleri pek çok farklı ozur grubuna dahil çocuğun sorunu olabilir. Kuçuk yaşta ozgun dil bozukluğu tanısı almış, yani dilin bir veya birden fazla bileşeninin kurallarını algılamak, öğrenmek ve kullanmakta gecikmiş çocukların dil sorunları, bu çocuklar okul yaşına geldikten sonra da şekil değiştirerek devam etmektedir (Stanovitch, 1986, Catts ve Kamhi, 1999). Bunlardan pek çoğu öğrenme güçlüğü kategorisine girmektedirler. Bunlara ek olarak zihinsel engelli çocukların pek çoğunda zihinsel engeli dışında dil ve konuşma sorunları olduğu da bilinmektedir. Ayrıca belirgin bir ozurleri olmamakla beraber, çevresel olarak dezavantajlı çocuklar da benzer dil ve okuma-yazma öğrenme sorunları ile karşılaşmaktadır.

Okuma-yazmaya ve okul başarısına hazır olmanın on koşulları vardır. Öncelikle çocukların konuştukları dilin temel bileşenleri olan sesbilgisi, sozdizimi, biçimbilgisi, anlambilim (semantik) ve kullanımbilim (pragmatik) yapılarını büyük ölçüde kazanmış olmaları gerekmektedir. Ancak dil öğreniminde bu yapılar otomatik olarak kazanılır, kısı öğrenildiği kuralları farkında olmayarak kullanır.

Okuma-yazmaya geçme aşamasında dilustu (metalingüistik) becerilerinin etkisi artık bilinmektedir. Dilustu beceriler dili analiz

edebilme, bilinçli olarak dil hakkında düşünebilme ve kullanabilme, ses ve sozcuklerle oynayabilme, şakaları, mecazı anlamları kavrayabilme gibi aslında kuçuk yaşta hece farkındalığı ile başlayan ve çocuğun zihinsel/dil yaşı ile gelişen becerilere denir. Okuma-yazmanın kazanılmasının sesbirim (fonem) farkındalığı ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Catts ve Kamhi, 1986, Ege, Acarlar ve Turan, 1999). Özellikle sesbilgisel gelişiminde gecikme olan çocuklarda okuma-yazmanın kazanımında da gecikme olmaktadır (Stanovitch, 1986, Acarlar, Ege ve Turan, 2002).

Dilustu becerileri kazanmış olmaya ek olarak, okul çağı çocuğundan ayrıca iletişimde ustalık beklenmektedir. Gelişen dilbilimsel ve zihinsel beceriler dil kullanımını farklı boyutlara taşımaktadır. Yeterli düzeyde dil kuralları bilgisinin yanı sıra, bağlamsal ve dilsel derin anlamları kavrayabilme, iletişimin hedeflerini ve planlarını kaynaştırabilme, akıcı, etkili, tutarlı bir iletişimci olabilme gibi beceriler de okulun çocuktan beklentileri arasındadır. Sebep ne olursa olsun, dil öğrenme güçlüğü çeken çocuk okulun bu beklentilerini karşılamakta zorlanmaktadır.

Butuncul Dil Sınıfında Dil Sorunlu Çocuklar

Butuncul dil sınıfları dil sorunu olan çocukların *kaynaştırma* ortamlarında eğitim almalarını olanaklı kılan ideal sınıf ortamlarıdır. Dil sorunu olan çocuk için sınıf içinde ayrı bir düzenlemeye gidilmez. Tüm çocuklar planlanan etkinliklere katılırlar. Engelli çocuklar da, tüm diğer çocuklar gibi dil/okuma-yazma becerilerini anlamlı ve amaçlı etkinliklere katılarak kazanacaklardır. Ayrıca, bu şekilde sınıf içinde butuncul dil yaklaşımının kullanılması, çocuğun dil gereksinimleri ile akademik programın ilişkilendirilmesi, dil mudahalesinin akademik programı temel olarak yapılmasını sağlar (Schory, 1990). Ancak yine de butuncul dil sınıfları dil sorunları olmayan çocuklar için planlandığından, dil öğrenme sorunu olan çocukların dil etkinliklerinden verimli bir şekilde yararlanmaları, onların öğrenmelerini destekleyici koşulların yaratılması için gayret gösterilmesi gerekmektedir.

Butuncul dil anlayışının hakkıyla uygulanabilmesi için sınıf öğretmenin gelişim, özellikle dil gelişimi aşamaları konusunda bilgili olması gerekmektedir. Çocuğun becerilerinin ıy değerlendirilmesi, her çocuğun etkinliklere kendi becerileri doğrultusunda katılmasının sağlanması gerekmektedir. Dil ve konuşma terapistliğinin gelişmiş olduğu ülkelerde dil ve konuşma terapisti (DKT) bu konularda öğretmene hem etkinlikler ve yöntemler konusunda danışman hem de sınıf içinde yardımcı rolü üstlenmektedir.

DKT sınıf öğretmeni dilin çeşitli bileşenleri konusunda bilgilendirir, bu bileşenler de çocuğun düzeyini saptamada öğretmene yardımcı olur. Sozel dil fırsatının sağlanması düşünme, okuma ve yazmayı kolaylaştırdığından, DKT çocukların yalnızca kendi kendilerine çalışmamalarını, sınıf içinde yeterince konuşma olanakları da yaratılmasını sağlar. Öğretmene sozel dilin okur-yazarlığın gelişmesini destekleyici şekilde kullanılması konularında fikirler verir. Örneğin, tartışmalı, çelişkili başlıklar dil sorunu olan çocukları konuşmaya ve yazmaya güdülemekte yararlı olabilir. Bu konular tartışılırken öğretmen dil açısından farklı güçlük düzeylerinde sorular sormayı hedeflemelidir. Dil sorunu olan çocuklara bilineni/gorüleni tarif etmek şeklinde sorular kolay gelebilir. Sınıf bir oku okuduysa, dil sorunu olan çocuktan okuyu kendi sözleriyle anlatması istenebilir. Bu aynı zamanda öğretmene çocuğun anladığı ve/veya kullandığı cümle yapıları hakkında bir fikir verecektir.

DKT öğrencilere *sozel dil becerilerini kazanma* konusunda yardımcı olur. Butuncul dil sınıfı içindeki anlamlı ve amaçlı dil etkinlikleri ve olaylar, dil kullanımını gerçek bağlarla yaşamak dili somutlaştırması açısından dil güçlüğü olan çocuklar için yararlıdır. Bağlamdan uzak soyut kullanımlar dilin zorluk derecesini artırır. DKT ve sınıf öğretmeni önceleri bir etkinlik esnasında çocuğa birebir yardım sağlamak, etkinlik esnasında kullanılan dil yapılarına çocuğun dikkatini çekmek durumunda kalabilir. Ancak zamanla bu destek azaltılarak küçük gruplarla etkileşime ağırlık verilebilir. DKT küçük grup etkileşimlerinde de çocuğu denetler.

Dil sorunu olan çocuklar konuşma sırasında *soylen kurallarını öğrenmede* de zorluklar yaşarlar. Öğretmen sınıf içindeki çeşitli konuşmalarda çocuğu gözler. Farklı durumların farklı soylen kuralları olduğunu farketmeleri için onlarla bireysel olarak çalışır. Engelli çocuklara örnek oluşturmak amacıyla, soylen becerileri güçlü olan çocukların etkileşimlere katılmaları sağlanmalıdır (Schory, 1990, Westby ve Costlow, 1991). Soylen becerilerinin ve çocuğun zorluk çektiği dil becerilerinin öğretilmesinde yazılı metinlerden de yararlanılabilir. Konuşulanlar anında yok olurken yazılar kalıcıdır, görülür ve gerektiği kadar tekrarlanır.

Dil sorunu olan çocuklar öğretmen *ders anlatırken de izlemekte* zorlanırlar. Ders anlatma esnasında önemli yerleri, konu değişikliklerini işaret etmek için kullanılan ipucu ifadelerin çocuklar tarafından farkına varılması, etkili not tutmalarının sağlanması ve notları organize etmenin öğrenilebilmesi için yardımcı olmak gerekir.

Dil sorunu olan çocukların *yazılı dil yeterliliğini kazanmada* da desteğe gereksinimleri vardır. Doğru yazma, imla, cümle ve metin oluşturma becerileri desteklenmek durumundadır. Bu desteğin çocuğun kendi yazılarından yola çıkarak verilmesi gerekir. Örneğin, çocuk karmaşık cümleler kurmakta zorlanıyorsa, öğretmen veya DKT başka yazarların yazılarını daha ilginç hale getirmek için cümleleri nasıl birleştirdiklerinden örnekler verebilir. Çocuklar kendi yazdıklarını düzeltirken de güçlük çekebilirler. Yazıların neresinin düzeltilmesi gerektiğini ayırtedemeyebilirler. Öğretmen veya DKT, kendi yazdıkları yazıları düzelterek düzeltme sürecine örnekler verebilir.

Klinik Çalışmalarda Butuncul Dil Yaklaşımı

Klinik çalışmalara uygulandığında butuncul dil yaklaşımını Norris ve Hoffman (1990a,1990b) uç aşamada düşünmüşlerdir. *Birinci aşama*, çevre düzenlenmesi, *ikinci aşama*, çocuğa iletişim olanakları sağlanması, *üçüncü aşama* ise çocuğun iletişimsel girişimlerine doğal sonuçlar

sağlanmasıdır. Ancak bu aşamalar sınıt ortamlarına ve küçük gruplara da uyarlanabilir.

Birinci aşama butuncul dil yaklaşımını sıradan etkileşimden ayırt eden çevre düzenlemesidir. Bu düzenleme sıklıkla, çocuk edebiyatından derlenen *temalar* biçiminde alır. Norris ve Hoffman, çocuğun iletişimi öğrenmesi için iletişim çabası gerektiren ortamlar oluşturmamız gerektiğini savunmaktadırlar. Örneğin çocuğa "Kırmızı Başlıklı Kız" öyküsü okunabilir. Daha sonra, kurt ve kırmızı başlıklı kız resimleri yapılabilir, öyküdeki gibi kurabiye pişirilebilir, her karakter için maske yapılabilir, öykü dramatize edilebilir. Sağlanan çevre düzenlemesi çocuğun gelişimsel düzeyi ile dikkatli bir şekilde eşlenmelidir. Temalar ve tekrarlanabilir formatlar önemlidir, çünkü, bunlar çocuğun yeni öğrendiklerini varolan çerçeveye oturtmasına, kavramlara alışarak bunları dil içerisinde daha rahat ifade etmesine, anlayışını geliştirmesine ve değiştirmesine fırsat verir.

Norris ve Hoffman'a (1990) göre klinik çalışmalarda *ikinci aşama*, çocuğa iletişim olanaklarının sağlanması veya kendisine model, uyarı, destek ve geri bildirim sağlayan destekleyici bir yetişkinin yardımıyla problemleri dil kullanarak aktif olarak çözme şansı verilmesidir. Klinisyen, çocuğa yonerge vermek yerine çocukla konuşur ve küçük grup ortamlarında çocukları kendi aralarında konuşmaya güdüler. Bu girişimin bir parçası olarak çok çeşitli sozel teknikler kullanılabilir.

- 1 Çocukların görüşlerini oluşturmalarına yardımcı olacak sorular ("Sanırım Kurt'un Kırmızı Başlıklı Kız'ın büyükannesinin evine girmesi kötü bir davranıştı. Büyükanne sizce ne hissetmiştir?")
- 2 Özetleme ("Kurt'u kovalayanın kim olduğunu bize kim söyleyebilir?")
- 3 Cümle tamamlama ("Kırmızı Başlıklı Kız'ın annesi kurabiyeleri ormanda yaşayan _____ yemesi için yaptı.")
- 4 Özellikle bağlaçlar gibi ilişkisel ifadelerle genişletilme istenmesi (Çocuk (Ç) "Kırmızı Başlıklı Kız koştu." Yetişkin (Y) "Evet

koşabildiği kadar _____" Ç "Kurt onu kovaladı." Y "Evet, kurt onu kovaladı çünkü_____")

- 5 Çocuğun iletişim için neyin gerekli olduğunu anlamasını sağlayacak hazırlayıcı düzenlemeler ("Maskeni bittirmek için yapıştırıcı istemen gerekiyor")
- 6 Çocuğun eksik bir bilgi parçasını sağlaması konusunda uyarılması için kullanılan ilişkili sorgulamalar (Ç "Kalem istiyorum." Y "Hangi kalem istiyorsun?")
- 7 Basit algısal yargılardan ("En büyük hayvan hangisi?") daha karmaşık çıkarımlara yönelik anlamaya kadar daha üst bilgi düzeylerini uarmak için sorular kullanılabilir ("Kurt, büyükannenin kapısını çaldığı zaman neden kendisinin Kırmızı Başlıklı Kız olduğunu söyledi?")
- 8 Konuşma sırasını çocuğa geçirmeye yarayan sıra alma ipuçları ("Ooo?" ya da yetişkinin ifadesinin sonunda beklenti içeren bir duraklama)
- 9 Çocuğa bir ortamda kullanılacak alternatif yorumlar sağlamak ("Biraz daha kraker ister misin?" "Evet, lütfen." "Hayır, teşekkür ederim" diyebilirsiniz.")

Norris ve Hoffman'a (1990) göre butuncul dil yaklaşımında *üçüncü aşama*, çocuğun iletişimsel girişimlerine doğal sonuçlar sağlanmasıdır. Bunlar, doğal olmayan sonuçlar olarak değerlendirilen pekiştirme ve düzeltmelerden ayrılmalıdır. Butuncul dil yaklaşımı, çocuğun iletişiminin kendi mesajlarını iletmeye ne kadar etkili olduğunu bilmesini sağlayacak doğal karşılıklı konuşma sonuçları sağlamaya çalışır. Çocuklar risksiz bir ortamda hata yapmaya yönlendirilir. Olabilecek en kötü şey mesajın iletilmediğini görmektir. Çocuk, mesajın alındığını ya da bir iletişim hatasının oluştuğunu ve düzeltme yapılması gerektiğini bilmek durumundadır. Dolayısıyla iki tip sonuç ortaya çıkar: *olumlu sonuçlar* ve *düzeltilme için istekler*.

Olumlu sonuçlar çocuğa mesajın alındığını bildiri ve bir çeşit geribildirim sağlayabilir. Bu

geribildirimler onaylama, genişletme, başka türlü ifade etme, taklit, çocuğun ifadesine verilen kişisel tepkinin paylaşılması (Ç “Kırmızı Başlıklı Kız aptal” Y “Sen onun aptal olduğunu düşünüyorsun ama ben onun için uzuluyorum”) veya çocuğun söylediklerini açıklamasına yönelik soru ve yorumları (Ç “Kırmızı Başlıklı Kız kurtla konuştu” Y. “Evet, annesinin sözünü dinlemeyi ihmal etti”) da içerebilir.

Düzeltilme istekleri çocuğun mesajın bazı açılardan uygun veya doğru olmadığını anlamasını sağlar Bunların amacı düzeltmeden çok geri bildirim sağlamaktır ve çocuğun düzeltmeyi nasıl yapacağı konusunda yardımcı olacak bilgileri içermesi gereklidir. İstekler şunlardan oluşabilir .

1. Tekrarlama isteği (“Çocuk dinlemiyordu Onun eline dokun ve tekrar soyle”)
2. Çocuğun bir ifadenin yetersiz olduğunu ve bunun gerçeklik değerini nasıl artıracağını bilmesine yardım etmek için kullanılan olumsuzlama (“Kurt Kırmızı Başlıklı Kız’ı yedi mi? O Kırmızı Başlıklı Kız’ı yemedi, değil mi? Kurt Kırmızı Başlıklı Kız’ın büyükannesine ne yaptı?”)
3. Soylenenle söylenmek istenen arasındaki farkı vurgulamak için kullanılan düzeltme modelleri (“Kurt büyükanneyi yedi mi demek istiyorsun? Kurt onu yedi”)
4. Açıklama istekleri (“Kurt Kırmızı Başlıklı Kız’ın büyükannesini yedi demek mi istiyorsun?”)
5. Mesajın bir şekilde yetersiz olduğunu belirtmek için sadece çocuğun ifadesinin yükselen bir tonlama ile tekrarlandığı bir doğrulama isteği (“Kurt Kırmızı Başlıklı Kız’ı yedi”)
6. Çocuğa dinleyicinin mesajı tam olarak anlayabilmesi için daha fazla bilgiye ihtiyacı olduğunu belirtme (C “Kurt gitti.” Y “O gitti ha? Kaçtı mı?”)
7. Tekrar yorumlamalar, çocuğun ifadesini, çocuk böyle yapmamış bile olsa, doğru bir

bağlama yerleştirir (Ç “Kurabiye istiyorum” Y “Evet, Kırmızı Başlıklı Kız’ın büyükannesine goturduğu kurabiyeler vardı Kurabiye yemek ister mısın?”)

Sesbilgisel (Fonolojik) Bozukluğu olan Çocuklarda Bütüncül Dil Yaklaşımının Kullanımı

Dildeki seslerin kullanımında bozukluğu olan çocuklar son 20 yıla kadar diğer dil ve konuşma sorunu olanlardan farklı olarak görülürdü Sorunun daha çok motor işlemlerden kaynaklandığı varsayımıyla, terapileri daha çok motor beceri kazandırmaya yönelik çalışmalardan oluşurdu Son yıllarda bu konuda dev adımlar atıldı, anlayışlar değişti Artık pek çok fonksiyonel artikülasyon (sesletim) bozuklukların dilin sesbilgisi (fonoloji) bileşeninden kaynaklandığı ve bu bileşenin biçimbilgisi(morfoloji) , sozdizimi (sentaks) gibi diğer bileşenlerle sürekli etkileşim içinde olduğu düşünülmektedir Sesbilgisel bozukluğu olan çocuklarla yapılan çalışmalar, sozdizimsel zorluk arttıkça, heceler karmaşılaştıkça dilin seslerindeki hatalarının da arttığını göstermiştir (Matheny ve Panagos, 1978 Bernthal ve Bankson, 1988) Bu demektir ki, seslerle ilgili hatalar, çocukta büyük ölçüde genel bir dil organizasyonun bir parçası olarak ortaya çıkmaktadır

Dil ve konuşma bozuklukları anlayışında bu görüş değişikliği sesbilgisel bozukluklara bütüncül dil felsefesiyle yaklaşımı ve mudahalenin sınıf içinde yapılmasını da mümkün kılmaktadır Bütüncül dil yaklaşımının sesbilgisine uygulanabilirliği sesbilgisel beceriler ile iletişim kurma gereksinimi arasındaki ilişki ile ilgili araştırmalara dayanmaktadır Normal gelişen ve sesbilgisel geriliği olan çocukların dinleyicinin tepkilerine göre seslerdeki hatalarını düzelttikleri (Scollon, 1979, Wiener ve Ostrowski,1979), sesbilgisel bozukluğu olan çocukların yeni bilgileri aktarırken (Cambell ve Schriberg, 1982), ve biçimbilgisel (morfolojik) anlamda önemli durumlarda (Paul ve Schriberg, 1982) daha az hata yaptıkları bilinmektedir

Sınıf içinde yapılan dil mudahalesinin faydalarına sıklıkla işaret edilmektedir (Damico, 1987, Miller, 1989, Norris, 1989). Sınıf ortamı, öğretmen ve/veya DKT'nın akademik programı, dile mudahale girişimleri için bir ana çerçeve olarak kullanılmasını olanaklı kılar. Okul çağı çocukları için ders kitapları, ev ödevi ve sınıf içi anlatımları mudahale amaçlarının ve yöntemlerinin belirlenmesi için kaynaklar olarak hizmet edebilir. Okul öncesi çocuk için, el becerileri, beslenme saati ve tuvalet eğitimi gibi tipik sınıf işlevleri, diğer dilbilimsel yapılarda olduğu gibi amaçlanan sesbilgisel yapıları hedeflemek için de zengin bir çerçeve sağlar.

Wilcox, Kouri ve Casvell (1991) bireysel terapi ile sınıf ortamındaki mudahale sonucunda çocukların sesbilgisel kazanımlarını karşılaştırdıklarında, her iki grup çocuğun da kazanımları olmasına rağmen sınıf ortamında çalışanların kazanımlarını daha fazla genelleştirdiklerini bulmuşlardır. Hoffman, Norris ve Monjure (1990) ise, benzer sesbilgisel sorunları olan 4 yaşındaki ikiz çocuğun birine klinikte geleneksel olarak, diğerine de butuncul dil yaklaşımıyla mudahalede bulunmuşlardır. Ses kumelerinin kullanılması olarak belirlenen hedef becerilerde her ikisinde de ilerleme görüldükçe, butuncul dil yaklaşımı ile mudahale yapılan çocuğun ifade edici dil becerilerinde genel olarak bir düzelme gözlemlenmiştir.

Hoffman ve arkadaşlarının (1990) kullandıkları, butuncul dil yaklaşımını içeren terapide 3 aşama belirtilmiştir:

1. **Aşama** Dil ve konuşma terapisti, çeşitli dil modelleri kullanarak, oykuyu başlatan bir olayı işaret eder ve karakterlerin ne yaptıkları ve onları neden yaptıkları hakkında konuşur.
2. **Aşama** Terapist, çocukta oykunun o bölümünü bir kukla dinleyiciye anlatmasını ister.
3. **Aşama** Çocuğun açıklamalarından herhangi bir bölümünün belirsiz, eksik veya zayıf ifade edilmiş olması durumunda kukla

açıklama ister, daha sonra klinisyen, çeşitli dil modelleriyle daha fazla bilgiyi işaret ederek olayları tekrar belirtir ve çocukta bu bilgiyi kuklaya anlatmasını ister.

veya

Terapist oykuyu devam ettiren yeni olaylar ekleyerek yukarıdaki şekilde devam eder.

veya

Oyku bir olaylar dizisi olarak anlatıldığında, terapist karakterlerin eylemlerine sebepler atfederek, olaylara nedenler vererek, duygulara yorumlar getiren, gelecekteki olaylara yönelik tahminler ve çıkarımsamalar sağlayan öğeler ekler.

Yukarıda görüldüğü gibi sesbilgisel (fonolojik) amaç doğrudan hedeflenmemiş, alıştırmalar yaptırılmamıştır. Butuncul dil yaklaşımı sesbilgisinde iletişimin başarılı veya başarısız doğal sonuçlarını ele alır. Ancak böyle durumlarda, biraz daha doğrudan bir yaklaşım benimsenerek, öğretmen veya terapist, seçeceği olay veya oykuların hedeflenen fonemler veya sorunları fazlasıyla içerdiğinden emin olursa, istenilen modellerin oluşturulması garantilenmiş olur. Leach (1984) ve Weiner (1982) de daha doğrudan bir yaklaşımdan yana tavır koymaktadırlar. Terapist/öğretmen etkileşimin doğal şeklini ve anlamlılığını bozmadan, sesbilgisel hata şekilleri hedefleyebilir. Etkileşim içinde terapist/öğretmen çocuğa yanlış bir iletişimi olduğunu gösterecek şekilde yanıt verir. Çocuk, ifade etmek istediği anlamdan uzaklaştıran konuşma hataları ürettikçe terapist veya öğretmen çocuğa konuşma hatasının iletişimini nasıl engellediği ve daha uygun bir üretim ile nasıl değiştirebileceğini keşfetmesi için yardım eder. Örneğin, unsuz kumelerini sadeleştirilen bir çocuk, bir resimdeki hareketi anlatırken, "Çocuk /pa kta/ koşuyor" şeklindeki bir cümlede "park" kelimesini yanlış söyleyebilir. Terapist, "senin ne demek istediğini anlamıyorum,

çünkü bu resimde /pa k/ olarak adlandırılan herhangi bir şey görmüyorum” gibi bir cümleyle cevap verebilir Çocuk /t/ nın bu sözcükte gerekli olduğunu farketmezse, terapist bu farketme durumuna yardımcı olmak için “Eğer bu sözcüğü /pa k/ olarak soylersen, “temiz” anlamı çıkabilir Ama tabii temiz, pak bir park olabilir” şeklinde ifadeler kullanabilir

Tartışma

Hoffman, Norris ve Monjure'a (1990) göre, butuncul dil felsefesi dile, bilişsel, ve sosyal olduğu kadar, semiotik gelişimi de içeren bir süreç olarak bakar Semiotikte anlamların nasıl oluşturulduğu ve dilbilimsel olan veya olmayan her türlü yöntemle nasıl aktarıldığı önemlidir Gelişimin bu uç oğesi birbirinden ayrılamaz entegre bir sistem olarak işlev gösteren dil ile sonuçlanır Butuncul dil felsefesinde öğrenim, deneyimlerden anlam çıkarılması süreci içerisinde oluşur ve dolayısıyla da deneyimlerin anlamlı olmaları gereklidir (Hoffman, 1990) Butuncul bir dil perspektifine göre, öğrenme her zaman yalıtılmış alıştırma çalışmalarıyla değil, karmaşık ve anlamlı deneyimlerin içine gömülmüş şekilde gerçekleşmelidir Öğrenme de, dil de alt sistemlerine bölünerek öğretilmez, çünkü alt sistemler diğer sistemlerle etkileşim halinde öğrenilir, birbirlerini etkiler ve ancak birlikte anlamları ifade etmek için kullanılır Aynı şekilde dil, okuma ve yazma ayrı etkinlikler halinde olmadan bir konu, tema veya öğretim programı çerçevesinde bir bütün halinde öğretilmelidir Anlamlı deneyimlerin bir kısmının kesinlikle, çocuğun çalışma saatlerinin büyük bir bölümünü geçirdiği okul sınıfında gerçekleşmesi önemlidir

Butuncul dil yaklaşımında öğretim programı ile dil ve okuma-yazma etkinlikleri birleştirilmektedir Öğrenciler fen, coğrafya öğrenirken hem öğretmenle ve birbirleriyle etkileşim kurarak dillerini geliştirmekte, hem de okuma yazma öğrenmektedirler (Chaney, 1990) Sınıflarda bol miktarda kitap, dergi, gazete bulundurulur okur-yazarlık teşvik edilmektedir Anlamlılık ve kişisel düzey ve amaçları

önemsenerek öğrencilerin güdülenmeleri ve öğrendiklerini genellemeleri sağlanmaktadır

Boyle bir anlayışta gerek sınıf düzeni, gerek kullanılan materyaller, gerekse de öğretmenin rolü farklı olacaktır Sınıf düzeni çocukların paylaşımlarına ve iletişim kurmalarına olanak tanımalıdır Dil ve okuma yazma öğretimi için gerçek hikaye kitapları, mektuplar, doğal olarak kullanılan iletişim malzemelerine gereksinim vardır Çocuk hayattaki gibi konuşmak, anlatmak, yazmak durumundadır Hatalar bir öğrenme aracı olarak kullanılır Öğretmen gelişim aşamaları konusunda donanımlı, her çocuğun gelişim düzeyini bilen, iletişim fırsatlarını kullanmaya hazır bir yapıya sahip olmak zorundadır Boyle bir yaklaşım kaynaştırma öğrencileri için sınıftan ayrılmama, becerileri düzeyinde eğitim alma ve öğrendiklerini genelleme açısından uygun ortamlar yaratmaktadır

Butuncul dilin ülkemizde uygulaması

Butuncul dil yaklaşımını özellikle ülkemiz koşullarında sınıf ortamlarında uygulamanın kolay olmadığı kabul edilmelidir Öncelikle, aksine örnekler bulunmakla birlikte, ülke genelinde sınıfların çok kalabalık olduğu bilinmektedir Kalabalık sınıflar ve kısıtlı mekanlar butuncul dile uygun ortam düzenlemesi yapmayı ve öğretim teknikleri uygulamayı (küçük gruplar, etkileşim/katılıma olanak veren yöntemler) çok zorlaştırmaktadır Ayrıca, ne öğretmenler butuncul dil uygulamaya uygun bir anlayışla yetiştirilmekte, ne de ders kitapları böyle bir anlayışı yansıtmaktadır Buna ek olarak sınıflarda butuncul dil uygulamaya olanak verecek malzeme bulundurma gerek maddi zorluklar, gerekse de eğitim anlayışları nedeniyle mümkün olamamaktadır Akçın (2002) sınıfında butuncul dil yaklaşımını uygulayan bir öğretmenden söz etmektedir ancak bu araştırmaya konu olan sınıf 24 öğrenciden oluşmakta ve özel bir ilköğretim okulunda yer almaktadır

Uygulamadaki zorluklara rağmen, yine de öğretmenler derse ve öğrencilere yaklaşımlarında butuncul dil doğrultusunda bazı değişiklikler yapabilirler Orneğin, Akçın'ın (2000) de belirttiği

gibi, sınıflarındaki materyalleri çeşitlendirebilir ve öğrencilerin bunlarla etkileşmesine olanak sağlayan etkinlikler düzenleyebilirler. Hiç değilse zaman zaman çalışmalar sırasında ortamı öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerine olanak verecek şekilde yapılandırabilir ve dil sorunu olan öğrencileri de bu etkileşimlerden yararlanmalarını sağlayabilirler. Sınıfta yazılı anlatım çalışmalarına ara sıra da olsa olanak tanınup, öğrencilere hata yapmaktan korkmadan yazma denemeleri yapmalarına çalışılabilir. Yazma çalışmalarının öncesinde, örnekler ve metin yapısı bilgileri vermek gibi hazırlık etkinliklerine yer verilebilir. Öğretmen model olarak ve yüksek sesle düşünerek öğrencilerin düşünce süreçlerini geliştirmeyi hedefleyebilir.

Kapsamlı bir uygulama zor olsa bile butuncul dil yaklaşımı daha az sayıda öğrencinin bulunduğu ve özel olanakların sağlanabildiği kaynaştırma okullarında daha rahatlıkla kullanılabilir. Herhangi bir nedenle özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin diğer öğrencilerle birlikte öğrenim gördüğü kaynaştırma sınıfları, özel öğrencilerin yararına olduğu bilinen ve önerilen öğretim düzenlemeleri kullanıldığı takdirde (arkadaş öğretmenler, küçük grup etkinlikleri, etkileşimci öğretim), butuncul dil de uygulamaya elverişli ortamlar olarak ortaya çıkabilir (Salend, 1998, Peterson, 2002). Kanımızca aşılması gereken önemli bir sorun, bu sınıflarda eğitim veren öğretmen ve özel eğitimcilerin sozu geçen yöntemlerin bilgi ve deneyimleri ile donatılmış olarak yetiştirilmeleri ve onların yararına inanmalarıdır.

Butuncul dil yaklaşımına eleştiriler

Pek çok avantajı kabul edilmekle birlikte butuncul dil yaklaşımı da eleştiriden uzak kalamamıştır. Paul'ın (2002) belirttiği gibi, dilin doğal ortamlarda kullanımı ve öğretilmesinin yararları olmakla beraber, okuma yazma doğal dil kazanımı gibi biyolojik olarak programlanmış bir süreç değildir. Dil sorunu olan çocuklar normal gelişim gösteren çocuklar gibi hayatın akışı içinde ne dili ne de okuma yazmayı kolaylıkla kazanabilmektedirler. Özellikle okuma yazma

öğrenmek, daha önce de belirtildiği gibi dilüstü becerilerin kazanılmış olması ile ilişkilidir. Yazı kodunu dilsel süreçlerle ilişkilendirmek, fonem bilinci kazanmak her çocuğa doğal gelmemekte, özel olarak öğretmeyi gerektirmektedir (Chaney, 1990, Paul, 2002). Bazıları (Wallach ve Miller, 1988, Blachman, 1994) anlama ve butunselliğe önem verip dilin yapılarının kazandırılması endişesinden uzaklaştıkça dengenin kaçırıldığını ifade etmektedirler. Özellikle dil öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda bazı dil becerilerinin özel olarak vurgulanması gerekmektedir. Zaten, butuncul dil uyguladığını iddia eden öğretmenlerin bile zaman zaman yoğun eğitim gerektiren durumlarda bu anlayışın dışına çıktıkları gözlenmektedir. Butuncul dil ile dil becerileri öğretimi yaklaşımlarının sonuçlarını karşılaştıran bazı çalışmalar (Gillam, McFadden ve Van Kleeck, 1995) butuncul dil yaklaşımının dilin içeriği ile ilgili kazanımlar sağlamakla birlikte biçimi ile ilgili kazanımlarının yetersiz kalabildiğini göstermektedir. Anlaşılan odur ki butuncul dil yaklaşımı ya hep ya hiç olarak alınmayıp, gerektiğinde farklı yöntemlerle desteklenirse dil sorunu olan öğrencilere yararı daha fazla olacaktır.

Kaynaklar

- Acarlar, F , Ege, P , & Turan, F (2002) Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (50), 63-73
- Akçın, N (2002) *Tüm Dil yaklaşımına göre öğretim programını düzenleyen bir öğretmenin betümsel yazı çalışmasında kullandığı stratejilerin öğrenme güçlüğü olan öğrencinin yazmasını etkilemesi açısından betümlenmesi* Yayınlanmamış doktora tezi Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Bernthal, J , & Bankson, N (1988) *Articulation and phonological disorders* (2nd Ed) Englewood Cliffs, NJ Prentice-Hall
- Blachman, B A (1994) Early literacy acquisition The role of phonological awareness In Wallach, G P & Butler, K G (eds), *Language Learning Disabilities in School -Age Children and Adolescents* Boston Allyn and Bacon

- Bloomfield, L. (1933) *Language* New York Holt
- Bruner, J. (1982) Child's talk Learning to use language New York Norton
- Campbell, T. F., & Shriberg, L. D. (1982) Associations among pragmatic functions, linguistic stress and natural phonological processes in speech-delayed children *Journal of Speech and Hearing Research*, 4, 547-553
- Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (1986) The linguistic basis of reading disorders Implications for the speech-language pathologist *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 17, 329-341
- Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (1999) Defining reading disabilities In Catts, W. C. ve Kamhi, A. G. (Eds.) *Language and Reading Disabilities* Boston Allyn ve Bacon
- Chaney, C. (1990) Evaluating the whole language approach to language arts The Pros and Cons *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 21, 244-249
- Damico, J. (1987) Addressing language concerns in the schools The SLP as a consultant *Journal of Childhood Communication Disorders*, 11, 17-40
- Durke, M. T. S., Deegan, D., & Jaggar, A. M. (1991) Whole Language A viable alternative for special and remedial education? *Topics in Language Disorders*, 11(3), 58-68
- Ege, P., Acarlar, F., & Turan, F. (1999) *Development of metalinguistic abilities in Turkish children* Amerikan Dil ve Konuşma Derneği (ASHA) kongresinde poster bildirisi Kasım, San Francisco
- Gillam, R., McFadden, T. U., & Van Kleeck, A. (1995) Improving Narrative Abilities Whole Language and Language Skills Approaches In Fey, M. E., Windsor, J. Warren, S. W. (Eds.) *Language intervention Preschool through the elementary years* Baltimore Paul H Brooks
- Goodman, K. (1986) *What's whole in whole language?* Portsmouth, NH Heinemann
- Halliday, M. A. K. (1975) *Learning how to mean Explorations in the development of language* New York Elsevier
- Hoffman, P. R. (1990) Spelling, phonology and the speech-language pathologist A whole language perspective *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 21, 238-243
- Hoffman, P. R., Norris, J. A., & Monjure, J. A. (1990) Comparison of process targeting and whole language treatments for phonologically delayed preschool children *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 21, 102-109
- King, D. F., & Goodman, K. S. (1990) Whole language Cherishing learners and their language *Language Speech and Hearing Services Schools*, 21, 221-227
- Leach, E. A. (1984) Correcting misarticulations by use of semantic conflict In H. Winitz (Ed.), *Treating articulation disorders For clinicians by clinicians* (pp 153-160) Baltimore, MD University Park Press
- Matheny, N., & Panagos, J. M. (1978) Comparing the effects of articulation and syntax programs on syntax and articulation improvement *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 9, 57-61
- Miller, L. (1989) Classroom based language intervention *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 20, 153-169
- Norris, J. (1989) Providing language remediation in the classroom An integrated language to reading method *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 20, 205-218
- Norris, J. A., & Damico, J. S. (1990) Whole language in theory and practice Implications for language intervention *Language, Speech and Hearing Services Schools*, 21, 212-220
- Norris, J., & Hoffman, P. (1990a) Comparison of adult-initiated vs child-initiated interaction styles with handicapped pre-language children *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 21, 28-36
- Norris, J., & Hoffman, P. (1990b) Language intervention within naturalistic environments *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 21, 72-84
- Paul, R. (2002) *Language Disorders Assessment and intervention* Boston Allyn and Bacon
- Paul, R., & Schriberg, (1982) Associations between phonology and syntax in speech-delayed children *Journal of Speech and Hearing Research*, 25, 536-546

- Peterson, M (2002) *Inclusive teaching* Boston Allyn and Bacon
- Salend, J S (1998) *Effective mainstreaming* New Jersey Merrill Publ
- Sawyer, D J (1991) Whole language in context Insights into the current debate *Topics in Language Disorders*, 11(3), 1-13
- Scollon, R (1979) A real early stage An unzipped condensation of a dissertation of child language In E Ochs and B Schieffelin, (Eds) *Developmental pragmatics* New York Academic Press
- Schory, M E (1990) Whole language and the speech-language pathologist *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 21, 206-211
- Stanovitch, K (1986) Mathew effects in reading some consequences of individual differences in the acquisition of literacy *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406
- Wallach, G , & Miller, L F (1988) *Language intervention and academic success* San Diego College-Hill
- Weaver, C (1991) Whole language and its potential for developing readers *Topics in Language Disorders*, 11(3), 28-44
- Westby C E (1990) The role of the speech language pathologist in whole language *Language Speech and Hearing Services Schools* 21 228 237
- Weiner, F & (1982) Pragmatic treatment for phonological disability Rationale and procedures *Seminars in Speech and Language and Hearing*, 3, 138-148
- Weiner, F , & Ostrowsky, A (1979) Effects of listener uncertainty on articulatory inconsistency *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 44 487 503
- Wilcox, M J , Kouri, T A , & Caswell, S B (1991) Early language intervention A comparison of classroom and individual treatment *American Journal of Speech-Language Pathology*, 1, 49-62
- Westby, C E , & Costlow, L (1991) Implementing a whole language program in a special education class *Topics in Language Disorders*, 11(3), 69-84
- Vygotsky, L S (1978) *Mind in society*. (Ed) M Cole, V John-Steiner, S Scribner, E Boulberg Cambridge, MA Harvard University