

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA
BİLİM DALI**

**TÜRK İŞARET DİLİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÇOKLU
DURUM ARAŞTIRMASI: KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ**

**Hazırlayan
SELMA KARAGÖZ**

Yüksek Lisans Tezi

**Ağustos 2023
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA
BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TÜRK İŞARET DİLİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÇOKLU
DURUM ARAŞTIRMASI: KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
SELMA KARAGÖZ**

**Danışman
DOÇ. DR. MEHMET ALİ BAHAR**

Ağustos 2023

KAYSERİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel etik kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir bilimsel çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Selma KARAGÖZ

İmza

YÖNERGEYE UYGUNLUK

Türk İşaret Dili Öğretimine Yönelik Çoklu Durum Araştırması: Kayseri İli Örneği adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Selma KARAGÖZ

Danışman

Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR

KABUL VE ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Selma KARAGÖZ'ün hazırladığı **Türk İşaret Dili Öğretimine Yönelik Çoklu Durum Araştırması: Kayseri İli Örneği** başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Doç. Dr. Tayfun HAYKIR	
Jüri Üyesi (Danışman)	Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN	

Bu tez Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 11/08/2023 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca ... / ... / tarihi ve sayılı karar ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hüseyin ARAK

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖN SÖZ

Bireylerin temel iletişim aracı olan dil ve dili kullanma deneyimleri akademik, sosyal ve ruhsal gelişimlerinin bütününe etkilemektedir. Ağır işitme yetersizliği olan bireyler için ana dili olma niteliği taşıyan Türk İşaret Dilinin (TİD) eğitimi ve bu eğitimin yaygınlaştırılması hem bireyler hem de aileleri için yaşamsal değer taşımaktadır. TİD eğitimine ilişkin var olan durumun betimlenmesi nitelikli ve gereksinimlere yanıt veren bir TİD eğitimi gerçekleştirmenin ön koşuludur. TİD eğitiminin gelişmesi için gereken düzlem, bu konuyu müstakil ve bütüncül biçimde ele alan araştırmalarla tutarlı ve dizgeli olarak incelenebilir. Bu bağlamda çalışmada Kayseri ilinde TİD eğitimi ağır işitme yetersizliği olan öğrenciler, velileri, TİD öğretmenleri ve TİD eğitimi veren kurum yöneticileri kapsamında bütüncül ve çok yönlü olarak değerlendirmek amaçlanmıştır. Çoklu durum araştırmasıyla desenlenen çalışmada, özellikle TİD yeterlikleri, ölçme değerlendirme, BEP uygulamaları, TİD eğitime yönelik araştırma ve projelerle ilgili önemli bulgu ve sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde, araştırmanın problemi, amacı ve önemi üzerinde durulmuş; araştırmanın sınırlılıkları, sayıtlar ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise işitme ve işitme sorunları, ağır işitme yetersizliği olan bireylerde dil edinimi ve eğitim ile ilgili açıklamalar yer almakta işaret dili, TİD tarihçesi, TİD dersi ve TİD'in dil bilimsel özelliklerine değinilmektedir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde; veri toplama araçları ve süreci, verilerin analizi ile araştırma desenine yer verilerek yöntem açıklanmakta ve Kayseri ilinde TİD eğitiminin genel durumuna ilişkin elde edilen bulgulara dördüncü bölümde yer verilmektedir. Araştırmanın beşinci bölümünde ise tartışma, sonuç ve öneriler sunulmuş son olarak kaynak ve eklere yer verilmiştir.

Yüksek lisans eğitimim ve çalışmalarım süresince yardımlarını ve değerli zamanını esirgemeyen, tezin hazırlanması aşamasında görüş ve önerileri ile yol gösteren, bilimsel bir çalışma hazırlamanın bütün inceliklerini abece öğretir gibi ilmek ilmek işleyerek öğretmeye çalışan, bana hep destek olan sayın danışman hocam Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamda özellikle görüşme formlarının hazırlanması sürecinde görüşleriyle katkı sağlayan Doç. Dr. Bahtiyar MAKAROĞLU'na ve TİD öğreticisi Rabia Canan GÖKÇEK'e çok teşekkür ediyorum. Ayrıca 6 Şubat felaketinde kaybettiğimiz Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ de değerli görüşleriyle görüşme formlarının tasarlanması sürecine destek olmuştu, ruhu şad olsun.

Kıymetli görüş ve önerileri için Pof. Dr. Önder ÇAĞIRAN'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmamın her sürecinde desteklerini esirgemeyeceğini ifade eden ve kıymetli görüş ve önerileri ile çalışmama katkı sağlayan sayın Doç. Dr. Tayfun HAYKIR ve Dr. Hülya AĞIN HAYKIR'a teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca çalışmamda verilerin toplanması sırasında emeği geçen tüm katılımcılara ayrı ayrı teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimime başladığım günden itibaren çalışmalarımda beni teşvik eden, cesaretlendiren, bana her zaman destek olup hiçbir zaman yalnız bırakmayan, her daim motive eden, özellikle TİD ile ilgili işaretlerin gösteriminde büyük bir sabırla çalışmama katkı sağlayan kıymetli eşim Ömer KARAGÖZ'e ve hayatım boyunca üzerimde büyük emeği olan aileme, teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmam süresince oyun oynayabilmek için sabırla beni bekleyen kıymetli çocuklarım Hasan Eren ve Furkan'a sonsuz sevgilerimi sunuyorum.

Hayatımın her anında varlığıyla bana güç olan, sevgisini her daim kalbimde taşıyacağım canım dedem Mehmet BAYDEMİR'i rahmetle anıyorum. Ruhu şad olsun.

Selma KARAGÖZ

Ağustos 2023, KAYSERİ

ÖZ

TÜRK İŞARET DİLİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÇOKLU DURUM ARAŞTIRMASI: KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ

Selma KARAGÖZ

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Ağustos, 2023
Danışman: Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR**

Ağır işitme yetersizliği olan bireylerin ana dili olma niteliği taşıyan Türk İşaret Dili (TİD) ve eğitimi, bu kişilerin toplumsal yaşamda yer edinebilmelerinde yaşamsal bir rol oynamaktadır. TİD, ağır işitme yetersizliği bulunan bireylerin hem kendi aralarında hem de işiten bireylerle en sık kullanılan iletişim yoludur. Ancak Türkiye genelinde olduğu gibi Kayseri ilinde de bu eğitimin mevcut durumu ayrıntılarıyla betimlenmemiş ve bütüncül olarak değerlendirilmemiştir. Bu eksiklikten hareketle gerçekleştirilen araştırmada Kayseri il sınırları içinde TİD eğitiminin mevcut durumu çok boyutlu olarak incelemek amaçlanmıştır. Çoklu durum araştırması olarak desenlenen bu çalışmada ildeki TİD eğitimi öğrenci, veli, öğretmen ve kurum yöneticilerinden oluşan katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler esasında gözlem ve dokümanlarla desteklenerek derlenen veriler ışığında betimlenmiştir. Görüşmelerden toplanan veriler, kodlanarak çift döngülü içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışmada Kayseri ilinde TİD eğitimi alan öğrencilerin iletişim yolu olarak TİD’i tercih ettiği ve yakın çevresindeki kişilerin TİD bilgisinden etkilendiği ortaya çıkmıştır. Öğrenciler aldıkları TİD eğitimiyle ilgili genel olarak olumlu görüşler bildirmişlerse de kendi çevrelerinde kullanılan TİD ile öğretilen TİD arasında ayırım olması gerektiğine ilişkin farkındalık geliştirememişlerdir. Kayseri ilinde TİD eğitimi veren öğretmenlerin ise lisans dönemlerinde TİD eğitimi almadığı, TİD eğitimi donanımlarının görev öncesi ve sırasında denetlenmediği, TİD eğitimiyle ilgili bilimsel proje ve araştırmalarda ilgisiz kaldıkları saptanmıştır. Ayrıca yöneticilerin özel eğitim bölümünden mezun olmadığı ve TİD bilmediği görülmüştür. Veliler, ilde gerçekleştirilen TİD eğitiminden memnundur. Bu çalışma, Kayseri’de TİD eğitimini müstakil ve çok yönlü olarak ele alan ilk çalışma olmasıyla öne çıkmakta, araştırmacı ve eğitimcilere fikir sunan öneriler ortaya koymaktadır.

Anahtar sözcükler: işitme yetersizliği, işaret dili, Türk işaret dili, Türk işaret dili eğitimi.



ABSTRACT

A MULTI-CASE RESEARCH ON TURKISH SIGN LANGUAGE EDUCATION: EXAMPLE OF KAYSERİ

Selma KARAGÖZ

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

Master's Thesis, July, 2023

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet Ali BAHAR

Turkish Sign Language (TSL), the native language of people with severe hearing impairment, and its education play an important role in enabling these individuals to have a place in social life. TSL is the primary means of communication between individuals with severe hearing impairment and hearing people. However, the current status of this education in Kayseri has not been described and evaluated comprehensively, as is the case throughout Turkey. Due to this lack, the purpose of this study is to analyze the present situation of Turkish Sign Language education in Kayseri province from a multidimensional perspective. In this study, which is designed as a multiple-case study, TSL education in the province was described using data collected through observations and documents based on semi-structured interviews with participants consisting of students, parents, teachers, and administrators. The data was obtained from the interviews. The data collected in the interviews were coded and analysed with a double content analysis. The study found that students who received TSL training in Kayseri prefer TSL as a means of communication and that people around them are influenced by TSL knowledge. Although students were generally positive about the TSL training they received, they were unable to raise awareness that there should be a difference between the TSL used in their environment and the TSL language taught. It was found that the teachers who teach in Kayseri TSL did not receive TSL training during their studies, that the TSL training equipment was not checked before and during the task, and that they are not interested in scientific projects and research related to TSL education. It was also found that administrators do not have a degree in special education and do not know TSL. Parents are satisfied with the TSL education that takes place in the province. This study is the first to address TSL education in Kayseri in an independent and multidimensional way and to provide suggestions for researchers and educators.

Keywords: hearing impairment, sign language, Turkish sign language, Turkish sign language education.



İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK.....	ii
KABUL VE ONAY	iii
ÖN SÖZ.....	iv
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
FİĞÜRLER LİSTESİ.....	xvi
FOTOĞRAFLAR LİSTESİ	xviii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	8
1.2. Araştırmanın Önemi.....	9
1.3. Araştırmanın Amacı	10
1.4. Sayıtlar	11
1.5. Sınırlılıklar	11
1.6. Tanımlar	11

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR....	13
2.1. İşitme ve İşitme Sorunları	13
2.1.1. Ses ve işitme.....	13
2.1.2. İşitme sorunları.....	16
2.1.2.1. İşitme engeli	17
2.1.2.2. İşitme engelinin derecelerine göre sınıflandırılması	18
2.1.3. İşitme kaybı türleri ve nedenleri	20
2.2. İşitme Engelli Bireylerde Dil Edinimi	23
2.3. İşitme Engelli Bireylere Yönelik Eğitim	27
2.4. İşaret Dili.....	41

2.4.1. Türk işaret dili ve tarihçesine genel bir bakış	41
2.4.2. Türk işaret dilinin dil bilimsel özellikleri.....	44
2.4.2.1. İşaret bilgisi açısından Türk işaret dilinin özellikleri.....	44
2.4.2.2. Biçim bilim açısından Türk işaret dilinin özellikleri	49
2.4.2.3. Söz dizim açısından Türk işaret dilinin özellikleri	50
2.4.2.4. İşaret anlam bilimsel açıdan Türk işaret dili	53
2.4.3. Türk işaret dili dersi	60
2.4.3.1. Özel eğitim lisans programlarında Türk işaret dili dersi.....	60
2.4.3.2. Ana dili eğitimi bağlamında Türk işaret dili dersi	61
2.4.4. Yaygın eğitim kurumlarında Türk işaret dili öğretimi	71

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	74
3.1. Araştırmanın Deseni.....	74
3.2. Çalışma Grubu	77
3.3. Veri Toplama Araçları ve Süreci	80
3.4. Verilerin Analizi.....	83

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR	87
4.1. Kayseri İlinde Türk İşaret Dili Eğitiminin Genel Durumuna İlişkin Bulgular87	
4.1.1. Ağır işitme yetersizliği olan öğrencilerin TİD eğitime ilişkin bulgular 87	
4.1.1.1. Öğrencilerin TİD bilme durumları	87
4.1.1.2. Öğrencilerin TİD eğitime ilişkin görüşleri.....	90
4.1.1.3. Öğrencilerin TİD eğitiminde karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerileri	98
4.1.2. Türk işaret dili eğitimi veren öğretmenlere ilişkin bulgular	100
4.1.2.1. Öğreticilerin Türk işaret dili donanımları	100
4.1.2.2. Öğreticilerin Türk işaret dili eğitimi deneyimleri	106
4.1.2.3. Öğreticilerin Türk işaret dili eğitiminde mevcut durumları.....	109
4.1.2.4. Öğreticilerin Türk işaret dili eğitimi ile ilgili görüş ve önerileri	118
4.1.3. Kayseri ilinde Türk işaret dili eğitimi gerçekleştirilen kurum yöneticilerinin Türk işaret dili eğitime ilişkin görüşleri	123

4.1.3.1. Yöneticilerin kurumlarında Türk işaret dili eğitimi ile ilgili mevcut durumları	123
4.1.3.2. Yöneticilerin Türk işaret dili eğitimine ilişkin görüş ve önerileri...	127
4.1.4. Kayseri ilinde Türk işaret dili eğitimi alan öğrenci velilerinin Türk İşaret dili eğitimine ilişkin görüşleri	130
4.1.4.1. Velilerin Türk işaret dili yeterlikleri	130
4.1.4.2. Velilerin türk işaret dili eğitimine ilişkin mevcut durumları	132
4.1.4.3. Velilerin Türk işaret dili eğitimine ilişkin önerileri	135
BÖLÜM V	
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	137
KAYNAKÇA	156
EKLER.....	175
EK 1: Türk İşaret Dili Temel Seviye Kurs Bitirme Belgesi	175
EK 2: Türk İşaret Dili Öğretici ve Tercüman Eğitimi Kurs Bitirme Belgesi ..	176
EK 3: Türk İşaret Dili Jargon Eğitimi Katılım Belgesi.....	176
EK 4: Öğrenci Görüşme Formu	177
EK 5: Öğretmen Görüşme Formu	180
EK 6: Veli Görüşme Formu	184
EK 7: Yönetici Görüşme Formu	187
EK 8: Araştırmacı Gözlem Defterinden Örnek Notlar	190
EK 9: MEB İzin Belgesi	191
EK 10: Etik Kurul Onay Formu	192
EK 11: Sınıf -1 Görseli	193
EK 12: Sınıf -2 Görseli	193
EK 13: Sınıf -3 Görseli	194
EK 14: Sınıf - Görseli	194
EK 15: ÇÖZGER Raporu Örneği	195
EK 16: Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu Örneği	196
EK 17: Veli İzin Formu Örneği	197
EK 18: Millî Saraylar İdaresi Başkanlığı Görsel Kullanım İzni	198
ÖZ GEÇMİŞ.....	199

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Kulağın Yapısı	16
Şekil 2 İşitme Kaybı Türleri.....	20
Şekil 3 Türkiye'de Özel Eğitim Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci.....	30
Şekil 4 İşitme Kaybının Derecesine Göre Eğitim Uygulamaları	31
Şekil 5 İşitme Engellilere Yönelik Eğitim Yaklaşımları.....	34
Şekil 6 İşitme Engellilerin Eğitiminde Kullanılabilecek Bazı Araç Gereçler.....	40
Şekil 7 Çalışmada Benimsenen Çoklu Durum Araştırması Deseni	76
Şekil 8 Veri Toplama Araçlarının Tasarlanması ve Veri Toplama Süreci	82
Şekil 9 Ağır İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerle İlgili Bulguların Temaları	83
Şekil 10 TİD Eğitimi Gerçekleştiren Öğreticilerle İlgili Bulguların Temaları	84
Şekil 11 TİD Eğitimi Gerçekleştiren Kurum Yöneticileri ile İlgili Bulguların Temaları	84
Şekil 12 TİD Eğitimi Alan Öğrencilerin Velileriyle İlgili Bulguların Temaları	85
Şekil 13 Öğrencilerin Ailelerinde Ağır İşitme Yetersizliği Yaşayan Bireyler	89
Şekil 14 Öğrencilerin Yakın Çevrelerinde TİD Bilen Bireyler	89

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 İşitme Kaybı Ulaşımları	18
Tablo 2 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri	77
Tablo 3 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	78
Tablo 4 Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Demografik Bilgileri	79
Tablo 5 Araştırmaya Katılan Velilerin Demografik Bilgileri	79
Tablo 6 Öğrencilerin TİD Bilme Durumları ve Tercih Ettikleri İletişim Dilleri	88
Tablo 7 Öğrencilerin TİD Derslerinin Ağır İşitme Yetersizliği Yaşayan Başka Bireylerle İletişimlerine Etkisine İlişkin Durumları.....	90
Tablo 8 Öğrencilerin Okul Dışında TİD Eğitimi Alma Durumları	91
Tablo 9 Öğrencilerin Bütün Derslerde TİD Kullanımı	92
Tablo 10 Öğrencilerin TİD Ders Kitaplarına İlişkin Durumları	92
Tablo 11 TİD Derslerinde Kullanılan Etkinlikler	93
Tablo 12 Öğrencilerin TİD Dersi Yönelik Hazırlıkları.....	96
Tablo 13 Öğrencilerin TİD Derslerindeki Durumları	97
Tablo 14 Öğrencilerin Salgın Döneminde Uzaktan Eğitimde TİD Öğrenimlerine İlişkin Durumları	98
Tablo 15 Öğrencilerin TİD Öğreniminde Karşılaştığı Güçlükler	99
Tablo 16 Öğreticilerin TİD'e Yönelik İlgilerinin Kaynağı.....	100
Tablo 17 Öğreticilerin TİD'i Öğrenme Bağlamları	102
Tablo 18 Öğreticilerin Türk İşaret Dilinin Genel Özelliklerine İlişkin Durumları..	103
Tablo 19 Öğreticilerin TİD Eğitimi ile İlgili Bilimsel Çalışmaları Takip Etme Durumları	106
Tablo 20 Öğreticilerin TİD Eğitimi Verdikleri Kurumlar ve Öğrenci Özellikleri...	107
Tablo 21 Öğreticilerin TİD ile İlgili Bilimsel Çalışmalarda Bulunma Durumları...	107
Tablo 22 Öğreticilerin TİD Eğitiminde Etkinliklere Hazırlanma Biçimleri.....	108
Tablo 23 Öğreticilerin TİD Etkinlikleri Gerçekleştirirken Karşılaştıkları Sorunlar	109
Tablo 24 Öğreticilerin Eğitim Verdikleri Sınıf Düzeyleri	110
Tablo 25 Öğreticilerin, Öğrencilerin TİD Hazırbulunuşluğuna İlişkin Durumları..	110
Tablo 26 Diğer Dersleri Veren Öğretmenlerin TİD Donanımları	111
Tablo 27 Öğreticilerin TİD Derslerinde Kullandığı Araç Gereçler	112
Tablo 28 Öğreticilerin TİD Derslerinde Yararlandıkları Kaynaklar.....	113
Tablo 29 Öğreticilerin TİD Derslerinde Gerçekleştirdikleri Etkinlikler.....	115

Tablo 30 Öğreticilerin TİD Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Durumları	116
Tablo 31 Öğreticilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde TİD Dersine İlişkin Durumları .	117
Tablo 32 Öğreticilerin TİD Ders Programına İlişkin Durumları	118
Tablo 33 Öğreticilerin TİD Eğitiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri	119
Tablo 34 Öğreticilerin Ağır İşitme Yetersizliği Olan Bireylerin Daha Başarılı Olmaları İçin Önerileri	120
Tablo 35 Öğreticilerin Ağır İşitme Yetersizliği Yaşayan Bireylerin Eğitimlerinde Daha Başarılı Olmaları İçin Önerileri.....	121
Tablo 36 Kurumdaki Sınıf veya Öğrenci Sayısı Sınırlılığına İlişkin Bulgular	125
Tablo 37 Yöneticilerin TİD eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri	127
Tablo 38 Yöneticilerin TİD Eğitimi ile İlgili Çalışmalara Yönelik Önerileri	129
Tablo 39 Yöneticilerin Belirttiği Diğer Görüş ve Öneriler	129
Tablo 40 Velilerin TİD Bilme Durumları	130
Tablo 41 Ailede Ağır İşitme Yetersizliği Olan Bireyler	131
Tablo 42 Velilerin TİD Eğitimi Alma Durumları	131
Tablo 43 Velilerin Çocuklarına TİD Öğretmelerine İlişkin Durumları	132
Tablo 44 Velilerin Çocuklarının TİD Eğitimiyle İlgili İhtiyaçlarını Karşılamalarına İlişkin Durumları	132
Tablo 45 Velilerin TİD Öğrenim Sürecinde Çocuğun Sosyal ve Psikolojik Gelişiminde Destek Almaya Yönelik Durumları.....	133
Tablo 46 Velilerin TİD Eğitimine Yönelik Proje, Yayın ve Araştırmacıları Takiplerine İlişkin Durumları	134
Tablo 47 Velilerin Okulun TİD Öğretme Başarısına Yönelik Görüşleri.....	135
Tablo 48 Velilerin TİD Eğitimiyle İlgili Çalışmalara Yönelik Önerileri	135

FIGÜRLER LİSTESİ

Figür 1 Osmanlı Devleti Dönemi Türk Parmak Abecesi ile İleti Paylaşan Öğrenciler	36
Figür 2 Çağcıl Türk Parmak Abecesindeki Birimler	37
Figür 3 Türk İşaret Dilinde Durağan İşaret Örnekleri: “ev”, “yanlış” ve “iki” Sözcükleri.....	45
Figür 4 Türk İşaret Dilinde Durağan Olmayan İşaret Örnekleri: “okul” ve “gece” Sözcükleri.....	45
Figür 5 Türk İşaret Dilinde “rüya” ve “yapmak”	46
Figür 6 Türk İşaret Dilinde El Dışı İşaretler: “yaş” ve “kaba” Sözcüklerinin Gösterimi	46
Figür 7 Türk İşaret Dilinde Parmak Yönelimindeki Ayrılık: “başla-” ve “hazırla-” Eylemlerinin Gösterimi	47
Figür 8 Türk İşaret Dilinde Eş Gösterimli Sözcükler: “idare”, “tasarruf” ve “müftü” Sözcüklerinin Gösterimi.....	47
Figür 9 Türk İşaret Dilinde Seçilen ve Seçilmeyen Parmaklar: “başarı” Sözcüğünün Gösterimi	48
Figür 10 TİD’de Eş Zamanlılık: “Senin yaşın kaç?” Soru Tümcesi.....	49
Figür 11 TİD’de İşaret Üretimi: “sor-” ve “yanıtla-” Sözcükleri	50
Figür 12 Türk İşaret Dilinde Tek İşaretle Gösterilen Sözcük Örnekleri “sarı”, “konuşmak”, “almak”, “vermek” ve “öfke”	51
Figür 13 Türk İşaret Dilinde Birden Fazla İşaret Kullanılarak Oluşturulan Sözcük Örnekleri “beşik” ve “cumhurbaşkanı”	51
Figür 14 Türk İşaret Dilinde Birden Fazla Değişkesi Olan Sözcük Örnekleri “doktor”, “kanser”, “kapkaç” ve “nefret”	52
Figür 15 Türk İşaret Dilinde Doğrudan Anlamlandırılan İşaret Örneği “göz”	53
Figür 16 Türk İşaret Dilinde Doğrudan Benzetim İlişkisi ile Anlamlandırılan İşaret Örneği “kuş”	54
Figür 17 Türk İşaret Dilinde Birden Fazla Göstergeye Sahip Sözcükler: “mavi” ve “yeşil”	55
Figür 18 Türk İşaret Dilinde Bölgesel Kullanım Farklılığı: “cumartesi” Sözcüğü..	55

Figür 19 Türk İşaret Dilinde Çok Anlamlılık: “kahve-kahverengi-kafe”, “sıcak-yaz” ve “açık-özgür-serbest”	56
Figür 20 Türk İşaret Dilinde Bütünleyici Zıt Anlamlılık: “sol-sağ”, “aşağı-yukarı” ve “doğru-yanlış”	57
Figür 21 Türk İşaret Dilinde Dereceli Zıt Anlamlılık: “yaşlı-genç” ve “açık-kapalı”	58
Figür 22 Türk İşaret Dilinde İlişkisel Zıt Anlamlılık: “almak- satmak” ve “usta- çırak”	59



FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

Fotoğraf 1 Öğrenci Defterinden: Gösterilen TİD İşaretinin Resmini Çizme.....	94
Fotoğraf 2 Öğrenci Defterinden: Sözcükleri Heceleme.....	95
Fotoğraf 3 Öğrenci Defterinden: Yazılı İm Öğretimi	95
Fotoğraf 4 TİD Öğretiminde Kullanılan Materyal Örnekleri	114



KISALTMALAR LİSTESİ

akt.: Aktaran

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

bkz: Bakınız

dB: Desibel

Hz: Hertz

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TİD: Türk İşaret Dili

TİDDÖP: Türk İşaret Dili Dersi Öğretim Programı

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

vb.: ve benzeri

vd.: ve diğerleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Ana dili eğitimi; psikososyal, ekonomik ve kültürel, fiziksel özellikleri ne olursa olsun bütün insanları, bir toplumun ferdi kılarak onlara toplumsal yaşama katılım yeterliliklerinin kazandırıldığı vazgeçilmez ve başka hiçbir eğitim dizgesiyle ikame edilemez bir süreçtir. Bu süreçten bir tek ferdin dahi yoksun kalması yahut ana dili eğitimiyle sunulan olanaklardan birine erişememesi, toplumsal huzur bakımından dikkate alınacak düzeyde bir risk doğurduğu gibi ana dili eğitimi bakımından da önemli bir soruna işaret eder. Üstelik çeşitli dezavantajları bulunan gruplar için sunulacak ana dili eğitimi, bu grupların toplumsal yaşama dâhil olmalarını temin edecek unsurların başında gelmesiyle bireysel ve toplumsal açıdan kritik değer taşır. Bu çerçevede Türk İşaret Dili (TİD) eğitimi de bu çerçevede ana dili eğitiminin bir boyutu olarak ele alınmalıdır.

Eğitim bakımından dezavantajlı olarak nitelenen grupların başında engelliler gelmektedir. Dünya Sağlık Örgütü ([DSÖ], 2011) ve Engelsiz Yaşama Derneğinin (2023) aktardığı bilgilere göre Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD), Avrupa Birliği (AB) ve Türkiye tarafından yapılan araştırmaların bulguları, dünyada bir milyar engelli kişi olduğunu göstermektedir. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonunun (UNICEF) 2023 yılında yaptığı araştırmaya göre engelli çocukların engeli olmayan çocuklarla karşılaştırıldığında okula hiç gitmeme olasılıkları %49, ilkokulu bırakma olasılıkları %47, ortaokulu bırakma olasılıkları %33 daha yüksek seyrederken temel okuma ve aritmetik becerilere sahip olma olasılıkları ise %42 oranında azalmaktadır (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu, 2023). DSÖ'nün yaptığı bir araştırmaya göre yeryüzündeki bir milyar engellinin %80'i Türkiye'nin de içinde yer aldığı gelişmekte olan ülkelerde yaşamaktadır (Anadolu Ajansı, 2021). Bu araştırma verilerine göre Türkiye'deki engelliler gelişmiş ülkelerdeki bireylere göre daha olumsuz koşullar altındadır. Öyle ki İsveç'te ilkokuldan sonra engelli bireylerin

okulu bırakma oranı %11 iken Türkiye’de bu oran %60’a ulaşmakta, AB ülkelerinde 30-34 yaş aralığındaki engellilerin yükseköğretimi tamamlama oranı %22 iken Türkiye’de %6,8’i bulmaktadır (Engelsiz Yaşama Derneği, 2023). Bu tablo, ülkemizin engelli bireylere sunduğu eğitime katılım, eğitimi sürdürme ve ilerletme olanaklarını geliştirmesi gerektiğine işaret etmektedir. Nitekim işitme engellilerinin sayısı her geçen gün artmakta, bu konuda devletlerin sunması gereken hizmet ve olanakların eskiye nazaran çeşitlenerek çoğalmasını zorunlu kılmaktadır. Öyle ki McLaughlin’in 1955 yılında yaptığı bir araştırmada, dünya genel nüfusunun ancak %1’i işitme engelli olduğu görülmüşken yakın zamanda DSÖ’nün gerçekleştirdiği taramada dünya nüfusu içindeki işitme engeli bulunan kişilerinin oranının %5’e çıktığı saptanmıştır (Anadolu Ajansı, 2018).

Dünyadakine koşut olarak Türkiye’de de işitme yetersizliği nedeniyle ana dili olarak işaret dili eğitimi alma gereksinimi taşıyan kişilerin sayısının geçmişten günümüze kadar yapılan ölçümlerde artış gösterdiği görülmektedir. Öyle ki Maarif Vekâleti (1951, akt. McLaughlin, 1955) tarafından yapılan bir araştırmada, Türkiye’de işaret dili eğitimine gereksinim duyan okul çağındaki 2.534’i erkek, 2.133’ü kız olmak üzere toplam 4.667 öğrencimiz varken Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğünce gerçekleştirilen bir araştırmada işitme sorunu yaşayan 836.000 vatandaşımız olduğu ifade edilmiştir (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2021a). Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığınca (2021a) gerçekleştirilen başka bir araştırmada ise resmî hizmet talebinde bulunan işitme engelli kişilerin sayısının 179.867 olduğu ifade edilmiş, bunun yalnızca hizmet talebinde bulunan kişilerle sınırlı olduğunun altı çizilmiştir.

İşitme engelli kişilerin sayısı doğum anında saptananlarla sınırlı kalmamakta; kişinin içinde bulunduğu çeşitli yoksunluklar, gerekli önlemlerin alınamaması veya karşılaşılan kazalar nedeniyle sürekli artış göstermektedir. Nitekim, Sağlık Bakanlığı (2014) Halk Sağlığı Genel Müdürlüğünün bütün valiliklere gönderdiği genelgede, Türkiye’de her yıl 1.290.000 yeni doğanın %2 veya %3’ünün ileri derece işitme eksikliği ile doğduğu ve doğum sonrasında yaşanan olumsuz durumlar nedeniyle bu oranın ortalama %6’ya çıkabildiği ifade edilmektedir. Gerekli önlemlerin zamanında alınmaması nedeniyle dünya genelinde işitme engelli kişi sayısının 2030 yılında 630 milyona, 2050 yılında ise 900 milyona çıkması riski bulunmaktadır (Anadolu Ajansı, 2018).

Oran vd.'ne (2014) göre, bütün işitme kayıplarında erken tanı yaşamsal bir rol oynasa da tanıyı izleyen sürecin dil gelişimi açısından önemi asla göz ardı edilmemelidir. Bu sürecin niteliğinin geliştirilmesinde, TİD öğretimiyle işitme engellilere iletişimsel yetkinliklerin kazandırılması büyük bir rol oynamaktadır. Ancak Murray'a göre (2015) bu gruptaki kişilerin eğitimden beklentileri dünya genelinde henüz karşılanmış değildir. Araştırmacılara (Arslan, 2021; Gürgür vd., 2005; Polat, 2003; Sarıkaya ve Börekçi, 2016; Tutuk, 2021) göre Türkiye'de de bu süreç arzu edilen nitelikte kurgulanamadığı için işitme kaybı bulunan çocukların dil gelişimi ve diğer gelişim alanları yeterli biçimde desteklenememektedir.

Yukarıda kısaca değinilen bu bilgiler ışığında gerek dünyada gerekse Türkiye'de ana dili olarak işaret dili eğitimi alma gereksinimi duyan insanların genel nüfus içinde önemli bir artış gösterdiği çıkarımına ulaşılabilir. Var olan ve muhtemel durum; bütün devletleri, işitme yetersizliği yaşayan kişilerin ana dili olarak işaret dili eğitimi almalarına yönelik çeşitli yasal düzenlemeler yapmaya, yeni politikalar geliştirmeye hem işitme engellilerin hem de toplumun diğer kesimlerinin işaret dili farkındalığını güçlendirici, işaret dilini öğrenmeye teşvik edici uygulamalar yapmaya yönlendirmektedir. Söz gelimi Türkiye'de Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı kimi yıllarda "Türk İşaret Dili Bayramı" mesajı yayımlamakta, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) başta olmak üzere çok sayıda bakanlığın desteğiyle TİD çalışmaları düzenlenmekte; devlette işitme engellilerinin istihdam edilmesine yönelik çalışmalar yapılmakta, çeşitli basın yayın organlarında TİD ile programlar sunulmaktadır. İşitme engellilerin istihdam olanakları genişletilmekte, yalnızca Türkiye'deki kamu sektöründe 3.662 işitme engellinin görev aldığı bilinmektedir (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2021b).

Türkiye ve dünyanın geneline ilişkin yukarıda ana hatlarıyla betimlenen bu durum, ana dili eğitimi içinde işaret dilinin öğretimine yönelik duyulan gereksinimin ne derece ciddi bir düzeyde olduğunu göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Bu gereksinim yalnızca ana dili olarak işaret dili eğitimi ile sınırlı kalmamakta, yabancı dil olarak işaret dili öğretiminin gerçekleştirilmesine yönelik kurum ve kuruluşlarda da öncü girişimlerde bulunmaktadır. Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) 2018 yılında Prof. Dr. Gülsün Leyla Uzun ve Doç. Dr. Bahtiyar Makaroğlu'nun uğraşlarıyla İşaret Dilleri için Ortak Başvuru Metni'ne uygun olarak açılan "Yabancı Dil Olarak Türk İşaret Dili" kursları veya aynı üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde Türk İşaret Dili ve Sağır

Çalışmaları Ana Bilim Dalı'nda bulunan Türk İşaret Dili Tercümanlığı yüksek lisans ve doktora programları; Hacettepe Üniversitesinde Dr. Şükrü Haluk Akalın'ın çabalarıyla Sosyal Bilimler Enstitüsünde tesis edilen Türk İşaret Dili Çalışmaları ve Uygulamaları lisansüstü programı bu konuda Türkiye'de atılan adımları örneklendirirken Dikyuva vd. (2015), işaret dil bilimine yönelik Amerika Birleşik Devletleri'nde Gallaudet Üniversitesinde, Hollanda'da Amsterdam Üniversitesinde, Almanya'da Hamburg Üniversitesinde, Finlandiya'da Jyväskylä Üniversitesinde, İngiltere'de College Üniversitesinde lisansüstü programların bulunduğu değinmektedir. Ne var ki gerek Türkiye'de gerekse yurt dışında yapılan çalışmaların işitme engelli kişilerin bütün gereksinimlerine yanıt veren düzeye geldiği söylenemez. Genel eğitim dizgesi içinde işitme engellilerin aldıkları eğitimde ve ana dili olarak işaret dili öğretiminde evrensel ölçütleri karşılayan, ölçünlüleşmiş ve yerleşmiş bir yapıya ulaşıldığını söylemek henüz mümkün değildir. İşaret dili ve eğitime yönelik eğitim almış kişilerin yeterli sayıda olmaması, eğitim fakültelerinde TİD Öğretmenliği ana bilim dalının bulunmaması gibi pek çok etken bu durumun ortaya çıkmasına yol açmıştır. Ülkemizde 2005 ile 2022 yılları arasında hazırlanan TİD ile ilgili lisansüstü çalışmalar incelendiğinde ise dil bilim, bilgisayar işleme ve yapay zekâ alanlarının öne çıktığı görülürken TİD eğitime yönelik az sayıdaki araştırmanın (Aykutlu, 2019; Buz, 2019; Gür, 2018; Sevgi, 2019; Türk, 2018) varlığından söz edilebilmektedir. Bu çalışmalarda öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde seçmeli dersler arasında okutulan TİD dersi ile ilgili görüşleri (Aykutlu, 2019), ilköğretim öğrencileri için istatistiksel TİD çeviri sistemi geliştirme (Buz, 2019) ve TİD edinim yaşının çeşitli dilsel beceriler üzerindeki etkisini belirleme (Gür, 2018; Sevgi, 2019) üzerinde durulmuş; hâlihazırda yürütülmekte olan TİD eğitiminin durumu müstakilen incelenmemiştir. Araştırmamızın en temel çıkış noktası budur. Çünkü bütün işaret dilleri, işitme engelli kişilerin öncelikle yakın çevreleriyle iletişim kurmaya çalışmalarıyla başlamış daha sonra bilim, eğitim ve sosyal alandaki gelişmelere bağlı olarak toplumsal uzlaşıya dayalı “dil” e dönüşmüşlerdir. Böylelikle her konuşma dilinde olduğu gibi ve onlardan ayrı “özel edince” sahip dillerden biri olmuştur. Başka bir deyişle işaret dillerinin konuşma dillerinden farklı, kendine ait özellikleri vardır. Bunlar, işaret dilinde ellerin duruşu, harekete başlama-bitirme yeri ve yönü, yüz ifadeleri gibi eşgüdümlü gerçekleştirilen birçok devinimle işe koşulmaktadır. Bu özellikleriyle ana dili olarak işaret dilinin ayrıca öğretildiği bir dizge sunulması ve bu

dizge kapsamında mevcut durumun bütüncül biçimde belirlemesi önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

İşaret dillerinin öğretimi hem Türkiye’de hem de dünyada gelgitlerin gözlendiği bir alandır. Öyle ki kimi araştırmacılar için işitme engelli kişilerin eğitiminde işaret dilinin öğretimine yer verilmesi yaşamsal ve vazgeçilmez bir zorunluluk iken (Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2018; Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2020; Sarıkaya ve Börekçi, 2016) kimilerine göre konuşma diline ait okuma, yazmayı engelleyecek bir zaman kaybıdır. Bu doğrultuda 1778’de Almanya’da işitme engelliler için okul yaptıran Heinicke, işaret dili yerine dudak okumayı öğretmiştir (Lang, 2003, akt. Akalın, 2014). Benzer düşüncelerle Milano’da 1880 yılında yapılan uluslararası bir konferansta işaret dili öğretimi, işitme engellilerin dilsel gelişimine olumsuz etkide bulunacağı savıyla yasaklanmıştır. Ancak bu düşüncenin yaygın olduğu paradigma zamanla kırılmış, dünyada ve Türkiye’de kısa bir süre sonra işitme engellilere yönelik okullar açılmıştır. İkinci Dünya Savaşı’ndan sonraki dönemde bu okullar kapatılmış ve işaret dili eğitimi yeniden yasaklanmıştır. İki binli yılların eşiğinde uygulamalı felsefeci ve kamu etikçisi Levy’nin (2002) de ifade ettiği üzere işaret dili öğretimi işitme engelli kişilerin özgürce erişim hakkının bulunması gerekli görülen bir kültürel değer olarak ele alınmıştır. Genel düşüncede yaşanan değişimle işaret dili eğitimiyle ilgili çalışmalara yeniden başlanmış ve zamanla işaret dili eğitimi serbest bırakılarak işaret dillerinin dilbilimsel örüntüsünü oluşturmaya yönelik araştırmalar ivme kazanmıştır (Erten ve Arıcı, 2022; İlkbaşaran, 2016; Kemaloğlu ve Kemaloğlu, 2012; Kemaloğlu, 2014a; Piştav Akmeşe, 2016; Uysal ve Atlar, 2022). Söz gelimi çeşitli kurum ve kuruluşlarca TİD sözlükleri hazırlanmış, bu konuyla ilgili lisans ve lisansüstü programlar açılmış, yaygın eğitim kurumlarında TİD eğitimleri verilmiş, TİD yeterliliklerini ölçen sınavlar yapılmış ve TİD öğretim programı, araç gereçleri oluşturulmuş, 2018 yılında Yükseköğretim Kurumu tarafından eğitim fakültelerine gönderilen yeni öğretmen yetiştirme lisans programlarına seçmeli olarak TİD dersi eklenmiştir. Ancak eğitim fakültelerinde bu dersi yürütecek öğretim elemanlarının yetkinlikleri sorgulanmamış, ders kapsamında gerçekleştirilen çalışmalara ilişkin geri bildirim sunulacak bir mekanizma oluşturulmamıştır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının aldığı ve almakta olduğu TİD derslerinin kendilerini mesleki yaşamlarında işitme engelli öğrencileriyle iletişim kurma ve TİD’i öğretebilme yeterliliklerine ne derecede hazırladığı belirlenmiş değildir. Öte yandan alan yazın incelendiğinde yapılan bilimsel çalışmaların hiçbirinde ilköğretimde gerçekleştirilen TİD eğitimiyle

ilgili öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticilerinin görüşleri dikkate alınmamış, TİD eğitiminin durumu, eğitimin paydaşları açısından değerlendirilmemiştir. Bu durum, önemli bir eksikliğe işaret etmektedir. Ne yazık ki işaret dili en başta dil edinimi öncesinde işitme yitimi yaşayan, işitsel-sözel rehabilitasyon sağlanamayan bireylerin doğal dili olmasına karşın Türkiye’de işaret dilinin önemi eğitim dizgesi içinde göz ardı edilmektedir (Kemaloğlu ve Kemaloğlu, 2012). İşaret dilinin öneminin yadsınması, TİD eğitiminin niteliğiyle ilgili yapılan çalışmaların yeterli düzeyde olmamasına da yol açmaktadır. Oysa TİD eğitimi, ülkedeki “konuşmaya dayalı dilin” her alandaki baskınlığını kırarak çeşitliliği sağlayan kültürel bir öge, işitme engelli bireylerin dışlanmasını önleyen, onların kendilerini gerçekleştirme ve topluma katkı sunmalarını sunacak en önemli araçtır. Bu nedenle Türk eğitiminde nitelikli bir TİD öğretimi gerçekleştirilmesi; bir seçenek değil, zorunluluk olarak ele alınmalıdır. Ancak Türkiye’de gerçekleştirilen TİD öğretiminin niteliğinin sorgulandığı bir araştırmaya tarafımızca ulaşılmamıştır.

İşitme engelli çocukların %92’si işiten ve işaret dili bilmeyen anne-babaların çocuklarıdır ve bu nedenle dil edinim sürecinin kritik dönemlerinde tam donanımlı bir dile erişimleri olmaz yahut sınırlı bir iletişim süreci geçirirler, ancak işitme engelliler okullarına gittiklerinde nitelikli bir iletişim için anahtar olan işaret dili ile karşılaşır (Göl Güven, 2016; İlkbaşıran, 2016; Piştav Akmeşe, 2016). İşaret dili öğretimine duyulan gereksinim, işiten anne-babaların çocuğu olan işitme engelli çocuklarda, işitmeyen anne-babaların çocuklarına göre daha yüksektir ve işiten anne-babalı olan işitmeyen çocuklar kritik dönemde herhangi bir dili ana dili düzeyinde edinemedikleri için ana dilden yoksun, “yarı dillilik” gelişmektedir. Buna bağlı olarak da yarı dilli işitme engelli çocuklarda bilişsel ve akademik gelişimi potansiyellerinin altında kalabilmektedir (MEB, 2023a). Buna karşın Türkiye’de okul öncesi dönemde işaret dilinin öğretiminin gerçekleştirildiği kurumların sayısı azdır (Göl Güven, 2016), ilköğretim kurumlarında kayıtlı işitme engelli öğrenci sayısı işitme engellilerin sayısındaki artışın aksine çeşitli nedenlerle düşüş eğilimi içindedir ve işitme engellilerinin gereksinimleri dikkate alındığında okullardaki teknolojik alt yapı yetersizdir (Piştav Akmeşe, 2016). Çeşitli uğraşlara karşın işitme engellilerin öğrenim gördükleri okulların eğitimlerinde beklenen düzelme yakalanamamıştır (Kemaloğlu, 2016). Üstelik bu konuda bir ihtiyaç analizi gerçekleştirilememiş, yerel düzlemde işitme engellilerinin öğretim gördükleri okulların durumu gözden geçirilerek o okullar bakımından pratik iyileşmeler sağlayacak çözüm önerilerine ulaşılan araştırmalar

gerçekleştirilememiştir. Bu durum, araştırmamızın yapılmasını gerekli kılan başka bir husustur.

Öğretmenlerin işaret dili kullanımına ilişkin eğitimlerinin yetersiz olmaları nedeniyle ailesinde işitme engelli kişi olmayan öğrencilerin okullardan işaret dilini öğrenmeleri de güçleşmektedir (Tutuk, 2021). Bununla birlikte öğretmenlerin işaret dilini bilmeleri kâfi görülmemelidir, işaret dilinin öğretimiyle ilgili bir öğretim programını başarıyla yerine getirebilecek pedagojik ve metodolojik yetkinlikleri de taşıması gerekir. Bu durum sonucunda işitme engelliler; yaşlılarından son derece geride bir eğitim olanağına ancak erişebilmekte, okuma yazma bilmeyenler arasında önemli büyüklükte bir kesimi oluşturmakta; işitme engelli kişiler, istihdam yeterliliklerini yerine getirmeleri için gereken işlevsel okuryazarlığı kazanmadan mezun olmaktadır (İlkbaşaran, 2016; Kubuş vd., 2016; Tufan ve Arun, 2006; Piştav Akmeşe, 2016). Yükseköğretime başlayan işitme engellilerinin ancak %5'e yakını eğitimini tamamlayabilmektedir (Türkiye Özürlüler Araştırması, 2002, akt. Kemaloğlu, 2012). Bu bilgiler, TİD eğitimi yürütecek öğretmen niteliğinin ne derece belirleyici olduğunu ve bu konuda Türkiye'deki tablonun beklentilerin çok gerisinde olduğunu göstermektedir. Fakat çalışmada TİD eğitimi gerçekleştirmekte olan öğretmenlerin TİD donanımlarını betimleyen, TİD eğitimi sürecinde karşılaştıkları güçlükleri ve bu güçleri aşmak için neler yaptıklarını ayrıca ele alan ayrıntılı bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Türkiye'de 2021-2022 eğitim öğretim yılı itibarıyla özel eğitime yönelik ilkökul düzeyinde 32 okul, 321 derslikte 397'ü erkek, 276'sı kız olmak üzere toplam 673 öğrenci öğrenim görmekte; toplam 237 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2022a). Alan yazın incelendiğinde ne Türkiye geneli ne de il düzeyinde işitme engelliler okullarının TİD eğitimi bakımından durumu belirlenmiştir. Bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin ve eğitim veren öğretmenlerin TİD eğitimi bakımından durumunu çok yönlü olarak betimleyen bir araştırma ortaya koyulmamıştır. Üstelik TİD eğitime yönelik gerçekleştirilmiş bir ihtiyaç analizi çalışmasına da erişilemediği için TİD eğitiminde niteliği arttıracak çalışmalara nereden başlanacağına dair bir kestirim de yapılamamaktadır. Bu nedenle mevcut durumun belirlenmesine yönelik çalışmaların TİD eğitime dönük ihtiyaç analizleri için atılacak ilk adım olduğu söylenebilir.

Anonymous'a göre (2020, akt. Tur, 2021) aktardığına göre işaret dilleri, dünyada yaklaşık 500 milyon insan tarafından yaşamın her alanında kullanılmaktadır.

Türkiye’de ise daha önce de değinildiği üzere işitme engelli ulamında değerlendirebilecek kişi sayısının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda TİD eğitiminin niteliğinin belirlenmesi, yalnızca işitme engelli öğrencilerimiz bakımından değil, onların aileleri, yakın çevreleri, öğretmenleri, arkadaş grubu ve toplumsal yaşamını sürdürebilmek için temas hâlinde oldukları bütün bireyler göz önüne getirildiğinde milyonları ilgilendiren bir husustur ve ana dili olarak Türkçe eğitiminin bir yönünü aydınlatması açısından da büyük önem taşımaktadır. Unutulmamalıdır ki TİD eğitiminin gelişmesi için gereken düzlem, bu konuyu müstakil ve bütüncül biçimde ele alan araştırmalarla ortaya çıkabilir. Yasalar, yönetmelikler, programlar, uygulamalar, uygulayıcılar, gereksinimler bu türden araştırmalarla tutarlı ve dizgeli olarak değerlendirilebilir. Böylelikle önemli bir toplumsal katkının ortaya çıkabileceği bir olanak yaratılabilir.

Kayseri ili, Türkiye’de üç ve daha yukarı yaş grubunda en az bir engeli bulunan kişilerin genel nüfusa oranla en çok olduğu 16 ilden biridir (% 4.33 ila % 6.36). İlde 1.421.455 (Türkiye İstatistik Kurumu, 2021) kişi yaşamaktadır. Ancak Türkiye’deki genel duruma benzer biçimde Kayseri ili özelinde de TİD eğitimi bağımsız bir konu olarak ele alınmamış, Kayseri ilinde gerçekleştirilen TİD eğitime ilişkin durum, tutarlı ve dizgeli olarak irdelenmemiştir. Ana hatlarıyla değinilen bu eksikliklerden yola çıkarak çalışmanın problem durumu aşağıdaki gibi tanımlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

İşitme engelli bireyler ana dili eğitimi açısından çeşitli dezavantajları bulunan, eğitim öğretime devam etme, akademik gelişim gösterme ve istihdam bakımından önemli sorunlarla karşılaşan bireylerdir. İşitme engelli bireylerin eğitim dizgesinden beklenen yararı alarak mesleki ve toplumsal yaşantıda potansiyellerine uygun biçimde yer alabilmeleri, psikolojik iyi oluş hâllerini geliştirebilmeleri; demokratik, sosyal, hukuki hakları ve sağlık ilgili haklarından etkin biçimde yararlanabilen yurttaşlar olabilmelerinde TİD eğitimi belirleyici olmaktadır. Bu konuda akademik ve yasal çok sayıda çalışma yapılmakta, önemli gelişmeler yaşansa da Türkiye’de ana dili eğitimi kapsamında gerçekleştirilen TİD öğretiminin mevcut durumu ve gereksinimleri bütüncül ve çok yönlü olarak analiz edilmemiştir. Bu analizin gerçekleştirilebilmesi için iller bazında yapılacak durum araştırmalarına ihtiyaç duyulmasına karşın böylesi bir çalışmaya alan yazın taraması sırasında ulaşılamamıştır. Bu doğrultuda çalışmanın

problem durumu, “dünya ve Türkiye geneline koşt olarak Kayseri ilinde ana dili eğitimi olarak gerçekleştirilen TİD eğitiminin mevcut durumunun ana dili eğitimi bağlamında eğitimsel bir bakışla belirlenmemiş olması” olarak tanımlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de TİD eğitime yönelik olarak yukarıda değinildiği üzere çok sayıda kurum ve kuruluşta etkin girişimler olduğu gözlenmektedir. Buna koşt olarak bilimsel alanda da TİD’le ilgili araştırmaların son dönemde daha çok araştırmacının dikkatini çektiği görölmektedir. Bu araştırmalar üç öbekte toplanabilir: TİD gereksinimi duyan bireylerin yaşadıkları sorunları inceleyen çalışmalar (Sarıkaya ve Börekçi, 2016), TİD’in dil bilgisel ve dil bilimsel özelliklerini irdeleyen çalışmalar (Aykutlu, 2019; Buz 2019; Dikyuva vd., 2015; Gür, 2018; Karaca ve Bayır, 2018; Karaca ve Görgünoğlu, 2016), TİD’in eğitime yönelik sınırlı sayıdaki araştırmalar. Bu çalışmalar içinde ana dili eğitimi kapsamında TİD eğitimi irdeleyen birkaç araştırmanın varlığından söz edilebilmektedir. Bu araştırmalardan biri Tiryaki (2014) tarafından gerçekleştirilmiş ve çalışmada işitme engelli öğrencilerin sıklıkla yazım yanlışları yaptığını ortaya çıkmıştır. Esmer’in (2019) araştırmasında ise ortaokul öğrencilerinin yazdıkları anlatı metnindeki gönderim biçimlerinin kullanımı betimlenmiştir. İşitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin sınıf düzeylerine göre işiten öğrencilerle karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlayan Ağın Haykır (2020) TİD ile Türkçenin yapısal özelliklerinin işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisinin araştırılmasını önermektedir. Tutuk (2021), işitme engelli öğrencilerin TİD ile eğitimleri sürecini inceleyerek önemli bulgular elde etmiştir. Arslan (2021) ise araştırmasında, işitme engelli bireylerin eğitiminde TİD’in rolünü incelemiştir. Gerek Türkçe eğitimi oylumunda yapılan genel gözlemler gerekse Ağın Haykır’ın (2020), Arslan’ın (2021), Esmer’in (2019), Tiryaki’nin (2014) ve Tutuk’un (2021) ulaştığı bulgular, TİD eğitiminin müstakil olarak çok boyutlu bir biçimde ele alınması gerekliliğine işaret etmektedir. TİD eğitime ilişkin var olan durumun ana dili eğitimi kapsamında eğitimsel bir bakışla bütüncül ve çok yönlü olarak betimlenmesi TİD eğitiminin gerçekleştirilebilmesi için öncelikli bir gerekliliktir. Zira sağlıklı ve gereksinimlere yanıt veren TİD eğitimi gerçekleştirebilmek doğrudan buna bağlıdır. İşitme engelli bireylerin 14 Haziran 1973 tarih 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan genellik ve eşitlik, ferdin ve

toplumun ihtiyaçları, fırsat ve imkân eşitliği, ilkelerine uygun bir eğitim almaları için uygun bir bağlam ancak nitelikli bir TİD ğretimi ile sağlanabilir. Bu düşünceler doğrultusunda yukarıda açıklanan problem durumundan yola çıkılarak gerçekleştirilen bu çalışmanın ana dili eğitimi kapsamında eğitimci bir bakışla TİD öğretimini bütün paydaşların görüşleri çerçevesinde değerlendirmesiyle alanda yapılan ilk çalışma olmasıyla ne çıktığı, bu konuda Kayseri ilinde var olan durumun betimlemesini yaparak ilgililere önemli bilgi ve düşünceler verme potansiyeli bulunan bir araştırma olduğu söylenebilir. Bu araştırmada TİD’in genel zellikleri, TİD eğitimine ilişkin bilgiler verildikten sonra Kayseri ilinde TİD eğitimine gereksinim duyan işitme engelli birey sayısı, TİD eğitimi alan işitme engelli birey sayısı, TİD eğitimi gerçekleştirilen resmî ve özel kurum, kuruluşların neler olduğu, hangi yeterliliklere sahip bireylerin buralarda görev aldığı belirlenmiş; ildeki TİD eğitimi ğrenci, veli, öğretici ve kurum yöneticilerinin görüşleri çerçevesinde ilk kez betimlenmiştir. Bu alışmayla TİD eğitimi konusunda yapılacak bilimsel araştırmalara mevcut duruma ilişkin temel bilgiler yansıtılmış, Kayseri’de TİD eğitiminin gelişmesine katkı sağlayabilecek saptamalar ve öneriler geliştirilebilmiş, kurum ve kuruluşlara yönelik olarak beklentiler, olgusal gerçeklikler, güçlü ve zayıf yönlerin değerlendirildiği bir panorama sunulmuştur.

1.3. Araştırmanın Amacı

Yukarıda değinilen eksiklikler doğrultusunda bu araştırmanın amacı “Kayseri ilinde 2022-2023 eğitim ğretim yılında gerçekleştirilen TİD ğretiminin mevcut durumunu ğrenci, ğretmen, veli ve yöneticilerin görüşleri çerçevesinde ana dili eğitimi bağlamında eğitimsel bir bakışla ortaya koymak” olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt bulunması hedeflenmiştir:

1. Öğrenci görüşlerine göre Kayseri ilindeki TİD ğretiminin mevcut durumu nedir?
2. Öğretmen görüşlerine göre Kayseri ilindeki TİD ğretiminin mevcut durumu nedir?
3. Veli görüşlerine göre Kayseri ilindeki TİD ğretiminin mevcut durumu nedir?
4. Yönetici görüşlerine göre Kayseri ilindeki TİD ğretiminin mevcut durumu nedir?

1.4. Sayıtlar

Çoklu durum araştırması olarak desenlenen bu çalışmada katılımcıların görüşme sorularına içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmacı, 05.05.2016-11.08.2016 tarihlerinde Millî Eğitim Bakanlığı Kayseri Melikgazi Şehit Hüseyin Danacı Halk Eğitim Merkezinde İşaret Dili Programını (120 saat) tamamlamıştır. Çalışma kapsamında yapılan görüşmelere yönelik olarak araştırmacı, 14.02.2022-20.05.2022 tarihleri arasında Millî Eğitim Bakanlığı Kayseri Melikgazi Şehit Hüseyin Danacı Halk Eğitim Merkezi bünyesinde verilen Türk İşaret Dili Öğretici ve Tercüman Eğitimi (200 saat) ve 06.07.2022-08.08.2022 tarihleri arasında Türk İşaret Dili Jargon Eğitimi (36 saat) kurslarını tamamlayarak belgelerini almıştır (bkz. EK 1, EK 2 ve EK 3).

11. 08.2022 ile 19.09.2022 tarihleri arasında, ağır işitme yetersizliği olan altı öğrenci, TİD eğitimi veren altı öğretmen, TİD eğitimi verilen kurumlarda görevli üç yönetici ve altı veli ile yapılan görüşmelere dayanan bu çalışma kapsamında öğrencilerle yapılan görüşmeler öncesinde ağır işitme yetersizliği olan bireylerin kültürü, görüşme sorularının açık ve anlaşılabilirliği ile video içeriği hakkında uzman ve tercüman desteği alınmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde araştırmacıyla birlikte öğretmenleri de hazır bulunmuş, öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların araştırmacı ve öğretmenler tarafından açıklanması gerekmiştir. Ancak öğrencilerin TİD düzeyleri ve gelişim özelliklerinin incelenen konuya ilişkin ayrıntılı bilgi vermeye elverişli olmaması nedeniyle bu gruptan sağlanması umut edilen veri oylumuna erişilememiştir. Bu durum, çalışmanın en önemli sınırlılığı olarak değerlendirilmelidir.

1.6. Tanımlar

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın temel kavramları olan işitme, işitme kaybı, işitme yetersizliği, işitme engeli, işaret dili, TİD ve TİD eğitiminin çalışmada kabul gören tanımlarına yer verilmiştir.

İşitme: Havada, katı ve sıvı ortamlarda yayılan titreşimlerin, ses dalgaları hâlinde kulağa oradan da beynin ilgili alanlarına iletilmek üzere sinir akımlarına dönüşme sürecidir (Kemaloğlu, 2021; Aksan, 2007).

İşitme Kaybı: Kulakta ve işitme yollarında meydana gelen sorunlar nedeniyle seslerin algılanmaması ve bireylerde görülen bu hassasiyetin iletişim başta olmak üzere gelişimsel bazı becerileri kazanamamasına engel olması durumudur (Akın Şenkal, 2015).

İşitme Yetersizliği: İşitme yetersizliği, işitmedeki hassasiyetin düzeyine bağlı olarak konuşma, dinleme gibi dil becerilerini etkin olarak kullanamamak ve yaşanan bu güçlüklerin eğitim, psikolojik ve sosyal yaşam gibi pek çok gelişimsel özellikte olumsuzluklar görülmesidir (MEB, 2016a, s. 4).

İşitme Engelli: İşitme duyusunun genel gereksinimleri karşılamama durumunda olduğu (McLaughlin, 1955, s. 18), işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybindan dolayı özel eğitim ve destek eğitimine muhtaç olan bireylerdir (MEB, 2018a).

İşaret Dili: Ulusal veya yerel uzlaşmayla oluşturulan, ortak semboller ve kurallara dayalı, kendine özgü özellikleriyle farklı türleri kullanılan görsel bir iletişim yöntemidir (Girgin, 2003, s. 86).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde işitmenin temel kavramlarına ve işitme sorunlarına değinilmektedir. Ayrıca ağır işitme yetersizliği yaşayan bireylerin eğitimi ve dil edinimlerine yönelik bilgilere de yer verilmektedir. TİD'in tarihî ve güncel durumu hakkında bilgiler, TİD'in dil bilimsel özellikleri örneklerle aktarılırken günümüzde TİD eğitimi ve öğretimi, ders programları, yasal çerçevelerle ilgili bilgiler sunulmuştur.

2.1. İşitme ve İşitme Sorunları

Aşağıda işitme ve sesle ilgili temel kavramlara kısaca yer verildikten sonra işitme sorunları; işitme engeli, işitme engel dereceleri, işitme kaybı, işitme kaybı türleri ve işitmezlik nedenlerine değinilmektedir. Ses ve işitmenin temel terimlerinin bilinmesi işitme sorunlarının saptanması için belirleyici niteliktedir. Kulak ve işitmenin doğasının görülmesi de bu çerçevede ele alınmalıdır.

2.1.1. Ses ve işitme

Hava basıncının düzenli veya düzensiz olarak değişimleriyle oluşan ses (Ergenç ve Bekar Uzun, 2017); enerjinin titreşim kaynağını titreşime geçirmesiyle ortamda bulunan moleküllerin yakınlaşıp uzaklaşması ile oluşan mekanik dalganın kulak tarafından algılandığı hâlidir (Yüksel, 2015). Güner ve Ergenç (2003) ise algılanma ile sınırlamadan ele aldıkları ses kavramını; katı, gaz ve sıvı ortamlarda oluşan mekanik titreşimler biçiminde tanımlamış, algılanmasının yayılım ortamı, kulak duyarlılığı ve enerji varlığına bağlı olduğunu ifade etmiştir.

Titreşim ses bilgisi, sesin nicelik ve niteliğini belirlemek için belirli terimlere başvurur. Bunlardan işitim açısından en önemlileri ana hatlarıyla aşağıdaki gibi açıklanabilir:

Frekans (sıklık): Saniyede oluşan titreşim sayısını ifade eden bu terimin ölçü birimi “Hertz” (Hz) dir (Akın vd., 2019, s. 37; Dursunoğlu, 2019, s. 34; Güner ve Ergenç, 2003, s. 2; Kemaloğlu, 2021, s. 2). İnsan kulağı “20 Hz ila 20.000 Hz” (Akın vd., 2019, s. 37; Ergenç ve Bekâr Uzun, 2017, s. 32; Yüksel, 2015, s. 15) aralığındaki frekansları işitebilmektedir. Çoğu zaman hız ile karıştırılmaktaysa da hertz, bir ses dalgası boyunun ses yinelenme periyoduna bölünmesiyle hesaplanır (Bahar, 2021). Yüksel (2015), ortam ısındıkça hava yoğunluğunun arttığı; buna bağlı olarak da sesin hızında artış olduğu belirtilerek maddesel ortamlarda ses hızları şu şekilde belirtmektedir: “havada, 331 m/s; suda, 1,433 m/s; çelikte, 4,704 m/s” (s. 15).

Yükseklik: Ses tellerinin titreşim sayısı ile doğru orantılıdır. Sesin şiddet (sesin taşıdığı enerji) ve genliğini (ses dalgasının tepe noktası ile çukur noktası arasındaki mesafe) belirleyen en önemli unsurlardan biridir, desibel (dB) ile ölçülür (Bahar, 2021). Desibell, Alexander Graham Bell’in adından geliştirilen “logaritmik ve relatif” bir birim olarak açıklanmakta ve “Bell ölçü biriminin onda biri” (Goodwin, 1987, akt. Belgin, 2015) olarak ele alınmaktadır.

İnsan sesi genelde 70-80 dB aralığındadır (Ergenç ve Bekâr Uzun, 2017) ve insanlar için 130-140 dB’yi geçen sesler, sancı eşiğine girer (Özgüven, 2008). Desibel değerlerine şu örnekler verilmiştir: “130 dB çok yüksek ses, yüksek vurgulu çalgılar, uçak motor gürültüsü; 100 dB ambulans veya polis siren; 70 dB normal konuşma; 60 dB bir çalışma yerindeki arka gürültü; 40 dB çok düşük seviyedeki konuşma; 20 dB ses yalıtımı yapılmış oda, ses kayıt stüdyoları; 0 dB duyma sınırı” (Güner ve Ergenç, 2003, s. 9). Burada dikkati çeken başka bir terim de “ses basıncı”dır. Yüksel’e (2015) göre sağlıklı kişiler için insan kulağı tarafından algılanan en düşük ses basıncı 1 kHz’de 20 µPa (mikropascal) olduğu için “işitme eşiği” (s. 15) olarak adlandırılır.

Yeğlilik: Titreşen varlığın titreşim genişliği “genlik” e bağlı olan ses yeğliliği, bu genişlikle orantılı olarak artan veya azalan duyulma ölçüsüdür (Aksan, 2007).

Ton: Bürünsel ayırt ediciliğin yüksek olduğu dillerde aynı sözcükten farklı anlamlar elde etme görevi üstlenen “ton” sesin yükselmesi veya düşmesidir. Bu düşme titreşim sayısının azalması ile olurken titreşimin artmasıyla ton da yükselir (Aksan, 2007). Bir sesi diğer seslerden ayırmamızı sağlayan özellik ise “tını” dır (Wangler, 1972, akt. Aksan, 2007).

Ses, konuşulan dillerin en temel birimidir. Ses organları ile insanoğlu dil dizgesi içinde tekrarlanabilen, birleşebilen belirli seslerle seslemleri, sözcükleri

oluşturmuşlardır. Bunlardan her biri ses bilimde "ses birim" olarak ele alınır. Ses birimlerini Ergin (2005), dilin en küçük birimi olarak tanımlar ve bunların üretiminin insanoğlu için doğuştan gelen bir yeti olduğunu vurgular.

Konuşma sürecinde akciğerle başlayan ses üretiminin çıkış noktası akciğerlerdir. Ses üretiminde ayrıca nefes borusu, gırtlak, ağız boşluğu, burun da görev alır. Bu organlarla eş güdüm hâlinde yutak, boğaz, ses telleri, küçük dil, damak, dil, diş, dudak gibi devinimli ve devinimli olmayan organların kullanımıyla konuşulan dillerdeki sesler oluşturulur. Konuşma ve dinleme sürecinin birinci aşaması, ses üretimiyle sona ermekte, takip eden süreçte işitme başlamaktadır.

Havada, katı ve sıvı ortamlarda yayılan titreşimlerin, ses dalgaları hâlinde kulağa oradan da beynin ilgili alanlarına iletilmek üzere sinir akımlarına dönüşme sürecine "işitme" denilmektedir (Kemaloğlu, 2021 ve Aksan, 2007). İşitme dinlemenin gerçekleşmesini olanaklı kılan, kendiliğinden gerçekleşen ve dikkatle biçimlenen işlemdir (Yemenici, 2021). İşitmenin gerçekleşmesi; fizyolojik, anatomik, gelişimsel ve beyin bilimsel yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte yaşanacak bir sorun işitme yetersizliğine neden olabilir.

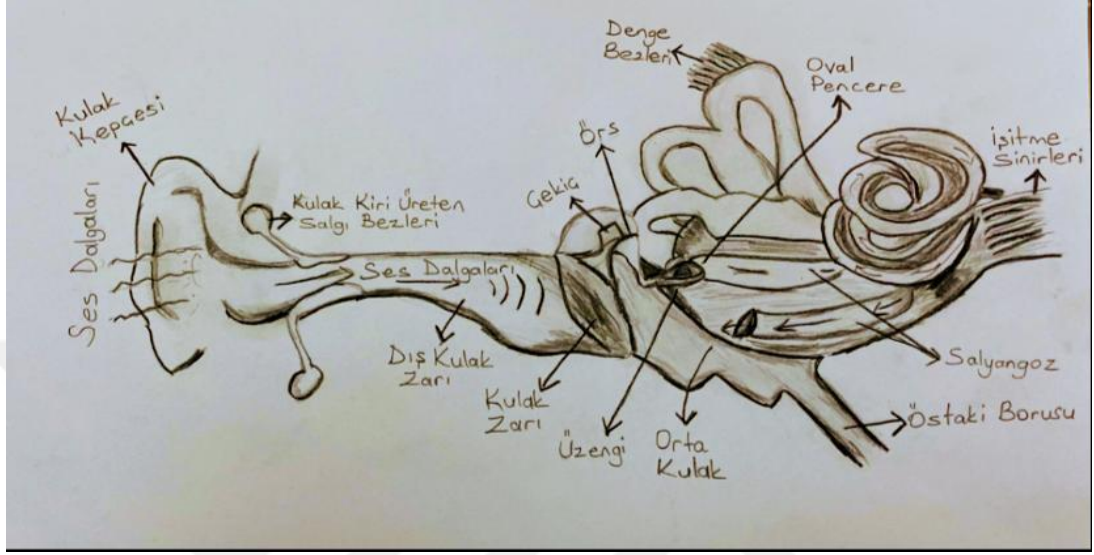
Araştırmacılar işitme dizgesini; "kulak", "ara bağlantı yolu" ve "beyindeki işitme alanları" (Akyıldız, 1998 ve Kemaloğlu, 2016, akt. Kemaloğlu, 2021, s. 4) olarak üç grupta incelemenin mümkün olduğunu belirtmektedir. Bu unsurların işitme sırasındaki rolleri kısaca aşağıdaki gibi açıklanabilir.

Kulak; dış kulak, orta kulak ve iç kulak bölümlerinden oluşur. Dış kulak, orta kulak ve iç kulaktan oluşan işitmenin gerçekleştirmesi için gerekli ses toplama ve iletmeyi sağlayan organdır. Dış kulak ses dalgalarının toplanmasını ve sesin şiddetinin artışı sağlayan kulak kepçesi ve dış kulak yolundan oluşmaktadır. Bu organlardan kulak kepçesi şekli ile çevredeki sesleri toplarken yapı özelliğiyle de sesi filtreler ve yükseltir (Belgin, 2015). Orta kulak, dış kulaktan kulak zarıyla ayrılan bu bölüm, küçük bir boşluk görünümünde ve östaki tüpünü bulundurur. Buradaki çekiç, örs ve üzengi adlarını taşıyan üç kemikçik, sesin iletimini sağlar ve gelen sesin şiddetini arttırmaya yardım eder. Öte yandan kulak zarı, ses dalgalarının yuvarlak pencereye iletilmesine engel olur (Belgin, 2015). İç kulak ise salyangoz kıvrımı gibi bir yapısı olan bir boşluğu barındırır. Kulaktaki en yoğun işitme duyu alıcıları burada bulunur, bu duyu alıcıları ile esas duyma sağlanır. Bu nedenle kimi işitme sorunları iç kulağa yapılan müdahale veya yerleştirilen aygıtlarla kısmen düzelebilmektedir. Burası ayrıca kulak sıvılarını ve tüy hücrelerini içerir. Temel işlevi dış kulaktan kulak sıvısına ulaşan

ses titreşimlerini işitme siniri yoluyla beyindeki işitme merkezlerine iletmektir (Belgin, 2015; Yücel, 2018). Kulağın yapısı Şekil 1’deki gibi betimlenebilir.

Şekil 1

Kulağın Yapısı



Ara bağlantı yolunda beynin işitsel uyarıcıları alması ve yorumlamak için beyne göndermesi gerçekleşir. Bu süreçte önce iç kulağa ulaşan uyarıcılar beynin her iki yarım küresinde bulunan işitsel kortekse; sağ kulaktan gelenler sol, sol kulaktan gelenler sağ yarımküreye olacak şekilde iletilir (Werner, 2007). Bu işlemin ardından işitsel bilginin sesin konumu, şiddeti ve sıklığıyla ilgili işlemler gerçekleştirilir. Bu işlemleri başta beyin sapı, talamus, korteks, Broca, Wernice, angüler gyrus gibi alanlarda eş süremli olarak ortaya çıkan bir dizi işlem izler (Deniz, 2022; Tanrıdağ, 1994). Bu işlemler sonunda seslerin dil bilimsel çözümlemesi yapılır ile sesli iletinin bellekle ilgili çalışmaları tamamlanır. Bu işlemlerin tamamlanmasıyla dinleme etkinliği yerine getirilmiş olur. İşitmeyle ilgili doğuştan gelen veya doğum sonrasında yaşanan herhangi bir sorun, dinlemeyi olanaksız kılabilir ve işitme yetersizliğinin yahut kalıcı işitme engelliliğinin ortaya çıkmasına yol açabilir. İşitme yetersizliği ve işitme engeliyle ilgili bilgiler ana hatlarıyla şu şekilde açıklanabilir.

2.1.2. İşitme sorunları

İşitme sorunları, temelde işitme duyusunun hiç gelişmemesi, yetersiz kalması veya sonradan gelişen işitme yetersizliği başlıkları altında öbeklendirilmektedir. İşitme yetersizliği, diğer sorunlar için bir çerçeve çizen bir içerime sahiptir. İşitme

yetersizliği; McLaughlin (1955) tarafından doğuştan işitme yeteneği olduğu hâlde hastalık, kaza gibi nedenlerle işitme duyusunun zarar görmesine bağlı olarak görevini yerine getirememesi olarak tanımlanmıştır. Eğitim öğretim açısından önemli kısıtlılıkların yaşanmasına yol açan işitme yetersizliği kavramı eğitsel bakış açısıyla EB'e (2016a) göre “İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen yetersizliğinden dolayı konuşmada, dili kullanmada ve iletişimde güçlük nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumu” (s. 4) olarak ele alınmaktadır. İşitme yetersizliğinin belirli bir derecede olmasıyla bu yetersizlik, işitme engeli olarak ele alınmaktadır.

2.1.2.1. İşitme engeli

İşitme engeli ve işitme kaybı işitmeyle ilgili çalışmalarda sıklıkla anılan iki ayrı kavramdır. İşitme engeli, McLaughlin'e (1955) göre işitme duyusunun genel gereksinimlere yanıt veremeyecek kadar yetersiz olduğu bireylerin yaşadığı engellilik hâlidir. Millî Eğitim Bakanlığına (2016a) göre ise işitme engeli, “İşitme duyarlılığının (16–20.000 Hz. ve 0.110 dB) kişinin gelişim, uyum gibi becerilerini özellikle de iletişimdeki görevleri yeterince yerine getiremeyişinden ortaya çıkan durumu” (s.4) dur. Bu durumu yaşayan bireyler ise ağır işitme yetersizliği olan bireyler veya hiç işitmeyen bireyler olarak ikiye ayrılır, her iki grup da duyma bakımından işitme engelliler ulamında kişiler olarak anılır.

İşitme kaybı ise bireyin önceden sahip olduğu işitme duyusunun dış, orta veya iç kulakta yahut işitsel yollarda oluşan patolojiler sonucunda çevredeki seslerin algılanmaması olarak tanımlanmaktadır (Akın Şenkal, 2015). Gerek doğuştan işitme yetersizliği olsun gerek sonradan gelişen işitme kayıplarında olsun bireylerin işitme yoksunluğuyla karşı karşıya kaldıkları durum işitme engeli olarak değerlendirmekte, bu kişiler fiziksel olarak “işitme engelli” olarak ele alınmaktadır.

Birleşmiş Milletler Engelliler Hakkında Sözleşme'nin 1. Maddesi'nden yola çıkarak “engelli” kavramı Kemaloğlu'na (2014b) göre şu şekilde tanımlanmaktadır: “Diğer bireylerle eşit koşullar altında topluma tam ve etkin bir şekilde katılımlarının önünde engel teşkil eden uzun süreli fiziksel, zihinsel, düşünsel veya algısal yetersizliği bulunan kişiler.” (s. 39). Bu kişilerin yaşadıkları işitme kaybına göre içinde bulundukları işitme engeli aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir.

2.1.2.2. *İşitme engelinin derecelerine göre sınıflandırılması*

Sesin temel belirleyicilerinden biri olan şiddeti, doğrudan kulak zarına gelen basınçla ilgilidir. Kulağımızın 0-140 dB arası sesleri algıladığı bilinmektedir (Güner, 2000). Bu sesin altı veya üstünde yaşanan işitememe sorunları bir işitme engeli veya kaybı olarak değerlendirilmemektedir. İşitme aşamalarının herhangi bir noktasında oluşan sorunlara bağlı olarak sesin algılanamamasına işitme kaybı denilmektedir (Çolpan, 2015). İşitme kayıpları, konuşma frekanslarında saf ses ve ses hava yolu işitme eşiklerine göre farklı derecelerde ulamlandırılmaktadır. Kişinin hangi ulamda yer aldığı dil edinimi, öğrenimi, gelişimi ve üretimi bakımından belirleyici olmaktadır (Akın Şenkal, 2015). İşitme kaybı ulamları aşağıdaki gibidir:

Tablo 1

İşitme Kaybı Ulamları

Ses Düzeyi (dB)	İşitme Kaybının Derecesi
10-15 dB	Normal işitme
16-25 dB	Çok hafif derecede işitme kaybı
26-40 dB	Hafif derecede işitme kaybı
41-55 dB	Orta derecede işitme kaybı
56-70 dB	Orta ileri derecede işitme kaybı
71-90 dB	İleri derecede işitme kaybı
91 dB ve üzeri	Çok ileri derecede işitme kaybı

Not. *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* (s.9), Ü. Tüfekçioğlu, 2006, Anadolu Üniversitesi Yayınları'ndan uyarlanmıştır.

Tüfekçioğlu'nun (2006) verdiği bilgilere göre çok hafif işitme kaybının olduğu durumlarda bireyler sessiz ortamlarda konuşmaları işitmekteyken gürültülü ortamlarda yavaş sesle yapılan konuşmayı anlamakta güçlük çeker. Bu kayıplarda çocuklarda konuşma gelişimi gecikebilir. Hafif derecede işitme kaybı yaşanan durumlarda çocukların dil edinimi sekteye uğrar ve konuşma ediminde gecikmeler gözlenir. İşitme aygıtlarıyla işitmenin sağlandığı bu aşamadaki işitme kayıplarını yaşayan yetişkinler, gürültünün olmadığı ortamlarda yapılan sohbetlerin konusu hakkında bilgi sahibi olup konuşma sırasında kullanılan sözcükler, söz varlıkları arasında yer alıyorsa iletişim

kurmada önemli bir güçlük çekmez ancak alçak sesli konuşmaları yahut yakın olmayan bir uzamda gerçekleşen diyalogları işitmekte sorunlar yaşar. Bu düzeyde işitme kaybı yaşayan çocuklar kimi zaman sınıf içinde yürütülen grup tartışmalarını izlemekte zorlanabilir. Orta derecede işitme kaybı olan bir yetişkin ise sohbet türündeki konuşmayı anlayabilmek için yakın mesafede bulunmak durumundadır, grupla yapılan konuşmaları takip etmekte zorlanır. Bu aşamadaki kaybı bulunan çocuklarda dil edinimi yavaşlar, konuşma becerisi engellenir. İşitme aygıtları, bu düzeydeki kişilerin işitmelerini sağlayabilir.

Orta ileri derecedeki sonradan kayıplarda ise yalnızca yüksek sesle ve tane tane söylenen konuşmalar işitilebilir ve grup ortamlarında yapılan konuşmaları takip etmekte güçlük çekilir. Bireyin kendi konuşması anlaşılır olsa da normal konuşmadaki kadar akıcılık yakalanamaz. Çocukluktaki orta ileri derecedeki kayıplarda ise dil gelişimi önemli derecede gecikmiştir. Konuşma sesleri ancak işitme aygıtlarıyla işitilebilir. Sonradan vuku bulan ileri derece işitme kayıplarında birey, sohbet türü konuşmayı çok yüksek sesle yapılmadıkça işitemez ve işitse dahi pek çok sözcüğü tanıyamaz. Çevre seslerinden bazılarını işitse dahi hepsini tanıyamaz. Çocuklarda ise ancak işitme cihazları yardımı ve özel eğitim desteği ile dili gelişebilir. Bu düzeydeki kayıplarda kişilerin konuşması anlaşılır olmaktan uzaklaşmıştır.

Çok ileri düzeydeki işitme kayıplarında ise birey çok yüksek sesleri işitebilir fakat konuşma seslerini cihaz olmadan işitemez. Sözlü iletişim ancak dudak okuma yardımı ile yürütülür. Çocuğun konuşma dili ancak işitme cihazları kullanımı ve özel eğitim yardımı ile gelişebilir.

Akın Şenkal (2015), işitme kayıplarını Tüfekçioğlu'dan (2006) farklı bir biçimde ulamlandırmakta ve kullanılan dil yapılarıyla işitme kaybının derecesi arasında bir ilişki kurmaktadır. Akın Şenkal'a (2015) göre çok hafif derecede işitme kaybı 15-30 dB aralığındadır. Bu aralıkta hafif derecede konuşma ve işitsel öğrenme bozukluğu, dikkatsizlik, dil gecikmesi görülebileceğini ve ünlü seslerin daha iyi duyulurken ünsüzlerin duyulamayabileceğini belirtmektedir. Hafif derecede işitme kaybında ise soyut anlamlı sözcükleri ve gramer kurallarını öğrenmede güçlük; kısa, vurgusuz sözcükleri, sözcük sonundaki ünsüzleri duymada ve bağlaçları kullanmada zorlanma görülmektedir. Orta derecedeki işitme kayıplarında erken tanı ve özel eğitime başlama kritik değer taşımakta, bunlar sağlanmadığı hâlde çok önemli iletişim problemleri görülebilmektedir. İleri derecedeki işitme kayıplarında ise ses,

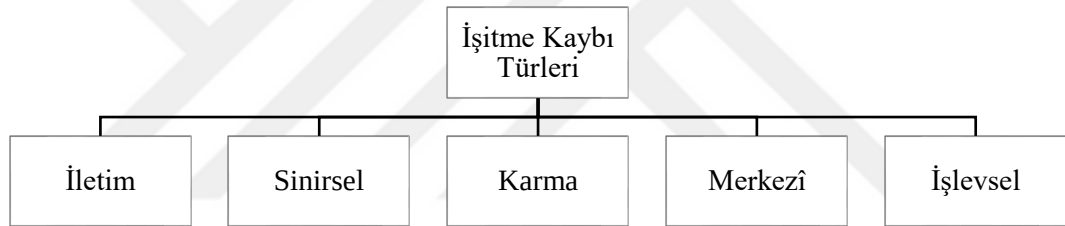
boğumlama, tını ve bürün sorunlarının görüldüğünü, ses perdelerinin tiz olduğunu, tonlama ve vurgu gibi özelliklerin kaybolduğu, seslerin tekdüzeleştiği gözlenmektedir.

2.1.3. İşitme kaybı türleri ve nedenleri

İşitme kayıpları yalnızca derecelerine göre değil tür ve oluş zamanına göre de farklı öbeklerde incelenmektedir. Türleri göre işitme kayıplarını ayırmada oluş nedenleri, zamanları, konumları belirleyici olmaktadır. Bu türleri, bilimsel gelişmelerin ortaya koyduğu bulgular dikkate alınarak her geçen gün yenileri de eklenebilmektedir (Özsoy vd., 2002). Ancak temel türlerin saptanmasında işitilen/işitilemeyen seslerin nicelikleri ve işitme kaybına yol açan hasarın nerede olduğu belirleyici olmaktadır. İşitme kaybı türleri Şekil 2'deki gibi açıklanabilir.

Şekil 2

İşitme Kaybı Türleri



Not. Saf Ses Odyometri (s.73), E. Belgin, 2015, Güneş Tıp Yayınları'ndan uyarlanmıştır.

İletimsel işitme kayıpları; dış ve orta kulakta meydana gelen sorunlara bağlı olarak sesin iç kulağa ulaşmasının sağlanamamasıdır. Ses titreşimleri iç kulağa veya kokleaya ulaşamaz. Doğum sırasında karşılaşılan mikroti ve atrezi gibi oluşumsal biçim bozuklukları (malformasyon), Down, Goldenhar ve Treacher Collins gibi sendromlar, orta kulak enfeksiyonları, kronik mastoidit, kist, iyi huylu tümör, kulak akıntısı, kronik kulak enfeksiyonları veya geçirilmiş kulak ameliyatları nedeniyle olabilir. Okul öncesi dönemde karşılaşılan işitme kayıplarının çoğu bu türdendir. Tıbbi ve cerrahi tedavilerle bu işitme kaybının etkisi azaltılabilir. Aksi hâlde işitme cihazlarına ihtiyaç duyulabilir. Azami 60 dB işitme düzeyine kadar iletim veya ses kaybı söz konusudur. Hafif, orta derece ve orta ileri derece işitme kayıpları bu grupta incelenir (Akın Şenkal, 2015; Belgin, 2015; Cochlear, 2023; Çolpan, 2015; Özsoy vd., 2002; Philips, 2023).

Sinirsel (sensörinöral) işitme kaybı, en yaygın karşılaşılan işitme kaybı türüdür. İç kulakta oluşan sorunlara bağlı olarak kulaktaki elektriksel uyarıcıların işitsel sinir yoluyla beyne iletiminde yaşanan sorunlardan kaynaklanır. Aniden gelişebildiği gibi belirli bir süreç sonunda da ortaya çıkabilir. İleri yaş, süregelen gürültü maruziyeti, kafa travması, akustik travma, advers ilaç tepkisi veya Ménière hastalığı, viral enfeksiyon, diyabet, obezite, sigara ve yüksek tansiyon gibi çeşitli sağlık sorunlarına bağlı olarak gelişebilir. Tıbbi ve cerrahi tedavisi bulunmayan; koklear implant, işitme aygıtı gibi araçlara ihtiyaç duyulan kalıcı işitme kayıpları arasında değerlendirilir ve her derecedeki işitme kaybında kendini gösterebilir (Akın Şenkal, 2015; Cochlear, 2023; Özsoy vd., 2002; Philips, 2023). Karma (mikst) tip işitme kaybı ise, hem dış veya orta kulakta hem de iç kulakta hasar nedeniyle ortaya çıkan iletim ve sinirsel tiplerdeki sorunların bir arada bulunduğu işitme kayıplarındır (Akın Şenkal, 2015; Cochlear, 2023; Özsoy vd., 2002).

Merkezî (santral) tip işitme kayıpları, santral işitme sistemi pek çok durumdan etkilenen karmaşık nöral bir sistemdir. Merkezî tip işitme kaybı olanlarda yalnızca ses seviyesinde kayıplar değil konuşma seslerinin bazı özellikleri, ayırt etme ve algılama noktasında da sorun yaşanmaktadır (Tüfekçioğlu, 2006). İşitme ve zekâyla ilgili bir sorun olmadığı hâlde işitme yolundan gelen bilgilerin işlemlenmesinde yaşanan bozukluktan kaynaklanır. Başka bir deyişle bu işitme kaybının nedeni beyin sapından başlayarak beynin her iki yarım küresine kadar bulunan işitme yollarını kapsayan anatomik alanda karşılaşılan patolojilerden, bilateral temporal bölge hasarlarından; inferior kollikulus, beyincik, internal kapsül, talamik bölgeler, medial geniculate body alanlarında oluşan hasarlardan dolayı ortaya çıkabilir. Bu hasarlara korpus kollosum olgunlaşmasındaki gecikmeler, beyin sarsıntıları, menenjit, tümör, genetik bozukluklar, epilepsi, kronik orta kulak iltihabı, multiple skleroz ve presbiakuzi yol açabilir. Telafi edici stratejiler (dikkat dağıtıcı seslerden uzaklaştırma, konuşurken arkadaşlarıyla arasındaki mesafeyi arttırma vb.), çevresel düzenlemeler (maruz kalınan akustik sinyali iyileştirme, arka plandaki gürültüyü azaltma, daha iyi işitme olanağı sunan yerlere oturtma, biri daha iyi işitiyorsa o kulağın ses kaynağına çevrilebileceği ortam olanakları sunma vb.) veya aygıt desteğiyle etkisi nebzen azaltılabilir (Akın Şenkal, 2015; Kaya, 2022). İşlevsel (fonksiyonel) tip işitme kaybı, genellikle aniden oluşur. Bu tip işitme kayıplarında işitme sistemlerinin hiçbirinde sorun yoktur ancak işitme gerçekleşmemektedir. Bilinçli veya bilinçsiz biçimde ortaya çıkan/çıktığı iddia edilen bu işitme kaybı, çocuklarda ve yetişkinlerde farklı

sosyal ve psikolojik etmenlerle kendini göstermektedir (Akın Şenkal, 2005; Belgin ve Şahlı, 2015; Sataloff, 1966, akt. Özsoy vd., 2002).

Oluş zamanına göre işitme kayıpları oluşum zamanına göre doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası olarak üç grupta ele alınmaktadır. Doğum öncesi nedenlere kalıtım yoluyla aileden geçmesi (genellikle duyusal işitsel ve merkezî tip kayıplar olarak görülmektedir), hamilelik döneminde geçirilen bazı hastalık ve kazalar, kullanılan bazı ilaçlar, kan uyuşmazlığı işitme kaybının ortaya çıkmasına yol açan başlıca etmenlerdendir. Bu türden işitme kayıplarının neredeyse yarısından fazlası kalıtım nedenlidir. Kalıtım yoluyla işitme kaybı yaşayan hastalara genetik danışmanlık hizmeti uygulanması, o kişiler, o kişilerin yakın çevreleri ve alt soyu için yararlı olacaktır (Gündüz vd., 2015; Kocabıyık, 2015; Özsoy vd., 2002).

Kalıtım yoluyla işitme kaybının ortaya çıkmasında işitme engelli bireylerin sosyal davranışlarının büyük bir önemi olduğu kabul edilmektedir. İşitme engellilerin arkadaşlık ve çift seçimi konusu uzunca bir zamandır araştırmacıların dikkatini çekmektedir. Öyle ki Fay (1898, akt. Stoke, 1960) yılında yaptığı bir araştırmada, evli olan işitme engellilerin %85,6'sının eşlerinin de işitme engelli olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacı ayrıca işitme engelli üniversite öğrencilerinin yalnızca %5'inin işitme sorunu olmayan bireylerle görüşüğünü, %65'inin işitme engelli başka biriyle evlenmeyi düşündüğünü belirlemiştir.

Doğum esnasında oluşan işitme kaybı; erken, geç veya zor doğum, o anda gelişen oluşan kalp hastalıkları, sağlık çalışanlarının yanlış müdahalelerinden kaynaklanabilir (Gündüz vd., 2015; Özsoy vd., 2002). Nitekim Baydar vd. (2012), yaptıkları çalışmada 7.918 bebeği yeni doğan işitme taraması kapsamında değerlendirmiş ve 48 bebeği riskli grupta olduğunu saptamıştır. Bu bebeklerden 3'ü kalıtım, 38'i akraba evliliği, 5'i hem akraba evliliği hem kalıtım, 2'si annenin gebelik döneminde ateşli hastalık geçirmesi nedenleriyle bu grupta yer almıştır. Bu çalışmada da görüldüğü üzere işitme kaybı açısından pek çok risk etmeni tekil veya çoğul gözlenebilmektedir.

Yeni doğan işitme tarama testlerinin yapılması işitme kaybına müdahale noktasında büyük önem taşımaktadır. Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü valiliklere gönderdiği 67414668 sayılı Genelge'de her yıl 1.290.000 yeni doğan olduğunu 1.000 bebekten 2-3'ünün ileri derece işitme eksikliği ile doğduğunu ve doğum sonrası bazı sorunlar, hastalıklar, kazalardan sonra bu oranın % 6'ya vardığı ifade edilmektedir (Sağlık Bakanlığı, Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü, 2014). Bu

oranlar, yeni doğanlar arasında en sık karşılaşılan engellilik durumunun işitme engelliliği olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle ilgili Genelge'de işitme engelli doğan bebeklerin gelecekte her anlamda sağlıklı gelişim gösterebilmeleri için erken teşhis ve gerekli tedavinin, eğitim ve desteğin şart olduğu vurgulanmakta, işitme engeliyle doğan bebeklerin ancak bu yolla toplumsal yaşamın yetkin bir üyesi olabileceklerinin altı çizilmektedir. Özürlüler İdaresi Başkanlığı¹ koordinasyonluğunda Ankara Zübeyde Hanım Doğum Hastanesinde 29.09.2000 tarihinden itibaren Yeni Doğan İşitme Tarama Programı uygulanmaya başlanmıştır. Bu program, 2005 yılında Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlama Merkezi Genel Müdürlüğünün koordinatörlüğüne devredilmiş, 2008 yılından itibaren de 81 ilin doğum yapılan sağlık kurumlarında uygulanmaktadır (Sağlık Bakanlığı, Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü, 2017).

Doğum sonrasında yaşamın herhangi bir anında yaşanan kazalar, kulakta oluşan enfeksiyonlar, ateşli ve mikroba bağlı hastalıklar, kafa ile ilgili travmalar, gürültü ve psikolojik sorunlar gibi birçok olumsuzluk da sonraki dönemlerde işitme kaybına neden olabilmektedir (Kocabıyık, 2013; Özsoy vd., 2002). Bunlar arasında önlenebilecek en önemli etken gürültüdür. İşitme duyarlılığının azalmasıyla başlayan belirtiler; gürültünün sürmesi veya artmasıyla işitsel tüyler, hücreler veya korti organında gözlenen hasarlar sonucunda zaman içinde çeşitli işitme kayıplarıyla sonlanabilmektedir. Bununla birlikte yukarıda değinildiği üzere akustik travma, diğer adıyla bir anda ve çok yüksek şiddetle ortaya çıkan ses, kulak zarına veya korti organına zarar vererek işitme kayıplarına neden olur (Akın Şenkal, 2015).

2.2. İşitme Engelli Bireylerde Dil Edinimi

Dil edinimi, insanoğluna özgü dil yetisinin sağladığı olanaklara bağlı olarak anne karnında işitme organlarının ve beyin gelişimine koşut olarak başlayan, yaşamın ilk yıllarında dil dizgesinin büyük bir bölümünde etkinliğin yakalandığı, kendiliğinden gerçekleşen, toplumsallaşabilmenin aracını kazandığı karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin anatomik, bilişsel ve beyin bilimsel bileşenleri bulunmaktadır. Dil ediniminin sağlanabilmesi için bu bileşenlerin tamamının etkin ve sorunsuz bir varlık göstermesi

¹ İlgili Daire Başkanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının kurulmasına ilişkin 633 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile 8/06/2011 tarihinde, Özürlüler İdaresi Başkanlığı ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğüne bağlı Özürlü Bakım Hizmetleri Dairesi Başkanlığı ve Yaşlı Bakım Hizmetleri Dairesi Başkanlığının birleştirilmesiyle Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğüne dönüşmüştür. 3/5/2013 tarih ve 28636 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren 6462 sayılı Kanunla Genel Müdürlüğünün adı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü olarak değiştirilmiştir (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2023).

gerekmektedir. Örneğin bebeğin işitme organlarının gelişiminde yaşanabilecek bir sorun, bütün dil edinim sürecinin farklı bir örüntüyle yol almasına neden olabilir. Ses üretim organlarındaki bozukluklar konuşma becerisindeki yetkinleri olumsuz etkiler. Bilişsel akışta kendini gösteren bir aksaklık dilin anlamsal ve bellekle ilgili yönlerini alt üst edebilir. Beyindeki bazı merkezlerin herhangi bir nedenle işlevini yerine getirememesi sonucunda dilsel işleme sorunlarıyla karşı karşıya gelinebilir. Örneğin beynin sol yarım küresinde bulunan Broca, Wernice ve angüler gyrus ile kortikal alanları dil bakımından önemli işlevler üstlenmektedir. Broca, seslerin oluşumu ve çıkarılmasıyla ilgili alanların önünde yer alarak üretilen sesi konuştuğumuz dil yapısına dönüşmesini desteklemektir. Wernicke duyulanları kodlama ve duyuları anlaşılır kılmada roller üstlenir. Broca ve Wernicke alanlarının birbiriyle bağlantısı, insanların kesintinin olmadığı bir iletişim gerçekleştirebilmesi ve işittiklerini yineleyebilmesi açısından son derece önemlidir. Öte yandan angüler gyrus işitme, dokunma ve görme duyusuyla elde edilen girdilerin adlarının yazılması ve okunmasıyla ilgili işlemler gerçekleştirir. Wernicke ve angüler gyrus bağlantısı anlamının gerçekleşmesini sağlar, okuma yazmayı öğrenmeyi olanaklı kılar (Ergenç, 2010). Tepe beyin kıvrımı, amigdala, talamus, hipokampus, korpus kollosum gibi alanlar; sesletim, söz dizimi anlam ve yorumlama, anımsama, okuma, yazma, konuşma ve bilgiler arası bağ kurmanın başta olduğu birçok dilsel işlemlerde rol oynar (Bahar, 2020).

Konuşma ve dil bilgisi işlemlerde beynin sol yarım küresi; uzamsal işlemlerde ise sağ yarım küresinin daha etkin olduğu bilinmekteyse de işaret dili edinimi ve kullanımında beyindeki çalışma deseni henüz beyin bilimsel araştırmalar açısından betimlenebilmiş bir konu değildir. Ancak işaret dillerinin işlenişinde çalışan merkezler, konuşmaya dayalı dillerin biçimsel yapı özellikleriyle benzer bir görünüm ortaya koymaktayken dilsel üretimle görevli duyuşal ve motor işleme konuşmaya dayalı dillerden doğası gereği ayrıştığı bilinmektedir (Bellugi vd., 2010).

“Merkezî sinir sistemi” iç ve dış uyaranlara karşı uyum sağlayabilme özelliğindedir. Uyum, nöronlar arası sinaptik bağlantıların esnek ve değişikliğe açık bir yapı kurulmasıyla (nöroplastisite) sağlanmakta ve öğrenmenin ön koşulu bu sayede yerine getirilebilmektedir (Uzbay, 2010). Beynin değişime açıklığı, özellikle çocukluk döneminde daha etkin bir dil becerisinin ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır (Özocak vd., 2019). Uyarlardaki artış, beyin temelli işlemler için önemli bir üstünlük oluşturmakta, esneklik ve değişikliği desteklemektedir. Bu nedenle dilsel

uyaranların fazla olmasının dil edinimini kolaylaştırdığı rahatlıkla söylenebilir. Fakat işitme engelli bireyler, dilsel uyaranlardan önemli derecede yoksundur. Bu nedenle dil edinimi ve buna bağlı olarak bilişsel ve psikolojik gelişimde yaşlıtlarına göre işitme engelli çocukların ciddi bir dezavantajından söz edilebilir (Tüfekçioğlu, 2006).

İşitme engelli çocuklarda dil gelişimiyle ilgili sorunlar MEB'e (2015a) göre aşağıdaki gibi gözlenebilir:

- a) Sözcük dağarcığının yetersizliği,
- b) Konuşma anlaşılabilirliğinin düşüklüğü,
- c) Söz dizimini oluşturmada güçlük çekme,
- ç) İfade edici dil gelişiminde yaşlıtlarının gerisinde kalma,
- d) İşitilen konuşmaları yorumlama, birleştirme ve çözümleme sorunları,
- e) Soyut sözcükleri edinmede güçlük çekme,
- f) Yazma sırasında sözcük atlama, sözcükleri yanlış yazma;
- g) Bağımlı biçimbirim (takı, ek) öğelerini kullanmama,
- ğ) Kısa ve basit tümcelerle anlatımı sınırlandırma,
- h) Tahmin etme gerektiren etkinliklere katılmada zorluk çekme.

Yukarıda dile getirilen dilsel sorunlarla, sosyal ve davranış güçlüklerinin aşılmasında işitme yoksunluğu veya kaybının erken tanılanması ve gerekli müdahalelerde bulunulması, birçok dezavantajın etkisini azaltabilmektedir. Söz gelimi Yoshinaga Itano vd. (1998) tarafından işitme engelli tanısı alan çocuklar üzerinde yapılan bir çalışmada altı ay öncesinde işitme kaybı tanısı alan çocuklar ile altı ay sonrasında işitme kaybı tanısı almış toplam yüz elli (ilk gruptan yetmiş iki, ikinci gruptan yetmiş sekiz) çocuğun olduğu gruplar dil gelişimi bakımından birbiriyle karşılaştırılmış; işitme kaybı tanısını altı aylık olmadan alan çocukların dil gelişimlerinin diğer gruptaki yaşlıtlarından daha ileride olduğu görülmüştür. Bununla birlikte Geers vd. (2007), tanının erken konulmasının yanı sıra tanı alındıktan sonra yapılan etkinliklerin de dil gelişimi açısından büyük bir önem taşıdığını ifade etmektedir. Araştırmacılara göre tanı alındıktan sonra dilsel etkinliklerde yaşanan yoksunluk ve gecikmelerin etkisi dil edinimi sürecini doğrudan olumsuz etkilemektedir. Alan yazındaki diğer çalışmalar da Geers vd. (2007) görüşünü destekler niteliktedir. Çünkü işaret dilinde de konuşmaya dayalı dilde olduğu gibi kritik bir dönemin varlığından söz edilebilir (Bellugi ve Klima, 2001). Eğer çocuklar beş-altı yaşına değin hiçbir işaret dili uyararıyla karşılaşmazsa işaret dilini edinmede önemli bir yitim yaşamaktadır (Pallier, 2007, akt. Makaroğlu, 2009). Bu yitim,

yalnızca ses birim düzeyinde değil vurgu, tonlama, ritim gibi bürünsel özelliklerin edinilememesine de yol açmaktadır. İşitme aygıtları işitme engelinin derecesine ters orantılı biçimde çeşitli yararlar sağlamaktaysalar da gürültülü ortam, cihazda oluşabilecek arızalar, sese ait bütün nicelik ve niteliksel özelliklerin tam olarak derlenip aktarılmaya elverişli olmamaları gibi çeşitli nedenlerle işitsel uyarıların tamamını sunmaktan yoksundurlar. Bundan dolayı işitme aygıtı kullanan bireylerin konuşmalarında boğumlama, hoşa giderlik, bürünsel özelliklerin uygulanamaması, soluk denetiminin gerçekleştirilememesi, konuşma hızının ayarlanamaması ve sesin uzatılarak üretilmesi gibi dil edinimi bakımından ses bilim, biçim birim, anlam birim, söz dizimi ve kullanım bilimle ilgili sorunlar yaşanabilmektedir (Tüfekçioğlu, 2006). Fakat nitelikli bir eğitimle bu sorunlardan bazılarının aşılabileceği görülmektedir. Nitekim 1960-1970’li yıllarda işitme engelli çocukların somut anlamlı sözcükleri daha çok kullandıkları gözlemlenmişken işaret dilinin o döneme göre daha çok yaygınlaştığı 2000’li yılların başında yapılan araştırmalarda işitme engelli öğrencilerin soyut sözcüklere de dilsel üretimde eskine oranla daha çok yer verdikleri gözlenmiştir (Tüfekçioğlu, 2006).

Eğitimle birlikte psikolojik destek de işitme engelli kişilerin yaşadığı kimi dezavantajların etkisini bir noktaya kadar olumlu hâle getirmektedir. Öğrencilerin grup çalışmasına katılmaları için olanaklar sunulması, gruba/sınıfa aidiyet duygusunu pekiştirici etkinlikler gerçekleştirilmesi, öğrencilerin dilsel etkinlikler gerçekleştirmeye yüreklendirilmesi, sınıf içi ve sınıf dışında görevler ve sorumluluklar verilerek öz güven destekleyici çalışmalar yapılması, işitme engelli çocukların grup çalışmalarında diğer arkadaşlarından ayrı tutulmaması ve ilgi duydukları alanlara yönlendirilmesi gibi uygulamalar bu süreçte psikolojik açıdan yararlı olabilir (MEB, 2015a).

Dil Anlama Kolaylığı adı verilen model ile işitme engelli bireyler sosyal, fiziksel, psikolojik ve pedagojik bakımdan bir bütün olarak ele alınmaktadır. Bu modele göre yapılan eğitimlere katılan kişilere yönelik yapılan her çalışmanın her kişinin kendi gerçekliği içinde farklı sonuçlar ortaya koyacağı varsayılmaktadır. Gelişimin bireyselliğine karşın işitme engelli bireyler için etki derecesi farklı olsa da dil gelişiminin gecikmesi yüksek bir olasılık olarak görülmektedir. Gerçekten de Kuzey Amerika, Avrupa ve İsveç’te yapılan araştırmalarda işitme engelli çocukların okuma yaşlarının yaşıtlarından önemli derecede ileri olduğu ancak işaret dili eğitimi çocukların sözcük okuma ve okuduğunu anlama bakımından işaret dili eğitimi

almayanlara göre anlamlı derecede başarılı oldukları görülmüştür (Holmer, 2016). Bu bulgu, işaret dili eğitiminin işitme engelli bireylerin dil gelişimleri üzerinde oluşturduğu olumlu etkiyi kanıtlar niteliktedir.

2.3. İşitme Engelli Bireylere Yönelik Eğitim

İşitme engellilerin eğitimi, eğitim tarihi bakımından her dönem gereksinimi duyulan bir konu olarak görülmüştür. Ancak Orta Çağ Avrupa'sında kimi engellilik veya hastalıklara yapıldığı gibi işitme engellilik de kötücül bir doğayla ilişkilendirilmiş, bu engeli taşıyan kişiler toplumsal yaşamdan dışlanmışlardır. Hatta Leonardo da Vinci'nin işitme engellilerin işiten kişilerin konuşmaları sırasında sergiledikleri bedensel devinimlere diğerlerine oranla daha çok dikkat ettiklerini; kimilerinin dudak okuyarak konuşulanları anlayabildiğini gözlemlediği ama buna karşın hiçbir girişimde bulunmadığı rivayet edilmektedir (Girgin, 2003). Fakat Orta Çağ'ın sonuna doğru bu anlayış terk edilmiş ve işitme engellilerinin eğitimi ile işaret dili ilgili çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Öyle ki işitme engellilere yönelik eğitimin kurucularından biri olarak kabul edilen Bonet'in 1620'de kaleme aldığı Harflerin İndirgenmesi ve Dilsizlerin Öğretim Sanatı adlı kitabında tek el kullanılarak harflerin parmak abecesindeki gibi betimlendiği görülmektedir. Ayrıca bu dönemde Bonifaccio, Bulwer, Dalgarno'nun işitme engelliler için çalışmalar yaptığı, kitaplar yazdığı bilinmektedir. İşaret dilinin dizgeli ve ölçünlü olarak gerçekleştirildiği ilk resmî işitme engelliler okulu ise 1760'ta Charles-Michel Abbé de l'Épée tarafından açılmıştır (Akalin, 2014). Fransız işaret dilinin günümüzde en gelişmiş ve kullanım alanı geniş bir dil olmasında bu okulun ve kurucusunun önemli bir katkısı olmuştur. Bu dönemlerde işitme engellilere yönelik olarak Avrupa'dakine koşut biçimde Osmanlı Devleti'nde de aşağıda ayrıntılarıyla açıklanacak olan çalışmalar kapsamında çeşitli okullar açılmış; bilinen ilk "Türk İşaret Dili Elifbası" oluşturulmuştur. Ancak bu çalışmalar, günümüzde dahi diriliğini koruyan bir tartışma konusunun fitilini ateşlemiş; işitme engelli kişilere işaret dili öğretiminin yapılıp yapılmamasına dair görüş ayrılıklarının ortaya çıkması için elverişli bir düzlem oluşturmuştur. Öyle ki o günden bu yana kimi bilim adamları işitme engellilerin eğitiminde işaret dili öğretimine yer verilmesini savunurken (Piştav Akmeşe ve Kayhan 2018; Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2020) kimileri de böylesi bir öğretim verilmesi durumunda işitme engellilerin toplumdan daha da soyutlanmalarına neden olunacağını, işaret dilini

öğretmeye çalışmanın beyhude bir uğraş olduğunu, bunun yerine işitme engelli kişilere konuşma, okuma ve yazma eğitimi verilmesinin daha yararlı olacağını ileri sürmüştür. 1778’de Almanya’da işitme engelliler için okul kuran Heinicke’nin öğrencileri için en yararlı ve sağlıklı öğretimin dudak okuma olduğunu; işaret dili öğretimini yanlış bulduğunu (Lang, 2003, akt. Akalın, 2014) dile getirmesiyle başlayan ve günümüze uzanan bu uzun soluklu tartışmada işaret dili öğretime yer verilmesinin yararlı olacağını savunanların elini zayıflatan en önemli konu, işaret dilinin yakın bir zamana kadar “belirtik diller” ulamında yer almaması olmuştur. Çünkü işaret dillerinin dil bilimsel açıdan incelemesine yönelik ilgi dünyada 1960’larda, Türkiye’de ise ancak 2000’li yıllarda yoğunlaşmaya başlamıştır. Dünyada ve Türkiye’de işaret dilinin dil bilimsel açıdan betimlenmesinde gözlenen bu gecikmeye bağlı olarak birçok yanlış önyargı gelişmiştir. Söz gelimi dünyanın tamamında geçerli bir tek işaret dili olduğu veya işaret dillerinin işiten bireylerce geliştirilen ancak sözel dillerin bozulmuş bir biçimi olup yetersiz, ilkel, basit bulunan ve görüntü taklidiyle, el hareketleriyle sınırlı kalan bir dil olarak düşünülmesi bu önyargılardan bazılarıdır. Oysa işaret dilleri, dil bilimsel açıdan sözel dildekine benzer karmaşık ve dizgeli dillerdir. Bu diller işitme engelli kişilerin iletişim gereksiniminden kaynaklanmış, üyesi oldukları toplumun adıyla anılan ancak konuşma dilindeki sese dayalı göstergelerin görsel ve devinimsel göstergelerin aldığı dillerdir. Bu dillerin konuşma dilinden farklı olarak kendine ait özellikleri, kuralları ve dil bilgisi yapısı vardır; anlam ayırt ediciliklerini ellerin duruşu, harekete başlama-bitirme yeri ve yönü, yüz ifadeleri gibi ögeler aracılığıyla oluştururlar.

Best’in 1943’te yaptığı bir araştırmada işitme engelli çiftlerin %78,2’sinin kendi aralarında işaret dili kullandığı, yalnızca % 1’inin konuşma diline ait unsurlara iletişimlerinde yer verdiklerini ortaya koymuştur (akt. Stoke, 1960). Bu beklenen, doğal bir durumdur. Zira işaret dili, işitme engellilerinin birbiriyle iletişim içinde bulunduğu durumlarda doğal olarak gelişir ve kültürel aktarımla gelecek kuşaklara aktarılır. İşitme engelli kişiler, kendilerine özgü işaret dilleriyle kendilerine özgü bir kültür de inşa etmişlerdir (MEB, 2023b). Bununla birlikte işaret dilleri “yapay” ve “doğal” işaret dilleri olarak iki öbekte değerlendirilir (Girgin, 2003). Doğal işaret dillerinde eller ve bedenin diğer kısımları, yüz, kaş, göz, dudak, ağız, baş, omuz vd. uzuvlar kullanılarak yapılan bir jest, mimik ve hareketler bütünüyle dilsel birimler olan işaretler oluşturulur. Bu işaretlerde el şekli, elin konumu, elin hareketi, elin yönelimi ve el dışı işaretler anlam ayırt edici olduğu gibi bürünsel iletileri de aktarır. Üstelik bu

dillerde gerçekleştirilen devinimler konuşma diline oranla daha geniş bir alana yayılan ve bu nedenle daha yavaş gerçekleşen eylemler dizisi içerdiği için konuşulan dillerdeki akışın yakalanabilmesi için bir işaretin genellikle birden çok anlam yüklenmesi gerekmiştir. Bu nedenle işaret dilinin öğretiminde diğer zorluklarla beraber, işaret dilinin kendi doğasından kaynaklanan bu durumun da göz önünde bulundurulması gerekir. Ayrıca Corina tarafından 2001’de yapılan sosyo-dil bilimsel bir araştırmada, işitme yetersizliği yaşayan bireylerin işaret dili edinim sürecinin konuşma becerisinin edinimine benzer olduğu, belleğin iki dil içinde benzer unutmaları ortaya koyduğu; erken dönemlerde edinilen işaret dilinin görsel algı üzerinde olumlu etki bıraktığını saptamıştır. Emmorey’in (2015) çalışmasında da işaret oluşturma ve konuşma sırasında birebir aynı olmasa da benzer bir sinirsel örüntü olduğu belirlenmiştir.

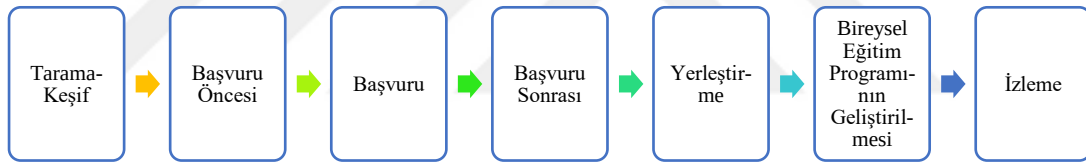
Dünyada işaret diline yönelik ilgilinin zaman içinde artma eğiliminde olduğu görülmektedir. Öyle ki 1979’dan günümüze, üç yılda bir uluslararası “İşaret Dili Araştırmalarında Kuramsal Konular” (İng. “Theoretical Issues in Sign Language Research-TISLR”) şemsiyesi altında çok sayıda kurultay, çalıştay ve bilgi şöenleri gerçekleştirilmektedir. Bunun yanı sıra 1998’den itibaren “Uluslararası İşaret Dili ve Dil Bilim” (İng. “Sign Language and Linguistics”), 2000’den bu yana “Uluslararası İşaret Dili Çalışmaları” (İng. “Sign Language Studies”) adlı dergilerde yüzlerce bilimsel araştırma verileri ortaya koyulmuştur. Ayrıca 2004 yılında “İşaret Dili Dilbilimi Topluluğu” (İng. “Sign Language Linguistics Society”) (Dikyuva vd., 2015 s. 48) kurulmuştur. Hemen her ülkede kendi toplumunda konuşulan işaret dilinin öğretimine ve belirtik duruma getirilmesine yönelik çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Söz gelimi Moğolistan’da 2009 yılında Moğol İşaret Dili Merkezi kurulmuştur. Ancak bu merkezlerin, kurum ve kuruluşların işaret dili öğretimine katkı sunmasının ülkenin bağlamına özgü birtakım kısıtlayıcılarla karşılaştığı görülmektedir. Örneğin; Geer (2011) tarafından Moğolistan’da gerçekleştirilen bir araştırmada Moğol İşaret Dili’nin (MİD) öğretimin yapıldığı okulun ülke Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği’ne bağlıyken açılması nedeniyle Rus İşaret Dili’nin (RİD) etkisinde kaldığı, ülkede işitme engelliler arasında baskın işaret dili kullanımının MİD değil, Rus İşaret Dili (RİD) olduğu; bu okulun yöneticileri, üç yüz altmış dört öğrencisi ve elli dokuz öğretmenin RİD kullanmaya devam ettiği saptanmıştır. Öte yandan Çin’de gerçekleştirdikleri bir araştırmada Lytle vd. (2006), farklı ağızları olan Çin İşaret Dili’nin (ÇİD) işitme engellilerin eğitiminde hak ettiği

yeri alamamasından dolayı işitme engellilerin eğitiminde istenilen başarıya ulaşamadığı sonucuna ulaşmışlardır.

01.07.2005 tarih 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun'un engellilerin eğitim ve öğretimiyle ilgili 15. Maddesi'nde TİD dizgesinin oluşturulma, geliştirilme ve uygulamasına yönelik çalışmaların esas ve usullerinin Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının koordinatörlüğünde, Millî Eğitim Bakanlığı ve Türk Dil Kurumu Başkanlığınca ortaklaşa yapılacağı ifade edilmiştir (Resmî Gazete, 07.07.2005, 25868, 5,44). Türkiye'de işitme engellilere yönelik eğitimler, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü çatısı altında yürütülmektedir. Özel eğitim kapsamında Türkiye'de yaklaşık yarım milyon öğrenci örgün eğitim içinde öğrenim görmektedir (MEB, 2022b). Bu çocukların özel eğitime dâhil edilip edilmeyeceklerine dair karar belirli aşamalar izlenerek alınmaktadır. Şekil 3'te yer alan aşamalar şunlardır:

Şekil 3

Türkiye'de Özel Eğitim Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci



Not. Tarama (Keşif) Aşaması, Millî Eğitim Bakanlığı, 2022c. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (<http://orgm.meb.gov.tr/www/tarama-kesif-asamasi/icerik/1922>) adresinden uyarlanmıştır.

Löwe (1992, akt. Aslan Bağcı, 2021), özel eğitim tarihinde en çok ilginin işitme engelli kişilerin eğitimine gösterildiğini ifade etmektedir. Buna karşın işitme engellilerin nasıl bir eğitim alması gerektiği üzerinde bir uzlaşa sağlanabilmiş değildir. Yukarıda değinildiği üzere konuşma dilinin temel alındığı bakış ile işaret dilinin esas alındığı yaklaşımlar arasında gelgitler yaşanmış, bunlara yakın zamanlarda özel eğitim sınıfları, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları da eklenmiştir. Bu doğrultuda Türkiye'de bütün düzeylerdeki okullarda kaynaştırma eğitimi, genel eğitim okullarında işitme engelliler için oluşturulan özel eğitim sınıfları ve yalnızca işitme engelli çocuklar için yapılan okullarda öğretim olmak üzere farklı modeller

benimsenmiş olursa da kaynaştırma modeli son dönemlerde en çok benimsenen model olmuştur (Aslan Bağcı, 2021).

Millî Eğitim Bakanlığının 2021-2022 istatistiklerine göre Türkiye'deki 463 özel eğitim kurumunda 111.552 erkek, 61.936 kız olmak üzere 173.488 öğrenci öğrenim görmektedir. Özel eğitim kurumlarından 32'si işitme engelliler ilkokuludur. Bu okullarda 673 (397 erkek, 276 kız) öğrenci öğrenim görmektedir. Ortaokul düzeyinde hizmet veren 32 işitme engelli okuluna ise 920 (561 erkek, 359 kız) öğrenci kayıtlıdır. Yirmi işitme engelliler özel eğitim meslek lisesinde ise 1.045 (625 erkek, 420 kız) öğrenci eğitim almaktadır (MEB, 2022a). Örgün eğitim kurumlarının yanı sıra çeşitli kurum ve kuruluşlarda da TİD eğitimi sunulabilmektedir.

İşitme kaybı/engeli bulunan kişilere yönelik özel eğitim gereksinimi orta derecede işitme kaybının (26-40 dB) olması durumunda başlar. Çok hafif ve hafif dereceli kayıplarda ev ve sınıf ortamında yukarıda değinilen birtakım düzenleme ve rahat dinleme koşulları konusunda danışmanlık yapılarak eğitim verilebilir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2014). İşitme engellilere sunulacak eğitimde dikkat edilmesi gereken hususlar, saf ses ortalaması 500-4.000 Hz olduğu koşullardaki işitme kaybına göre yapılabilecek uygulamalar Şekil 4'te gösterildiği gibi özetlenebilir:

Şekil 4

İşitme Kaybının Derecesine Göre Eğitim Uygulamaları

Normal İşitme (-10-+15 dB HL)
•İşitme kaybının türütüne ve işitme eğrisinin şekline göre hafif derecede kazancı, düşük çıkış güçlü işitme aygıtları veya kişisel FM aygıtından yararlanılabilir.
Çok Hafif Derecede İşitme Kaybı (16-25 dB HL)
•Gürültülü ortamlarda veya 1 metre uzaklıktaki konuşma sinyallerinin %10'unu kaçırabilen öğrenciler için sınıfta tercihli oturma yapılabilir. •Gürültülü sınıf ortamların akustik olarak düzenlenmesi, işitme kayıplı öğrencilerin öğretmene yakın oturtulması, sık geçirilen orta kulak problemlerine ve iletim tipi geçici işitme kayıplarında uygulanan medikal tedavi ve izlemlere dikkat edilmesi yararlı olacaktır.
Hafif Derece İşitme Kaybı (26-40 dB HL)
•İşitme aygıtı ve FM aygıtından yararlanılabilir. Sınıfın oturma ve ışık düzeni özel bir biçimde ele alınmalı, dil değerlendirmesi yapılarak işitsel yönetime ağırlık verilen uygun eğitim programı uygulanmalıdır. Öz güven duygusunu geliştirici çalışmalar ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi yararlı olacaktır. •Dudak okuma eğitimi verilebilir, konuşma sağaltımı yapılabilir.

Şekil 4' ün devamı

Orta Derecede İşitme Kaybı (41-55 dB HL)

- Konuşmaların % 50'sini kaçırabilen bu öğrencilerde çeşitli konuşma, dikkat ve öğrenme sorunları, dil gecikimi görülebilir.
- Uygun dil ve konuşma eğitimi programı uygulanmalıdır. İşitme aygıtının kullanımı gerekmektedir. İfade edici dil gelişimine, okumaya, yazı dilinin gelişimine yönelik çalışmalar işitsel ve sözel eğitim programlarıyla örüntülenmelidir. Tercihli oturmaya başvurulabilir.

Orta İleri Derece İşitme Kaybı (56-70 dB HL)

- Aygıt kullanılmadığı durumda konuşma seslerinin çoğunu kaçıran bu öğrenciler, çevresel sesleri ayırt edebilseler de konuşma sorunları, dil gecikimi, öğrenme güçlüğü ve dikkat eksikliği yaşayabilirler.
- İşitme aygıtının sürekli kullanılması, özel eğitim ve kaynaştırma programına alınması önerilmektedir. Akademik destek çocuğun gelişimine bağlı olarak desteklenmelidir, işitsel eğitim, konuşma dili eğitimi ve tercihli oturmadan yararlanılabilir.

İleri Derecede İşitme Kaybı (71-90 dB HL)

- Normalde hiçbir konuşma sesini duyamayan bu kişiler, bir adım uzaktan çok yüksek sesleri duyabilirler. Şiddetli konuşma sorunları, belirgin dil gecikmesi, öğrenme güçlüğü ve dikkat sorunları yaşayabilirler.
- Düzenli işitsel-sözel eğitim programı uygulanmalı ve işitme aygıtı, FM veya vibrotaktik aygıtlar dan yararlanılmalıdır. Dudak okuma, işitsel ve konuşma becerileri ile birlikte kullanılabilir. İşitme kayıp derecesi 80 dB'nin üzerindeyse tüm iletişim yöntemleri birlikte kullanılabilir. Kaynaştırma programı önerilebilir, tercihli oturma düzenine gerek duyulur.

Çok İleri Derecede İşitme Kaybı (91 dB ve üstü)

- Bazı şiddetli sesler duyulabilse de hiçbir zaman iletişim için işitme duyusuna başvuramayan bu çocuklar, daha hafif düzeydeki kayıplarda ifade edilen bütün öğrenme, konuşma ve davranış sorunlarını yaşayabilirler.
- Çok yönlü eğitim programı uygulanarak öğrencilere özel eğitim desteği sunulabilir. İşitme aygıtına ve diğer araçlara gereksinim duyulur. Koklear implant açısından izlenebilir. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması önerilebilir. Kimileri için youn özel eğitim gerekebilir. Bireysel eğitim desteği okul içi ve okul dışı ortamlarda gerçekleştirilebilir.

Tek Taraflı İşitme Kaybı

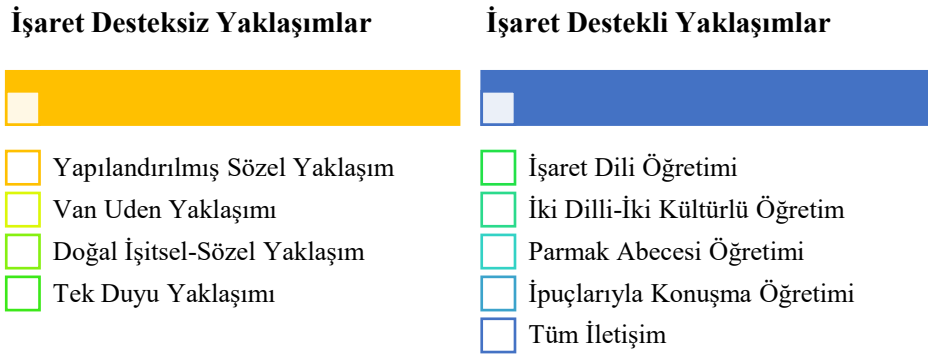
- Sınıfta FM ağı ve aygıtının bulunmasından ve sınıf içi akustik düzenlemeden yarar gören bu öğrenciler için eğitsel destek sunulabilir.

Not. Aile eğitim rehberi işitme engelli çocuklar, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2014. (<https://www.aile.gov.tr/media/5633/isitme-engelli-cocuklar-aile-egitim-rehberi.pdf>) ve *İşitme Engelliler İçin Öğretmen Kılavuz Kitabı* (s.4) Millî Eğitim Bakanlığı, 2015a. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nden uyarlanmıştır.

İşitme kaybı bulunan veya işitme engelli öğrencinin bulunduğu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin sözel uyaranlarla birlikte görsel araçlardan yararlanabilmesi, doğal bir biçimde, kısa ve net ifadeler kullanarak konuşması ve yüzünü öğrencinin rahatlıkla görebileceği bir pozisyonda bulunması, grup çalışmalarında diğer öğrencilerin de buna uygun bir pozisyon almaları için teşvik edilmesi, aynı anda bir tek kişinin konuşmasının sağlanması, drama gibi etkin kılıcı yöntemlerden yararlanması yararlı olacaktır (MEB, 2015a). Ayrıca sınıfın akustik özellikleri, aydınlatması da son derece önemlidir. Sınıf tavan yüksekliğinin fazla olmaması, aydınlatmanın görseller, dudak ve jest-mimik hareketlerinin rahatlıkla görülmesini sağlayacak nitelikte olması işitme engelli öğrencilerin başarılı olmalarını etkileyen diğer hususlardır. Ancak hangi uygulama yapılırsa yapılsın, hangi sınıf ortamında bulunulursa bulunulsun, hangi araç kullanılırsa kullanılsın, işitme engeli öğrencilere sunulacak eğitimden beklentilerin karşılanabilmesi için öncelikle yetkin bir dil eğitiminin öğrenciye ulaştırılması gerekir. Çünkü eğitim ve diğer bütün toplumsallaşma araçları iletişime, dolayısıyla dile dayanır. Dil, toplumla iletişim kurmanın ötesinde düşüncenin biçimlendirilmesi ve kişinin kendi bilgi, düşünce, hayal, izlenim, gözlem ve deneyimlerini gözden geçirmesi açısından da önemlidir (Tüfekçioğlu, 1989). Dilin sunduğu bu olanaklardan etkin biçimde yararlanabilmek için dil becerilerinde yetkinlik kazanmak gerekli görülmektedir. Dil becerileri arasında en sık başvuru beceri, dinleme olup diğer bütün dil becerileri için kritik bir ön koşul işlevi yüklenmektedir. Dinleme, toplumsal yaşamda ve her alanda başarıyı yakalamada üzerinde en çok durulan dil becerisidir (Doğan, 2007). Ancak işitme engelli bireyler dinleme becerisinden yoksundur ve dil dizgesinin insanlara sunduğu olanaklara erişimde zorluk çekmektedir. Bu zorluğun aşılmasında işaret dili eğitimi, vazgeçilmez bir önem taşımaktadır. Öte yandan kimi araştırmacılar, işaret dili eğitimi içermeyen eğitim yaklaşımlarına göre oluşturulan programlarla işitme engellilerinin eğitilmesinin daha yararlı olduğunu iddia etmektedir. İster işaret dili eğitimi içersin ister içermesin işitme engelli bireylere sunulacak eğitimin nitelikli bir biçimde gerçekleştirilmesi, bireylerin dil dizgesiyle beliren olanaklara ulaşmaları bakımından yaşamsal bir ehemmiyet arz etmektedir. İlkeleri belirlenmiş, felsefi bakış açıları belirlenmiş eğitsel yaklaşımlarla bu sürecin desenlenmesi nitelikli bir işitme engelliler eğitimi için ön koşul niteliğindedir. İşitme engelli bireylerin eğitime yönelik geliştirilen eğitimsel yaklaşımlar, aşağıdaki gibi betimlenebilir.

Şekil 5

İşitme Engellilere Yönelik Eğitim Yaklaşımları



Not. *İşitme engelli bireylerin eğitime giriş* (s. 85-111), M.C. Girgin, 2003. Anadolu Üniversitesi Yayınları'ndan uyarlanmıştır.

Şekil 5'te betimlenen ilk yaklaşımlar, yukarıda değinilen işaret dili öğretiminin işitme engelliler için kötü sonuçları olacağını savunanların düşünceleriyle uyumlu iken ikinci yaklaşımlar işitme engellilerinin eğitiminde işaret dili öğretimi çekirdek noktası olarak ele alır. Bu araştırmanın odak noktasında TİD eğitimi olması nedeniyle, birinci öbekteki yaklaşımlar arasında öne çıkan Doğal İşitsel-Sözel ve Tek Duyu yaklaşımları tanıtılmış, ikinci gruptaki yaklaşımların açıklamalarına daha geniş yer verilmesi yeğlenmiştir. Nitekim bu konuda yapılan birçok araştırmada işitme engellilere yönelik eğitimde işaret dili öğretime yer verilmesinin işitme engelli öğrencilerin gelişimini yalnızca dil edinimi ve akademik başarı değil, daha birçok alanda olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Bilgiç vd., 2020; Göl Güven, 2016; Pistav Akmeşe ve Kayhan, 2016). İşitme engellilerin eğitime yönelik geliştirilen bazı yaklaşımlar aşağıdaki gibi açıklanabilir:

Doğal İşitsel-Sözel Yaklaşım: Bu yaklaşımın temel varsayımı, işitme engelli öğrencilerin de işiten çocuklar gibi içinde bulundukları toplumda konuşulan ana dilini kazanabilmelerinin ve onlar gibi dil edinme sürecini gecikmeli de olsa izleyebilmelerinin olanaklı olduğudur. Bunun için işitme kaybı olan öğrencilerin çevrelerindeki bireylerle anlamlı etkileşim kurmalarına yönelik çalışmalar yapılır, uygun işitme aygıtlarıyla öğrenciler desteklenir ve doğrudan dil kalıplarının değil doğal yaşantılar içinde işitsel algının geliştirilmesini amaçlayan etkinlikler tasarlanır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2014).

Tek Duyu Yaklaşımı: Tek duyu olarak işitme duyusu ele alınır. İşitme duyusuyla gerçekleştirilen iletişim öğretimi yapılır. Bu amaç doğrultusunda doğal ortamda, işitme aygıtlarının desteğiyle etkinlikler gerçekleştirilir. Ancak bu yaklaşımda Doğal İşitsel-Sözel yaklaşımdan farklı olarak çocuk ile iletişim kurulurken yalnızca işitme duyusunu geliştirici çalışmalara ve iletişim yöntemlerine yer verilmesi söz konusudur. Dudak okuma, parmak abecesi öğretimi gibi işlemlere, bu yaklaşımda dinleme becerisini geliştirmeye zarar verdikleri savıyla yer verilmez (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2014).

İşaret Dili Öğretimi: Bu yaklaşımının odağında işaret dilinin öğretimi bulunmaktadır. Aşağıda ayrıntılı olarak tanıtılacağı üzere işaret dili, el ile yaratılan ve ulusal, yerel işaretleri barındıran, kendine ait dil bilimsel kuralları bulunan bir iletişim dizgesidir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2014) Doğal ve yapay işaret dillerinin öğretimi olarak iki biçimde yürütülür. Doğal işaret dilleri işitme engelliler tarafından geliştirilerek, kuşaklar arası aktarımla oluşmuş dillerken yapay işaret dili, doğal işaret dilinin sözcüklerini çeşitli görsel imlere yüklenmesine dayanır ve konuşma becerisinin böylelikle geliştirilebileceği öne sürülür. Ancak bu görüş, beklediği başarıyı yakalayamamıştır (Girgin, 2003).

İki Dilli-İki Kültürlü Öğretim: Doğal işaret dili dışındaki bütün modellerin işitme engellilerin eğitiminde bir yarar sağlamayacağı görüşüyle geliştirilmiştir. Bu yaklaşım, ağır işitme yetersizliği olan bireylerin toplum içinde diğer bireylere göre daha az değerli görüldüğü bakış açısına karşı çıkarak işitme engellilerin küçük bir topluluk oluşturduğunu ve bu topluluğun kendine özgü bir kültüre sahip olduğunu ileri süren bu yaklaşımı savunanlar; işitememek her ne kadar işiten bireylere için bir engel olarak algılansa da ağır işitme yetersizliği olan bireylerin öyle algılamadığını, işitmeyi bir engellilik görmedikleri dile getirmektedir. Bununla birlikte ağır işitme yetersizliği olan çocukların ana dili olarak işaret dili eğitimi alması, konuşan toplumun kullandığı yazılı dilini ikinci dil olarak öğrenmeleri, okuma ve yazma gibi beceriler edinmeleri, onların konuşan toplumla iletişim kurmaları bakımından yararlı olacağı savunulmaktadır. İşitme yetersizliğinden kaynaklanan eksikliğin görme duyusu aracılığıyla işaret diliyle kapatılabileceği, ana dili olarak işaret dilinin öncelikli olduğu, işaret dili öğretiminin bütün dil becerilerini olumlu yönde etkilediği bu yaklaşımda ifade edilen diğer görüşlerdir. Ancak bu görüş, kimi araştırmacılar tarafından tepkiyle karşılanmış, işitme engelli kişilerin eğitimden alacakları yararı minimize etme,

onların toplumsallaşmalarını sekteye uğratmayla sonuçlanacak istenmedik durumlar yaşamalarına yol açmakla suçlanmıştır. Ayrıca ikinci dil-ikinci kültür yaklaşıma karşı çıkanlara göre bu yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen eğitim uygulamalarıyla işitme engellileri özgürleştirilmekten daha çok kısıtlar ve baskılar niteliktedir (Girgin, 2003).

Parmak Abecesi Öğretimi: Uzun bir tarihe geçmiş olan parmak abecesi, parmaklarda farklı biçimler alarak o toplumun kullandığı abecedeki harfleri imlemesiyle oluşur. Özellikle özel adların ifadesinde önemli bir gereksinime yanıt verir. Parmak abecesiyle öğretim de bu imlerin dizgeli biçimde kullanılmasına yönelik verilen eğitimleri kapsar. Ancak harflerle tümce kurmaya çalışmak da çok zaman almakta ve iletişim hızını ciddi oranda düşürmektedir (Yasan, 2015; Girgin, 2003). Aynı nedenle özel adlar için de işaret dilinde özel işaretler geliştirilmiştir. Öte yandan kısaltmalarda, yabancı dillerden gelen sözcüklerin gösteriminde, bilimsel terimlerde, bazı eklerde parmak abecesine başvurulmaktadır (Bayrak, 2009; Karaca ve Bayır, 2018; Yasan, 2015). Türk parmak abecesine dayalı öğretimde, 1 Kasım 1928’de kabul edilen Yeni Türk Harflerinin Kabulü Hakkında Kanun çerçevesinde sözcüklerin başlangıç noktaları ve sözcükteki görsel birimlerin (harfler) nitelikleri değişmiştir. Aşağıda yer alan görsellerin ilkinde Osmanlı Devleti döneminde parmak abecesi kullanarak bir ileti veren öğrenciler, ikincisinde ise çağcıl Türk abecesindeki sözcük birimleri yer almaktadır.

Figür 1

Osmanlı Devleti Dönemi Türk Parmak Abecesi ile İleti Paylaşan Öğrenciler



Not. Millî Saraylar İdaresi Başkanlığının 23.08.2023 tarihli ve 118907 sayılı izni ile Sultan II. Abdülhamid Kütüphane Koleksiyonu – Yıldız Albümleri envanterinden alınmıştır.

Yukarıda Figür 1’de yer alan görseldeki işitme engelli öğrenciler, Osmanlı Devleti dönemindeki Türk parmak abecesiyle “Padişahım çok yaşa!” iletisini paylaşmışlardır. Ayrıca öğrencilerin yanında “Dilsiz Mektebi şakirdanı Dilsiz mektebi Mösyö Garati Efendi kulları, Müdür ve usul-ı mahsus muallimi Lui Efendi kulları, Lisan-ı Osmani ve hüsn-i hat muallimi Besim Efendi kulları, resim muallimi Limonciyan Efendi kulları, hüsn-i hat Fransavi muallimi Mazhar Efendi kulları, Sabri Efendi kulları” açıklamalarıyla okulun idari kadrosu ve öğretmenlerinin de yer aldığı belirtilmektedir. Yeni Türk Harfleri’nin kabulü ile Türk parmak abecesi değişmiştir. Çağcıl Türk parmak abecesindeki birimler Figür 2’deki gibidir.

Figür 2

Çağcıl Türk Parmak Abecesindeki Birimler



Çağcıl Türk Parmak Abecesi, Türk abecesinin biçimlerine dayalı oluşturulmuş, yirmi dokuz harfe ait yirmi dokuz işaret biriminin geliştirildiği bir abecedir. “J ve Y” işaretlerinde baskın olmayan el üzerinde bir izleme hareketi bulunurken “Ö-Ü ve Ç-Ş” de şıklatma hareketi “Ğ” ise sallama hareketiyle üretilmektedir (Kubuş ve Hohenberger, 2011). Parmak abecesine dayalı öğretimde bu işaretlerin öğretimi, işaretler arasındaki dizgeler ve kimi sözcüklerin kısaltmalı gösterimleri gibi hususlar üzerinde durulmaktadır. İşaret dilinin öğretimine dayalı öğretimde, kimi durumlarda parmak abecesine yönelik de uygulamalar yapılmaktadır. Türk Parmak Abecesinin öğretimine yönelik TİD Ders Programı kapsamında 1. sınıflarda Türk abecesindeki harflerin, Türk Parmak Abecesi işaretleri ile eşleştirilmesi ve bu işaretleri akıcı ve anlaşılır bir şekilde kullanabilmesine yönelik 2 kazanım bulunmaktadır (MEB, 2016a). Ancak bu yaklaşım, öğrencilerin yazmayı öğrenene kadar kullanılması sınırlı kalan bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2014).

İpuçlarıyla Konuşma Öğretimi Yaklaşımı: Dudak okumaya destek olarak geliştirilmiş bu yaklaşımın kurucusu, R. Orin Cornet’tir. Özellikle oluşum sürecinde dudakların benzer biçimlendiği seslerin, dudak okuma sırasında rahat ayırt edilmesi hedeflenir. Dolayısıyla konuşma diline bağlı bir yaklaşım olarak değerlendirilmelidir ve tek başına bir iletişim yöntemi olarak tasarlanmamıştır (Girgin, 2003). Bu nedenle öğrencilerin alıcı dil becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalarda kimi zaman bu yaklaşımdan yararlanılabilir, işitme kaybı derecesine göre öğrencilere bu yaklaşıma uygun eğitimler verilerek destek sunulabilir.

Tüm İletişim Yaklaşımı: İşitme engelli bireylerin iletişimini kolaylaştıran sözel, işitsel, yazılı ve işarete dayalı bütün yöntemleri içeren uygulamaları işe koştan bir yaklaşımdır. Böylelikle bir yaklaşımla sınırlı kalan uygulamaların eksikliklerinin tamamlanacağı düşünülmektedir. Bu yaklaşımı savunanlara göre işitme engelli öğrencilere kendi iletişim yolunu seçme özgürlüğü ancak böyle sunulabilir. Bu yöntemin başarılı olması için hem anne babaların hem de öğretmenlerin işaret dili eğitim almaları ve bunu etkili bir biçimde kullanmaları yararlı olabilir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2014).

İşitme engelli öğrencilerin eğitimde işaret dili öğretimi sunan yaklaşımlar ana hatlarıyla bu biçimde açıklanabilir. Bu yaklaşımlardan veya işaret dili öğretimi sunulmayan yaklaşımlardan hangisi kullanılırsa kullanılsın işitme engellilerin eğitiminde dil edinimi bakımından dikkate alınması gereken birtakım araştırma

verileri vardır. Bunlar başında konuşma dili ve işaret dili edinim sürecinin birinci, ikinci veya yabancı dil olarak değerlendirilmesiyle araştırmalardan elde edilen bilgiler yer almaktadır. Öyle ki Tüfekçioğlu (1992, akt. Karasu, 2010), işaret dilini ana dili olarak öğrenen çocukların konuşma dilini yabancı dil gibi gördüklerini; okuma ve yazma öğrenirken zorluk çektiklerini saptamıştır. Bununla birlikte Akçamete (2009, akt. İpek Timur, 2016), işitme engelli çocukların jest, mimik ve beden diline ait sözel olmayan dil unsurlarını iletişim sırasında işitme engeli bulunmayan çocuklara oranla daha sık kullandıklarının bilindiğini ifade etmektedir. İpek Timur (2016), bu durumu farklı bir yorumla ele almakta; işitme engelli bireylerin içinde yaşadıkları toplumda konuşulan dilde yetersiz kalmalarına karşın işaret dili kullanımında yetkinlik kazandıklarını, karşılaştıkları dilsel eksiklikleri aşmak için kimi zaman yeni işaretler geliştirerek kimi zaman da konuşma dilinde olmayan yeni mimik unsurları üretme yoluna gittiklerini dile getirmektedir. Bu durum, incelemeye değer bir başka husus olarak düşünülebilir. Ancak eğitimsel bir bakışla, işaret dili öğretimi sunan yaklaşımlara dayalı uygulamalarda işitme engelliler tarafından geliştirilen ve ortak kullanımına dönüşen bu imlerin de göz önünde bulundurmasının çeşitli yararlar sağlayacağı söylenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığınca (2017a) yayımlanan “İşitme Yetersizliği ve Eğitim Planı”nda işitme engelli çocukların eğitiminde sırasıyla kaba sesler (evde, okulda, sokakta her gün duyulan gök gürültüsü, rüzgâr sesi, yaprak hışırtısı, hayvan sesleri; makine sesleri gibi sesler), ritim ve melodiye ilişkin sesler ve konuşma seslerinin ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu Plan’da işitme engelli kişilerle kurulacak iletişim ortamlarını destekleyebilecek çok sayıda aygıtı yer verilmiştir. Bunlardan eğitim öğretim gerçekleştirilen sınıf içi ve sınıf dışı çalışmalarda doğrudan yararlanabilecek bazı aygıtlar şunlardır:

- a) Başkaları tarafından görülmeyen ancak işitme engellilerine verilen film alt yazılarını gösteren özel gözlükler,
- b) Konuşmayı metinleştiren aygıtlar,
- c) Sesli alarmların çaldığını gösteren çeşitli renkleri bulunan, yanıp sönebilen görsel alarm sistemleri,
- ç) Ambulans, itfaiye gibi araçların yaklaşmakta olduğunu gösteren gösterge tabloları,
- d) İşaret dilindeki el hareketlerini tanıyarak bu işaretleri telefon uygulamasıyla konuşmaya dönüştüren eldivenler.

Ayrıca Şekil 6’da verilen araç gereçlere de işitme engelli öğrencilerin sınıf içi eğitim etkinliklerinde yer verilebilir.

Şekil 6

İşitme Engellilerin Eğitiminde Kullanılabilecek Bazı Araç Gereçler

Duyuları Geliştirici Araç Gereçler	Tahmin Etme ve Problem Çözmeyi Geliştirici Araç Gereçler	İşitsel ve Görsel Algıyı Geliştirici Araç Gereçler	Konuşma ve Dili Geliştirici Araç Gereçler	Kavram Kazanımını Geliştirici Araç Gereçler	El Becerilerini Geliştirici Araç Gereçler
Takılıp sökülebilir oyuncaklar, bloklar, boncuklar, pullar vb.	Birleştirme araçları, hacimleri tanıtacak araçlar, resimler, eşleştirme kartları, vb.	Sözcük, fiil ve olay resimleri, fotoğraflar, değişik sesleri ve çocuk şarkılarını içeren kaset, teyp, cd çalar ve bilgisayar uygulamaları, ses çıkaran oyuncaklar, vb.	Sembolik oyunlarda kullanılan oyuncak ve nesneler, resimler, sıralama kartları, öykü kitapları, vb.	Gerçek ev eşyaları, küpler, resim kartları, dominolar, rakam kartları, sayı boncukları, terazi, mezuro, para vb.	Boya, mum, kil, oyun hamuru, seramik hamuru, kâğıt, karton vb.

Not. *Çocuk Gelişimi Eğitimi İşitme Yetersizliği ve Eğitim Planı* (s.15-16), Millî Eğitim Bakanlığı, 2017a, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları’ndan uyarlanmıştır.

Şekil 6’da sayılan aygıt ve araç gereçlerin yanı sıra işitme yetersizliği olan bireylerin özelliklerine uygun olarak öğretmenler, aileler tarafından sesli bileklik, marakas, ritim sopası; zil, bateri, davul, ritim davulu, gitar, saz; sesli yastık, sesli halı, ses kutusu gibi evde veya okulda çeşitli malzemelerden üretebilecek araç gereçlerden de işitme engellilere yönelik eğitimlerde de yararlanılabilir (MEB, 2017a). Bilgisayar destekli çalışmalarda ise Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü İşitme Engelli Çocuklar için Dijital Eğitim Platformu üzerinden interaktif çalışma kitaplarına, z kitaplara, tematik sözlüklere erişilebilir. Ayrıca bu sayfada işitme engelli çocukların ailelerine yönelik çeşitli yasal düzenlemelerine, öğretmen kılavuz kitaplarına, eğitim planlarına, işaret diliyle oluşturulmuş çeşitli videolara ve bilgilendirici yazılara da yer verilmiştir.

2.4. İşaret Dili

İşitme engelli bireylerin kendi aralarında dilsel bir dizge geliştirerek bununla iletişim kurduklarının ayrımına varılmasının üzerinden yaklaşık iki bin dört yüz yıl geçmiştir. Öyle ki MÖ 431 ile MÖ 354 yılları arasında yaşamış olan Ksenofon, Büyük İskender'in İran seferinde en önemli kaynak olarak kullanıldığı söylenen Anabasis adlı yapıtının yazarıdır. Bu yapıta dikkat çeken Akalın (2014), yazarın betimlediği bir tarih sahnesinde sağır ve dilsizlerle iletişim kurulurken başvurulmuş işaretlerden söz ettiğini ifade etmektedir. Benzer biçimde Platon'un [MÖ. 428 (?)-MÖ 348 (?)] Diyaloglar adlı yapıtında dil ile ilgili bilgilerin ele alındığı Kratylos adlı bölümde, Sokrates ve öğrencisinin işitme engellilerinin iletişim kurarken kullandıkları işaretlerin konuşulan diller kadar geçmişi olabileceğine dair düşüncelerine atıfta bulunduğu bilinmektedir (Akalın, 2014). Ancak işitme engellilerce kullanılan işaretlerin bir dil dizgesi olarak ele alınması zaman almıştır. Önceleri işaret dillerindeki işaretlerin buyrum kipleri ve belirli sözcüklerle sınırlı kaldığı düşünülerek dil dizgesi içinde değerlendirilmemiş olursa da işaret dilleri, dil bilimsel inceleme alanları arasına 1970'li yıllarda girebilmiştir. Bu iletişim yönteminin bir dil olduğunun kabulü ise daha yakın dönemlerde ancak sağlanabilmiştir. Öyle ki dilin tanımı işaretlerle örüntülenmiş iletişime, başka bir deyişle, işaretlere dayalı dile günümüzde hazırlanan yalnızca bilimsel terimlerin açıklandığı kaynaklarda değil genel kullanıma yönelik sözlüklerde dahi yer verildiği görülmektedir (bkz. Oxford, 2023; Türk Dil Kurumu, 2023).

Önceki bölümlerde ifade edildiği üzere işaret dili, geçmişi bilinmeyen zamanlara giden, işitme engellilerin iletişim kurmak için bedensel devinimlere dayalı olarak geliştirdikleri; ulusal, yerel bir uzlaşma ve kuşaklar arası aktarımla oluşan, kendine özgü göstergeleri ve dilsel kuralları bulunan, çeşitli değişimleri bulunan dillerdir. TİD'in dil bilimsel ve tarihsel özellikleriyle ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

2.4.1. Türk işaret dili ve tarihçesine genel bir bakış

Görsel göstergeler, bütün kültürler gibi Türk kültürü açısından büyük bir önem taşıyan, uzun bir geçmişe dayanan öğelerdir. İşaret dilinin birimleri olan görsel göstergeler de işaretlerdir ve işaret kavramı eski Türklerde "im" sözcüğüyle dile getirilmiştir. Nitekim Kaşgarlı Mahmut'un Divan-ı Lügati't Türk adlı yapıtında "im" in tanımı yapılmış, bu sözcüğün geçtiği atasözleri tanıtılmıştır. Yusuf Has Hacıp

tarafından kaleme alınan Kutadgu Bilig'in bazı beyitlerinde de "im" sözcüğü geçmektedir. İşaret dilinde kullanılan imler ise el başta olmak üzere çeşitli bedensel devinimlerle oluşturulur. Türk dilinin temel kaynaklarında işaret (im) bulunan bu örnekler, iletişimde işaretleşmenin varlığının bir göstergesi durumundadır.

Büyük Selçuklu Devleti'nin ünlü veziri Nizâmülmülk'ün Siyasetname adlı yapıtında TİD bakımından ilgi çekici bir öykü bulunmaktadır. Bu öyküde işitme engelli bir vezir, ilkin tercümanın yararlı olacağını düşünse de mazlumların sözlerini tam veya doğru bir biçimde kendisine aktaramayacağından endişe ederek bu düşüncesinden vazgeçer ve mazlum kişilerin kırmızı elbise giymelerini buyurur, haksızlığa uğramamış kişilerin de kırmızı elbiseler giymesini yasaklar. Ülkede dolaşırken gördüğü kırmızı elbiseli kişilerin yanına gider, onlardan yüksek sesle yakınmalarını anlatmaları ister ve adaletin gereğini yerine getirir (Nizâmülmülk, 1981). Candaroğulları Beyliği'ne giden İbn Batuta da Kastamonu'da işitme engelli bir hocanın öğrencileriyle işaret dilini kullanarak rahat bir biçimde iletişim kurduğunu, uzun uzun bir şeyler anlattığını görmüştür (Aykut, 2004).

Selçuklu Devleti'nde ve Osmanlı Devleti'nde işitme engelli kişilere devlet içinde görev verildiği bilinmektedir (Akalin, 2013; Aslan Demir, 2010; Aykut, 2004; Demirel, 2013; Karadeniz 2017; Oral, 2016). Bîzebanlar (dilsizler) olarak adlandırılan (Özcan, 1994) ve çoğunlukla gizlilik arz eden önemli görevler için istihdam edilen bu gruba yönelik saray içinde bir eğitim yapıldığı Evliya Çelebi'nin ve Ali Ufki Bey'in aktardığı bilgilerden anlaşılmaktadır (Akalin, 2013).

Osmanlı saraylarında işaret dilini bilmek bir prestij, seçkin bir ilgi alanı olarak kabul görmüştür. Çünkü padişahlar özel ve gizli görevleri işaret dilini bilen kişilere emanet etmiştir. İşitme engelliler Osmanlı Devleti'nde kendilerine ait bir topluluk kültürü geliştirmiştir. Hatta Evliya Çelebi'nin Seyahatname adlı yapıtından anlaşıldığı üzere bu topluluğa tanınan anlayış o kadar gelişmiştir ki bu kişilerin konuşan kişilerin gittiği hamamlar dışında kendilerine özel bir hamamları -Kulaksızlar Hamamı- vardır ve orada konuşan topluluğun yaptığı gibi o hamamı yıkanmanın yanı sıra toplumsallaşma için de kullanmışlardır (Karadeniz, 2017).

Toplumsal yaşamda etkin bir varlık gösteren işitme engelliler Osmanlı Devleti'nde Ramazan ayının ortasında düzenlenen Hırka-i Şerif alayına katılan saray kadınlarının ve padişahların göreceği bir alanda bulunmakta, padişaha TİD ile övgüler sunmakta ve çeşitli armağanlar almaktaydılar. TİD'e ilgi o denli yoğundur ki I. Ahmet'in bu dili çok iyi bildiği ve kimi zaman eğlenme kimi zaman da ruhunu

dinlendirme aracı olarak sıklıkla bu dilde iletişim kurduğu anlatılmaktadır (Çuhadar, 2003). Sarayda TİD'in kullanımı yalnızca işitme engelliler arasında veya onların iletişim kurduğu kişilerle sınırlı kalmamış, herhangi bir işitme sorunu olmamasına karşın padişahın yanında konuşarak saygısızlık etmek istemeyenlerin de kendi aralarında kimi zaman bu dile başvurdukları bilinmektedir (Ergin, 1977). Osmanlı Devleti'nde kullanılan TİD, o denli işlenmiş bir işaret dilidir ki Aslan Demir'in (2010), sarayda çevirmenlik yapan Albert Bobovius ile İstanbul'da danışman deniz subayı olarak bulunan Adolphus Slade (Müşavir Paşa) adlı yabancıların mektup ve anılarından aktardığına göre işitme engelli Türkler, yalnızca işaret dilini kullanarak birbirine öyküler, masallar anlatabilmekte, eğlenceli sohbetler icra edebilmekteydiler.

Osmanlı Devleti'nde Avrupa örnek alınarak, sürmekte olan savaşılar karşın 1800'lü yıllara gelindiğinde önce işitme engelliler, ardından görme engelliler için özel okullar açılmıştır. Demirel'in (2013) verdiği bilgilere göre bu okulların açılmasında II. Abdülhamit'in sağladığı olanaklarla Merdi Grati Efendi öncülük etmiş, bu okullarda öncelikle dinî bilgiler verilmesi ve gündelik iletişimi sağlayabilecek yetkinliklerle öğrencilerin donatılması hedeflenmiştir. Ancak okul bütçe sorunları nedeniyle bir süre sonra kapanınca varlıklı ailelerin işitme engelli çocukları özel dersler aracılığıyla TİD öğretimi almaya devam etmiştir. Fakat bu durum TİD'in ölçünlü bir dil olmasını geciktirmiştir. 1902'de Yıldız Sağır Okulu'nun açılması TİD'in ölçünlüleşmesi için bir umut vermiştir. Birinci Dünya Savaşı'nın getirdiği yıkımdan sonra Kurtuluş Savaşı'nın en şiddetli dönemlerinde her türlü yoksunluğa karşı 1920'de Fuat Bey'in İzmir'de açtığı "Sağır, Dilsiz ve A'mâ Mektebi" nde TİD eğitimi sürdürülmüştür (Günay ve Görür, 2013). Ancak 1953'te dönemin eğitim anlayışına göre işitme engelliler için açılan okulların yarar sağlamaktan çok zarar vereceği düşüncesiyle ülke genelinde kapatılmasıyla ve TİD öğretiminin tamamen yasaklanmasıyla TİD'in ölçünlüleşmesine dair gelişen umutlar boşa çıkmıştır (Demirel, 2013). TİD'e yönelik algı yaklaşık kırk yıl sürmüş, 1995 yılında Millî Eğitim Bakanlığınca "Yetişkinler İçin İşaret Dili Kılavuzu" yayımlanmıştır. Ancak Kemaloğlu (2014a), bu kılavuzun TİD'i değil "işaretleştirilmiş Türkçe" başka bir deyişle konuşma dilinin bir aktarımı olarak nitelendirilebileceğini ifade etmektedir. On yıl aradan sonra TİD öğretimine yönelik önemli bir gelişme yaşanmış, 07.07.2005 tarih ve 25868 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Engelliler Hakkında Kanunun 15. Maddesi'nde ağır işitme yetersizliği olan bireylerin eğitim ve iletişim haklarının sağlanması için TİD geliştirme çalışmalarının yapılması kararlaştırılmış, bu kapsamda hangi bakanlıkların

ilgileneceği belirlenmiştir. Bu Kanun ile TİD resmî olarak kabul gören bir dil konumuna yükselmiştir. Aynı Kanun’da 2014 yılında yapılan değişiklikler, TİD’in araştırılması ve yaygınlaştırılması için daha elverişli bir düzlem oluşmasını sağlamıştır. Bütün bu yasal düzenlemeler, TİD’in dil bilimsel açıdan incelenmesi ve yaygınlaştırılması için önemli gelişmeler ortaya çıkmasına ön ayak olmuştur.

2.4.2. Türk işaret dilinin dil bilimsel özellikleri

İşaret dilleri birbirinden farklı tarihlerde ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda TİD, dünyada varlığı bilinen en eski işaret dillerinden biri olarak gösterilmektedir (Zeshan, 2003). Bütün işaret dilleri gibi dil bilimsel açıdan işaret bilgisi, söz dizim ve anlam bilim açısından değerlendirilebilir. Bu çerçevede TİD’in özellikleri aşağıdaki başlıklar altında açıklanabilir.

2.4.2.1. *İşaret bilgisi açısından Türk işaret dilinin özellikleri*

TİD ve diğer işaret dilleri işaret bilgisi kapsamında ele alınmaktadır. Bu kapsamda Stoke’un 1960’ta yaptığı çalışmalar, işaret dillerinin işaret bilgisi açısından incelenmesine öncülük etmiştir. Stoke (1960), ses bilimin konuşulan diller için yerine getirdiği işlevin, işaret dillerinde işaret bilgisi tarafından karşılandığını ve en küçük işaret birimlerin elin biçimi, yönelimi, hareketi; baş ve beden devinimleri ile jest ve mimiklerin örüntüsüyle oluştuğunu dile getirmiştir. Bu işaretler, yüz [üst yüz (alın), orta yüz (gözler ve burun), alt yüz (çene, ağız ve dudaklar), yan yüz (yanak ve kulak)], boyun, gövde, üst kol, dirsek, ön kol, el bileğinin iç ve dış bölümleri aracılığıyla oluşturulmaktadır (Dikyuva vd., 2015; Kubuş, 2008; Topraksoy, 2015).

Kuş (2008), TİD’de otuz üç farklı el biçimiyle işaret oluşturulduğunu ifade etmektedir. Bunlardan bazıları diğer işaret dillerinde de varken, kimilerine yalnızca TİD’de karşılaşılmaktadır. Diğer işaret dillerinde olan kimi işaretler de TİD’de bulunmamaktadır.

Karaca ve Bayır (2018), işaret dillerindeki işaretlerin “durağan” ve “durağan olmayan” işaretler olmak üzere iki öbekte ele alınabileceğini ifade etmektedir. Araştırmacıyla göre durağan işaretler oluşturulurken elin durumunda değişme olmazken, durağan olmayan işaretlerin başlangıcında ve bitişinde elin durumu değişmektedir. Bu nedenle durağan işaretleri bir görsel ile göstermek olanaklı iken durağan olmayan işaretlerin betimlenmesi için ardıl görsellerden yararlanmak

gerekmektedir. Durağan işaretlere Figür 3’te yer verilen “ev”, “yanlış”, “iki” sözcükleri örnek gösterilebilir. Ayrıca Figür 3 ve sonrasındaki bütün figürler, MEB (2015b), Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce hazırlanan TİD Sözlüğü dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Figür 3

Türk İşaret Dilinde Durağan İşaret Örnekleri: “ev”, “yanlış” ve “iki” Sözcükleri



TİD’de durağan olmayan işaret örneklerine aşağıda yer verilmektedir. Figür 4’te yer verilen “okul” sözcüğünde elin ağız hizasında sağa sola hareket ettirilir. Örneklerden “gece” sözcüğünde ise düz açık ellerin yüzün önünde birbirine doğru, sağ el sol elin üzerine gelerek konum değiştirdiği görülmektedir.

Figür 4

Türk İşaret Dilinde Durağan Olmayan İşaret Örnekleri: “okul” ve “gece” Sözcükleri



Aşağıda yer alan Figür 5’te gösterilen “rüya” sözcüğünün durağan olmaması parmakların daire çizerek hareket ettirilmesiyle elin konumunda yaşanan değişikliktir. Durağan olmayan işaretlerden biri olan “yapmak” sözcüğü de üst

konumdaki elin aşağıda yer alan elin üzerine inmesi hareketiyle konum değiştirmektedir. Bu tür işaretlerin görsellerinde hareketin yerini ve yönünü belirten imgelerin kullanıldığı görülmektedir.

Figür 5

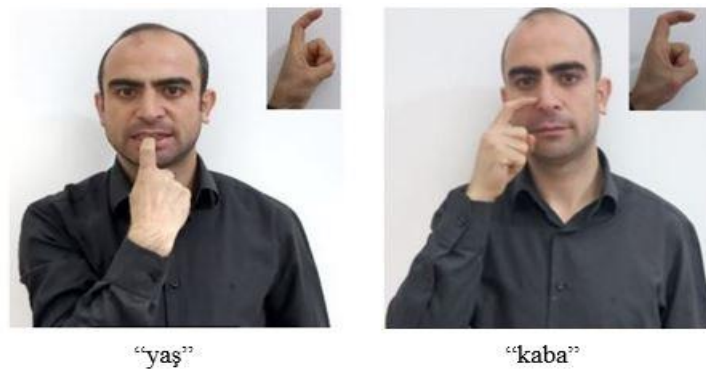
Türk İşaret Dilinde “rüya” ve “yapmak”



Çeşitli devinişlerle oluşturulan işaret birimler, göstergeler arasında anlam ayırt edicilikleri oluşturmaktadır. Başka bir deyişle anlam ayırt edicilik, konuşulan dillerde ses birim ve kimi zaman parçalar üstü ses birimler (Ergenç, 2010; Kerimoğlu, 2019) ile kurulurken işaret dillerinde ise küçük işaretler veya büyük devinişler yoluyla sağlanmaktadır. Bu durum, Dikyuva vd.’nin (2015) hazırladığı Türk İşaret Dili Dil Bilgisi Kitabı’ndan hareketle “yaş” ve “kaba” sözcüklerinin iki sözcüğün farklı sözcükler olmasını sağlayan el şekli, konumu, hareketi, yönelimi ve bunların yanında el dışı işaretler aşağıda Figür 6’daki gibi betimlenmiştir.

Figür 6

Türk İşaret Dilinde El Dışı İşaretler: ‘yaş’ ve ‘kaba’ Sözcüklerinin Gösterimi



İşaret dilinde aynı el hareketi parmakların yönelimleri farklı olduğu zaman iki ayrı sözcük ifade edilebilmektedir. Parmakların yönelimlerindeki farklılıkla ortaya çıkan anlam ayırt ediciliği “başla-” ve “hazırla-” eylemleri ile aşağıdaki gibi örneklendirilebilir. Figür 7’de yer verilen “başla-” işaretinde birleşen işaret ve

başparmakları ile açık olan diğer parmaklar avuç içi birbirine bakar konumdayken göğüs hizasından aşağıya doğru hareketinden etmektedir. Aynı biçimde aşağıda iki yanda duran ellerin “hazırla-” işaretinde yukarı doğru çekilmesiyle farklı bir anlam kazandığı görülmektedir.

Figür 7

Türk İşaret Dilinde Parmak Yönelimindeki Ayrılık: “başla-” ve “hazırla-” Eylemlerinin Gösterimi



Kimi sözcüklerin ise bütün imleri aynıdır. Eş gösterimli bu sözcüklerden hangisinin kullanıldığı bağlama göre anlaşılmaktadır. Eş gösterimli sözcüklere “idare”, “tasarruf” ve “müftü” sözcükleri örnek verilebilir. Bunların gösterimi Figür 8’deki gibidir.

Figür 8

Türk İşaret Dilinde Eş Gösterimli Sözcükler: “idare”, “tasarruf” ve “müftü” Sözcüklerinin Gösterimi



Biçimlenmelerine göre farklı görünümleri bulunan elin biçimini Brentari (2005); “seçilen ve seçilmeyen parmaklar”, “boğumlanış biçimleri”, “belirtik el biçimleri” ve “belirtik olmayan el biçimleri” olarak dört öbekte incelemektedir. Seçilen parmak, işaretin gösterimi sırasında etkin olanı, seçilmeyen parmak ise etkin olmayan parmaklardır (Dikyuva vd., 2015). Seçilen parmakların kapalı konumda olduğu zaman seçilmeyen parmakların kapalı konumda olması veya seçilen parmaklar açık konumda iken seçilmeyen parmakların kapalı olması kuralı Seçilmeyen Parmakların Artıklık Kuralı (Corina, 1993, akt. Dikyuva vd. 2015) olarak adlandırılır. TİD’de “başarı” sözcüğü bu doğrultuda incelendiğinde başparmağın seçilen, diğer parmakların seçilmeyen olduğu söylenebilir ve Figür 9’daki gibi gösterilebilir.

Figür 9

Türk İşaret Dilinde Seçilen ve Seçilmeyen Parmaklar: “başarı” Sözcüğünün Gösterimi



“başarı”

İşaret dillerindeki işaretler incelenirken göze çarpan diğer bir husus da eş zamanlılıktır. Eş zamanlılık, birden fazla göstergenin aynı anda verilmesi demektir ve konuşma dillerinde sıklıkla karşımıza çıkar. El içi ve dışı devinimler eş zamanlı ifadelerde aynı anda verilerek eş süremlili ve eş dizimli bir üretim oluşur (Dikyuva vd., 2015; Karaca ve Bayır, 2018; Makaroğlu, 2020; Özkul, 2016). Ancak işaret dillerindeki eş zamanlılık her zaman karşılaşılan bir özellik değildir, yaygın ama belirli kullanımlarda görülmektedir (Aranoff vd., 2005). TİD’de eş zamanlılığa aşağıda Figür 10’da yer alan “(Senin) yaşı kaç?” tümcesindeki soru ifadesinin oluşması için el devinimleriyle birlikte başın eş süremlili olarak desteğiyle gerçekleşmektedir.

Figür 10

TİD'de Eş Zamanlılık: “Senin yaşı kaç?” Soru Tümcesi



2.4.2.2. Biçim bilim açısından Türk işaret dilinin özellikleri

Biçim bilimi, sözcükleri kökler, ekler, bunların bağlanma şekilleri, türetilmesi ve sözcüklerin kökenleri gibi noktalarda inceleyen, dil biliminde dil bilgisinin önemli bir bölümünü oluşturan kolu olarak tanımlanabilmektedir (Aksan, 2007). İşaret dilleri için ise aynı özellikler işaretler üzerinden incelenmektedir. Ancak işaret dillerinin tamamı için geçerli biçim bilimsel kurallardan söz etmek olanaklı değildir. Çünkü bir işaret dilinde var olan bağımlı göstergeleri gösteren işaretlere başka bir dilde rastlamak her zaman olanaklı değildir (Aranoff vd., 2005). İşaret dilinde işaretlerin biçim bilimsel yapısını değiştiren etmenler yine elin biçimi, konumu, devinimi, yönü ve el dışı unsurlardır (Dikyuva vd., 2015). Makaroğlu (2020), TİD’in biçim bilimsel özellikleriyle ilgili şu bilgileri vermektedir:

- a) Devinimlerin biçimlenişi işaret dilinde çok önemli bir öğedir ancak bu devinimlerin tanımlanması ve özelliklerinin neler olduğu hususunda bir uzlaşısı yoktur.
- b) İşaret dilinin biçim bilimsel betimlenmesinde ekleme biçimleri, işaret köklerinin neler olduğu büyük oranda betimlenmiştir.
- c) TİD’de işaretlere eklenen bağımlı göstergeler, farklı işaretlerin art arda getirilmesi, devinimlerin yinelenmesi ve yönünün değiştirilmesi yoluyla oluşturulur.
- d) Bazen kök benzerliğinde bazen de yalnızca şablona uygun olarak el abecesinden ödünçlenerek sözcüğün ilk sesinden türetimle de sözcük üretimi gerçekleşmektedir, örnek: “sor-” ve “yanıtlı-”. Bu sözcüklerin

gösteriminde Figür 11’de görüldüğü üzere sözcüklerin baş harfleri olan “S ve C” seslerinin parmak abecesindeki işaretleri kullanılmaktadır.

Figür 11

TİD’de İşaret Üretimi: “sor-” ve “yanıtla-” Sözcükleri



2.4.2.3. Söz dizim açısından Türk işaret dilinin özellikleri

İşaret dilinin söz dizimsel özellikleriyle konuşma dillerinin söz dizimsel özellikleri birbirinden son derece ayrıdır. Söz gelimi Arık (2020), geçişli ve geçişsiz eylemlerle oluşturulan yüklemelerin bulunduğu tümce örnekleri üzerinden bir inceleme yapmış, TİD’de konuşma dilinde olduğu kadar olmasa da çalkalamanın olanaklı olduğunu ortaya koymuştur. Ancak bu çalkalama sırasında özne ve yüklem konumları çok büyük bir değişme göstermezken, nesne ve yüklem konumlarında önemli ayrışmalar olmuştur.

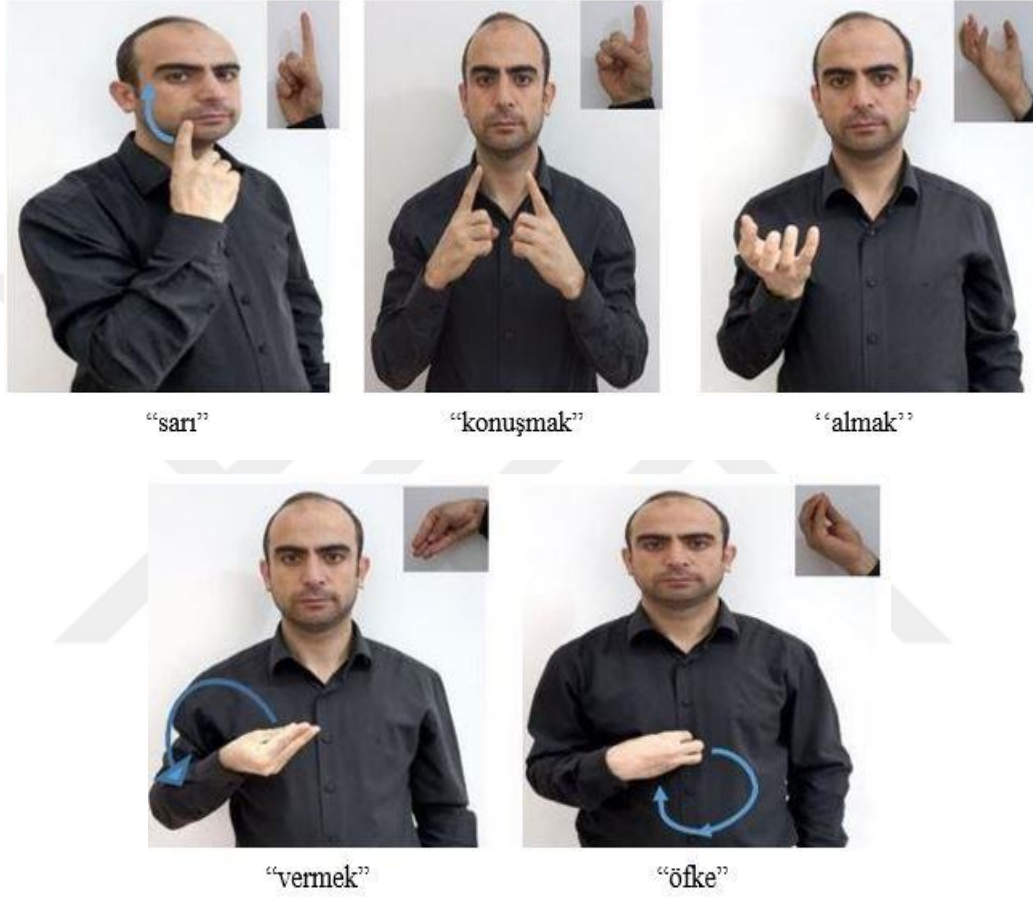
Bütün işaret dillerinde olduğu TİD’de de söz dizimin konuşma diline göre kısa ve basit yapıda tümce kuruluşlarına daha sık rastlanılmaktadır. Ayrıca edat, bağlaç ve yardımcı eylemler TİD’de daha az kullanılmakta, eylemlerin zaman işletimlerinde konuşma dillerindeki çeşitlilik görülmemektedir. Bununla birlikte TİD’in eğretilmeli yapılar, imgesel anlatımlar, özdeyişlerdeki sınırlılıklarından; çift anlamlı sözcüklerin anlaşılmasında yaşanan sorunlarından ve iletişim sürecinde ortaya çıkan yanlışları düzeltme stratejilerindeki eksikliklerinden söz edilebilir (Tüfekçioğlu, 2006).

İşaret dilinde bazı sözcükler tek hareketle gösterilirken bazıları birden fazla işaretlerin sıralanmasıyla oluşmaktadır (Uysal, 2010). Örneğin aşağıda Figür 12’de yer alan “sarı”, “konuş-”, “al-”, “ver-” ve “öfke” sözcükleri tek işaretle gösterilirken Figür 13’te yer alan “beşik” ve “cumhurbaşkanı” sözcükleri birden fazla işaretin bir araya gelmesinden oluşmaktadır. Bununla birlikte bazı sözcüklerin birden fazla değişkesi

bulunmaktadır, Figür 14’te verilen “doktor”, “kanser”, “kapkaç”, “nefret” sözcükleri buna örnek verilebilir.

Figür 12

Türk İşaret Dilinde Tek İşaretle Gösterilen Sözcük Örnekleri “sarı”, “konuşmak”, “almak”, “vermek” ve “öfke”



Figür 13’te “beşik” ve “cumhurbaşkanı” sözcüklerinin TİD ile gösterimine yer verilmiştir. Bu sözcüklerin birden fazla işaretin peş peşe gelmesiyle oluştuğu görülmektedir. Söz gelimi “beşik” sözcüğü “bebek” anlamına gelen işaretin ardından beşiğin sallanmasını betimler nitelikteki avuç içi birbirine bakan açık ellerin sağa sola hareket ettirildiği işaretin gelmesiyle oluşmaktadır.

Figür 13

Türk İşaret Dilinde Birden Fazla İşaret Kullanılarak Oluşturulan Sözcük Örnekleri “beşik” ve “cumhurbaşkanı”

Figür 13'ün devamı



“beşik”

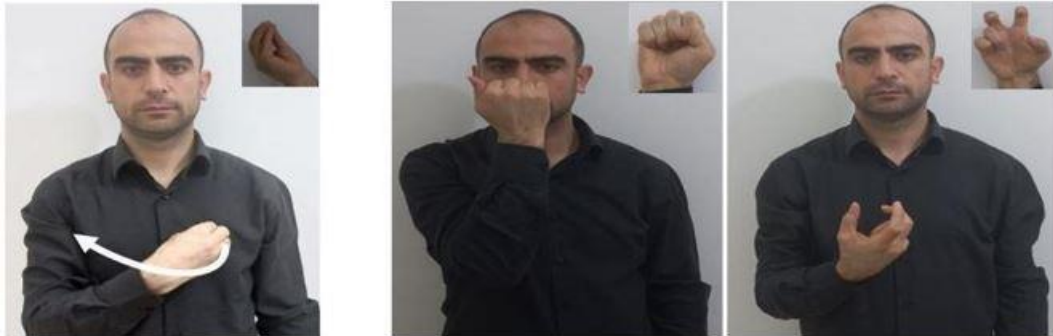


“cumhurbaşkanı”

Figür 14'te “doktor”, “kanser”, “kapkaç”, “nefret” sözcüklerinin TİD ile gösterimi verilmektedir. Aşağıda değişkelerinden birine yer verilen bu sözcüklerin birden fazla değişkesi bulunmaktadır. Öyle ki “kanser” sözcüğünün yer verilen gösteriminin yanında, sağ yumruğun burun üzerine gelmesinden sonra işaret parmağının açık durumda öne doğru “S” çizmesiyle oluşan başka bir gösterimi de mevcuttur.

Figür 14

Türk İşaret Dilinde Birden Fazla Değişkesi Olan Sözcük Örnekleri “doktor”, “kanser”, “kapkaç” ve “nefret”



“doktor”

“kanser”

Figür 14'ün devamı



2.4.2.4. *İşaret Anlam Bilimsel Açıdan Türk İşaret Dili*

Anlam bilim, biçimleri ve bunların birbirleriyle ilişkilerinin anlam oluşumuna etkisini inceleyen bilim dalıdır (Crystal, 2016) ve bu bilim dalında öncelikle şu anlamlar ele alınır: kavramsal anlam ve ilişkisel anlam. Anlamın sözcük düzeyinde olmaması nedeniyle anlam bilim kavramsal ve ilişkisel anlamları incelerken kimi zaman diğer dil bilim alanlarından da yararlanır (Dikyuva vd., 2015).

İşaret dillerinin pek çoğunda olduğu gibi TİD’de de işaretler doğrudan veya benzetim gibi ilişkilerle gönderimle bağlantı kurulup anlamlandırılmaktadır (Dikyuva vd., 2015). Örneğin “göz” nın işareti doğrudan göz organını göstererek yapılandırılırken, “kuş” işareti kuşun kanatlarına benzetilerek gönderimde bulunmaktadır. Bu durumda doğrudan gösterilebilen işaretlerle bir varlığın diğerlerinden ayrıştığı temel anlam birimciği oluşturan yönüne gönderim yapıldığı söylenebilir.

Figür 15

Türk İşaret Dilinde Doğrudan Anlamlandırılan İşaret Örneği “göz”



Figür 15'te “göz” sözcüğünün TİD ile gösterimi verilmektedir. Sağ el işaret parmağı açık diğer parmaklar kapalı iken işaret parmağı göze dokunur. Böylece gözün doğrudan gösterilmesiyle işaret oluşturulur.

Figür 16

Türk İşaret Dilinde Doğrudan Benzetim İlişkisi ile Anlamlandırılan İşaret Örneği
“kuş”



“kuş”

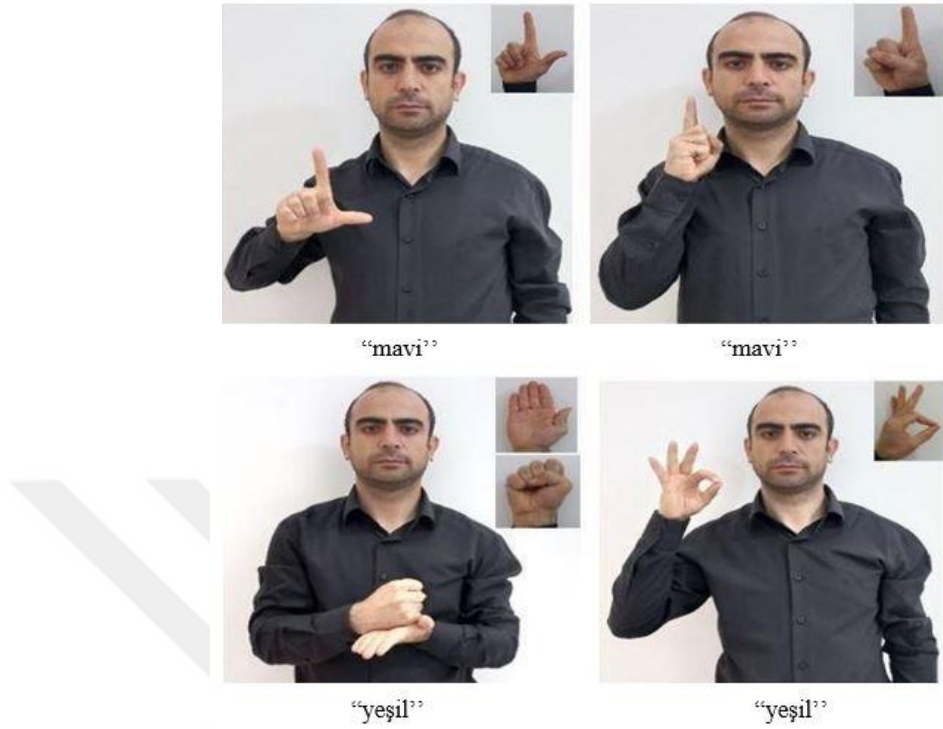
Figür 16'da “kuş” sözcüğünün TİD ile gösterimine yer verilmektedir. Kuşun kanatlarından hareketle bir işaret oluşturulduğu görülmektedir. Bu doğrultuda eller düz açık ve avuç içi aşağıyı gösterir biçimde iki yanda göğüs hizasında aşağı yukarı hareket ettirilir.

TİD'de Türkçeden ödünçlenen kimi sözcükler olsa da sözcüklerin çoğunluğu TİD'in kendi olanaklarıyla geliştirip anlam yüklediği sözcüklerdir. Ödünçlenen sözcüklerde de sıklıkla sözcüğün gösteriminde değişikliğe gidilmekte, Türkçede tek sözcükle ifade edilenler TİD'de birden çok işaretle; Türkçede birden çok sözcükle verilenler de TİD'de tek işaretle karşılanabilmektedir.

Konuşulan dillerde karşılaşılan “eş seslilik”, işaret dillerinde de bulunmakta ve “eş işaretlilik” olarak adlandırılmaktadır. Benzer biçimde aynı anlama birden çok gösterge atanmasıyla ortaya çıkan “eş anlamlılık” da yukarıda değinildiği üzere işaret dilinde de rastlanan bir olgudur. Söz gelimi Figür 17'deki gibi “mavi” ve “yeşil” sözcükleri TİD'de birden çok göstergeye sahip sözcüklerdir. Başka bir deyişle bu sözcüklerin anlamı birden fazla işaretle üretilebilmektedir.

Figür 17

Türk İşaret Dilinde Birden Fazla Göstergeye Sahip Sözcükler: “mavi” ve “yeşil”



Ayrıca TİD’in tam anlamıyla ölçünlüleşmemiş olması nedeniyle bölgesel kullanımlarda işaretlerin farklı anlamları göstermesi nedeniyle eş anlamlılık için sınırları net bir alan ortaya çıkamamış, inceleme için uygun bir koşullar sağlanamamıştır (Dikyuva vd., 2015). TİD’de bölgesel kullanımlardaki farklılıklara İstanbul TİD ve Ankara TİD de “cumartesi” için seçilen Figür 18’de verilen işaretler örnek gösterilebilir.

Figür 18

Türk İşaret Dilinde Bölgesel Kullanım Farklılığı: “cumartesi” Sözcüğü



Bir göstergenin tek bir kavramı karşılarken zamanla kullanma sıklığı, aktarmalar, kolaylığı ve etkililiği gibi sebeplerle ilişkili olduğu başka kavramları da karşılaması olarak açıklanan “çok anlamlılık” (Aksan, 2007), TİD’de de karşılaşılan bir olgudur. Örneğin Figür 19’da verilen “kahve” sözcüğü “kahve (sıcak içecek)”, “kahverengi”, “kafe”; “sıcak” sözcüğü “sıcak (yüksek ısı)”, “yaz”; “açık” sözcüğü “açık (kapalı olmayan)”, “özgür”, “serbest” (s. 289) anlamlarını da içermektedir (Dikyuva vd., 2015).

Figür 19

Türk İşaret Dilinde Çok Anlamlılık: ‘kahve-kahverengi-kafe’, ‘sıcak-yaz’ ve ‘açık-özgür-serbest’



“kahve-kahverengi-kafe”



“sıcak-yaz”



“açık-özgür-serbest”

İki sözcüğün anlamsal olarak birbirinin karşıtı olması olarak tanımlanan “zıt anlamlılık” işaret dilinde bütünleyici, dereceli ve ilişkisel olmak üzere üç tür

üzerinden ele alınmaktadır. “sol”-“sağ”, “aşağı”-“yukarı”, “doğru”-“yanlış” sözcükleri bütünleyici; “yaşlı”-“genç”, “açık”-“kapalı” sözcükleri dereceli; “almak”-“satmak”, “usta”-“çırak” (s. 294-295) sözcükleri ilişkisel zıt anlamlı sözcüklere örnek verilebilir (Dikyuva vd., 2015). Bunların TİD’de gösterimi aşağıdaki gibidir:

Figür 20

Türk İşaret Dilinde Bütünleyici Zıt Anlamlılık: “sol-sağ”, “aşağı-yukarı” ve “doğru-yanlış”



“sol”



“sağ”



“aşağı”



“yukarı”



“doğru”

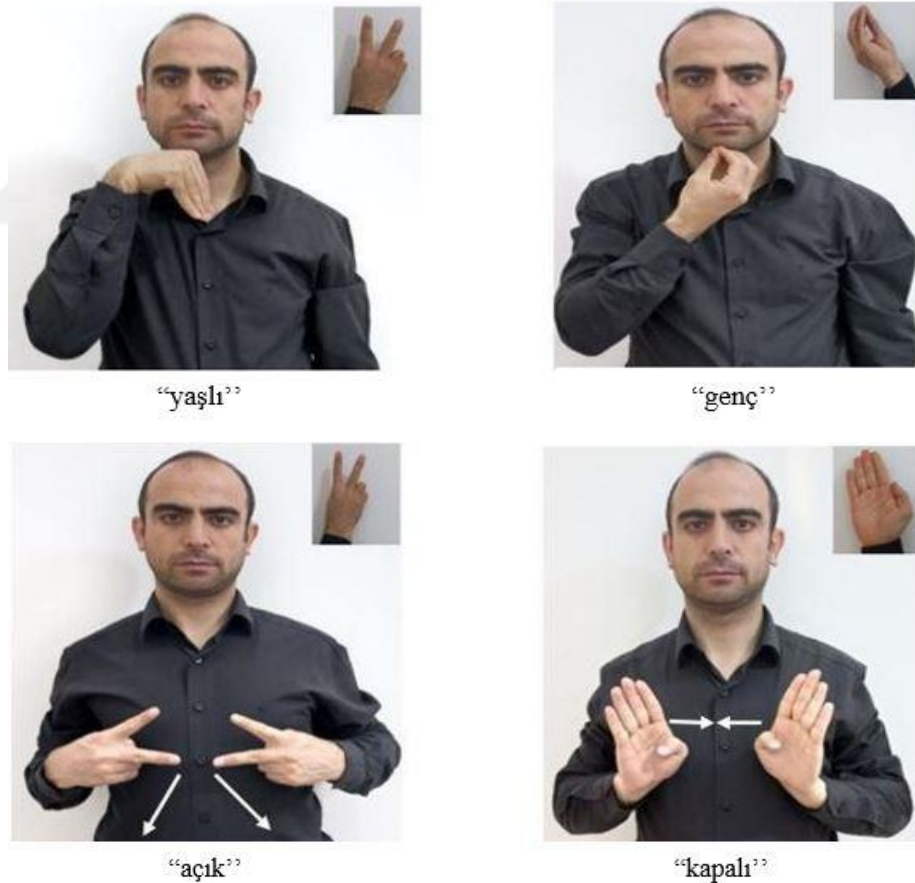


“yanlış”

Figür 20’de bütünleyici zıt anlam örneklerinden “sol”-“sağ”, “aşağı”-“yukarı”, “doğru”-“yanlış” sözcüklerinin TİD ile gösterimine yer verilmiştir. “sol ve sağ” sözcüklerinde işaret parmağı açık diğer parmaklar kapalı ve avuç içi içe bakacak şekilde “sol” gösterilirken sağ el sol kola “sağ” gösterilirken sol el sağ kola dokunur. “aşağı ve yukarı” sözcüklerinde işaret parmağı açık diğer parmaklar kapalı ve avuç içi içe bakacak şekilde belirtilen yönler doğru el hareket ettirilir. “doğru ve yanlış” örneklerinde ise eller farklı konum ve yönelimdedir. “doğru” iki elin açık ve düz olarak karın hizasında bulunması ve sağ elin sol el üzerine şekildeki gibi geldikten sonra öne doğru hareket ettirilmesiyle oluşmaktadır. İşaret parmağı açık ve kıvrık sağ elin çeneye dokunmasıyla da “yanlış” gösterilmektedir.

Figür 21

Türk İşaret Dilinde Dereceli Zıt Anlamlılık: “yaşlı-genç” ve “açık-kapalı”

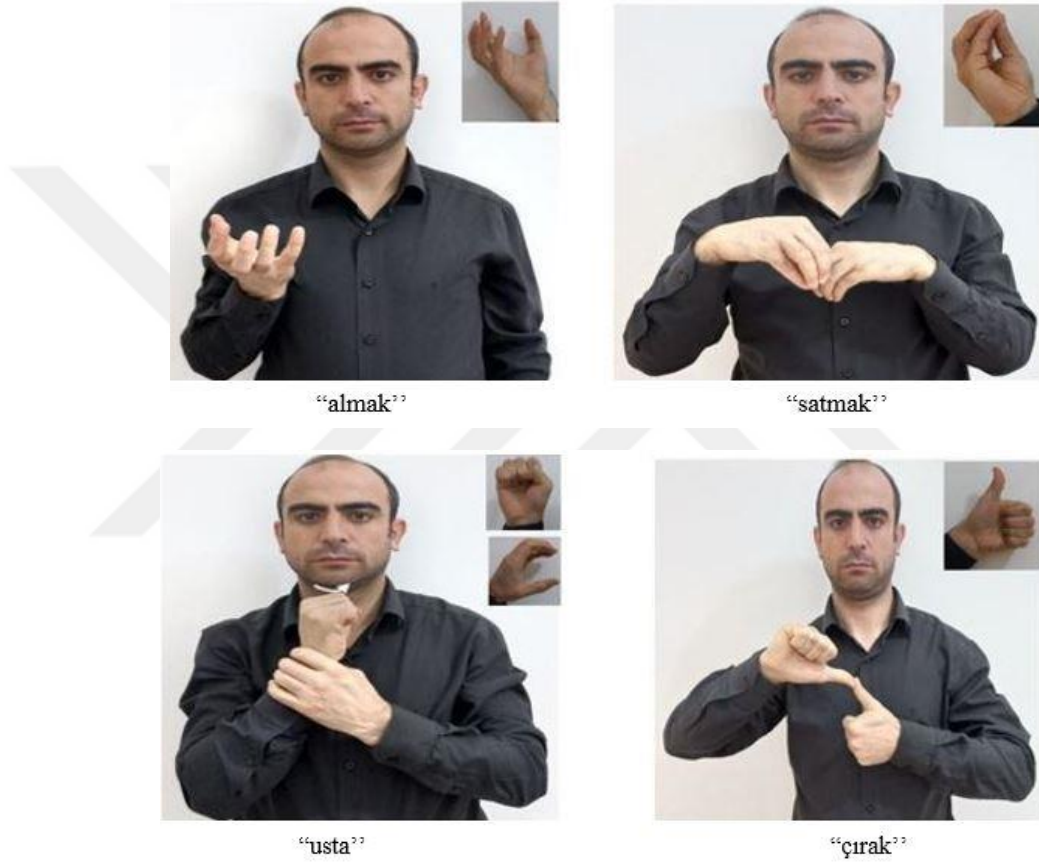


Figür 21’de dereceli zıt anlamlı sözcüklerinden “yaşlı”-“genç”, “açık”-“kapalı” TİD ile gösterilmektedir. Sağ el bütün parmaklar kapalı ve kıvrık, avuç içi aşağıyı gösterir şekilde çenede bulunarak “yaşlı” sözcüğü oluşurken sağ el bütün

parmak uçları birleşik çeneye dokunarak “genç” sözcüğü gösterilmektedir. “açık” sözcüğü işaret ve orta parmak açık diğer parmaklar kapalı, parmak uçları birbirine değeri konumdayken parmakların ayrılarak parmak uçlarının karşıyı gösterir şekle gelmesidir. Başparmak kapalı diğer parmaklar açık ve düz avuç içi karşıya bakacak şekilde ellerin birbirine yaklaşarak birleşmesiyle de “kapalı” gösterilmektedir.

Figür 22

Türk İşaret Dilinde İlişkisel Zıt Anlamlılık: “almak- satmak” ve “usta- çırak”



Figür 22’de ilişkisel zıt anlamlılık örneklerinden; “almak”- “satmak”, “usta”- “çırak” sözcüklerinin TİD ile gösterimine yer verilmektedir. Parmaklar açık ve kıvrık avuç içi yukarıyı gösterir şekilde kendine doğru parmakları kapatarak eli çekmek “almak” işaretidir. “satmak” ise parmak uçları birbirine birleşik ve aşağı bakar konumda ellerin öne arkaya hareket ettirilmesiyle gösterilmektedir. Yumruk yapılan sağ el bileğinden sol el tutarak sağ eli hareket ettirmek “usta” anlamına gelirken diğer parmaklar kapalı başparmaklar açık ve sağ el yukarı sol el aşağıda parmak uçlarının birleştirildiği hareket tekrarlanarak “çırak” işareti oluşturulmaktadır.

Anlam bilim açısından önemli bir konu da jargondur. İşitmeyen topluluğun geliştirdiği TİD'in konuşma diline koştur bir jargonu vardır. Bu konuda kimi zaman eğitimler verildiği de gözlenmektedir. Ancak bu konuda bilimsel bir araştırmaya tarafımızca ulaşamamıştır.

2.4.3. Türk işaret dili dersi

TİD dersi kapsamı, ağır işitme yetersizliği olan öğrenciler ve TİD eğitimi veren özel eğitim öğretmenleri için değişkenlik göstermektedir. Örneğin; öğrenciler için daha çok sözcüklerin işaret karşılığını öğrenme ve işaretleri doğru şekilde göstermeye ağırlık veren bir program uygulanırken özel eğitim öğretmen adayları TİD'in tarihçesi ve dil bilimsel özelliklerine ilişkin daha ayrıntılı bilgiler almaktadır. Ayrıca programlarda farklı zamanlarda düzenlemeler gerçekleştirilmeye devam etmektedir.

2.4.3.1. Özel eğitim lisans programlarında Türk işaret dili dersi

TİD ders programı kadar bu dersi verecek öğretmenlerin yetiştirildiği programlar da elbette önemli görülmektedir. Ülkemizde ilk olarak ABD'de doktorasını bitiren Mithat Enç tarafından Gazi Eğitim Enstitüsünde özel eğitim öğretmeni yetiştirilme çalışmaları bazı nedenlerle yalnızca 2 yıl yürütülmüş ve 1955'te bu program kapanmıştır (Altunya, 2006). Ancak yine Mithat Enç Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 1965 yılında nitelikli öğretmen yetiştirebilmek adına özel eğitim bölümünü açmıştır. Bu programa yerleşen öğrenciler 2 yıl süresince aynı dersleri aldıktan sonra uzmanlaşmak istedikleri alanlara göre eğitim almışlardır. 1982 yılına kadar çok az sayıda öğrencinin özel eğitim bölümünü tercih ederek eğitim aldığı hatta çok az sınırlı sayıda öğrencinin ilgili alanda yüksek lisans yaptığı ifade edilmektedir. Öğrenci sayısının bu şekilde sınırlı olmasına bağlı olarak çeşitli hizmet içi kursları veya sertifika programlarıyla özel eğitim öğretmenliğindeki açık kapatılmaya çalışılmıştır. 1982'ye kadar esas alınan bu programlarda öğretmenlikle ilgili özelliklere yer verilmemiş daha çok özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin özelliklerine özellikle tıbbi açıdan dikkate alınan bir yaklaşım sergilenmiştir. 1982 sonrasında ise öğretmenlerin yetişmesi için yeniden sistemli bir program oluşturulmuş ve bu program Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümünde Özel Eğitim Öğretmenliği Programı olarak 1984'te uygulamaya başlanmıştır. 2000'li yıllarda ise

özel eğitim öğretmenlerinin sayıca azlığı nedeniyle sertifika ile özel eğitim öğretmenleri yetiştirilmeye çalışılmıştır (Özyürek, 2008).

TİD dersi, özel eğitim öğretmenliği lisans programlarına da 2016-2017 eğitim-öğretim yılında eklenmiştir. Program incelendiğinde TİD dersi alan eğitimi kapsamında haftada 2 ders saati verilmektedir. Programda TİD ders içeriği olarak dünyada ve Türkiye’de işaret dili; TİD ve özellikleri; harfler, tanımlar ve kullanım; kendisi ile ilgili işaretler, çevre ile ilgili işaretler, cümle kurma, sayılar ve matematik işaretleri; TİD dilbilgisi kavramları; TİD ile karşılıklı konuşma. (Yükseköğretim Kurumu, 2018a, s. 2) konuları verilmiştir. Bu konular işaret dili öğrenmede çok yetersiz kaldığı gibi verilen ders saati süresi de bu konuların öğrenilmesi için yeterli görülmemektedir. Yukarıda yer verilen özel eğitim bölümü ders içerikleri de dikkate alındığında TİD dersi verecek öğretmenlerin kısıtlı bir donanımla yetiştirildiği görülmektedir. Birebir işaret dili dışında ağır işitme yetersizliği olan bireylerin gelişimleri ve “sağır kültürü” nün de yeterli seviyede verilemediği bir programla karşı karşıya kalınmaktadır. İşitme yetersizliği alanında seçmeli ders olarak “İleri Seviye Türk İşaret Dili” (s. 27) dersi programa yerleştirilmiş ve oldukça yoğun bir içerik oluşturulmuştur (Yükseköğretim Kurumu, 2018a). 30 Mayıs 2018 yılında YÖK tarafından güncellenen Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında TİD dersi Genel Kültür Seçmeli Dersleri kapsamında bütün öğretmenlik bölümlerinde seçmeli olarak tercih edilebilmektedir. Bu programların hepsinde TİD dersi aynı içeriğe sahiptir. Bu doğrultuda Yükseköğretim Kurumu (2018b), programda ders içeriğine şu şekilde yer vermektedir:

“İşaret diliyle ilgili temel kavramlar; TİD, tarihi ve özellikleri; TİD’ de harfler; ses bilgisi; işaretin iç yapısı, eşzamanlılık ve ardışıklık; ses bilgisi açısından el alfabesi; işaret dilinde şekil bilgisi, işaretin yapılanışı ve biçimlenişi; sözcük sınıfları ve zamirler; işaret dilinde söz dizimi; sözcük dizilişi, cümle türleri; soru cümleleri; işaret dilinde anlambilim; anlam ve gönderim, anlam türleri, deyimler; TİD ile karşılıklı konuşma” (s. 22).

2.4.3.2. Ana dili eğitimi bağlamında Türk işaret dili dersi

TİD öğretiminin uluslararası anlaşmalar ve ulusal düzenlemelerden oluşan iki yasal düzlem üzerinde geliştiği söylenebilir. Türkiye, 2009’da Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi’ni imzalamıştır. Bu Sözleşme’nin 21. Maddesi’nde

devletlere, engellilerin düşüncelerini ifade edebilmeleri için uygun olanaklar sunma, işaret dilini kullanımını yaygınlaştırma görevleri verilmiştir. Aynı sözleşmenin 24. Maddesi'nde ise işitme engellilere işaret dilinin nitelikli bir biçimde öğretilmesi ve hizmet öncesi veya hizmet içi etkinliklerle öğretmenlerin bu konuda yetkinliklerinin geliştirilmesi gerekliliğinden söz edilmektedir (Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi, 2018).

Türkiye'de TİD'in belirli bir izlenceye dayalı olarak öğretimi ilk kez, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı işitme engelliler ilkokullarında 2016-2017 eğitim öğretim yılında Türk İşaret Dili Dersi (1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı kapsamında gerçekleştirilmeye başlamıştır. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce hazırlanan TİD Dersi Öğretim Programı'nın (TİDDÖP) işitme engelli bireylere temel işaret dili becerilerini kazandırmayı ve TİD'i bu ders dışında da etkin olarak kullanmalarına yararlı olmayı amaçladığı söylenebilir. Nitekim Program'da yer alan "Genel Amaçlar" başlığı altında TİD derslerinde öğrencilerin şu becerileri kazanmalarının amaçlandığı dile getirilmektedir (MEB, 2016a):

- a) TİD'i kurallarına uygun ve etkili olarak kullanmaları,
- b) TİD ile iletişim kurmaları,
- c) TİD aracılığıyla sözcük dağarcıklarını zenginleştirmeleri,
- ç) Öğrendiklerini günlük yaşamlarında kullanabilmeleri,
- d) Sözel veya işaret dili yoksunluğundan doğabilecek dilsel, bilişsel, sosyal-duygusal ve akademik yetersizlikleri gidermeleri ve gelişmeleri,
- e) İşitme kaybının özelliğine göre iletişimsel, kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmeleri,
- f) TİD aracılığıyla yaşadıkları kültürü, sosyal ve doğal çevreyi tanımaları,
- g) Kendi yetenek ve yaratıcılıklarının farkına varabilmeleri,
- ğ) Birlikte çalışma, paylaşma, kendisi ve başkaları için sorumluluk alabilmeleri (s.2).

TİDDÖP kazanımları öğrenci merkezlik, aktif öğrenme, esneklik, etkinlik temelli öğretim, disiplinler arası desen yaklaşımları esas alınarak hazırlanmıştır. TİDDÖP, 1. sınıf kazanımları diğer sınıflardan farklı olarak tematik yaklaşıma göre değil daha çok öğrencilere günlük yaşamlarıyla ilişkilendirecekleri temel işaretlerin verilmeye çalışıldığı sözcüksel düzeyde hazırlanmıştır. Program, 1. sınıf kazanımları alıcı dil ve ifade edici dil kazanımları olarak iki öbekte ele almaktadır. Alıcı dil kazanımlarının sayısı yirmi iki, ifade edici dil kazanımlarının sayısı ise on ikidir. Bu

kazanımları aşağıdaki gibi maddelendirmek mümkündür. TİDDÖP 1. sınıf alıcı dil kazanımları aşağıdaki gibidir (MEB, 2016a) :

- a) İşaretlerin genel ilke, bileşen ve özelliklerini tanır.
 - i. Elin şekli, alanı, konumu, yönü, görülebilirliği, simetri; aktif el-pasif el, el dışı işaretler
 - ii. El şekilleri
- b) Alfabedeki harfleri parmak alfabesi işaretleri ile eşleştirir.
 - i. Çift el parmak alfabesi
 - ii. Parmak alfabesi işaretleri
- c) Günlük konuşmada geçen en temel ifadelerin işaretlerini tanır.
 - i. Günlük konuşmalardaki temel ifadelerin işaretleri
- ç) Adın yerine geçen sözcüklerin (adılların) işaretlerini tanır.
 - i. Kişi adılları işaretleri
 - ii. Kişi adıllarının çekimlenmiş işaretleri
- d) Aile, akraba ve yakın çevresine ait ifadelerin işaretlerini tanır.
 - i. Çekirdek ve büyük aile sözcüklerinin işaretleri
 - ii. Yakın çevre işaretleri
- e) Vücudun temel bölümleri ile ilgili ifadelerin işaretlerini tanır.
 - i. Vücudun temel bölümlerinin işaretleri
 - ii. Yüz ve vücut bölümleri ile gerçekleştirilen eylemlerin işaretleri
- f) Duygu ifadelerinin işaretlerini tanır.
 - i. Duygu ifadelerinin işaretleri
- g) Havanlar ve bitkiler ile ilgili ifadelerin işaretlerini tanır.
 - i. Hayvan işaretleri
 - ii. Bitki işaretleri
 - iii. Hayvan ve bitkilerle ilgili eylemler
- ğ) Yiyecekler ve içeceklerle ilgili ifadelerin işaretlerini tanır.
 - i. Kahvaltılık ürünler ve yemek işaretleri
 - ii. Sebze, meyve ve içeceklerin işaretleri
 - iii. Yiyeceklerle ilgili eylemlerin işaretleri
- h) Giyeceklerle ilgili ifadelerin işaretlerini tanır.
 - i. Giyeceklerle ilgili ifadelerin işaretleri
 - ii. Giyeceklerle ilgili eylemlerin işaretleri
- ı) Taşıtlarla ilgili ifadelerin işaretlerini tanır.

- i. Taşıtların işaretleri
- ii. Taşıtlarla ilgili eylemlerin işaretleri
- i) Mesleklerle ilgili ifadelerin işaretlerini tanır.
 - i. Mesleklerin işaretleri
 - ii. Mesleklerle ilgili eylemlerin işaretleri
- j) Evin bölümleri ve ev eşyaları ile ilgili eylem ifadelerinin işaretlerini tanır.
 - i. Evin iç ve dış bölümleri ile ilgili işaretler
 - ii. Ev eşyaları ile ilgili işaretler
 - iii. Ev ve eşyalarla ilgili eylemlerin işaretleri
- k) Okulun bölümleri ve okul eşyaları ile ilgili eylem ifadelerinin işaretlerini tanır.
 - i. Okul bölümleri, okulla ilgili görevli kişiler ve okul araç gereç işaretleri
 - ii. Okul ile ilgili eylemlerin işaretleri
- l) Sağlıkla ilgili temel ifadelerin işaretlerini tanır.
 - i. Sağlıkla ilgili işaretler
 - ii. Sağlıkla ilgili eylemlerin işaretleri
- m) Spor, oyun, sosyal alan ve aktivitelerle ilgili temel ifadelerin işaretlerini tanır.
 - i. Spor terimleri işaretleri
 - ii. Oyun ve sosyal etkinliklerle ilgili işaretler
 - iii. Spor ve sosyal etkinliklerle ilgili eylemlerin işaretleri
- n) Spor ve sosyal etkinliklerle ilgili eylemlerin işaretleri
 - i. Renklerin işaretleri
 - ii. Renklerle ilgili eylemlerin işaretleri
- o) Zıt kavramlarla ilgili ifadelerin işaretlerini tanır.
 - i. Zıt kavramlarla ilgili işaretleri
- ö) Geometrik şekiller ve cisimler ile ilgili ifadelerin işaretlerini tanır.
 - i. Geometrik şekil ve cisimlerle ilgili işaretler
- p) Sayılarla ilgili ifadelerin işaretlerini tanır.
 - i. 0-20 arası sayıların işaretleri
 - ii. Sayılarla ilgili eylemlerin işaretleri
- r) Zamanla ilgili ifadelerin işaretlerini tanır.
 - i. Zaman birimleri ve zamanla ilgili kavramların işaretleri
 - ii. Günler, aylar ve mevsimlerin işaretleri
 - iii. Zaman ile ilgili eylemlerin işaretleri
- s) Anlamlarına göre temel cümle türleri ile ilgili işaretleri tanır.

- i. Anlamlarına göre cümle türleri ile ilgili işaretler (s. 23-31).

Yukarıda görüldüğü üzere, TİDDÖP 1. sınıf alıcı dil kazanımlarının işaret dilinin temel özelliklerinden başlamakta yakın çevre ve günlük ifadelerle temel ihtiyaçların karşılanmasına dayalı bir konu ağında ilerlemektedir. İfade edici dil kazanımları ise alıcı dilde yer alan kazanımların öğrencilerin ifade edici dil kazanımı olarak uygulamaya çalıştığı bir sistemde ilerlemektedir. Bu doğrultuda, 1. sınıf ifade edici dil kazanımları aşağıda sıralandığı gibidir (MEB, 2016a) :

- a) Konuşma için hazırlık yapar.
 - i. İşaretleri kullanmak için uygun konu, konum ve beden hareketleri hazırlıkları
- b) Konuşmalarında işaretleri genel ilke, bileşen ve özelliklerine bağlı kalarak sözel dil eşliğinde yerinde ve anlamında kullanır.
 - i. El şekli, konumu, yönü, el ve el dışı hareketleri uygun kullanmak
 - ii. Sözel dil ile TİD'i desteklemek
- c) Parmak alfabesini akıcı ve anlaşılır şekilde uygular.
 - i. Parmak alfabesi işaretlerini yapmak
- ç) Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlatır.
 - i. Zaman kavramlarını olaylara uygun olarak kullanmak
- d) Sorulara cevap verir.
 - i. Kapalı ve açık uçlu sorulara uygun işaretlerle cevap vermek
- e) Sorular sorar.
 - i. Kapalı ve açık uçlu soruları işaretlerle sormak
- f) Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
 - i. Okul dışındaki hayatına anlatan konuşmaları işaretlerle yapabilmek
- g) Konuşmalarında zıt kavramları kullanarak karşılaştırmalar yapar.
 - i. Zıt anlamlı sözcüklerin işaretlerinin kullanarak karşılaştırmalar yapmak
- ğ) Duygularını ifade eder.
 - i. Duygu ifadelerinin işaretlerini kullanmak
- h) Günlük konuşmalarda geçen en temel ifadeleri TİD ile kullanır.
 - i. Günlük konuşmalardaki temel ifade işaretlerini uygun yerlerde kullanmak
- ı) Konuşmalarında betimlemeler yapar.
 - i. Kavram işaretlerini varlıkların betimlenmesinde kullanmak

- i) Düzeyine uygun olarak kendine güvenli ve akıcı konuşur.
 - i. İletişim sürecine olumsuz etkileyebilecek söylemlerden kaçınmak
 - ii. Rolüne uygun işaretler kullanmak (s.31-33).

TİD dersi 2. sınıf ve 3. sınıf kazanımları tematik desen esas alınarak ilköğretim programlarındaki temel dersler olan “Hayat Bilgisi, Matematik, Fen Bilimleri” gibi derslerle ilişkilendirmeler yapabilmelerine zemin hazırlamaktadır. Ayrıca onların hem akademik hem de sosyal alanlarda iletişimlerini güçlendirmeyi hedefleyen ve sözcüksel düzeyden cümleler oluşturma, diyalog kurma düzeyine aşamalı olarak geçilen bir sistemle oluşturulmuştur. 2. sınıf kazanımları 14 tema başlığı altında ele alınmıştır. Bu başlıklar şunlardır: Kendimi Tanıyorum, Okulumu Seviyorum, Ailem ve Evim I, Ailem ve Evim II, Oyun-Spor ve Sağlık, Yiyecek ve İçecekler, Taşıtlar ve Trafik, Ülkemi Seviyorum I, Ülkemi Seviyorum II, Doğa ve Çevre I, Doğa ve Çevre II, Doğa ve Çevre III, Sayılar-Geometrik Şekiller ve Zaman I, Sayılar-Geometrik Şekiller ve Zaman II. Bu temalar altındaki alıcı dil kazanımları şu şekilde ele alınmıştır (MEB, 2016a):

- a) Bireysel özelliklere ilişkin ifadelerin TİD’ deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.
 - i. Bireysel özelliklere ilişkin işaretleri tanır ve bu işaretlerle kurulan cümleleri anlar.
- b) Okul ve okulun bölümlerine ilişkin ifadelerin TİD’ deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.
 - i. Okul ve okul bölümlerine ilişkin işaretleri tanır ve bu işaretlerle kurulan cümleleri anlar.
- c) Aile, akraba ve yakın çevreye ilişkin ifadelerin TİD’ deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.
 - i. Aile, akraba ve yakın çevreye ilişkin işaretleri tanır ve bu işaretlerle kurulan cümleleri anlar.
- ç) Evin bölümleri ve ev eşyalarına ilişkin ifadelerin TİD’ deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.
 - i. Ev bölümleri ve ev eşyalarına ilişkin işaretleri tanır ve bu işaretlerle kurulan cümleleri anlar.
- d) Oyun, spor ve sağlıkla ilgili TİD’ deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.

- i. Oyun, spor ve sağlık ile ilgili işaretleri tanır ve bu işaretlerle kurulan cümleleri anlar.
- e) Yiyecek ve içeceklerle ilgili TİD’ deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.
 - i. Yiyecek ve içeceklerle ilgili işaretleri tanır ve bu işaretlerle kurulan cümleleri anlar.
- f) Taşıtlar ve trafik kuralları ile ilgili TİD’ deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.
 - i. Taşıtlar ve trafik kuralları ile ilgili işaretleri tanır ve bu işaretlerle kurulan cümleleri anlar.
- g) Ülkemiz ile ilgili temel kavramların ifadelerinin TİD’ deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.
 - i. Ülkemizle ilgili temel kavramların işaretlerini tanır ve bu işaretlerle kurulan cümlelerin işaretlerini anlar.
- ğ) Millî ve dinî bayramlarla ilgili ifadelerin TİD’ deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.
 - i. Millî ve dinî bayramlarla ilgili işaretleri tanır ve bu işaretlerle kurulan cümleleri anlar.
- h) Hayvanlar ve bitkilerle ilgili ifadelerin TİD’ deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.
 - i. Hayvan ve bitkilerle ilgili işaretleri tanır ve bu işaretlerle kurulan cümleleri anlar.
- ı) Mevsimlerle ilgili ifadelerin TİD’ deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.
 - i. Mevsimlerle ilgili işaretleri tanır ve bu işaretlerle kurulan cümleleri anlar.
- i) Yangın ve doğal afetlerle ilgili ifadelerin TİD’ deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.
 - i. Yangın ve doğal afetlerle ilgili işaretleri tanır ve bu işaretlerle kurulan cümleleri anlar.
- j) Temel matematik kavramlarının TİD’ deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.
 - i. Temel matematik kavramlarının işaretlerini tanır ve bu işaretlerle kurulan cümleleri anlar.

k) Zamanlara ilişkin ifadelerin TİD’ deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder tanır.

i. Zamanlara ilişkin ifadelerin işaretlerini tanır ve bu işaretlerle kurulan cümleleri anlar (s.34-47).

TİDDÖP’e göre yukarıda verilen alıcı dil kazanımlarında verilen temalar, ifade edici dil kazanımlarında aynı şekilde ilerlemektedir. Alıcı dilde öğrenilen işaretleri uygulamaya ve bu işaretleri kullanarak iletişim kurmaya çalıştıkları kazanımlar oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, 2. sınıf ifade edici dil kazanımları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (MEB, 2016a):

a) Bireysel özelliklere ilişkin ifadelerin TİD’ deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.

i. Bireysel özelliklere ilişkin ifadelerin işaretlerini yapar ve bu işaretlerle cümleler kurar.

b) Okul ve okulun bölümlerine ilişkin ifadelerin TİD’ deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.

i. Okul ve okulun bölümlerine ilişkin ifadelerin işaretlerini yapar ve bu işaretlerle cümleler kurar.

c) Aile, akraba ve yakın çevreye ilişkin ifadelerin TİD’ deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.

i. Aile, akraba ve yakın çevreye ilişkin ifadelerin işaretlerini yapar ve bu işaretlerle cümleler kurar.

ç) Evin bölümleri ve ev eşyalarına ilişkin ifadelerin TİD’ deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.

i. Evin bölümleri ve ev eşyalarına ilişkin ifadelerin işaretlerini yapar ve bu işaretlerle cümleler kurar.

d) Oyun, spor ve sağlıkla ilgili TİD’ deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.

i. Oyun, spor ve sağlıkla ilgili işaretleri yapar ve bu işaretle cümleler kurar.

e) Yiyecek ve içeceklerle ilgili TİD’ deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.

i. Yiyecek ve içeceklerle ilgili ilgili işaretleri yapar ve bu işaretlerle cümleler kurar.

- f) Taşıtlar ve trafik kuralları ile ilgili TİD’ deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.
 - i. Taşıtlar ve trafik kuralları ile ilgili işaretleri yapar ve bu işaretlerle cümleler kurar.
- g) Ülkemiz ile ilgili temel kavramların ifadelerin TİD’ deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.
 - i. Ülkemizle ilgili temel kavramların işaretlerini yapar ve bu işaretlerle cümleler kurar.
- ğ) Millî ve dinî bayramlarla ilgili ifadelerin TİD’ deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.
 - i. Millî ve dinî bayramlarla ilgili ifadelerin işaretlerini yapar ve bu işaretlerle cümleler kurar.
- h) Hayvanlar ve bitkilerle ilgili ifadelerin TİD’ deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.
 - i. Hayvanlar ve bitkilerle ilgili ifadelerin işaretlerini yapar ve bu işaretlerle cümleler kurar.
- ı) Mevsimlerle ilgili ifadelerin TİD’ deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.
 - i. Mevsimlerle ilgili işaretleri yapar ve bu işaretlerle cümleler kurar.
- i) Yangın ve doğal afetlerle ilgili ifadelerin TİD’ deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.
 - i. Yangın ve doğal afetlerle ilgili ifadelerin işaretlerini yapar ve bu işaretlerle cümleler kurar.
- j) Temel matematik kavramlarının ifadelerin TİD’ deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.
 - i. Temel matematik kavramlarının işaretlerini yapar ve bu işaretlerle cümleler kurar.
- k) Zamanlara ilişkin ifadelerin TİD’ deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder tanır.
 - i. Zamanlara ilişkin ifadelerin işaretlerini yapar ve bu işaretlerle cümleler kurar (s. 34-47).

TİD dersi 3. sınıf kazanımları, 2. sınıfta yer alan 14 tema başlığı ile benzerlik göstermektedir. Sınıf düzeyinin artmasına bağlı olarak kazanımların sayısında artış bulunmaktadır. 2. sınıftan farklı olarak ifade edici dil kazanımlarına, temalar

kapsamında “işaretleri kullanarak verilen konuyu anlatır” (MEB, 2016a, s. 48-60) kazanımı eklenmiştir.

TİDDÖP kazanımlarının tamamı incelendiğinde ilk olarak işaretlerin konumu, yönü, el şekli gibi özellikler verilmektedir. TİD’in temel ilkelerinden sonra toplumsal yaşamda karşılaşılabilecekleri işaretler ve bu işaretleri kullanarak kendilerini ifade etmelerini önceleyen bir program tasarlanmıştır. İkinci ve üçüncü sınıflarda ortak temalar olmasına karşın üçüncü sınıfta kazanımların kapsamının genişlediği görülmektedir. TİDDÖP’te yer alan bütün bu kazanımların etkili bir şekilde verilebilmesi için belirlenen ilkelerin gözetilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu ilkeler şu şekilde özetlenebilir (MEB, 2016a):

- Öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınmalı,
- Zaman yönetimi doğru planlanmalı,
- Uygun yöntem, teknik, strateji ve araç-gereç seçimi,
- Etkinliklerin somuttan soyuta, kolaydan zora gibi aşamalar dikkate alınarak uygulanmalı,
- Dersler günlük yaşamla ilişkilendirilerek gerçekleştirilmeli,
- Öğrenciyi merkeze alan, esnek ve öğrencinin aktif olduğu etkinliklere dayalı bir süreç planlanmalı,
- İşaret dili öğretiminin öncesinde gerekli alıştırmalar yapılmalı,
- Ön hazırlık aşamasında eksiklik görülen öğrencilere yönelik uygun çalışmalar geliştirilmeli ve bu süreçte ailelerden de destek alınmalı,
- Uygun öğretim ortamları oluşturulmalı ve görsel materyallerle de desteklenmeli,
- TİD’in yanında sözel dil ve dudak okuma da desteklenmeli,
- Kazanımların edinilmesi için destek olabilecek her türlü araç gereçler, materyaller, videolar kullanılmalı,
- Öğretmenlerin de TİD’i kurallara uygun kullanması, programı öğrenci ve çevre koşullarını dikkate alarak uygulaması,
- Öğretmenler, TİD ve sözel dili birlikte kullanmalıdır.

Bunun yanında TİD derslerinde kullanılabilecek “gösterip yaptırma, anlatım, soru-cevap, eğitsel oyunlar, rol oynama, drama, kart eşleştirme” gibi yöntem ve teknikler uygulama örnekleriyle birlikte kısa kısa verilmektedir. TİDDÖP’e göre öğrenci performanslarında ölçme ve değerlendirme yapabilmek için informal

değerlendirme araçları önerilmektedir. Bu araçlardan hangisinin ya da hangilerinin kullanılacağı ise öğrenci ve okul özellikleri de dikkate alınarak değiştirilip geliştirilebilmektedir. Kontrol listeleri, ölçüt bağımlı ölçü testleri, gözlem formları, örnekleriyle birlikte programda açıklamalarıyla yer almaktadır.

2.4.4. Yaygın eğitim kurumlarında Türk işaret dili öğretimi

Yaygın eğitim programları incelendiğinde oldukça yoğun bir içeriğin az bir süreye sıkıştırıldığı göze çarpmaktadır. Öyle ki Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca yayımlanan İşaret Dili Kurs Programı'nda (2011) günde altı saat, haftada beş gün olarak otuz saat olmak üzere toplamda 120 saatlik bir çerçevede oluşturulmuştur. Bu kapsamda birinci haftada “işitme engeli ve işaret dili, yakın çevre, okul ve eğitim işaretleri” üç ana başlığı altında sırasıyla “işitme engellilerin özellikleri, işaret dilinin özellikleri, harfler, tanımlar, kullanım, kendisi ile ilgili işaretler, aile ve akrabaları ile ilgili işaretler, çevre ile ilgili işaretler, cümle kurma, ders adları, eğitim araçları, okulun bölümleri, personel, sayılar, matematik işaretleri, ölçüler” konuları verilmektedir. İkinci haftada “gıda ve giyim işaretleri, TİD dil bilgisi kavramları” iki ana başlığı altında “yemek isimleri, meyveler, sebzeler, bakliyat isimleri, kuru yemişler, içecekler, giyecekler ve takılar, isimler, fiiller, sıfatlar, zıt anlamlılar ” konuları verilmektedir. Üçüncü haftada “duygular ve eşyalar/zaman ve zaman dilimleri/trafik ve canlılar” üç ana başlığı içinde sırasıyla “takvim, saat, zaman zarfları, taşıtlar, trafik işaretleri, bitkiler, hayvanlar” konuları ele alınmaktadır. Dördüncü haftada “meslekler, spor terimleri ve coğrafi terimler, karşılıklı konuşma” üç ana başlığı altında sırasıyla “meslekler, el aletleri, makineler; spor dalları, spor terimleri, kulüpler, meteorolojik olaylar, coğrafi terimler, devletler, illerimiz, yerel yerleşimler; cümle yapısı, anlamlı cümleler, zamanlar, TİD ile karşılıklı konuşma” (s.3-8) konularına yer verilmektedir (MEB, 2011).

Programda görüldüğü üzere yüzlerce işaret, dil bilgisel kural, ağır işitme yetersizliği olan bireylerin gelişim ve iletişim özellikleri gibi pek çok konu kısa bir zaman diliminde verilmeye çalışılmaktadır. Yalnızca işaret dili kullanarak karşılıklı cümle ve iletişim kurma konusunun yeterli seviyede verilebilmesi için bile oldukça uzun bir zaman dilimine ihtiyaç duyulacağı düşünülmektedir. Programın ölçme değerlendirme süreci ise kurs sonunda uygulamalı yapılan sınav doğrultusunda 70 ve

üzeri puan alanların başarılı sayıldığı, başarısız olunması durumunda ise tekrar sınav hakkı tanındığı bir sistemle yürütülmektedir (MEB, 2011).

TİD öğretimi açısından Dikyuva ve Zeshan'ın (2008) çalışması dikkat çekicidir. Bu araştırmada TİD'in genel betimlemesine yönelik önemli çalışmalar yapılmıştır. Ancak TİD öğretimini doğrudan besleyecek en önemli çalışmalardan biri Dikyuva vd. (2015) tarafından Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığınca bir proje kapsamında hazırlanan “Türk İşaret Dili Dilbilgisi Kitabı” olmuştur. Bu kitapta işaret dillerinin gelişimi ve TİD'in önemli özellikleri ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu kitabın yanı sıra Millî Eğitim Bakanlığı Programlar ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanlığı tarafından hazırlanan “Türk İşaret Dili Sözlüğü” ve Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü İşitme Engelli Çocuklar için Dijital Eğitim Platformu'nda yer alan interaktif çalışma kitapları, kartlar, öykü kitapları; e kitaplar, dergiler, bilgilendirme yazıları, parmak alfabesine yönelik araç gereçler, alfabetik ve tematik sözlüklerden de TİD öğretiminde yararlanılabilir.

Öte yandan alan yazında TİD ve öğretimine yönelik ilginin 2000'li yıllardan günümüze süregelen biçimde arttığı görülmektedir. Zeshan'ın (2003) TİD'in gramer yapısıyla ilgili araştırması dil bilgisel çalışmalardan biridir. Girgin (2003) ise çalışmasında, ağır işitme yetersizliği olan çocukların eğitiminde izlenen yaklaşımları değerlendirmiştir. Makaroğlu, TİD ile ilgili birçok çalışmaya imza atan araştırmacılardan biridir. Araştırmacı, 2009'da TİD'in beyindeki konumunu incelemiş, 2012'de yayımlanan çalışmasında TİD'de kaş hareketlerini çözümlemiş, 2018'de TİD'i uyum şablon bilim açısından değerlendirmiş, 2021'de TİD sözlükçesinde gösterimsellik etkisini araştırmıştır. Bununla birlikte Makaroğlu ve Bekâr (2015), TİD'de seslem yapısını incelemiştir. İşsever ve Makaroğlu (2016) tarafından gerçekleştirilen “Türk İşaret Dili'nde Ne-Taşıma” adlı çalışmada TİD'de “ne- taşıma” olgularını irdelenmiş “ne öbekleri”nin cümlelerin sağ veya sol ucuna taşınmasına uygun olduğunu ancak solda bulunduğunu saptanmıştır. Ayrıca Makaroğlu ve Dikyuva (2015), A1 ve A2 Seviye olarak yabancı dil olarak TİD öğrenimi için bir kaynak olan çalışmalarıyla TİD'in yabancı dil olarak da geliştirilmesinin gerekliliğinin altını çizmiş, Avrupa Komisyonu İşaret Dilleri için Ortak Başvuru Metni temelli olarak 2017 yılından itibaren Subaşı Uzun ve Makaroğlu'nun girişimleriyle Ankara Üniversitesi TÖMER'de “Yabancı Dil Olarak Türk İşaret Dili Kursu” gerçekleştirilmektedir.

Aslan Demir (2010) ise “Sessizliğin Dili: Türk İşaret Diline Dair Gözlemler” adlı çalışmasında TİD’in tarihî gelişimine kısaca değinip görsel örneklerle dil bilgisi konularını alt başlıklar altında incelemiştir. Ağır işitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimiyle ilgili birbirini izleyen çok sayıdaki çalışmanın bir kısmı dil öğretimi (Ağın Haykır, 2020; Girgin, 2006; Gürboğa ve Kargin, 2003; Sarıkaya ve Uzuner, 2013; Tiryaki, 2014; Tutuk, 2021), bir kısmı da genel eğitimle ilgili (Alsancak, 2017; Karasu ve Mutlu, 2014; Önel, 2022; Yanikkerem ve Esmeray, 2017; Yıldız Şeker, 2022) sorunlara odaklanmıştır. Öte yandan Sarıkaya ve Börekçi (2016) çalışmalarında, sonuçlarından işitme engellilere yönelik okullarda görev alan öğretmenlerin işaret dilini bilmesi gerekliliği, işitme yetersizliği yaşayan öğrencilerin işaret dili bilmeyen bireylerle iletişim kuramadığı ve hem sosyal hem akademik olarak bu durumdan olumsuz etkilendiği gibi sonuçlara ulaşmışlardır. Piştav Akmeşe’nin (2016) çalışmasında, yükseköğretim programlarında okutulan işaret diliyle ilgili derslere katkı sunacağı düşünülen önerilere yer verilmiştir. Karaca ve Bayır (2018)’in araştırmasında ise TİD’de iletişimi sağlayan dudak okuma, parmak abecesi, işaretler, jest ve mimikler ile TİD’in söz dizimi, işaret türetme, birleşik işaretler, eş ve zıt anlamlı işaretleri tanıtılmıştır. Bilgiç vd. (2020), işaret dili öğrenme üzerinde bu dile karşı geliştirilen tutumun önemli olduğu savından yola çıkarak tutum ölçeği geliştirmeye çalışmışlardır.

TİD ile ilgili diğer bir çalışma alanı ise “sözlük” alanında yapılmaktadır: Atila (2011) “Konuşan Eller Temel İşaret Dili”, Çelik (2015) “Türk İşaret Dili Kılavuzu”, Çiçek (2016) “İşaret Dili Rehberi”, Erenbilge (2021) “Bi Dünya İşaret”, Yazıcı (2019) İşaret Dili Sözlüğü bunlardan bazılarıdır. Ayrıca Yazıcı tarafından hukuk, sağlık ve bankacılık ile ilgili ayrı ayrı terimler sözlüğü hazırlanmıştır.

TİD öğretimiyle ilgilenen eğitimci ve araştırmacıların bu kaynaklardan yararlanması TİD öğretimine önemli katkılar verecektir. Bütün bu çalışmalar, işitme engelli bireylerin içinde yaşadıkları toplumla iletişim kurma ve onların etkin bir üyesi olmalarına olanak tanıyan araştırmalar olmaları bakımından eşsiz bir öneme sahiptir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

Çalışmanın doğası ve amacı doğrultusunda bu araştırmada nitel araştırma deseni uygulanmıştır. Böylelikle Creswell'in (2021) nicel araştırmalar için bir engel olarak gördüğü bilginin arka planında yatan gerçekliğin ayrıntılı olarak keşfedilmesine olanak tanıyamama sınırlılığının aşılaacağı öngörülmüştür.

Çalışmada TİD eğitimi alan öğrenciler, bu öğrencilerin velileri, öğretmenleri ve devam ettikleri okullardaki yöneticiler TİD öğretiminin dört boyutu olarak değerlendirilmiştir. Bu boyutlardan her biri çalışmanın ele aldığı bir durumların da öğelerini içermektedir.

Örnek olay incelemesi olarak da anılabilen durum araştırmaları ana hatlarıyla bir veya daha fazla durumun bireyler, zaman, mekân, sosyal ve kültürel özellikler gibi pek çok etken bakımından ayrıntılı olarak incelendiği çalışmalar (Büyüköztürk vd. 2020) olarak tanımlanabilir. Akar'a (2019) göre bu çalışma yöntemi, araştırmacıya bir olaya müdahale etmeden derinlemesine inceleme, anlama ve birey, katılımcı veya toplum üzerindeki etki veya ilişki konusunda çıkarımda bulunmaya olanak tanınmasıyla eğitim bilimleri alanında sıklıkla tercih edilmektedir. Bu türden araştırmalarla kuramlara bağlı kalınsız ortam ve güncel şartlara göre mevcut durumun işaret ettiği sosyoekonomik koşullar, kültürel değerler ve bireylerdeki gelişim ve değişimler incelenebilir.

Creswell (2021), Stake (1995) ve Yin'in (2009) yaklaşımlarından yola çıkarak bir durum çalışmasını yürütmede dikkate alınması gereken beş temel ilkeden söz etmektedir. Bunlar;

- a) Araştırma probleminin durum çalışması ile uygunluğunu belirlemek,
- b) İncelenmek istenen durum veya durumları net olarak sınırlandırmak,
- c) Kapsamlı veriler elde etmeye uygun veri toplama araçları belirlemek,
- ç) Toplanan verileri duruma uygun olarak analiz etmek,

d) Analizden yola çıkarak son yorumları yaparak çalışmayı sonuçlandırmaktır.

Bu ilkeler çerçevesinde Kayseri ilinde TİD eğitiminin mevcut durumunun belirlenmemiş olmasını temel problem olarak ele alan bu araştırmanın durum çalışmasına elverişli olmanın ötesinde bütünüyle incelemeye değer bir durum olduğu görülmüştür. İncelenmek istenen durum Kayseri ilinde gerçekleştirilmekte olan TİD eğitiminin mevcut durumu ile sınırlandırılmış, alt durumlar olarak TİD eğitimi alan öğrenciler, TİD eğitimi yürüten öğretmenler, TİD eğitimi gerçekleştirilen kurumlarda yöneticilik yapanlar ve TİD eğitimi alan öğrenci velilerinin görüşlerinden hareketle oluşturulmuştur. İncelenen alt durumların bu şekilde teşekkül etmesini takiben her bir durum için iki ayrı uzmanın görüşüne başvurularak gerekli düzeltmeler yapılan dört ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Öğrencilerle yapılacak görüşmelerde kullanılacak form ayrıca araştırmacı ve TİD eğitimi veren bir uzmanın desteğiyle TİD’e de aktarılmıştır ve EK 4, EK 5, EK 6, EK 7’de bulunan formlara ulaşılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler, iki döngülü kodlama ile içerik çözümlemesiyle irdelenerek bulgulara dönüştürülmüş ve son aşamada soncul yorumlar yapılarak çalışma sonuçlandırılmıştır. Böylelikle bu çalışmanın, durum araştırmalarının izlemesi gereken beş temel ilkeye koşut bir akışla gerçekleştirildiği söylenebilir.

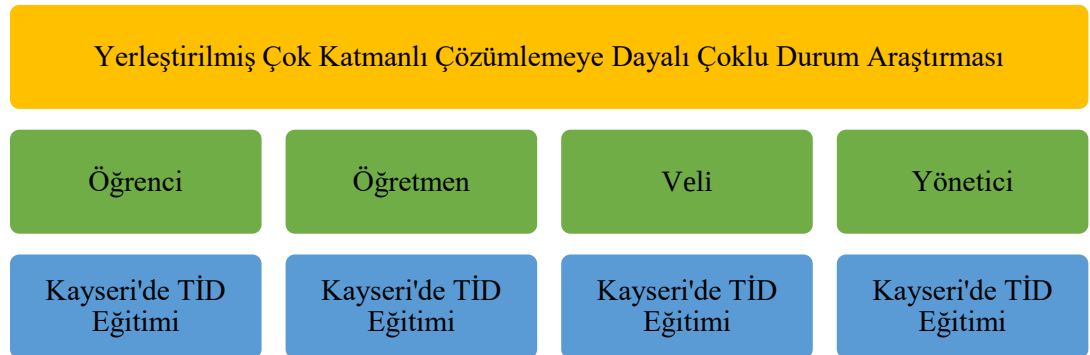
Ersoy (2016) çeşitli kaynaklardan derlediği bilgiler doğrultusunda durum araştırmalarının “tarihsel örgütlenme”, “gözlemsel”, “hayat hikâyesi”, “durum analizi”, “çoklu durum”, “çoklu alan”, “tek durum”, “enstrümental durum” araştırmaları olmak üzere türleri olduğunu belirtmektedir. Bu çalışma, bir olay veya durumu farklı bakış açıları ile değerlendirmek ve anlamak için yapılması, farklı rollerdeki kişilerin (öğrenci, öğretmen, yönetici, veli) incelenen durumdaki görüşleri incelenerek ayrıntılı bilgi ortaya koymayı hedeflemesiyle bu türler içinde “durum analizi”ne yaklaşılmaktaysa da Kayseri ilinde TİD eğitiminde örgün ve yaygın eğitim kurumlarının durumlarını ayrı ayrı ele alması, Kayseri il merkezinin yanı sıra Develi ilçesindeki okulu da kapsaması ve her bir rol için birden çok kişinin görüşlerinin irdelenmesi bakımından çoklu durum araştırması olarak tasarlanması uygun görülmüştür. Çoklu durum araştırmaları, incelenen durumla ilgili benzer birkaç durumu ele alır ve incelediği durum içinde sonuçlarını güçlü ve genellemeye yakın bir çalışma olarak değerlendirilebilir (Ersoy, 2016). Öte yandan Güler vd. (2015), durum araştırmalarının türlerini ikiyle sınırlandırmaktadır. Bunlar; tek ögeli durum araştırmaları ve çoklu durum araştırmalarıdır. Baxter ve Jack’ten (2008) hareketle

Güler vd. (2015), çoklu durum araştırmalarında yalnızca bir konuya odaklanılmasına karşın birkaç kişi veya duruma odaklanıldığını ifade etmektedir. Bu türden araştırmalarda her ögenin çevresi ayrıdır ve değişik çevrelerden gelen katılımcılardan veri toplanır. Bu özelliği sayesinde araştırmacıların durumla ilgili ayrıntılı ve nitelikli bir çözümlemeye ulaşması sağlanabilir, farklı bakış açıları böylelikle betimlenebilir (Yin, 2003, akt. Güler vd., 2013).

Yin (2014), çoklu durum araştırmalarının “bütünsel tek parça çözümleme” ve “yerleştirilmiş çok katmanlı çözümleme” olmak üzere iki türü olduğunu ifade etmektedir. Bütünsel tek parça çözümlemesine dayalı çoklu durum araştırmalarında çeşitli özellikleri bakımından farklı olan uzamlarda aynı durumu ele alabilir. Yerleştirilmiş çok katmanlı çözümlemenin gerçekleştirildiği çoklu durum araştırmalarında ise farklı ulamlardaki katılımcıların farklı oylumlardaki yapıları içinde birden çok boyut incelenebilir. Bu çalışmada Kayseri ilinde TİD eğitimi; Kayseri il merkezinde ve ilçelerinde, örgün ve yaygın eğitim bağlamlarında öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli bakış açısıyla çeşitli alt başlıklarda irdelendiği için Yin’den (2014) hareketle yerleştirilmiş çok katmanlı çözümlemeye dayanan çoklu durum araştırması kullanılmıştır. Çalışmada uygulanan yerleştirilmiş çok katmanlı çözümlemeye dayalı çoklu durum araştırması Şekil 7’deki gibi betimlenebilir:

Şekil 7

Çalışmada Benimsenen Çoklu Durum Araştırması Deseni



Yöntem bilim çalışmalarında durum araştırmalarına çeşitli eleştiriler getirildiği görülmektedir. Yin (2014) kimi uzmanların durum araştırmalarını tekrar edilebilir, nesnel, güvenilir ve prosedürleri kesin bir yöntem olarak nitelemediğini ifade etmektedir. Ancak bir duruma yönelik anlık betimlemelerin ötesine geçip o durumu birçok yönüyle ortaya koyabilmek için durum araştırmalarına başvurulması kaçınılmaz görülmektedir. Bu çalışmada ele alınan durumla ilgili belirleyici rolü

bulunan paydaşların görüşlerine başvurulması, katılımcı sayısının ve farklı özelliklerdeki katılımcıların çalışmaya dahil edilmesi, görüşmeler sırasında var olan duruma ilişkin araştırmacının herhangi bir yorum ve değerlendirmede bulunmaktan kaçınması ve araştırma sorularının dışına çıkmaması, çözümlemeler sırasında bilgi, deneyim ve değerlendirme içeren verilere odaklanılması, verilerin toplanması ile çözümlemenin eş süremleri gerçekleştirilmesi, verilerin farklı kodlayıcılar tarafından çeşitli zaman aralıklarında yeniden kodlanması ve kodlamalar, kodlayıcılar arası uyum incelemelerinin yapılması yoluyla bu eleştirilere karşı tedbir alınmıştır. Benzer biçimde araştırmacı, veri toplama süreci öncesinde başlangıç düzeyinde olan TİD yetkinliğini geliştirmek amacıyla çeşitli eğitimlere katılmış ve bu konuda kendini geliştirmiştir. Böylelikle öğrenci ve velilerden daha sağlıklı veri toplanarak ulaşılan bulguların gerçeği yansıtırma oranını arttırmak hedeflenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu dört öbekte toplanan ve çalışmaya gönüllü katılan toplam yirmi bir kişiden oluşmaktadır. İlk öbekte Kayseri ili sınırları içinde bulunan, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî işitme engelliler ilköğretim okullarına kayıtlı altı öğrenci yer almaktadır. İkinci öbekte ise bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin velisi olan altı yetişkin bulunmaktadır. Aynı okullarda görev yapan altı TİD öğreticisi ile TİD eğitimi verilen kurumlarda görev yapan üç yönetici (müdür, müdür yardımcısı) üçüncü ve dördüncü öbekteki katılımcılardır. Katılımcıların çeşitli özelliklere göre dağılımları aşağıdaki gibi gösterilebilir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Sıra	Yaş	Sınıf	Not Ortalaması	Maddi Durum	İşitme Düzeyleri
1	6-10	2	80	Ailenin maaşı yok.	71-90 dB
2	6-10	4	90	Ailenin maaşı yok.	71-90 dB
3	6-10	3	95	Asgari ücrette maaş var.	91 ve üstü
4	6-10	4	80	Ailenin maaşı yok.	71-90 dB
5	6-10	4	80	Ailenin maaşı yok.	71-90 dB
6	6-10	2	90	Engelli maaşı.	56-70 dB

Tablo 2 incelendiğinde bütün katılımcıların 6-10 yaş aralığında olduğu ilkokulda öğrenim gördüğü ve sınıf düzeyi olarak üç katılımcının 4. sınıf, iki katılımcı 2. sınıf, bir katılımcı 3. sınıf düzeyinde eğitim aldıkları görülmektedir. Araştırmada dördü erkek, ikisi kız olmak üzere toplam altı öğrenci katılımcı bulunmaktadır. Öğrencilerin akademik başarı durumları dikkate alındığında katılımcılardan üçü “iyi”, üçü “pekiyi” derecede bir başarıya sahiptir. Katılımcılardan dördünün düzenli bir geliri yok iken birinin ailesi asgari ücret düzeyinde bir maaş gelirine sahiptir. Bir katılımcının ise ailesi engelli maaşı almaktadır. Bu veriler kişisel bilgiler içerdiği için katılımcılarla eşleştirilmemiştir.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Sıra	Eğitim Durumu	Mezun Olunan Bölüm	Kıdem (yıl)
1	Lisans	İşitme Engelliler Öğretmenliği	11-15
2	Lisans	Tarih	00-05
3	Lisans	Özel Eğitim	16-20
4	Lisans	İşitme Engelliler Öğretmenliği	16-20
5	Lisans	İşitme Engelliler Öğretmenliği	16-20
6	Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	06-10

Araştırmaya katılan öğreticilerin demografik bilgilerinin incelendiği Tablo 3’e göre öğreticilerin tamamının lisans düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir. Katılımcılardan üçü işitme engelliler öğretmenliği, biri özel eğitim olmak üzere dördü ilgili alan mezunu iken biri tarih ve biri Türk dili ve edebiyatı olmak üzere ikisi farklı bölümlerde eğitim almıştır. Katılımcıların üçünün 16-20 yıl aralığında uzun süredir deneyim sahibi olduğu görülürken katılımcılardan biri 11-15 biri 06-10 kıdem aralığında bulunmaktadır. Bir katılımcı ise 00-05 arasında yer almaktadır. Ayrıca dördü kadın ikisi erkek olmak üzere altı katılımcı bulunmaktadır. Öğreticilerin yaş aralıkları incelendiğinde “31-35 ve 36-40” yaş aralığında ikişer katılımcı, “41-45 ve 46-50” yaş aralığında ise birer katılımcı olduğu görülmektedir. Diğer yaş aralıklarında katılımcı bulunmamaktadır.

Tablo 4*Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Demografik Bilgileri*

Sıra	Eğitim Durumu	Mezun Olunan Bölüm	Görev	Kıdem (yıl)
1	Yüksek Lisans	İlahiyat	Müdür	31-35
2	Lisans	İlahiyat	Müdür	26-30
3	Yüksek Lisans	İlahiyat	Müdür	11-15
Yardımcısı				

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerden ikisinin yüksek lisans birinin ise lisans eğitimi tamamladığı ancak hiçbirinin işitme engelliler eğitimiyle ilgili bir bölüm mezunu olmadığı görülmektedir. İlahiyat mezunu olan bütün katılımcılardan ikisi müdür, biri müdür yardımcısı olarak görev almaktadır. Katılımcılardan birinin 11-15 aralığında kıdemi bulunurken ikisi 26-30 ve 31-35 yıllık deneyime sahiptir. Katılımcıların ikisi erkek biri kadın olmak üzere üç katılımcının yaşları ise 36-40, 56-60, 61 ve üstü aralığında bulunmaktadır. Ayrıca yöneticilerin hiçbirisi TİD eğitimi almamıştır.

Tablo 5*Araştırmaya Katılan Velilerin Demografik Bilgileri*

Sıra	İşitme Düzeyi	Eğitim Durumu	İşitme Engelli Çocuk Sayısı	Meslek	Ailenin Aylık Ortalama Gelir Durumu
1	00-20 dB	Ortaokul	1	Ev Hanımı	Düzenli bir gelir yok.
2	00-20 dB	Ortaokul	2	Ev Hanımı	3000 TL
3	00-20 dB	Ortaokul	1	Ev Hanımı	9000
4	91 dB üstü	Ortaokul	2	Ev Hanımı	Asgari ücret
5	71-90 dB	İlkokul	1	Ev Hanımı	Düzenli bir gelir yok.
6	00-20 dB	Ön Lisans	1	Güvenlik Görevlisi	10.000 TL

Tablo 5 incelendiğinde katılımcılardan dördünün işitme ile ilgili bir problem yaşamadığı görülmekteyken katılımcılardan biri “71-90dB” ileri derecede, biri “91 dB üstü” çok ileri derecede işitme kaybı yaşamaktadır. Katılımcıların eğitim durumları dikkate alındığında dört katılımcının ortaokul, bir katılımcının ilkokul ve

bir katılımcının ön lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların işitme engelli çocuk sayıları ele alındığında dört katılımcının yalnızca bir çocuğunda, iki katılımcının ise iki çocuğunda ağır işitme yetersizliği bulunmaktadır.

Katılımcıların meslek bilgileri incelendiğinde bütün katılımcıların çalışmadığı görülmektedir. Ancak katılımcılardan birinin mesleği güvenlik görevlisidir. Katılımcılardan ikisi düzenli bir gelire sahip değilken biri 10.000 TL, biri 9.000 TL, biri asgari ücret ve biri 3.000 TL olmak üzere farklı gelir düzeylerine sahiptir. Ayrıca katılımcıların hepsi kadındır ve iki katılımcı 26-30, biri 21-25, biri 36-40, biri 56-60 yaş aralığında bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Yin (2003, akt. Güler vd., 2013), durum araştırmalarında görüşmeler, dokümanlar raporlar, arşiv kayıtları, doğrudan veya katılımcı gözlemler, ve teknolojik ürün ve sanat eseri gibi unsurların veri kaynağı olarak kullanılabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca araştırmacılar nicel anket verisini de kendi çalışmalarıyla birleştirebilirler (Güler vd., 2013). Böylelikle çalışmada veri toplanacak duruma ilişkin daha ayrıntılı bilgi toplanması sağlanabilir. Bu çalışmada toplanan verilerin temel kaynağı görüşmeler olmuştur. Bu görüşmeler sırasında katılımcıların yukarıda açıklanan özelliklerinin belirlenmesinde anket sorularından ve durumla ilgili görüşlerinin betimlenmesinde açık uçlu görüşme sorularından istifade edilmiştir. Bu sorular araştırmacılar tarafından tasarlanan ve Doç. Dr. Esra Nur Tiryaki ile Doç. Dr. Bahtiyar Makaroğlu'nun uzman görüşleriyle geliştirilmesine destek oldukları, her bir öbekteki katılımcı için ayrı ayrı hazırlanan dört ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formlarında birleştirilmiştir. Ayrıca ilgili okullardaki eğitimler araştırmacı tarafından gözlenmiş ve çeşitli anekdot (bkz. EK 8) kayıtları da alınmıştır.

Veri toplamada çok eski bir geçmişe sahip olan görüşme tekniği, insanların belirli konulardaki düşünceleri, davranış ve tutumları hakkında bilgi edinebilmek için kullanılan en kısa tekniklerden biri olarak kullanılmıştır. Bu teknik yüz yüze yapılabildiği gibi telefon, bilgisayar gibi farklı teknolojik araçlar yardımıyla da veri toplamaya olanak sağlamaktadır. (Karasar, 2020). Bu tekniğin uygulanmasında durum araştırmalarının tabiatı gereği tamamen yapılandırılmış ve değişmez nitelikteki sorular içeren formlar yerine, katılımcılardan gelecek tepkilere göre özünü korumak kaydıyla çeşitli sonda sorularının sorulmasına da olanak tanıyarak daha kapsamlı ve anlamlı

veriler elde edilmesini kolaylaştıran yarı yapılandırılmamış görüşme formlarından yararlanılmaktadır.

Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre yarı yapılandırılmış görüşmeler, belirli bir kapsamda oluşturulan sorular çerçevesinde görüşmeyi daha sistemli bir hâle getirirken araştırmacıya sunduğu “soruları değiştirme, sormama veya derinlemesine bilgi almak için farklı sorular ekleyerek de devam etme” avantajlarla nitel araştırmalarda kullanılan önemli bir veri toplama kaynağıdır. Bu çalışmada verilerin toplanması tarafımızdan geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu formlar hazırlanırken işitme engeli olan bireylerle ilgili geniş çaplı bir alan taraması yapılmıştır. Hazırlanan bu formlar yukarıda da ifade edildiği üzere Ankara Üniversitesinde TİD ile ilgili pek çok çalışma yürüten ve Hatay Mustafa Kemal Üniversitesinde dil ile ilgili çalışmaları bulunan iki uzmanın görüşlerine iki kez ve eş zamanlı olarak sunulmuştur. Verilen dönütler doğrultusunda formlara gerekli görülen düzenlemeler yapılarak son hâli verilmiştir. Ayrıca öğrenci ve velilerle yapılacak görüşmelerde yaygın eğitim kurumunda görev yapan bir TİD uzmanının da görüşlerine başvurulmuş, sorular öğrencilerin dilsel gelişim düzeylerine uyarlanmış ve video olarak da hazır edilmiştir. Öğrencilerle görüşmeler sırasında kurumda çalışan öğretmenlerin de yönlendirmesine başvurulmuştur.

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen veri toplama süreci gerekli izinlerin alınmasıyla başlamıştır. Yıldırım ve Şimşek (2021), “İkinci Dünya Savaşı sonrasında araştırmalarda insan haklarına uygun olmayan” (s. 99) tutumların sergilendiği örneklerle değinerek etik kuralların oluşma zorunluluğunu ortaya koymuş ve 1980’lerden sonra insanlar ve canlılar üzerinde yapılacak araştırmalar için “etik izin kuralları ve onay kurumları” oluşmaya başlamıştır. Creswell (2021) de “Bilgilendirilmiş Onam Formu, Etik Kurul Onayı” gibi belgelerin nitel araştırma için alınması gerektiğini vurgulamıştır. Bu çalışma için hazırlanan formlar da ilgili kurumların incelemesine sunularak izinler alınmıştır. Bu kapsamda Kayseri Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından 07.07.2022 tarih ve E-47882400-602.04.053580919” sayılı izni (bkz. EK 9) ve Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 26.07.2022 tarihli onayı ile çalışmanın izinleri tamamlanmıştır (bkz. EK 10).

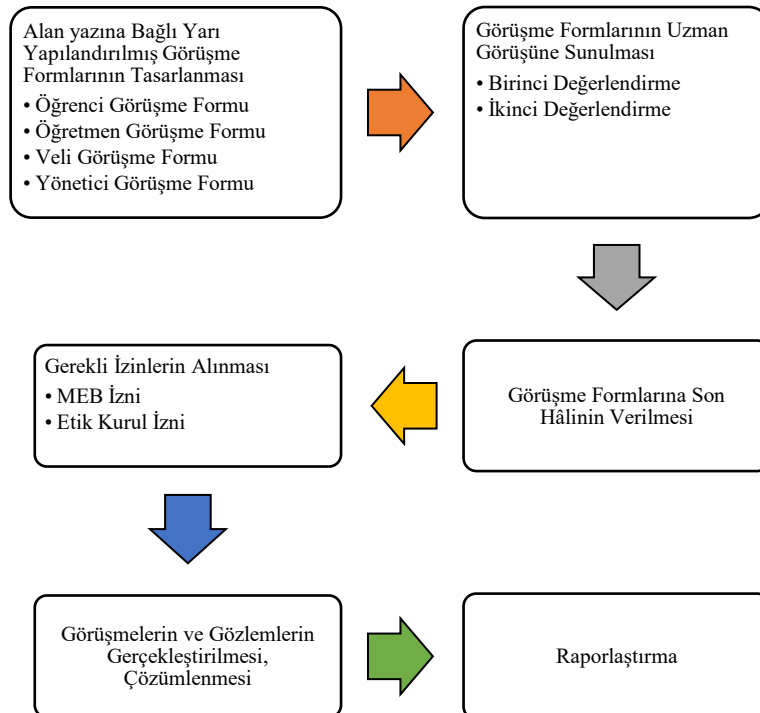
Yukarıda söz edilen formlar kullanılarak işitme sorunu yaşayan öğrenciler, veliler, öğreticiler ve ilgili alanla bağlantılı kurumlar ile görüşme yapılmış, yapılan görüşmeler alınan izinlere bağlı olarak kayıt altına alınarak yazıya aktarılmıştır. Ses

kaydı alınmasını istemeyen katılımcıların ise verdiği bilgiler araştırmacı tarafından not alınarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada üç yönetici, altı öğretmen ses kaydı alınmasında gönüllü olurken diğer katılımcılar yalnızca yazılı olarak not alınmasına izin vermiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler, kendilerini okul içinde onların güvenli gördükleri, rahatça ifade edebildikleri bir ortamda gerçekleştirilmiştir. 11.08.2022 - 19.09.2022 tarihleri arasında araştırmanın görüşme süreci tamamlanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından üç haftaya yayılan dokuz gün farklı sınıf düzeylerinde TİD ve diğer derslere de katılarak TİD eğitimiyle ilgili kapsamlı bir yargı ortaya koymak amacıyla doğrudan gözlemler gerçekleştirilmiştir.

Karasar (2020), gözlem tekniğinin bireylerin kendilerini olmak istedikleri gibi anlatma olasılığına karşın daha gerçekçi veriler elde etmeyi sağladığını dile getirmektedir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından yapılan gözlemler verilen cevapların doğruluğunu değerlendirmek açısından da fırsat sunmuştur. Bu gözlemler küçük bir araştırma günlüğüne alınan anekdot kayıtları ile detaylandırılmıştır. Bununla birlikte kimi öğrencilerin TİD derslerine ait defterlerinden de izinleri dâhilinde görüntüler alınarak bu derslerde yapılanlara dair onların kendi anlamlandırma süreçleriyle ilgili bir fikir edinilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan veri toplama süreci Şekil 8’de betimlenmektedir.

Şekil 8

Veri Toplama Araçlarının Tasarlanması ve Veri Toplama Süreci



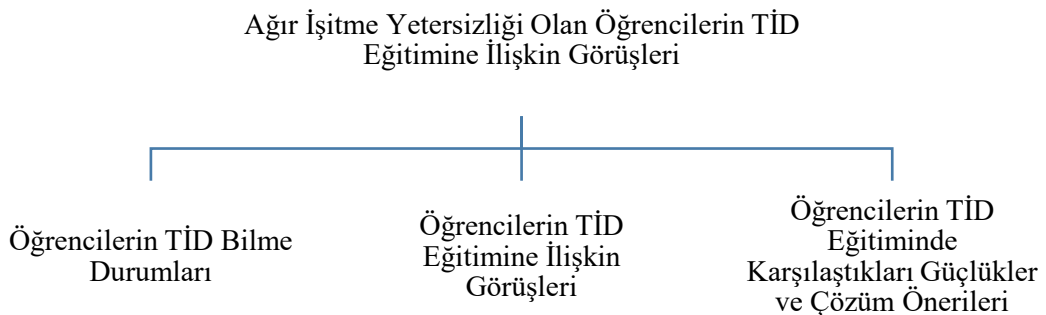
3.4. Verilerin Analizi

Durum araştırmalarında örnek (model) eşleştirmesi, açıklama oluşturma, zaman serileri analizi, mantıksal modeller, durum ögeleri arası karşılaştırma gibi analiz yöntemleri kullanılır (Yin, 2003, Güler vd., 2013). Bu çalışmada bu analiz yöntemlerinden açıklama oluşturma benimsenmiş ve böylelikle ele alınan duruma yönelik soncul bilgilere ulaşmak değil, aksine sonraki çalışmalar için zemin oluşturacak yeni bilgiler sunmak, yeni düşünceler ortaya koymak, ulaşılan bulguları kuramsal bilgiler eşliğinde açıklayarak incelenen durumla ilgili kuramsal bilgilerin geliştirilmesi, diğer araştırmalara kaynaklık edecek başlangıç bilgilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Açıklama oluşturma yöntemine bağlı olarak veri analizi içerik özömlemesi tekniğiyle yürütölmüştür.

içerik özömleme, sözcelerin anlamlandırılması ve yorumlanmasında öznele etkenlerden uzaklaşmayı sağlamak amacıyla geliştirilen, çıkarımlara dayalı olarak beliren, betimlemeler içeren tekniklerdir (Bilgin, 2014). Bu çalışmada katılımcılara ilişkin özellikler, katılımcıların dile getirdiği kimi düşünceler sıklık, kimileri de ulamsal içerik özömleme ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan sağlanan verilerin analizi iki döngüde yürütölmüştür. Saldaña (2019) dikkate alınarak yürütölen kodlamaların ilk döngüsünde dil bilgisel ve keşfedici yöntemler birlikte kullanılmış bütöncöl, nitelik, büyüklük ve alt kodlama türleri gerçekleştirilmiştir. Birinci kodlama sonrası kodlar haritalandırılmış ve kodlar üzerine araştırmacılar tartıştıktan sonra kodlardan temalara geçilmiştir. İkinci kodlama döngüsünde ise örüntü kodlama uygulanmıştır. İkinci kodlama sonrası verilerin özömlenmesi tamamlanmış, bu veriler bulgulara dönüştürölmüştür. Ulaşılan son kodlar aşağıdaki gibi gösterilebilir.

şekil 9

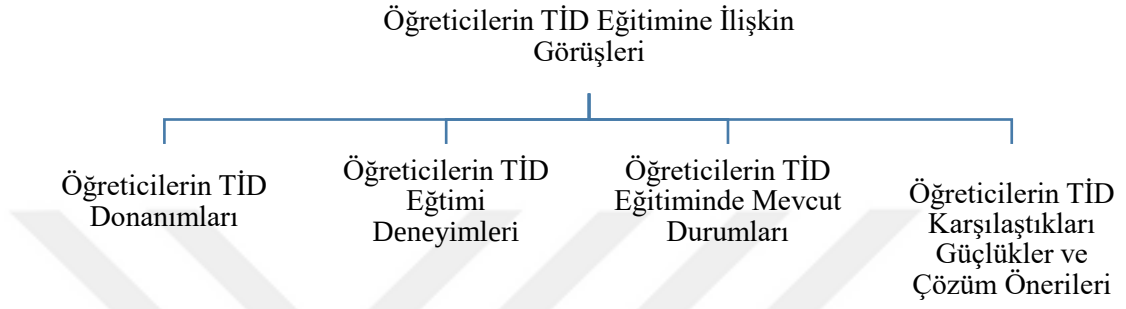
Ağır işitme Yetersizliği Olan Öğrencilerle İlgili Bulguların Temaları



Şekil 9’da betimlenen temalara ulaşıldıktan sonra araştırmanın kapsamına uygun olarak kodlar düzenlenmiştir. Hedeflenen amaçlar doğrultusunda kodların çözümlemeleri gerçekleştirilmiştir. Yukarıda belirtilen üç alt temada ağır işitme yetersizliği olan öğrencilerin TİD ile ilgili durumları ele alınmıştır.

Şekil 10

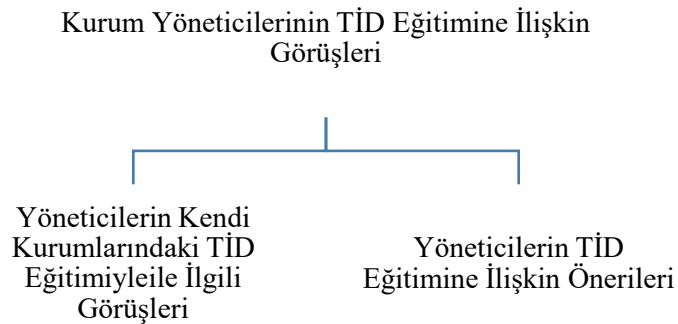
TİD Eğitimi Gerçekleştiren Öğreticilerle İlgili Bulguların Temaları



Şekil 10’da görüldüğü üzere Kayseri ilinde TİD eğitimi veren öğretmenlerin TİD eğitimine ilişkin bulguları dört alt temada öbeklenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin TİD eğitimi ile ilgili donanımları, deneyimleri, mevcut durumları ile TİD eğitiminde karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerileri temelinde elde edilen veriler çözümlenmeye çalışılmıştır. Çözümlemeler sonucunda elde edilen her bulguya eksiksiz bir şekilde çalışmada yer verilmektedir.

Şekil 11

TİD Eğitimi Gerçekleştiren Kurum Yöneticileri ile İlgili Bulguların Temaları



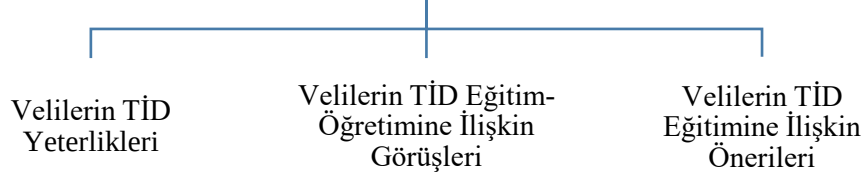
Şekil 11’de TİD eğitimi veren kurum yöneticileri ile ilgili bulguların yapısal görünümü incelendiğinde iki alt temada ele alındığı görülmektedir. Bu temalarda TİD

eğitimi verilen kurumların mevcut durumları ve yöneticilerin TİD eğitimine yönelik görüş ve önerileri alt amaçlara da uygun kodlamalarla çözümlenmiştir.

Şekil 12

TİD Eğitimi Alan Öğrencilerin Velileriyle İlgili Bulguların Temaları

Velilerinin TİD Eğitimine İlişkin Görüşleri



Şekil 12 incelendiğinde TİD eğitimi alan öğrenci velilerin TİD eğitimine ilişkin görüşlerinin araştırma kapsamı doğrultusunda yapılan kodlamalarla 3 alt temada ele alındığı görölmektedir. Yapılan bütün çözümlerler, çalışmanın amacına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Nitelikli bir araştırma yapabilmek için “verilerin toplanması kadar doğru analiz edilmesi ve değerlendirilmesi de gerekmektedir. Verileri işleme, çözümler ve yorumlama da yapılanlar araştırmanın alan yazındaki yeri ve önemi üzerinde etkin bir rol oynamaktadır (Karasar, 2020).

Creswell (2021), “nitel araştırmalarda veri toplama, çözümler ve raporlamanın birbiriyle ilişkili” (s. 53) olarak ilerlediğini, birbirlerini etkilediğini belirterek farklı aşamaların aynı süreçte harmanlanmaya başladığı bir duruma geldiğini ifade etmektedir. Büyüköztürk vd. (2020) ise farklı veri toplama yöntemlerinden elde edilen bilgilerin zaman zaman istatistiksel değerler veya tablolar kullanılsa da genellikle betimlemelerle araştırmada yer aldığını ve bu noktada içerik analizinin en etkili keşif yollarından biri olduğunu dile getirmektedir. Bu doğrultuda çalışmada verilerin toplanmaya başlanmasıyla analiz basamağı da şekillenmeye başlamış ve içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler, izinleri olursa alınan ses kayıtlarından veya araştırmacı notlarından aynı gün bilgisayara aktarılmış ve elde edilen veriler NVivo 10 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin toplanmasından sonra oluşturulan kodlar, araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar ve kodlayıcılar arası uyum çalışmalarıyla netleştirildikten sonra bulgulara ulaşılmıştır.

Yukarıda belirtilen bütün bu süreçte çalışmanın “inandırıcılığı” için bazı önemli noktalara dikkat edilmeye çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda güvenilirliğe denk

gelen inandırıcılığın temini için alınan en büyük tedbir, gözlemlerin ve görüşmelerin doğru alınması ve saklanmasıdır. Bu nedenle süreç boyunca bütün verilerin kayıt altına alınması, fotoğraflar eklenmesi, katılımcı görüşlerinden alıntılar yapılarak çalışmada yer verilmesi ve elde edilen verilerin farklı araştırmacılar tarafından incelenmesi önem taşımaktadır (Büyüköztürk vd. 2020). Bu doğrultuda çalışmada elde edilen veriler ses kaydı, yazılı görüşme kaydı, anekdot kayıtları ve araştırmacı günlüğü ile sistemli olarak kayıt altına alınmıştır. Veri toplama araçlarındaki bazı sorular farklı kaynaklardan elde edilen verilerin tutarlılığını ortaya koyacak şekilde belirlenmiştir. Günlük tutularak gözlemlerde dikkat çeken noktalar herhangi bir kayba uğramadan kayıt altına alınmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR

Uzman görüşleri çerçevesinde oluşturulan “Öğrenci Görüşme Formu”, “Öğretmen Görüşme Formu”, “Yönetici Görüşme Formu” ve “Veli Görüşme Formu” aracılığıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ile gözlem, doküman ve anekdot kayıtları ile ulaşılan veriler ışığında aşağıda yer alan bulgular oluşturulmuştur. Bulgular, kodlama sırasında oluşturulan temalara göre düzenlenmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın ana bulguları Kayseri ilinde; “Ağır İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin TİD Eğitimine İlişkin Görüşleri”, “TİD Eğitimi Gerçekleştiren Öğreticilerin TİD Eğitimine Yönelik Görüşleri”, “TİD Eğitimi Gerçekleştirilen Kurum Yöneticilerinin TİD İlişkin Görüşleri”, “TİD Eğitimi Alan Öğrenci Velilerinin TİD Eğitimine İlişkin Görüşleri” başlıkları altında yapılandırılmıştır.

4.1. Kayseri İlinde Türk İşaret Dili Eğitiminin Genel Durumuna İlişkin Bulgular

Kayseri ilinde TİD eğitiminin mevcut durumunun betimlemeye çalışıldığı bu araştırmada dört farklı katılımcı grubu yer almaktadır. Bu katılımcı grupları için farklı görüşme formları hazırlanmış ve bu formlardan farklı veri öbekleri elde edilmiştir. Bu veriler doğrultusunda elde edilen bulgulara belirlenen dört alt temada yer verilmiştir.

4.1.1. Ağır işitme yetersizliği olan öğrencilerin TİD eğitimine ilişkin bulgular

4.1.1.1. Öğrencilerin TİD bilme durumları

Öğrencilerin TİD bilme durumları incelendiğinde, kiminin bu dili ailesinden kimilerinin okulda edindiği görülmüştür. Öğrencilerin aileleriyle iletişim kurma biçimleri de bu olguyla koşut gerçekleşmektedir. Katılımcıların TİD bilme durumları ve tercih ettikleri iletişim dillerine ait dağılımları Tablo 6’da gösterilmiştir.

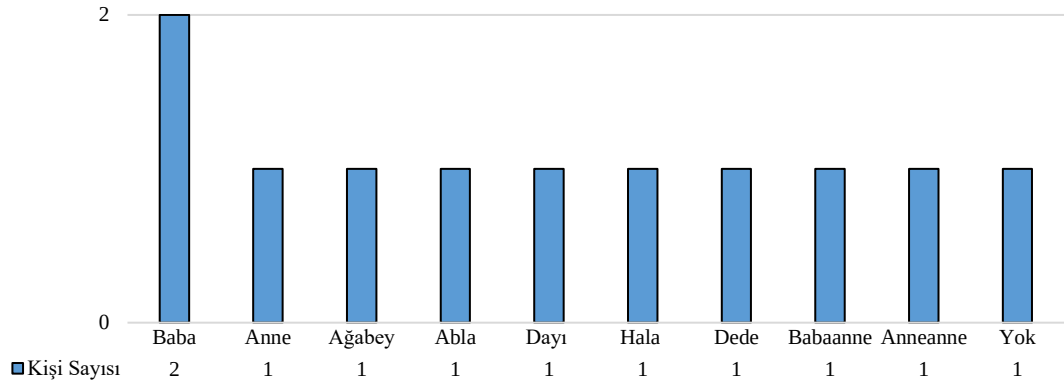
Tablo 6*Öğrencilerin TİD Bilme Durumları ve Tercih Ettikleri İletişim Dilleri*

Katılımcılar	TİD Bilme Düzeyleri	Aile ile İletişimde Kullanılan Dil	Kendilerini En Rahat İfade Ettikleri İletişim Dili
İ1	Zayıf	TİD	TİD
İ2	İyi	TİD ve Türkçe	TİD
İ3	Orta	TİD	TİD
İ4	Orta	TİD	TİD
İ5	İyi	TİD	TİD
İ6	İyi	TİD ve Türkçe	Türkçe

Tablo 6'dan görüleceği üzere katılımcıların TİD bilme düzeyi olarak en alt seviyeyi temsil eden “hiç” ve en üst seviyeyi temsil eden “çok iyi” görüş olarak belirtilmemiştir. Katılımcılardan üçü (İ2, İ5, İ6) iyi düzeyde TİD bildiğini, ikisi (İ3, İ4) orta düzeyde, bir katılımcı (İ1) ise zayıf düzeyde TİD bildiğini ifade etmiştir. Ayrıca dört katılımcı (İ1, İ3, İ4, İ5), kendi anne ve babası ile iletişim kurarken TİD’i, iki katılımcı (İ2, İ6) ise hem TİD hem de Türkçe (sözel dil) birlikte kullanmaktadır. Katılımcılardan “Hep işaret dili kullanıyorum.” diyen (İ3) iletişimde TİD’i sürekli kullandığını ifade etmiştir. Bir katılımcı (İ6) ise “İşaret çok kullanıyorum, biraz da konuşuyorum.” sözleriyle iletişimde hangi dili ne sıklıkla kullandığını ifade etmiştir. Sözü geçen katılımcı, iletişim kurarken kendini en rahat ifade ettiği iletişim dili olarak Türkçeyi göstermişken, diğer katılımcılar iletişimde TİD’i kullanmayı tercih ettiklerini dile getirmiştir. Bu ayrımın ortaya çıkmasında İ6’nın işitme cihazı kullanarak duyabilmesi ve dudak okuma becerisinin gelişmiş olması rol oynamıştır. Öte yandan çekirdek aile ve geniş aileler içindeki ikinci düzey akrabaların işitme durumları da TİD ve/veya Türkçe kullanımını etkileme potansiyeline sahiptir. Bu nedenle çalışmada öğrencilere bu hususa ilişkin soru da sorulmuş, alınan yanıtlar Şekil 12’de gösterilmiştir.

Şekil 13

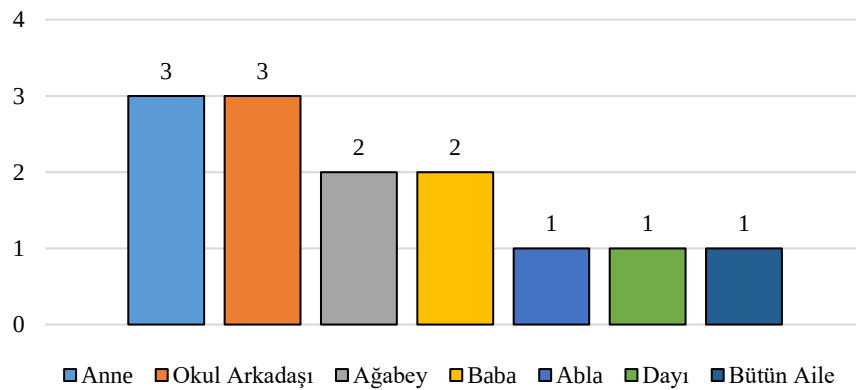
Öğrencilerin Ailelerinde Ağır İşitme Yetersizliği Yaşayan Bireyler



Şekil 13 incelendiğinde altı katılımcının birinci dereceden yakınları arasında toplamda on bireyde ağır işitme yetersizliği bulunduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılardan İ1 ağabeyinin, İ2 ablasının, İ4 baba ve dayısının ağır işitme yetersizliği olduğunu belirtmektedir. Katılımcılardan İ3'ün ise birinci derece bütün yakınlarında (baba, anne, hala, dede, babaanne ve anneanne) ağır işitme yetersizliği bulunmaktadır. İ6'nın ise gerek birinci gerekse ikinci düzeydeki yakınları arasında kimsenin işitme sorunu bulunmamaktadır. Bu durum, onun Türkçeye sıklıkla başvurmasını sağlayan bir diğer etken olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte öğrencilere yakın çevrelerinde TİD bilen kişiler olup olmadığı ve bilen varsa bu kişilerin kim olduğu da sorulmuştur. Bu soruya öğrencilerin verdiği yanıtlar Şekil 14'te gösterilmiştir.

Şekil 14

Öğrencilerin Yakın Çevrelerinde TİD Bilen Bireyler



Şekil 14 doğrultusunda bütün katılımcıların yakın çevrelerinde TİD bilen kişiler bulunduğu görülmektedir. Katılımcılardan üçü (İ2, İ4, İ5) yakın çevresinde

işaret dili bilen kişilere annesinin, üç katılımcı (İ3, İ5, İ6) okul arkadaşlarının, iki katılımcı (İ1, İ2) ağabeyinin, iki katılımcı (İ4, İ5) babasının, bir katılımcı (İ2) ablasının, bir katılımcı (İ4) dayısının TİD bildiğini ifade etmiştir. Bir katılımcı (İ3) ise birinci dereceden bütün yakınlarının (anne, baba, hala, dede, anneanne, babaanne), okul arkadaşlarının ve öğretmenin TİD bildiğini dile getirmiştir. Bütün bunlar bir arada değerlendirildiğinde öğrencilerin TİD bilme durumlarının ve iletişimde TİD'i tercih etme motivasyonlarının kendi işitme düzeyleri, aile ve yakın çevrelerindeki kişilerin işitme düzeyleri ve TİD bilme ile koşut bir görünüm sergilediği söylenebilir.

4.1.1.2. Öğrencilerin TİD eğitime ilişkin görüşleri

Öğrencilerin almakta oldukları TİD eğitime ilişkin görüşleri incelenirken TİD derslerini işlevsel bulmaları, okul içi ve okul dışı TİD derslerine ilişkin görüşleri ve çevrim içi TİD öğretime ilişkin görüşleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerde öğrencilerin; öğretmenleri, aileleri ve diğer ağır işitme yetersizliği yaşayan bireylerle kurdukları iletişimle ilgili görüşleri ele alınmaktadır. Ayrıca ders kitapları, diğer derslerde TİD kullanımı, TİD eğitiminde yapılan etkinlikler, öğrencilerin ders çalışma ve TİD sınavlarına ilişkin görüşleri ile salgın sürecinde TİD eğitiminde yaşananlar sunulmaya çalışılmıştır. Bu odak noktalarına dair ulaşılan bulgular aşağıda ayrı ayrı incelenmiştir. Öğrencilerin TİD derslerinin ağır işitme yetersizliği yaşayan başka bireylere iletişimlerine ilişkin görüşleri Tablo 7'de gösterildiği gibi öbeklendirilebilir.

Tablo 7

Öğrencilerin TİD Derslerinin Ağır İşitme Yetersizliği Yaşayan Başka Bireylerle İletişimlerine Etkisine İlişkin Durumları

TİD' in Başka Bireylerle İletişimlerine Etkileri	Katılımcılar	Sıklık
Arkadaşlarımla ve öğretmenimle iyi anlaşıyorum.	İ1, İ4, İ6	3
Ağabeyimle iyi anlaşıyorum, oyun oynuyorum.	İ1, İ3,	2
Arkadaşlarımla çok oyun oynayabiliyorum.	İ1,İ2	2
Daha çok arkadaşım oldu.	İ3	1
İyi	İ5	1

Tablo 7 doğrultusunda, TİD eğitiminin her katılımcı kendisine katkısı olduğunu dile getirmiştir. Katılımcılar özellikle kardeşlerle, arkadaşlarla iyi anlaşma

ve oyun oynamaya odaklanmıştır. Söz gelimi İ1 TİD'in sağladığı olanaklarla "Ağabeyimle çok iyi anlaşıyorum, çok oyun oynuyorum." derken İ2 de arkadaşlarıyla daha iyi anlaşip oyun oynamaktadır. İ3 "Çok arkadaşım oldu." diyerek arkadaş çevresinin genişlediğini vurgulamaktadır. Katılımcılardan İ4 ve İ6 da TİD sayesinde arkadaşları ve öğretmenleriyle daha iyi anlaşılmaktadır. Katılımcılardan biri (İ5) ise nedenini veya nasılını açıklamadan yalnızca "iyi" cevabını vermiş, TİD derslerinin ağır işitme yetersizliği yaşayan bireylerle iletişimine katkılarını dile getirmiştir.

Öğrencilerin TİD öğretmenleriyle iletişim kurabilme durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde bütün katılımcıların herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Yalnızca İ6, öğretmeniyle iletişim kurarken başta TİD bilmediği için zorlandığını ama sonrasında iletişim bakımından hiçbir sorunu kalmadığını "Problem yok, önce ben işaret bilmediğim için zordu, şimdi iyi." sözleriyle dile getirmiştir. Bu durum, TİD öğretiminin ailesinde işitme problemi olmayan ve bu nedenle TİD bilmeyen katılımcılar için öğretmenle iletişim kurmayı da kolaylaştırdığı biçiminde yorumlanabilir.

Araştırma kapsamında TİD öğretimiyle ilgili durumları incelenirken katılımcılara yöneltilen bir başka soru da öğrenim görmekte oldukları okul dışında başka bir yerde TİD eğitimi alıp almadıklarıdır. Bu soruya katılımcıların verdiği yanıtlar çerçevesinde bir katılımcı dışında hiçbir katılımcının kendi okulları dışında TİD eğitimi almadığı görülmüştür. Bu durum, Tablo 8'deki gibi gösterilebilir.

Tablo 8

Öğrencilerin Okul Dışında TİD Eğitimi Alma Durumları

Okul Dışında TİD Eğitimi Alma Durumu	Katılımcılar	Sıklık
Eğitim almadım	İ1, İ2, İ3, İ4, İ5	5
Rehberlik Araştırma Merkezi- Özel Eğitim	İ6	1

Tablo 8'den anlaşılacağı üzere, katılımcılardan yalnızca biri (İ6) öğrenim gördüğü okul dışında İl Millî Eğitim Müdürlüğü Rehberlik Araştırma Merkezinde özel eğitim kapsamında TİD' e yönelik ders almıştır. İ6 bu dersleri öğrenim görmekte okulla eş süremliler olarak almıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında kendisinin cihazla işitmesi, belirli düzeyde konuşabilmesi ve ailesinden kimsenin TİD bilmemesi rol oynamıştır. Diğer beş katılımcı (İ1, İ2, İ3, İ4, İ5) ise kendi okul dışında başka bir okul veya kurumda TİD'e yönelik herhangi bir ders veya kurs almadığını dile getirmektedir.

Bu bulgu, öğrencilerin TİD eğitimlerinin yalnızca öğrenim gördükleri okulla sınırlı kaldığına işaret etmektedir. Aynı bulgu ayrıca ailede TİD'in kullanılma durumunun okul dışında TİD alınmasında da belirleyici olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin TİD eğitimine ilişkin görüşleri incelenirken TİD dersleri dışındaki diğer derslerde TİD kullanılıp kullanılmadığıyla ilgili ifade ettikleri görüşleri de değerlendirilmiştir. Bu durum, TİD öğretiminin desteklenmesi ve yaygınlaşması bakımından da önemlidir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 9'da betimlenmiştir.

Tablo 9

Öğrencilerin Bütün Derslerde TİD Kullanımı

Kullanılan İletişim Dili	Katılımcılar	Sıklık
TİD	İ3, İ4, İ5	3
TİD ve Türkçe	İ1, İ2, İ6	3

Tablo 9 incelendiğinde, TİD dersleri dışındaki derslerde de “işaret dili” kullanıldığını belirten katılımcı sayısının yarı yarıya olduğu görülmektedir. İşaret ve konuşma dilinin birlikte kullanıldığını belirten öğrenciler, işitme cihazı ile çok yüksek sesleri az da olsa duyabilen öğrencilerdir. Ancak yapılan gözlemlerde bu öğrencilerin işaretle birlikte kullanılmadığı zaman sözel dilin çok da anlaşılmadığı işaretle desteklendiği takdirde anlamının daha kolay ve kısa zamanda gerçekleştiği görülmektedir. Katılımcılardan üçü (İ3, İ4, İ5) yalnızca işaret dili kullanıldığını, diğer üç katılımcı (İ1, İ2, İ6) işaret dilinin yanında konuşmanın da kullanıldığını ifade etmektedir.

Tablo 10

Öğrencilerin TİD Ders Kitaplarına İlişkin Durumları

Öğrencilerin Beğeni Durumları	Katılımcılar	Sıklık
Beğeniyorum	İ1, İ2, İ3, İ5, İ6	5
Beğenmiyorum	İ4	1

Tablo 10'dan görüleceği üzere beğenilerini ifade edenler (İ1, İ2, İ3, İ5, İ6) TİD kitaplarını beğendiklerini “iyi, güzel ve seviyorum” ifadelerini kullanarak dile getirmişlerdir. İ4 ise kitabı çok beğenmediğini “Ehhh, biraz iyi...” sözleriyle ifade etmiştir. Bunun nedeni sorulduğunda İ4 ise “...kitap çok kalın, ince olsun istiyorum.”

demoş ve kitabın içeriğinin azaltılmasını istemiştir. Bu bulgular ışığında katılımcıların TİD kitaplarından büyük ölçüde memnun oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin TİD eğitimine yönelik görüşlerini belirleyen bir diğerk husus da bu derslerde gerçekleştirilen etkinliklere dair dile getirdikleridir. Buna göre katılımcılar tarafından belirtilen ifadelere göre TİD derslerinde en sık “eşleştirme” etkinliğı yapılmaktadır. Bu etkinliğın görsel materyallerin hazırlanması ve uygun işaretlerle eşleştirilmesi veya öğretmen tarafından yapılan işaretlerin anlamına uygun olan görsellerle eşleştirilmesiyle gerçekleştirilen bir etkinlik olduğı anlaşılmaktadır. Bu etkinlik, bütün katılımcılar tarafından dile getirilen tek etkinliktir. Diğerk etkinliklerin sıklığı ise değışkenlik göstermektedir. Tablo 11’e göre katılımcılardan üçü (İ1, İ2, İ6) “işaret bulma”, üçü (İ2, İ3, İ4) “boyama”, üçü (İ2, İ3, İ6) “kesme”, ikisi (İ3, İ5) “oyun”, ikisi (İ4, İ5) “işaretlerle matematik”, ikisi (İ4, İ6) “resim çizme”, biri (İ4) ise “yazı yazma” etkinlikleri ile TİD derslerini gerçekleştirdiklerini ifade etmektedir.

Tablo 11

TİD Derslerinde Kullanılan Etkinlikler

TİD Etkinlikleri	Katılımcılar	Sıklık
Eşleştirme	İ1, İ2, İ3, İ4, İ5, İ6	6
İşaret Bulma	İ1, İ2, İ6	3
Boyama	İ2, İ3, İ4	3
Kesme	İ2, İ3, İ6	3
Oyun	İ3, İ5	2
İşaretlerle Matematik	İ4, İ5	2
Resim Çizme	İ4, İ6	2
Yazı Yazma	İ4	1

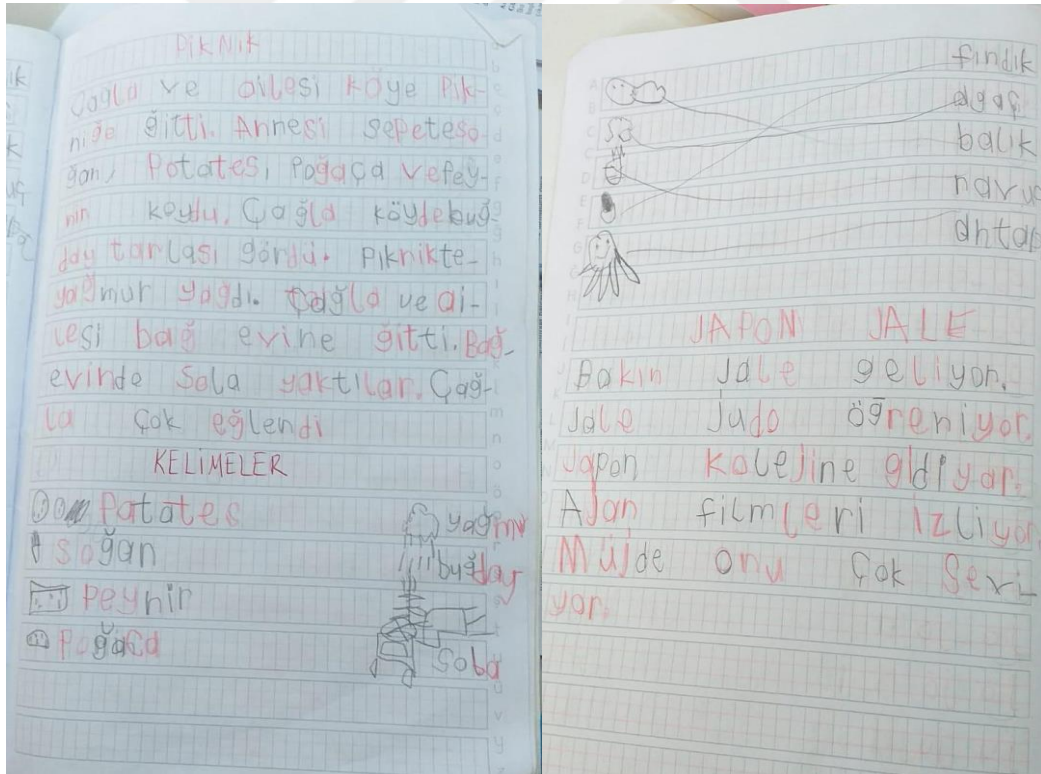
Kesme etkinliğinde çocuklara daha önce verilen işaretlerin görselleri hazırlanır ve öğretmenin işaretini yaptığı görsel kesilip deftere yapıştırılır. Eşleştirme de ise öğretmen, çocuklardan verdiğı görsellerin işaretini yapmasını ya da işaretin sözcüğünü tahtaya yazmasını istemektedir. Oyunlar, bazen serbest etkinlik olarak bazen de işaretleri pekiştirmek için oynatılmaktadır. Deve-cüce oyununda işaretle kalk otur komutlarına uyulmakta; sandalye kapmacada, alkış yapınca hareket edilip alkış durunca oturulmaktadır. Kulaktan kulağı ise işaretlerle elden ele şeklinde oynatılmaktadır. Yazı yazma etkinliğinde öğretmenin tahtaya yazdığı metni öğrenciler

deftere yazar. Sonra metinde geçen sözcüklerin işaretleri çalışılır. Etkinliğin sonunda öğrenciler metne hiç bakmadan sözcüklerin işaretlerini bilir. Öğrencilerin dile getirdiği bir diğer etkinlik de resim çizmedir. Öğretmen, işaretler vermekte ve o işaretlerle ilgili resimler çizmelerini istemektedir. Kimi zaman da öğrenciler, serbest konulu resim çizip çizdikleri resmi işaretlerle anlatmaktadırlar. İşaret bulma etkinliğinde öğretmen, bir görsel gösterip görselin işaretini sorar, cümleler şeklinde de etkinlik devam ettirilebilir. Boyama etkinliği ise daha çok renklerle ilgili işaretler öğretilirken gerçekleştirilen bir etkinliktir.

Öte yandan araştırmacı tarafından yapılan gözlemler sırasında öğrencilerin defterleri incelenmiştir. Bu gözlemlerde ifade edilen etkinliklerin yalnızca TİD derslerinde değil, diğer derslerde de oldukça sık kullanıldığına tanıklık edilmiştir. Bu gözleme ilişkin öğrenci defterlerini yansıtan fotoğraflar aşağıdaki gibidir.

Fotoğraf 1

Öğrenci Defterinden: Gösterilen TİD İşaretinin Resmini Çizme

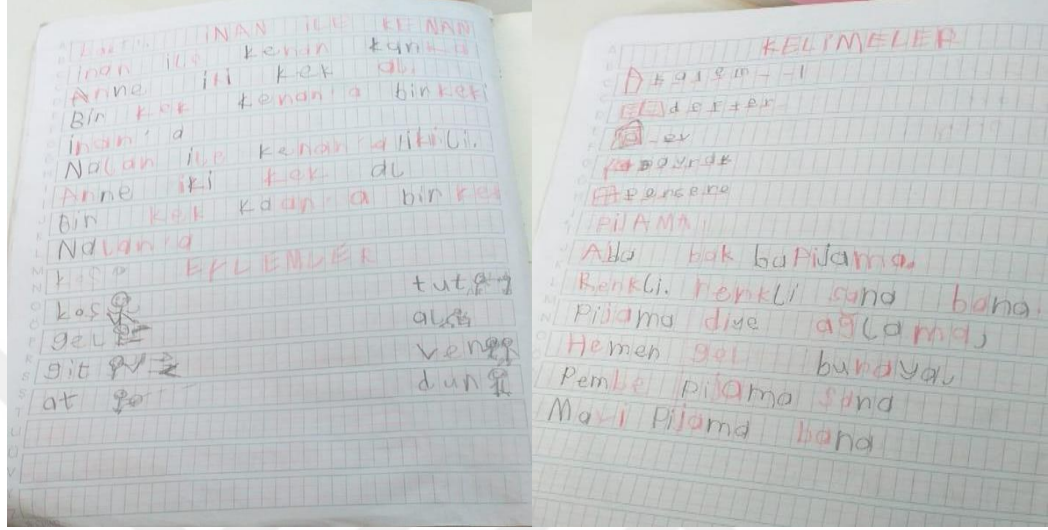


Fotoğraf 1’de sol sayfada verilen örnekte önce patatesin işareti yapılmış ve öğrencilere işareten ne anladıklarının resmi çizdirilmiştir. Çizilen resmin ne olduğunun yanına yazılması istenmiştir. Aynı zamanda sözcükler hecelerine farklı renkte kalemle yazılarak ayrılmıştır. Aşağıda yer alan fotoğraflarda da benzer

eşleştirme, yazı yazma, yazıyı yazıp işaretini buldurma gibi etkinlik örnekleri bulunmaktadır.

Fotoğraf 2

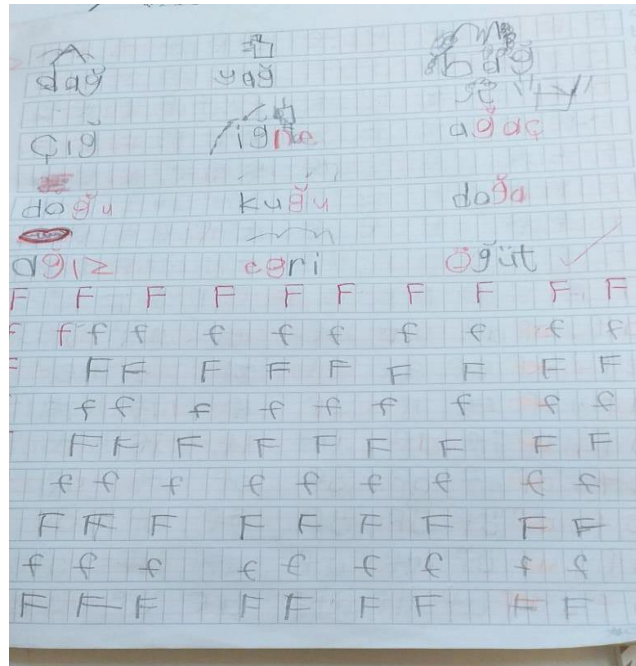
Öğrenci Defterinden: Sözcükleri Heceleme ve Eylemler



Fotoğraf 2’de işaretini bulma etkinliğinden bir örnek yer almaktadır. “Koş-, git-, at-, tut-” gibi bazı eylemler tahtaya yazılmıştır. Öğrencilerden bu eylemlerin işaretlerini bulmaları istenmiştir. Ayrıca sol sayfada görüldüğü gibi eylemlerin yanına küçük çizimler de yapılmıştır.

Fotoğraf 3

Öğrenci Defterinden: Yazılı İm Öğretimi



Öğrenci defterinden alınan bir diğer etkinlik örneğine Fotoğraf 3'te yer verilmiştir. Öğrencilere sözcüklerin işaretleri sorulmuş ve resimleri çizdirilmiştir. Diğer taraftan “ğ” sesinin farklı yerlerde geçtiği sözcüklerin özellikle seçildiği ve “yazma” becerilerinin de desteklendiği görülmektedir.

Öğrencilerin TİD eğitimine ilişkin görüşlerini oluşturan bir diğer unsur ise bu derse nasıl çalıştıklarıdır. Bu soru öğretmen dışında başka birinden destek alınıp alınmama, çeşitli öğretim materyallerinden yararlanıp yararlanmama ve TİD öğretiminin ders dışında da yer bulunup bulunmamasını dair de fikir veren yanıtlar içermektedir. Bu soruya öğrencilerin verdiği yanıtlar Tablo 12'deki gibidir.

Tablo 12

Öğrencilerin TİD Dersi Yönelik Hazırlıkları

Öğrencilerin Destek Aldığı Kişi(ler) ve Çalışma Biçimleri	Katılımcılar	Sıklık
Öğretmenimle beraber çalışıyorum.	İ1, İ3	2
Ablam ve arkadaşım ile çalışıyorum.	İ2	1
Kitap ve sözlük kullanıyorum.	İ3	1
Evde çalışmıyorum.	İ4	1
Ödev olursa yapıyorum.	İ5	1
Annemle beraber çalışıyorum.	İ6	1

Katılımcılar TİD derslerine nasıl çalıştıklarını daha çok destek aldıkları kişilerle birlikte olarak ifade etmektedir. Tablo 12 incelendiğinde, iki katılımcı (İ1, İ3) “...öğretmeninden yardım alarak ders çalıştığım” ve genellikle “görüntülü konuşma veya video gönderme” yoluyla çalışmalarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedir. Katılımcılardan İ2 ablası ve arkadaşısıyla yardımlaşarak İ6 ise annesi ile ders çalıştığını hatta “... anneme işaret öğretiyorum...” ifadesiyle annesinin de TİD öğrenmesine yardım ettiğini dile getirmektedir. İ3 “kitap ya da sözlükleri kullanarak” ifadeleriyle ders çalışırken kullandığı araç-gereçlere değinmekte İ5 ise öğretmen ödev verdiği zaman ders çalışıp ödev olmazsa evde ders yapmamaktadır. Katılımcılardan biri (İ4) ise evde ders çalışmadığını “Evde çalışmıyorum, dersimi okulda yapıyorum.” cümlesiyle dile getirerek öğrenmenin çoğunu okulda gerçekleştirdiklerini belirtmiştir.

Öğrencilerin TİD eğitimine ilişkin görüşlerini oluşturan bir diğer öge de sınavlara ilişkin görüşleridir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri incelendiğinde bütün katılımcıların, diğer ilkokullarda olduğu gibi, öğrenci başarısının ölçme değerlendirmesinde okulda sınav yapılmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Bütün katılımcılar (İ1, İ2, İ3, İ4, İ5, İ6) TİD derslerinde sınav olmadıklarını “Sınav yok.” cümlesiyle dile getirmiştir. Öğrencilerin başarı durumları öğretmenin gözlemleri ve performansları doğrultusunda değerlendirilmektedir. Ayrıca Bireysel Eğitim Programı (BEP) gözlem raporları da öğrencilerin değerlendirilmesinde belirleyici olmaktadır.

Öğrencilerin TİD derslerine ilişkin duygu durumlarıyla ilgili öz görüşleri de TİD eğitimine ilişkin görüşleri kapsamında incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin çoğunluğu TİD derslerini sevdiğini, keyif aldığını ifade ederken iki öğrenci bu derslerde kimi zaman istedikleri performansı gösteremedikleri için üzüldüğünü dile getirmiştir. Öğrencilerin bu konudaki ifadeleri Tablo 13’teki gibi gösterilebilir.

Tablo 13

Öğrencilerin TİD Derslerindeki Durumları

Öğrencilerin TİD Dersi Bağlamında Kendilerine İlişkin Görüşleri	Katılımcılar	Sıklık
Seviyorum, güzel.	İ1, İ3, İ4, İ5	4
Ben çok bilmediğim için üzülüyorum.	İ2	1
Yeni işaretler öğreniyorum, güzel.	İ1	1
Ben üzülüyorum, öğrenmekten vazgeçiyorum.	İ6	1

Tablo 13 incelendiğinde katılımcılardan dördü (İ1, İ3, İ4, İ5) TİD derslerinde yeni işaretler öğrenmenin “güzel” olduğunu dile getirerek TİD derslerini sevdiklerini ve işaret dilini “iyi” bildiklerini ifade etmektedirler. Katılımcılardan (İ1), “yeni işaretler öğrendiği için” iyi hissettiğini belirtmiştir. İki katılımcı (İ2, İ6) ise işaret dilini çok iyi bilmedikleri için üzülmemektedir. İ6 böyle zamanlarda TİD’i öğrenmeye çalışmayı bıraktığını dile getirmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların TİD derslerine yönelik tutumlarının belirlenmesinde dersin kendilerine yeni bilgiler katmasının önemli olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin salgın döneminde TİD eğitimlerine ilişkin görüşleri genel çerçevede değerlendirildiğinde olumlu ve verimli bir süreç yaşanmadığı anlaşılmaktadır. Salgın dönemine ilişkin katılımcıların ifadeleri Tablo 14’te gösterildiği gibidir.

Tablo 14

Öğrencilerin Salgın Döneminde Uzaktan Eğitimde TİD Öğrenimlerine İlişkin Durumları

Salgın Sürecinde TİD Eğitimi Alma Durumları	Katılımcılar	Sıklık
Öğrenciydim ama eğitim alamadım.	İ2, İ4, İ5	3
Okul yoktu, öğrenci değildim.	İ1, İ6	2
Öğrenciydim, hep bilgisayarda olmak çok zordu.	İ3	1

Uzaktan eğitim sürecinde TİD eğitimlerine ilişkin belirttikleri görüşlerin yer aldığı Tablo 14’e göre üç katılımcı (İ2, İ4, İ5) uzaktan eğitim sürecinde öğrenci olduklarını ancak “eğitim alamadıklarını” belirtmiştir. Bir katılımcı (İ3) salgın döneminde öğrenci olduğunu belirterek “...hep hep bilgisayardan çalışmak çok zor ve çok kötü.” sözleriyle uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı zorluğa dikkat çekmiştir. İki katılımcı (İ1, İ6) ise o dönemde öğrenci olmadıklarını “Okul yoktu.” diyerek ifade etmiştir.

4.1.1.3. Öğrencilerin TİD eğitiminde karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerileri

Katılımcıların TİD eğitimlerinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri ele alınmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin görüşleri bütüncül olarak değerlendirildiğinde TİD’in kendi doğasından kaynaklanan güçlüklerin başı çektiği ve öğrencilerin yaşadıkları sorunlara herhangi bir çözüm önermediği görülmektedir. Katılımcıların TİD öğrenirken karşılaştıkları sorunlar Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15*Öğrencilerin TİD Öğreniminde Karşılaştığı Güçlükler*

TİD Öğreniminde Karşılaşılan Güçlükler	Katılımcılar	Sıklık
Yok	İ1, İ2	2
Ailemin yeni işaretleri bilmemesi	İ3	1
Ailemin TİD bilmemesi	İ6	1
Çok işaret olması	İ4	1
Derslerin zor olması	İ5	1
Yeni işaretlerin zor olması	İ3	1

Tablo 15 incelendiğinde iki katılımcı (İ1, İ2) herhangi bir sorun yaşamadığını belirttiği görülmektedir. Bir katılımcı (İ3) ise yeni işaretleri öğrenmenin zor olduğu ve ailesinin yeni işaretleri iyi bilmemesi olarak iki farklı sorun belirtmiştir. Katılımcılardan İ4, “çok işaret olduğu için” zorlandığını, bir katılımcı (İ5) dersleri “zor” bulduğunu ama çalışarak üstesinden geldiğini “Dersler önce çok zordu ama ben sonra sürekli çalıştım şimdi düzelttim, derslerim iyi.” cümlesiyle dile getirmektedir. Katılımcılardan İ6 ise ailesinin TİD bilmemesinin TİD öğrenirken kendisini zorladığını “... annem işaret dilini iyi bilmiyor, babamın da işaret dili hiç yok” diyerek ifade etmektedir. Katılımcılar TİD öğrenirken yaşadıkları sorunlara ilişkin görüş belirmelerine karşın bu sorunları aşmak için neler yaptıkları veya yapabilecekleri konusunda bir katılımcı dışında hiçbir görüş ve öneri belirtmemiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında karşılaştıkları güçlüklerin kimi zaman ailesinin bildiği ve okulda öğrendiği işaretlerdeki farklılıklardan ve öğrencilerin bu farklılıkların getirdiği karmaşanın farkında olmamasından kaynaklanmış kimi zaman da TİD’in kendi doğasından, başka bir deyişle dil bilimsel yapısından, kaynaklanması rol oynamıştır. Zira öğrencilerin dile getirdikleri sorunlar TİD eğitime yönelik, değiştirilebilen hususlara ilişkin değildir, TİD eğitiminin değiştirilemez bir ögesi olarak görülen becerinin ve içeriğin kendisi olan TİD’e yöneliktir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerin aşılmasına yönelik öneri sunmamaları doğal görülebilir. Öte yandan İ2’ye göre TİD eğitiminde yaşanan sorunların kaynağı öğretilen sözcük sayısının yetersiz olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle İ2, TİD eğitiminde yaşanan zorlukları aşabilmek için daha çok işaret (sözcük) öğretilmesini önermiştir. Fakat aynı durumun, öğrenilmesi gereken çok

sözcük bulunmasının, karşılaşılan güçlükler içinde de değerlendirilmiş olması nedeniyle bir paradoks ortaya koyduğu görülmektedir. Farklı katılımcılar tarafından ifade edilen bu iki görüş doğrultusunda TİD eğitiminde çok sayıda işaretin öğretilmeye çalışılmasının hem bir sorun hem de sorunları aşmak için önerilen bir çözüm olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Kayseri ilinde gerçekleştirilen TİD eğitimine yönelik görüşleri incelendiğinde çoğunun bu süreçten memnun oldukları, öğretmenleriyle iletişim kurmada sorun yaşamadıkları ve derslerinde gerçekleştirilen etkinliklerden genel itibarıyla memnun oldukları söylenebilir. TİD eğitiminde öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler de bu dilin eğitimiyle ilgili değil doğrudan kendi doğasıyla ilişkidir.

4.1.2. Türk işaret dili eğitimi veren öğretmenlere ilişkin bulgular

Kayseri ilinde TİD eğitimi gerçekleştiren öğretmenlerin TİD eğitimine yönelik görüşleri dört temel odak noktasında ele alınmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin TİD donanımları ve TİD deneyimleri ile ilgili bulgulara ulaşılmış ve TİD'in mevcut durumu incelenmiş, öğretmenlerin TİD eğitimiyle ilgili görüş ve önerileri de sunulmaya çalışılmıştır. Bu incelemelerin sonuçları aşağıda açıklandığı gibidir.

4.1.2.1. Öğretmenlerin Türk işaret dili donanımları

Öğretmenlerin TİD donanımları incelenirken öğretmenlerin TİD'e yönelik bilgilerinin kaynağı, aldıkları TİD eğitimleri, TİD'in genel özelliklerine ilişkin bilgileri ve TİD eğitimiyle ilgili bilimsel araştırmaları takip etme durumları incelenmiştir. Bu inceleme sonucuna göre öğretmenlerin önemli bir kısmının TİD'i atandıktan sonra öğrencilerle iletişim kurma gereksinimi duymalarıyla öğrendiklerini, TİD'in genel özelliklerine ilişkin yüzeysel bilgilere sahip olduklarını ve bilimsel yayımları takip etmediklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgulara ilişkin ayrıntılar aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 16

Öğretmenlerin TİD'e Yönelik İlgilerinin Kaynağı

Öğretmenleri TİD'e Yönelten Nedenler	Katılımcılar	Sıklık
İhtiyaç	Ö3, Ö4	2
Mecburiyet	Ö5, Ö6	2
Kişisel gelişim	Ö2	1
Çocuklukta geçirilen işitme travması	Ö1	1

Tablo 16'dan anlaşılacağı üzere katılımcılardan ikisi (Ö3, Ö4) özel eğitim bölümü okudukları için işaret diline “ihtiyaç” duyacakları düşüncesiyle TİD eğitimi almak istemiştir. İki katılımcı (Ö5, Ö6) işitme engelliler okulunda çalışmaya başlayınca öğrencilerle iletişim kurabilmek için işaret dili öğrenmeye “mecbur” kaldıklarını belirtmektedir. Katılımcılardan Ö6 verdiği örnekle bu mecburiyeti şu sözlerle somutlaştırmaktadır:

Diğer okulda ilçe merkezinde bulunan işitme engelliler ortaokuluydu. Mecbur kaldım gibi biraz da işitme engelliler okulunu tercih ettim. Oradaki herkesin işaret dili bildiğini ama benim çok zorlanacağımı düşündüm aslında gittiğim zaman gördüm oradaki öğretmenlerde branş öğretmenleri özellikle herhangi bir eğitime tabi tutulmadan normal bir okula tayin ister gibi isteyip gidebiliyorlarmış, ben bunu orda gördüm. Öğrencilerle şöyle anlaşacağımı düşündüm: Tahtaya temel gereksinimleri yazarsak, çok özür diliyorum, sonuçta işitme engelliler ne bilebilirler ki diyerek gittim. Benim için büyük bir yanılgıydı bu benim için. Tahtaya teneffüs, su, izin tarzında sözcükleri yazarım onlar da onu okur. İşte gelirler bana anlatmak istiyor ama ben işaret dili bilmediğim için lavabonun işaretini gelir ona dokunur ben de ona lavaboya gidebilirsin diyeceğim. Öyle düşünüyordum kendimce daha sonra bunun çok mantıklı olmadığını gözlemledim. Öğretmenlik vicdan işi, bunu yaparak yaşayarak anlıyor insan. Belirli noktalarda öğrencilerin iletişim engelinin artırdığını düşündüm dedim ben madem bu okuldayım, bu insanlar işitme engelli, etrafında konuşabilecekleri insanlar sınırlı. Senin de artık bir şeyler yapman lazım dedim kendi kendime (Ö6).

Bir katılımcı (Ö2) kendini geliştirmek için gittiği işaret dili kursu sonrası bu alana çok ilgi duyduğunu ve çok sevdiği için meslek olarak da devam ettirmeye karar verdiğini “...kişisel gelişimimi desteklemek için işaret diline başlamıştım ama sonrasında işaret dili ile işitme engellilerin hayatını bi(r) şekilde kolaylaştırdıklarını görünce bunu devam ettirmek istedim. Uzun süredir de bu nedenle işaret dili eğitmenliği yapıyorum.” diyerek belirtmiştir.

Katılımcılardan Ö1 ise çocukluğunda geçirdiği orta kulak iltihabı sonrası doktorlardan duyduğu işitme kaybına yönelik cümlelerin kendinde bir “travma” oluşturduğunu ve bu travmanın işaret dili öğretmenliğine kadar kendisini etkilediğini “...çocukluğumda orta kulak iltihabı geçirdiğimde sanırım doktorların işitmemi kaybedeceğime dair söyledikleri bende bir travma oluşturdu, çok etkiledi. O dönem

ilgim arttı, araştırdım...” sözleriyle dile getirmektedir. Ayrıca çocukluğundan beri gelen TİD ilgisinin üniversite ve meslek seçiminde de etkili olduğunu “Kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü okudum. Okurken yazabileceğim bölümleri araştırırken işitme engelliler bölümünü görünce çok hoşuma gitti ve yazmaya karar verdim. İlk yılmda kazandım ve o dönemde işaret dilini öğrenmem gerektiğini düşündüm.” ifade etmektedir. Böyle düşünmesine karşın lisans eğitiminde TİD kullanmanın yasak olduğunu “Gerçi o dönemde işaret dili kullanmamız derslerde yasaktı.” diyerek dile getirmesi lisans programlarındaki eksikliğe de dikkat çekmektedir.

Formlara verilen cevaplara göre üç katılımcı (Ö1, Ö2, Ö5) lisans eğitimlerini işitme engelliler öğretmenliği programından almalarına karşın TİD dersleri almadıklarını, o dönemde TİD’in ağır işitme yetersizliği olan bireylerin eğitiminde asla yer bulmadığını ve TİD’e başvurulmasının yanlış görüldüğünü ifade etmektedir. Öğreticilerin lisans eğitimleri TİD’e yönelik değil “sözel-işitsel” yönetime uygundur. Katılımcılardan biri (Ö3) ise özel eğitim bölümünden örgün veya yaygın eğitim kurumlarından “TİD ile ilgili hiçbir eğitim almadan mezun” olduğunu dile getirmiştir. Öğreticilerin TİD’i öğrendikleri bağlamlar ise aşağıda gösterildiği gibidir.

Tablo 17

Öğreticilerin TİD’i Öğrenme Bağlamları

Katılımcı	TİD Eğitimi	
Adı	Alma Biçimleri	TİD Eğitimi Seviyeleri
Ö1	Yaygın eğitimde kursta	Temel Seviye - Tercümanlık ve Çevirmenlik
Ö2	Yaygın eğitimde kursta	Temel Seviye - Tercümanlık ve Çevirmenlik
Ö3	Okuldaki öğretmenlerden	Yüzeysel
Ö4	Yaygın eğitimde kursta	Temel Seviye - Tercümanlık ve Çevirmenlik
Ö5	Okuldaki öğretmenlerden	Yüzeysel
Ö6	Yaygın eğitimde kursta	Temel Seviye - Tercümanlık ve Çevirmenlik

Tablo 17 incelendiğinde iki katılımcının (Ö3, Ö5) okulda kısa süreli kurs olarak TİD eğitimi aldığı görülmektedir. Katılımcılardan dördü (Ö1,Ö2,Ö4,Ö6) ise TİD temel seviye ile Tercümanlık ve çevirmenlik eğitimlerini yaygın eğitimde halk eğitim merkezlerine bağlı olarak almıştır. TİD eğitimi alan katılımcılardan biri (Ö1) 2005 yılında, biri (Ö6) 2016 yılında, biri (Ö2) 2017 ve 2018 yıllarında eğitim aldıklarını belirtirken katılımcılardan üçü (Ö3, Ö4, Ö5) eğitim aldığı yılları, yıllar önce

olduğu için tam hatırlayamadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılardan dördü (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5,) TİD eğitimi almanın gerekliliğini işitme engelliler okullarında göreve başladıktan sonra daha da kavradıklarını belirtmişlerdir.

Öğreticilerin TİD donanımları belirlenirken dikkate alınan diğer bir husus da TİD'in dil bilgisel özelliklerine ilişkin bilgileri ve görüşleri olmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlerin TİD'in özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgiler sunması istendik bir durumken katılımcılardan hiçbirinin verdiği yanıt bu doğrultuda olmamıştır. Katılımcılar TİD'i daha çok Türkçe veya diğer sözel-işitsel dillerle karşılaştırarak bir değerlendirmede bulunmuştur. Katılımcı görüşleri aşağıda gösterildiği gibidir.

Tablo 18

Öğreticilerin Türk İşaret Dilinin Genel Özelliklerine İlişkin Durumları

Öğreticilere Göre Türk İşaret Dilinin Genel Özellikleri	Katılımcılar	Sıklık
Beden dili, jest ve mimiklerin önemli olduğu bir dil.	Ö1,Ö4,Ö5,Ö6	4
Yöresel farklar var.	Ö1,Ö3	2
Türkçeden farklı bir dil.	Ö2	1
Başlangıcı kaçırıldığında anlaşılmayan bir dil.	Ö1	1
Eş anlam, sesteş ve mecazın olmadığı bir dil.	Ö6	1
Devrik cümlelerden oluşan bir dil.	Ö2	1
Arapça gibi çabuk öğrenilip çabuk unutulmuş bir dil.	Ö4	1

Katılımcıların verdiği yanıtlar incelendiğinde ses bilim, biçim bilim, anlam bilim çerçevesinde çalışmada da değinilen özelliklere dikkat çeken nitelikte cevap vermedikleri görülmektedir. Genellikle birkaç özellik söylenip uzun örnekler verilmiştir. Tablo 18'e göre dört katılımcı (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6) TİD'i tanımlar nitelikte "beden dili, jest ve mimiklere dayalı" bir dil olduğunu ifade etmektedir. Katılımcılardan ikisi (Ö1, Ö3) TİD'i "standartlaştırılmaya çalışılan" bir dil olarak niteleyerek yöresel farklılıkları vurgulamaktadır. Katılımcılardan biri (Ö2) işaret dilinin gramerinin Türkçeden farklılığına "Türkçede kurallı cümlelerin işaret dilinde devrik cümlelerin çok kullanıldığını" vurgulayarak değinirken bir katılımcı (Ö6) eş anlam, eş seslilik ve mecaz bakımından TİD'in "eksik" kaldığını vurgulamıştır. Katılımcılardan biri (Ö3) ise özellikten ziyade kaynağına değinmiş ve TİD'i "ilgi ve iletişim ihtiyacı ile ortaya çıkan bir dil" olarak yorumlamıştır. Katılımcılardan Ö2 TİD'in genellikle "devrik" cümlelerden oluştuğuna değinirken Ö4 ise TİD'i

Arapçaya benzettiğini ve onun gibi “çabuk öğrenilip çabuk” unutulduğunu belirtmektedir. Görüldüğü üzere TİD’in genel özellikleri olarak yedi farklı madde belirtilmiştir. İşaret dilini ses bilim, biçim bilim, anlam bilim açısından değerlendirerek ayrıntılı bilgi veren belirtilen özelliklerin hepsini bir arada söyleyen bir katılımcı olmamıştır. Katılımcıların TİD’in genel özelliklerine yönelik görüşlerinden bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

Aslında bütün şehirlerde farklılaştırılmış, yöresel ağızlar gibi düşünebiliriz. Onun için farklı kullanımları mevcut. Ben Samsun’da öğrendim mesela ama Kayseri’ye geldiğimde farklı işaretler kullanıldığını gördüm. Aslında bakanlık da bunun için proje yapmıştı fakat işitme engelliler kendi bildikleri gibi kullanmaya devam ettikleri için evrensel bir dil oluşmadı. Daha çok jest olarak kullandığımız işaretler de mevcut. Mimikler çok önemli aynı anlama gelen işaretler mimiklerle farklı anlama geliyor. Konuşmanın başını kaçırdığımızda biz anlamakta zorluk yaşıyoruz. Soru eklerinde problem var, ekler yok. Yani “Sen acıktın” diyoruz bu “Sen acıktın mı?” demek. Bunu mimikle yapıyoruz (Ö1).

Katılımcılardan Ö1, TİD’in hâlâ standart bir dil olamadığından, soru eklerinin eksikliğinden yakınmakta ve mimik kullanımının önemine dikkat çekmektedir.

Beden dili, jest ve mimiklerin önemli olduğu bir dil. Eş anlamlı sözcük, sesteş sözcük, mecaz anlam böyle şeyler işaret dilinde yok. İşitme engelli mecazı bilmez mesela. Mesela kına yakmak derken; sigara yanar, ateş yanar, kâğıt yanar ama kına yakmak dediğimiz şeyin ateşle alakası yok. Kına eline sürmektir. Bunu bir şarkı veya bir metni çevirirken kına yakmanın ateşle olmadığını bunun bir mecaz olduğunu orda yakma değil ele sürmeyle ilgili işaret yapılması gerekir. Ben özellikle işitme engelli olmayan kursiyerlerime bunu vermeye çalışıyorum (Ö6).

Yukarıda yer alan ifadesinden de anlaşılacağı üzere katılımcılardan Ö6 da Ö1 gibi mimik kullanımının önemini vurguladıktan sonra mecaz anlamlı sözcükleri anlatmanın çok zor olduğunu bu nedenle öğrencilere bu tür sözcükleri çevirirken sözcüğe değil anlama odaklanarak işaretlerin kullanılması gerektiğine değinmektedir. Ö4, bu konudaki düşüncelerini şu sözlerle ifade etmektedir:

Aslında biraz Arapçaya benzetiyorum ben çabuk öğrenilip çabuk unutuluyor. Kullanmadığınızda çabuk unutuluyor. Kullanmadığınızda hemen takılabileceğiniz bir de tamamen karşılığını bulamadığımız sözcüklerde yan şeyleri kullanabildiğimiz bir alan. Mesela moda mod çevirme haberlerde

olduğu gibi yani biraz zor. O yüzden ben moda mod çevirmeye biraz karşıyım biraz da böyle insanın kendi beden dilini kullanarak çocukların hayatında var olan şekilde kullandıkları zaman daha anlaşılır hâle geliyor. Mesela ben işaret dilini biliyorum diyecek kadar biliyorum ama bir haber bülteni izlerken onu takip edemiyorum. Bir işitme engellinin de takip edebildiğini düşünmüyorum. Çocuklar o kadar hızlı kullanmıyorlar. Daha yavaş daha karşılığını bildikleri sözcükleri daha iyi anlayıp size iletişimde bulunabilirken daha az kullanılan sözcükleri onlar da unutabiliyor bence. Mesela ben sesi kapattığımda hiçbir şey anlamıyorum. Apartmanın adını yazıyor orda yazan isim mi, apartman adı mı, niye yazdı bu ismi orda yazanı kodladı mı çocuk? Dolayısıyla hızlı geçiyor, moda mod çevriliyor, çocuk onu anlamak da zorlanıyor. Ama şöyle dese İstanbul'da bir yangın çıktı, çocuk apartman evin içindeydi mesela işte itfaiye geldi kurtardı, çocuk çok korktu. Bunları anlayabilir ama apartmanın adını söyleyip semti söyleyip onları yazıp ondan sonra çocuğa bunu anlamasını beklemek? Apartman ismi mi söylüyor, insan ismi mi söylüyor? Dolayısıyla bunun aktarımı haberlerde çok moda mod olduğu için anlaşılmadığını düşünmüyorum, onların da anladığını sanmıyorum. Çünkü biz hızlı yaptığımızda da anlamadık deyip durduruyorlar. Vefasız da bir dildir. Mesela ben unutmamak için yaz tatillerinde şarkı çevirmeleri çalışıyorum kafamda. Bir de işitme engellilerle karşılaştığınızda farklılık olabiliyor henüz herkes bu sisteme dâhil olamadı kendilerini geliştirdikleri işaretler var işte daha tamamen ayıklanmadı. Herkesi kendi arasında kullandığı ev içi işaretler var. Dolayısıyla bi(r) işitme engelliyle çok iyi işaret dili biliyorum deseniz bile iletişim kuramayabilirsiniz (Ö6).

Ö4'ün yukarıda yer alan sözleri, bu katılımcının işaret dilinin yalnızca sözcük çevirisi olmadığını düşündüğünü ve bununla birlikte yapılan çevirilerin genellikle bu şekilde olduğunu ve ağır işitme yetersizliği yaşayan bireylerde yanlış anlaşılmalara sebep olacağını önemle vurguladığını ortaya koymaktadır. Ö5'in de aşağıda yer alan sözlerinden hareketle benzer bir görüşü dile getirdiği söylenebilir. “Yetersiz bizim için ve genele hitap etmiyor. Çok basit düzeyde kalıyor bizim için. Görsel materyallerle beden dili ile destekliyoruz yoksa tamamen işitme bir çocuğa ulaşamazsınız” (Ö5).

Tablo 19*Öğreticilerin TİD Eğitimi ile İlgili Bilimsel Çalışmaları Takip Etme Durumları*

Öğreticilerin Takip Ettiği Çalışmalar	Katılımcılar	Sıklık
Bilimsel çalışma veya yayınları takip etmiyorum.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6	6
Bakanlığın gönderdiği TİD sözlükleri	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6	4
Sosyal medya bazı içerikleri takip ediyorum.	Ö1, Ö2, Ö4	3

Tablo 19'a göre katılımcılardan dördü (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6) yalnızca işaret dili sözlükleri kullandıklarını ancak güncel bir takip olarak değil ihtiyaç duyduklarında işaret görsellerine bakmak için bu kaynaklara başvurdıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Ö1, “Mesut Yazıcı, Sibel Şengün gibi özellikle sosyal medyada işaret dili ile ilgili bilgi paylaşan arkadaşları takip ediyorum. Onlar sayesinde yeni sözcükler öğrendiğim oluyor...” diyerek bu takipler sayesinde yeni sözcükler de öğrendiğini ifade etmektedir. İki katılımcı (Ö5, Ö6) hiçbir yayın, kişi, kaynak vb. çalışmaları takip etmediğini belirtirken (Ö5) yapılan çalışmaları yeterli görmediğini “Çok da araştırma yapılmıyor zaten...” diyerek dile getirmiştir. İki katılımcı (Ö1, Ö4) bilimsel olmayan ancak işitme yetersizliği yaşayan kişilere yönelik internette yayınlanan videolara baktıklarını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı (Ö2) Mesut Öztürk’ü takip ettiğini ancak bilimsel statüsünden emin olmadığını “Mesut Öztürk’ü takip ediyorum, TÖMER’de kendisi akademisyen galiba onu takip ediyorum. İşitme engellilerde çok kişiyi takip ediyorum...” sözleriyle dile getirmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların aslında bilimsel hiçbir çalışmayı takip etmediği yalnızca çeşitli internet platformlarında yayınlanan içeriklere yöneldikleri görülmektedir.

4.1.2.2. Öğreticilerin Türk işaret dili eğitimi deneyimleri

Öğreticilerin TİD eğitimi deneyimleri, ne kadar süredir TİD bildikleri ve TİD eğitimi verdikleri, bu eğitim verdikleri kurumlar ve öğrencilere ait özelliklerle bilimsel çalışmalarda bulunma durumları irdelenmektedir. Bunların yanı sıra TİD ders sürecinde etkinliklere hazırlanma, öğrencileri kazanımdan haberdar etme, yabancı dil olarak TİD eğitimi verme durumları ele alınmaktadır. Ayrıca TİD eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerle de yer verilmektedir.

Çalışmada öğretmenlerin kaç yıldır TİD biliyor oldukları sorulmuş ve öğretmenlerden yalnızca ikisinin (Ö1, Ö2) net yanıtlar verdiği görülmüştür. Bu

doğrultuda katılımcılardan biri (Ö1) 17 yıl, biri (Ö2) ise 5 yıldır TİD bildiğini dile getirmektedir. Diğer katılımcılardan Ö4 “atandıktan sonra öğrendim” diyerek Ö5 ise herhangi bir süre belirtmeyerek net bir açıklamada bulunmamıştır.

Tablo 20

Öğreticilerin TİD Eğitimi Verdikleri Kurumlar ve Öğrenci Özellikleri

Öğreticilerin eğitimi kurumlar ve düzeyleri	TİD verdikleri Öğrencilerin işitme durumları	Katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5	Sıklık
Örgün-ilkokul	Ağır işitme yetersizliği olan	Ö3, Ö4, Ö5	5
Yaygın-yetişkin	Ağır işitme yetersizliği olmayan	Ö2, Ö6	2
Yaygın-ortaokul	Ağır işitme yetersizliği olmayan	Ö2	1
Örgün-ön lisans	Ağır işitme yetersizliği olmayan	Ö5	1
Örgün-lisans	Ağır işitme yetersizliği olmayan	Ö5	1
Yaygın-ilkokul	Ağır işitme yetersizliği olmayan	Ö2	1

Tablo 20’ye göre beş katılımcı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) örgün eğitim kurumlarında ağır işitme yetersizliği olan bireylere TİD dersi verdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri (Ö5) örgün eğitim kurumlarında ağır işitme yetersizliği olmayan ön lisans ve lisans öğrencilerine TİD dersi verdiğini belirtmişlerdir. İki katılımcı (Ö2, Ö6) yaygın eğitim merkezinde ağır işitme yetersizliği olmayan ortaokul öğrencilerine ve yetişkin gruplara TİD dersi verdiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 21

Öğreticilerin TİD ile İlgili Bilimsel Çalışmalarda Bulunma Durumları

Öğreticilerin Katıldığı Bilimsel Çalışmalar	Katılımcılar	Sıklık
Herhangi bir proje veya çalışmada bulunmadım.	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6	5
TİD Sözlüğünün hazırlanma aşamasında işaretlerin videolarını çekip gönderdim.	Ö1	1

Tablo 21’e göre katılımcılardan Ö1 bakanlığın TİD işaretlerini tek bir çatı altında toplayıp standart işaretler oluşturmak için yürüttüğü proje kapsamında bildiği işaretleri video olarak hazırlayıp böyle bir katkı sağlamaya çalıştığını “Bakanlık genel bir işaret dili kitabı oluşturmak için bir projede Türkiye’deki işitme engelliler

okullarından bilgi almıştı. O dönemde biz de bildiğimiz bütün işaretleri çocukların fotoğraf ve videolarını göndermiştik ya da kendi videolarımız da olabilir. Böyle bir rapor tarzında görseller göndermiştik. ” sözleriyle belirtmiştir. Diğer katılımcılar (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6) ise herhangi bir bilimsel çalışma ya da projede görev almadıklarını dile getirmişlerdir.

Tablo 22

Öğreticilerin TİD Eğitiminde Etkinliklere Hazırlanma Biçimleri

Öğreticilerin Yaptığı Hazırlıklar	Katılımcılar	Sıklık
Evet, çalışmalar yapıyorum.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6	5
İnternetteki işaretlerin geçtiği videolar, metinler bularak kalıcılığı artıracak çalışmalar yapıyorum.	Ö6, Ö2	2
Çalışma yapmıyorum ama sınıf düzeyine göre kısa bir giriş yapıyorum.	Ö4	1

Katılımcıların hepsi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6) TİD derslerinde etkinliklere başlamadan önce öğrencileri kazanımdan haberdar ettiklerini, hangi konuyla ilgili işaretler vereceklerini anlattıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmalar genellikle internet üzerinden yapılmaktadır. Ö1, renkler konusunu örnek vererek nasıl bir hazırlık yaptığını “her derse başlamadan önce neleri ve hangi işaretleri öğreneceğimizi bir şekilde öğrencilerimize ön bilgilerini veriyoruz. Ona göre materyalle geliyoruz zaten. Renkleri öğreteceksek çeşitli renklerle çocuğa bunları öğreteceğimizi aktarıyoruz.” ifadeleriyle anlatmaktadır. Ö2, “işaretlerin farklı gösterimlerini internette kontrol” etmekte Ö3, “çocukların hoşlarına gidecek, ilgilerini çekecek konular” bulmaktadır. Ö4 ise yine “renkler” konusunu örnek vermekte ancak farklı bir yol izleyerek ön bilgilendirme yapmamaktadır. Katılımcı “Kazanımdan çok fazla yani 1., 2. ve 3. sınıf öğrencileri oldukları için hani kazanımları söylemeniz de onlar için bir anlam ifade etmiyor. Ama 2. sınıfta bugün işaret dili dersimizde renkleri öğreneceğiz gibi bir giriş yapıyorum. Rengin işaretinden başlıyoruz mesela.” diyerek sınıf düzeyine göre hareket ettiğini ancak çok ayrıntılı bir bilgi de vermediğini dile getirmiştir. Ayrıca Ö4 kitaba uygun hareket etmektedir. Katılımcılardan Ö5 ise “Öncelikle günlük yaşamla ilgili bir geçiş yapıyorum. Hangi konuyla alakalıysa önce konu başlığını belirliyoruz. Sonra günlük hayatta bunu ne şekilde kullanıyoruz, ne yapıyoruz, nasıl işaretlendiriyoruz. Sonra hangi işaretler bize lazım onları tespit edip onlara

“çalışıyoruz.” ifadeleriyle günlük hayattan ilişkilendirmeler yaparak bir yol çizmektedir. Ö6 ise “işaretlerin geçtiği videolar ya da metinler” bularak “Daha iyi nasıl kalıcı olabilir araştırıp ona göre bir şeyler yapıyorum” diyerek dersi kalıcı hâle getirmeye çalışmaktadır.

Tablo 23

Öğreticilerin TİD Etkinlikleri Gerçekleştirirken Karşılaştıkları Sorunlar

TİD Etkinliklerini Etkileyen Sorunlar	Katılımcılar	Sıklık
Soyut kavramların anlaşılması	Ö3, Ö5	2
Zaman yetersizliği	Ö2, Ö6	2
Ön bilgilerde eksiklik	Ö4, Ö6	2
İşaret dili öğrenmeye geç başlanması	Ö1	1
İşaret dilinde eklerin olmaması	Ö4	1
Öğrencilerin dikkatinin çabuk dağılması	Ö2	1
İşarete odaklanıp anlamı kaçırma	Ö4	1
Kullanılmayan işaretlerin unutulması	Ö5	1

Tablo 23’e göre katılımcılardan ikisi (Ö3, Ö5) soyut kavramların çok anlaşılmasını sorun olarak belirtmekte iki katılımcı (Ö2, Ö6) zamanlarının az olduğunu, iki katılımcı (Ö4, Ö6) ise çocukların ön bilgilerinde eksiklik olmasını sorun olarak dile getirmektedir. Katılımcılardan Ö1, “Çocuğun işaret dilini geç öğrenmesinden ve de işaret dilinde eklerin olmamasından kaynaklı sorunlar” yaşadıklarını ve “Böyle durumlarda anlaması güç oluyor çocuğun, uzun bir tekrar süreci” gerektiğine değinmektedir. Katılımcılardan Ö4, “işaret dilinde eklerin olmaması” yüzünden sorun olarak görürken katılımcılardan Ö2 “öğrencilerin dikkatinin çabuk dağıldığı”ndan yakınmakta ve bu durumda dersi toparlamaya çalıştığı için “çok istediği hâlde uygulamaları fazla yaptıramadığı”na dikkat çekmektedir. Katılımcılardan Ö4 ise öğrencilerin “işarete odaklanırken işaretin anlamını kaçırdıkları”nı belirtmektedir.

4.1.2.3. Öğreticilerin Türk işaret dili eğitiminde mevcut durumları

TİD eğitimindeki durum, öğretmenlerin görüşlerine göre ele alınmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin TİD eğitimi verdikleri sınıf düzeyleri, diğer öğretmenlerin TİD bilme donanımlarına ilişkin görüşleri, TİD derslerinde kullanılan araç gereçler,

yararlanılan kaynaklar ve etkinlikler ile öğretmenlerin ölçme – değerlendirme ve uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri de incelenmeye çalışılmıştır. Öğreticilerin ilkökul düzeyinde eğitim verdikleri için her yıl farklı sınıf düzeyinde eğitim verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin ailelerinde ağır işitme yetersizliği yaşayan yakınlarının olmasının TİD eğitimlerinde etkilidir. Öğreticilerin yararlandıkları kaynaklarda bakanlık tarafından gönderilenler dışında farklı bir kaynağa yönelmedikleri görülmektedir. Öğreticilerin TİD eğitiminde mevcut durumlarına ilişkin elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmektedir:

Tablo 24

Öğreticilerin Eğitim Verdikleri Sınıf Düzeyleri

TİD Eğitimi Verilen Sınıf Düzeyleri	Katılımcılar	Sıklık
TİD Temel seviye, TİD tercümanlık ve çevirmenlik	Ö6, Ö2	2
1. sınıf	Ö2	1
2. sınıf	Ö1, Ö4	1
3. sınıf	Ö5	1
4. sınıf	Ö3	1

Tablo 24’te katılımcıların eğitim verdikleri sınıf düzeyleri incelenmektedir. Bu doğrultuda iki katılımcının (Ö1, Ö4) 2. sınıf, bir katılımcının (Ö2) 1. sınıf, bir katılımcının (Ö5) 3. sınıf, bir katılımcının (Ö3) 4. sınıf düzeyinde ders verdikleri görülmektedir. Ö6 ise yaygın eğitimde halk eğitim merkezine bağlı olarak “TİD Temel Seviye- TİD Tercümanlık ve Çevirmenlik” sınıf düzeyleri bulunmaktadır.

Tablo 25

Öğreticilerin, Öğrencilerin TİD Hazırbulunuşluğuna İlişkin Durumları

Öğreticilere Göre Öğrencilerin Hazırbulunuşlukları	Katılımcılar	Sıklık
Ailede başka işitme engeli olan birey varsa hazırbulunuşluluk iyi, yoksa kötü.	Ö1, Ö3, Ö5	3
Kullanımları ve hazırbulunuşlulukları iyi düzeyde.	Ö4, Ö6	2
Bazen internetten öğrenip geliyorlar ama yeterli değil.	Ö2	1

Tablo 25 incelendiğinde katılımcıların yarısının ailesinde işitme yetersizliği olan başka bireylerin olmasına bağlı olarak öğrencilerin hazırbulunuşluğunu değerlendirmektedir. Katılımcıların üçü (Ö1, Ö3, Ö5) ailede ağır işitme yetersizliği bulunmasının öğrencilerin TİD öğrenmelerinde hazırbulunuşluk üzerinde olumlu bir

etkisi olduğunu belirtmektedirler. Katılımcılardan Ö5 bunu “... anne, baba ailede işitme engelli varsa bu çocuk daha donanımlı gelir.” diyerek açıklarken (Ö2) internetten TİD öğrenmeye çalışıldığını ancak bunun yeterli olmadığını dile getirmektedir. İki katılımcıya (Ö4, Ö6) göre, öğrencilerinin TİD öğreniminde hazırbulunuşluk ve TİD’i kullanma düzeyleri yeterlidir. Katılımcılardan Ö4 öğrencilerin hazırbulunuşluğunun iletişim kurma isteğine bağlı olarak iyi bulduğunu şu şekilde ifade etmektedir:

Zaten çocuklar iletişim kurmak istiyorlar bu hayatın kanunu, iletişim kuracaksın. Okula gelince işaret öğrenmek onlara çok iyi geliyor çünkü çocuk kendini çok iyi ifade etmeye başlıyor. Çünkü karşısında annesinden babasından başka onu anlayan birini bulmuş oluyor (Çünkü sen ona öğretiyorsun ya). Çok da çabuk kavriyorlar. 1. Sınıfta işaret öğrenme hızı hepsinden yüksek oluyor. Çünkü başkalarıyla iletişim kurmak çocuğa çok iyi geliyor. Arkadaşlarıyla da anlaşabilmek ona çok iyi geliyor. 2., 3. pekişiyor. Zaten 4. sınıfta eleştirmeye başlıyorlar sizi. Çevresel öğrenme de var, arkadaşlarından öğreniyorlar, başka öğretmenlere de maruz kaldıkça daha çok öğreniyorlar sonra (gülerek) boynuz kulağı geçiyor... (Ö4).

TİD’in yalnızca bir ders değil ağır işitme yetersizliği olan öğrenciler için iletişim yolu da olduğundan diğer derslerde TİD kullanımı ve bu dersleri veren öğretmenlerin TİD donanımları incelenmiştir. TİD öğretmenlerinin diğer öğretmenlerin donanımlarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda elde edilen verilere aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 26

Diğer Dersleri Veren Öğretmenlerin TİD Donanımları

Branş Öğretmenlerinin TİD Donanımları	Katılımcılar	Sıklık
Çok yetersiz.	Ö1, Ö4, Ö6	3
Hazırbulunuşluk var.	Ö2, Ö3	2
Kişiden kişiye değişiyor.	Ö5	1

Tablo 26 incelendiğinde katılımcıların üçü (Ö1, Ö4, Ö6) diğer öğretmenlerin işaret dili konusunda önemli derecede yetersiz olduğunu, mutlaka eğitim almaları gerektiğini belirtmektedir. Ö1 “bu konuda problemler” yaşadıklarını ve arkadaşlarının “özverili bir şekilde” çalıştığını ancak sorunun işitme engellilere

yönelik eğitim alınan bölümden mezun olmadıkları sürece devam edeceğini ve branş öğretmenlerinin işitme engelliler okuluna atandıklarında “Birinci dönemleri işaret dili öğrenmeye çalışmakla bu çocukları anlamaya çalışmakla geçiyor...” derslerden çok iletişim kurmaya zaman ayırdıklarını dile getirmektedir. Ö4 ise “...sekizinci sınıfa kadar bu öğrencileri özel eğitim öğretmenleri’nin yetiştirmesi gerekliliğine değinmekte yalnızca “müzik, beden eğitimi gibi derslerde” farklı öğretmenlerin gelmesinde bir sorun görmemektedir. Farklı branş öğretmenlerinin derslere gelmeye başlamasıyla yaşanan iletişim sorunlarının “otorite boşluğu”na sebep olduğuna ve derslerin bu nedenle neredeyse “boş geçtiğine” dikkat çekmektedir. İki katılımcı (Ö2, Ö3) diğer öğretmenlerin işaret dilinde yeterli bir hazırbulunuşluğu olduğunu fakat bunun tecrübeyle oluştuğunu düşündüklerini belirtmektedir. Bir katılımcı (Ö5) ise “kişiden kişiye değiştiği”ni söyleyerek aslında bu durumu öğretmenlerin “kendilerini yetiştirmelerine” bağlamaktadır.

Tablo 27

Öğreticilerin TİD Derslerinde Kullandığı Araç Gereçler

TİD Derslerinde Başvurulan Araç gereçler	Katılımcılar	Sıklık
Bilgisayar	Ö2, Ö6	2
Görseller, kartlar	Ö1, Ö3	2
Video	Ö1, Ö6	2
Akıllı tahta	Ö1	1
Projeksiyon aygıtı	Ö2	1
Fotokopi makinesi	Ö4	1
Görsel olan her şey	Ö5	1

Tablo 27 incelendiğinde iki katılımcının (Ö2, Ö6) bilgisayar, iki katılımcının (Ö1, Ö3) görsel kartlar, iki katılımcının (Ö1, Ö6) video cevabını verdiği görülmektedir. Katılımcılardan biri (Ö1) akıllı tahta, bir katılımcı (Ö2) projeksiyon aygıtı, bir katılımcı (Ö4) fotokopi makinesini kullandığını ancak çoğunlukla kitabın bütün materyalleri bir arada kullanıyor gibi fırsatlar sunduğunu “... Öğrenci kitapları var. Aynı anda aynı şeyi açmış olabiliyoruz. Dolayısıyla onların arkasındaki soruları, yazmaları, etkinlikleri, kesme yapıştırma hepsi var kitapta... Öyle bir şeye ihtiyaç duyarsam da fotokopi çekip büyükçe altına yazısını yazıp işaretini yapıp o şekilde

materyal hazırlıyorum...” sözleriyle belirtmiştir. Katılımcılardan biri (Ö5) ise “Aklinıza ne gelirse” diyerek görsel olan her şeyi TİD derslerinde materyal olarak kullandığını söylemekte ve bunu “...öğrenmenin % 70’i duymayla gerçekleştiği için bizde de bu yok” diyerek eksikliği kapatmaya çalıştıklarını ifade etmiştir.

Katılımcı görüşleri doğrultusunda daha önce Şekil 6’da yer verilen ağır işitme yetersizliği olan öğrencileri farklı açılardan geliştirmeyi amaçlayan eğitici araç gereçlerden pek çoğuna yer verilmediği görülmektedir. Bunun dışında Millî Eğitim Bakanlığı (2017a) tarafından hazırlanan planda yer verilen sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde kullanılabilecek “Başkaları tarafından görülmeyen ancak işitme engellilerine verilen film alt yazılarını gösteren özel gözlükler, konuşmayı metinleştiren aygıtlar, ambulans ve itfaiye gibi araçların yaklaşmakta olduğunu gösteren gösterge tabloları, işaret dilindeki el hareketlerini tanıyarak bu işaretleri telefon uygulamasıyla konuşmaya dönüştüren eldivenler” gibi aygıtların okulda bulunmadığı gözlemlenmiştir.

Tablo 28

Öğreticilerin TİD Derslerinde Yararlandıkları Kaynaklar

TİD Ders Kaynakları Örnekleri	Katılımcılar	Sıklık
TİD Sözlüğü	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6	4
İnternetteki videolar	Ö1, Ö3, Ö4	3
Bakanlığın gönderdiği ders kitabı ve yardımcı kaynaklar	Ö1, Ö4	2
Diğer TİD öğretmenleri	Ö3	1

Tablo 28’e göre katılımcılardan dördü (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6) TİD derslerinde TİD sözlüklerini kullandıklarını ve bazı zamanlarda sözlüğün “kurtarıcı” olduğunu vurgulamışlardır. Üç katılımcı (Ö1, Ö3, Ö4) internetteki videolardan yararlandıklarını, iki katılımcı (Ö1, Ö4) bakanlığın gönderdiği ders kitaplarını ve yardımcı kaynak kitapları kullandıklarını belirtmektedirler. Katılımcılardan Ö4, “Sözlüğümüzü de ders kitaplarını da çocukların kitaplarını da müdürlüğümüz gönderiyor. Biz bir kaynak arayışına girmiyoruz. Ekstradan içerikler var, çok güzel programlar var bu çocuklar için... Çok güzel kitaplar yapılmış hep resimli dolayısıyla eskiye nazaran çok iyi. Eskiden hiçbir şey bulamazdık.” sözleri ile verilen kaynaklara olan beğenisini ve başka kaynaklara ihtiyaç duymadığını, Ö6 ise aynı beğeniyi “Bakanlığın çıkardığı en

son, en güncel szlg var ondan yararlanıyoruz. En güncel işaretler onda çünkü.” ifadeleriyle dile getirmiştir. Bir katılımcı (3) ise diğerk TİD ğreticilerinin TİD bilgilerinden de faydalanmaktadır. Bu görüşlerin yanı sıra gözlemlerden elde edilen bazı kaynaklar ve içerikleri ile ilgili rnekler Fotoğraf 4’te sunulmuştur. Öğreticilerin TİD derslerinde geliştirdikleri etkinliklerin dağılımına ise Tablo 30’dan erişilebilir.

Fotoğraf 4

TİD ğretiminde Kullanılan Materyal rnekleri



Fotoğraf 4’te ğretmenlerin TİD derslerinde en sık kullandığı materyal örnekleri görülmektedir. TİD Szlg, bütün sınıf düzeylerinde özellikle bilinmeyen işaretleri öğrenmek için sıklıkla başvurulan materyallerdendir. Altı yüz doksan dokuz sayfadan oluşan sözlük beş komisyon yesi tarafından 2015 yılında hazırlanmıştır. Szlgn başında işaretlerde kullanılan okların anlamları ve 36 farklı el şekline yer verilmiştir. Alfabetik sıraya göre sözcüklerin işaretleri ile ilgili görseller ve

açıklamaları bulunmaktadır. Ayrıca aynı sözcüğün farklı gösterme biçimleri de vardır. Öğrenciler ve öğretmenler için ayrı ayrı tasarlanan MEB (2016b), TİD Dersi Öğretim Materyali 1, (Öğretmenler İçin) kitabı dokuz yazar tarafından hazırlanmakla birlikte kitabın başında editörün içerik ve uygulamalarla ilgili bilgilendirme notları bulunmaktadır. 194 sayfa ve 11 üniteden oluşan kitap, 1. sınıf kazanımlarıyla bağlantılı olarak “birbirini belli bir öykü akışı içinde takip eden görsel kompozisyonlardan” oluşmaktadır. Öğrencilerin bireysel ve çevresel olanakları doğrultusunda ünitelerin sıralamasında değişimler olabileceği belirtilmektedir. Her ünite sonunda öğretmenler için bilgilendirme sayfaları bulunmaktadır. İki yüz yirmi altı sayfadan oluşan öğrenciler için tasarlanan MEB (2016c), TİD Dersi Öğretim Materyali 1, (Öğrenciler İçin) kitabında ise aynı görsellerin yanı sıra ünite sonlarında genellikle iki sayfadan oluşan öğrenci çalışma sayfaları vardır. İkinci sınıflarda öğretmenler için hazırlanan MEB (2018b), TİD Dersi Öğretim Materyali 2, (Öğretmenler İçin) 164 sayfadan oluşan materyal; sözcük, sözcük grupları, cümleler ve diyalogların görsel kompozisyonlarından 14 ünite başlığında tasarlanmıştır. 1, 2 ve 3. sınıflar için etkinlik örneklerinin bulunduğu MEB (2017b) TİD Dersi (1, 2 ve 3. Sınıflar) Etkinlik Kitabı kullanılan bir diğer materyal örneğidir. Kitapta birinci sınıflar için 12 etkinlik, ikinci sınıflar için 28 ve üçüncü sınıflar için 25 etkinlik bulunmaktadır. Her etkinliğin süre, tema, kazanım, göstergeler, yöntem ve teknikler, materyal bilgileri verilmiş süreç ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca kitabın son bölümünde TİDDÖP vardır.

Tablo 29

Öğreticilerin TİD Derslerinde Gerçekleştirdikleri Etkinlikler

TİD Bağlamında Etkinlik Örnekleri	Katılımcılar	Sıklık
Yazılı cümleyi işarete çevirme	Ö1, Ö5	2
Belirli gün ve haftalar için işaret dili ile çeviriler yapma	Ö3, Ö5	2
Şarkı çevirme etkinlikleri	Ö1, Ö3	2
Kesme, eşleştirme, dikte	Ö4,	1
Drama	Ö5	1
Elden ele, işaretlerle isim, şehir gibi oyunlar oynatma	Ö2	1

Tablo 29 incelendiğinde iki katılımcının (Ö1, Ö5) “yazılı cümleyi işarete çevirme”, bir katılımcının (Ö3) “şarkı çevirme” etkinlikleri yaptığı görülmektedir. Katılımcılardan biri (Ö1) “şarkı çevirilerini izletme” etkinliğini uygulamaktadır. Bir katılımcı “drama” etkinliği; bir katılımcı (Ö4) “kesme, eşleştirme, dikte”; bir

katılımcı (Ö2) “sessiz sinema, elden ele (kulaktan kulağa oyununun işaretlerle yapılarak oynanması), işaretlerle isim, şehir, hayvan gibi” oyunları etkinlik olarak yaptırdığı görülmektedir. Ö2, oyunları nasıl oynattığını şu şekilde ifade etmektedir.

Sessiz sinemayı daha çok sözcükleri birbirine sessizce anlatarak sonunda ne anlattığını karşı karşıya oyun oynayarak öğretiyorum. Bir de elden ele diye bir oyun var onu öğretiyorum. Sıra sıra diziyorum en sondakine sözcüğün işaretini veriyorum o önündekine o önündekine en sondaki ne anladığını işaret diliyle anlatıyor. Kulaktan kulağa oyununu işarete döküyoruz. Bir de isim, hayvan, şehir oynuyoruz işaretlerle (Ö2).

Katılımcılardan ikisi (Ö3, Ö5) “23 Nisan, İstiklal Marşı’nın kabulü, Engelliler Haftası” gibi belirli günler çerçevesinde işaret dili ile çeviri hazırlama çalışmaları yaptığını dile getirmiştir. Ayrıca katılımcılardan Ö5, işaret dilini bütün etkinliklerde kullandıklarını “İşaret diliyle ilgili yani her etkinliğimiz işaret diliyle zaten bizim. İstiklal Marşımızdan tutun da dramaya, tiyatromuza, millî bayramlarımıza tüm etkinliklerimiz işaret diliyle olur bizim. Çünkü ana dilimiz.” sözleriyle ifade ederek TİD’in ana dili bağlamında değerlendirilmesine dikkat çekmektedir. “Mesela her konunun sonunda drama yaparız. TİD dersine programa bağlı kalarak bir konu belirleriz o da nedir? Mesela bir konu belirleriz ve o konunun dramasını yaparız. Sonra yazıya dökeriz, o yazıdaki sözcükleri tek tek işarete döker pekiştiririz.” diyerek dramanın çok kullandığı bir etkinlik olduğunu vurgulamaktadır.

Tablo 30

Öğreticilerin TİD Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Durumları

TİD Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Katılımcılar	Sıklık
BEP gözlem formları	Ö1, Ö3, Ö4	3
Çoktan seçmeli test	Ö2, Ö6	2
Kendi hazırladığım gözlem formları	Ö3, Ö4	2
Uygulama sınavları	Ö2, Ö6	2
Soru- cevap	Ö2, Ö6	1
Konuyla ilgili kısa değerlendirmeler	Ö1	1

Tablo 30’da üç katılımcının (Ö1, Ö3, Ö4) BEP gözlem formunu, iki katılımcının (Ö2, Ö6) çoktan seçmeli testleri, iki katılımcının (Ö3, Ö4) kendi hazırladığı gözlem formlarını ölçme değerlendirme sürecinde kullandığı

görülmektedir. Katılımcılardan Ö4, “...kağıt işlerinin kendini kastığını...” ve “programı bırakıp da aman şu işarete şu kadar puan ver” menin zorlayıcı olduğunu bu nedenle “yıl sonu BEP’e” bakarak aslında yılsonunda ölçme değerlendirme yaptığını dile getirmektedir. Ayrıca “...Aslında onların fazla çizelgeleri var açıkçası çok fazla yapamıyorum ben. Hele de sınıf mevcudu beşe ulaşmışsa. Beş kişi ve 1. sınıf olunca ben bi bırakıyım arkamı döneyim de bi sınıf defterimi zor yazdım o sene.” sözleriyle neden böyle bir yol izlediğini de açıklamıştır. Katılımcılardan Ö1, işlediği konulardan “mini değerlendirmeler” de yapmaktadır.

Katılımcılardan ikisi (Ö2, Ö6) yaygın eğitimde test ve uygulama sınavları yaptıklarını belirtmişlerdir. Ö2 bu süreci şu ifadelerle özetlemektedir:

Yaygın eğitimde verdiğimde iki tane sınav yapıyorum. Bu sınavın biri yazılı ve çoktan seçmeli oluyor. Uygulama sınavında da kendilerini işaret diliyle video çekimi yapıyorlar ve ben onun ölçeklendirmesini şöyle yapıyorum. Sözcüğü ne kadar doğru yapıyor, işareti yaparken hız nedir, anlatılmak istenen karşı tarafa doğru bir şekilde anlatılmış mı, mimikler kullanılmış mı? gibi çeşitli ölçeklerle bu şekilde puanlıyorum (Ö2).

Tablo 31

Öğreticilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde TİD Dersine İlişkin Durumları

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğreticilerin Durumları	Katılımcılar	Sıklık
Çok zorlandım.	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6	4
TİD dersi vermedim.	Ö1, Ö2	2

Tablo 31’de gösterildiği üzere uzaktan eğitimde TİD derslerine ilişkin olarak üç katılımcı (Ö3, Ö5, Ö6) zorlandıklarını ifade etmiştir. Ö3 bu durumu “teknolojiye” hâkim olmamaya ve “öğrenci katılımının az” olmasına bağlamaktadır. 2 katılımcı (Ö4, Ö5) uzaktan eğitim sürecinde “çok zorlandık”larını öyle ki okulda olup hastalanmayı yeğlediklerini dile getirirken katılımcılardan Ö4, uzaktan eğitimi işitme engelli bireyler için “fiyasko” olarak görmekte ve TİD dersi vermediğini ancak diğer dersleri de işaret diliyle vermek zorunda olduğu için zorlandığını vurgulamaktadır. Ö5 ise yaşadığı zorlukta “...mahvoldum en çok ben mağdur oldum. 1. sınıftı” diyerek sınıf düzeyinin de etkili olduğunu belirtirken bu dönemde “aile desteğiyle” başarıya ulaşmıştır. Katılımcılardan ikisi (Ö1, Ö2) o süreçte ders vermediği için zorlanmamıştır.

4.1.2.4. Öğreticilerin Türk işaret dili eğitimi ile ilgili görüş ve önerileri

Öğreticilerin TİD eğitimi ile ilgili görüş ve önerileri beş odak noktasında ele alınmıştır. Öğreticilerin; TİD öğrenmede kritik döneme, TİD ders programına yönelik görüşleri ile TİD eğitiminde karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerle getirdikleri çözüm önerileri sunulmaya çalışılmıştır. Bir diğer odak ise ağır işitme yetersizliği yaşayan bireylerin eğitimde başarılı olmaları ve Kayseri’de verilen TİD eğitimi için sunulan önerilerdir.

Katılımcıların çoğu TİD öğrenirken kritik dönemin olduğu düşüncesindedir. Öyle ki katılımcılardan beşi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6) “TİD öğrenmede kritik bir dönem” olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan 1’i (Ö5), kritik dönemin olduğunu fakat “yalnızca TİD öğrenmede değil ağır işitme yetersizliği yaşayan bireylerin tanı, cihaz kullanma gibi etkenlerin bütün olarak bir kritik değer” taşıdığını ifade etmiştir. Ö1 bu değeri “Dil gelişimine, cihazlandırılmamış çocuklar çok geç başlıyorlardı dil edinimine.” diyerek bu geç kalışın “geç öğrenmeye” neden olduğundan yakınmaktadır. Bir katılımcı (Ö4) ise TİD öğrenmede kritik dönem olmadığını yalnızca TİD öğrenmeye erken başlamanın öğrenme hızı ve kalıcılığında etkisi olabileceğini “...kritik dönemi yoktur her yaşta öğreniliyor da. Tabi ki kullanıma bağlı birazcık aktif olunca daha iyi öğreniliyor. Küçük yaşta öğrenince daha çok kullanırsınız, küçük yaşta öğrenenler daha çok sözcük dağarcığına sahip. Daha sonra öğrenenler daha az sözcük dağarcığına sahip.” sözleriyle dile getirmektedir.

Tablo 32

Öğreticilerin TİD Ders Programına İlişkin Durumları

TİD Ders Programı Uygunluğu	Katılımcılar	Sıklık
Program uygun beğeniyorum.	Ö1, Ö4	2
Ayrı ayrı BEP uyguluyorum biraz yorucu.	Ö2, Ö5	2
Program uygun değil.	Ö3	1
Programı kendim ayarlıyorum.	Ö2	1
Müfredatı yetiştirmede zaman sorunu oluyor.	Ö6	1

Tablo 32 incelendiğinde iki katılımcının (Ö1, Ö4) TİD ders programını uygun bulduğu, katılımcılardan (Ö3) programı uygun görmediği görülmektedir. Bazı katılımcılar (Ö3, Ö4) ise yalnızca TİD programını değil genel müfredatı da yorumlamışlardır. Katılımcılardan Ö3, “Yani bizim eğitim programımızda baştan

sıkıntı var. Bize diğer okullarla aynı kitapları aynı kaynakları gönderiyorlar aynı şeye tabi tutuyorlar. Bur(a)da bir ayırım yapılması gerekiyordu kitaplarda olsun, plan programda olsun. Onu bir türlü yapmadılar yapamadılar...” Ö4 ise “...Sadece müfredat konusunda biraz zorlanıyoruz... En azından BEP yapma konusunda. 2. sınıf müfredatı elimde ama... ben hatırlatmalarla başlayacağım. Mesela çok ağır çok hafif yok, hafif ağır verebileceğim. Sıfatlar, ekler yok dolayısıyla müfredat bizi biraz kasıyor normal okulun müfredatına tabi olmamız.” gibi okullarla aynı içeriğin işlenmesinin uygun olmadığını dile getiren ifadeler kullanmışlardır. Katılımcılardan Ö2’ye göre BEP uygulamalarının ayrı ayrı olması sorun oluşturmaktadır: “...yaygın eğitimde biz işaret dilinin nasıl işleneceği, işaret dili nasıl öğretileceği ilgili planlar hazırlıyoruz bu kurs planı. iki buçuk aylık süren bir plan oluyor ve o plana göre devam ediyoruz. Kurslarımızı modül olarak ayırıyoruz. 10 modülden oluşuyor, okul ve çevreden başlıyor kademeli olarak artırıyoruz sözcük öğretimini.”. Bir katılımcı (Ö2) modüllere göre programı kendi hazırladığını ifade etmiştir. Katılımcı Ö6 ise müfredatı yetiştirmede “zaman sıkıntısı” yaşadığını bu durumdan kaynaklı yeterli uygulamaları yaptıramadığını belirtmektedir.

Tablo 33

Öğreticilerin TİD Eğitiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Karşılaşılan Sorunlar	Ürettikleri Çözüm Önerileri	Katılımcılar	Sıklık
İşaret dilindeki farklılıklar	Standart bir işaret dili oluşturulmalı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5	4
Öğreticilerin işaret dilini iyi düzeyde bilmemesi	Üniversitede ders olarak TİD verilmeli, sözlük kullanma, Öğretmenlerin eğitim olarak atanması	Ö1, Ö4, Ö6	2
Kritik dönemin geçmiş olması	Eğitime erken yaşta başlamaları	Ö1, Ö3	1
Öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesinin düşük olması	Akran eğitiminden yararlanma.	Ö1	1

Tablo 33’e göre katılımcılardan Ö1, “... yeteri kadar işaret bilerek gelmemesi, bizim onlara belli bir yaştan sonra dil öğretmeye ya da öğrencilerin farklı işaret dili bilmesi ve bizim onlara MEB’in bize öğretmemizi istediği şekilde onlara öğretmeye çalışmamız.” diyerek üç farklı soruna değinmiştir. Sorunları aşmak için akran eğitimine verdiği önemi şu ifadelerle dile getirmektedir: “... üst sınıflardan

yararlanıyoruz, akran eğitimi çok önemli. Biz ne kadar öğretmeye çalışırsak çalışalım çocuklar yaşlılarından ya da bir üst sınıftaki işitme engelli arkadaşlarından daha iyi öğreniyorlar.”

Katılımcılardan Ö4, “şöyle üniversitede bunun eğitimini almadığımız için zaman zaman bizde işaretin karşılığını bulmakta zorlanıyoruz...” diyerek yaşadığı sorunu üniversitede TİD eğitimi almamasına bağlamakta çözümünü ise “ ...sözlük kullanımı...” nda bulmaktadır. Katılımcılardan Ö6, “Öğretmenlerin kesinlikle bir eğitime tabi tutulup ona göre atanması” ve “kamu kurum ve kuruluşlarında mutlaka işaret dilini iyi derecede bilenlerin olması” gerekliliğine değinmektedir. Ayrıca yaşadıkları yerin küçük olmasına karşın adli vakalar yaşandığını ve TİD bilen bireylere ihtiyaç duyulduğunu dile getirmektedir. Aslında yaşamın her alanında TİD bilen bireylerin olması gerektiğini günlük hayatta karşılaştığı şu olayla örneklendirmektedir. “Bir gün okuldan öğrencilerle lokantaya gittik. Çocuk “lemahcun” yazdı yiyeceği yemek olarak düşündük düşündük “lahmacun” diyor dedik. Ama böyle sınırlı olmayan bir yerde olsak tahmin edemezdik” (Ö6).

Öğreticilerin ağır işitme yetersizliği olan bireylerin daha başarılı olmaları için dile getirdiği önerileri Tablo 34’te sunulmuştur. Buna göre katılımcılar, ağır işitme yetersizliği olan bireylerin yakın çevrelerinden başlayarak TİD eğitimi verilmesinin üzerinde durmaktadırlar. Bu ve diğer önerilere Tablo 34’ten erişilebilir.

Tablo 34

Öğreticilerin Ağır İşitme Yetersizliği Olan Bireylerin Daha Başarılı Olmaları İçin Önerileri

Öneriler	Katılımcılar	Sıklık
TİD bilen özel eğitimciler tarafından aile ve çocuğa destek kursları verilmeli.	Ö4, Ö5	2
İşitme engelli okullarında görev yapan müdür, rehber öğretmen, branş öğretmenleri ve diğer çalışanlar iyi derecede TİD bilmeli.	Ö1, Ö6	2
Kayseri’de aktif bir işitme engelliler derneği olmalı.	Ö2	1

Tablo 34'ün devamı

TİD öğretmenlerinin zümre olarak bir arada olabileceği ve TİD ile ilgili standart bir eğitim düzeyi oluşturabileceği ortamlar sağlanmalıdır.

Ö2 1

TİD öğretmenleri bilmediği konularda birbiri ile yardımlaşmalı.

Ö3 1

Bütün fakültelerde öğretim görevlileri TİD bilmeli.

Ö4 1

Kayseri'de üniversitelerde TİD zorunlu hâle getirilmeli.

Ö4 1

Tablo 34 incelendiğinde Kayseri ilinde TİD eğitimi ile ilgili Ö2, “Kayseri’de mesela “işitme engelliler derneği çok fazla aktif değil...” diyerek derneklerin yeterli etkinliğe sahip olmadığını belirtmektedir. Aynı durumun öğretmenler arasında da görüldüğünü ve ortak bir noktada bulunulmadığını “...işaret dili işaret dili eğitimi veren öğretmenlerin tek bir zümre altında toplandığı bir araya gelebileceği bir yapı yok...” sözleriyle dile getirmektedir. Katılımcılardan Ö4, TİD tercümanlığının önünün açık olduğunu olumlu bulmakta TİD eğitiminin özellikle üniversitelerde bütün bölümlerde olması gerektiğine şu sözlerle dikkat çekmektedir: “Her doktor, her hemşire her öğretim görevlisi işaret dili bilsin. İkinci bir dil gibi okutulsun... bütün üniversitelerin 1. sınıflarında okutulsun... Çünkü böyle insanlar var ve hayatımızdalar onların hayatına nasıl dokunabiliriz... Bir üniversite bunu bütün bölümlerde zorunlu yaptım dese (Ö4).

Tablo 35

Öğreticilerin Ağır İşitme Yetersizliği Yaşayan Bireylerin Eğitimlerinde Daha Başarılı Olmaları İçin Önerileri

Öneriler	Katılımcılar	Sıklık
Velilere maddi destek sağlanmalı.	Ö4, Ö5	2
Bütün okullarda TİD dersleri olmalı.	Ö1	1
“İşaret dilini anlayamam.” ön yargısını yıkılmalı.	Ö1	1
Bütün okullar bir dönem engel grupları ile tanıştırılıp bilgilendirilmeli.	Ö1	1
Ortaokul bitene kadar işitme engelliler okullarındaki öğretmenler özel eğitim bölümünü mezunlarından olmalı.	Ö4	1

Tablo 35'in devamı

Yetkililer, koordinasyonla ilgili öğretmenleri bilgilendirmeli.	Ö4	1
Rehabilitasyon merkezlerinde çalışanlar mutlaka TİD bilmeli.	Ö5	1
Okul ve rehabilitasyon merkezi iletişim içinde olmalı.	Ö4	1
Ailelere eğitim verilmeli.	Ö5	1
Okul ve sınıflar öğrencilere göre tasarlanmalı.	Ö6	1
TİD öğretmenlerine yeterli ve iyi bir eğitim verilmeli.	Ö6	1

Tablo 35'e göre katılımcılardan Ö1 "TİD'in bütün insanlar tarafından bilinmesi gerektiğini düşünmekte ve son dönemde özellikle TV kanallarında yapılan TİD çevirmelerini olumlu bir gelişme" olarak görmektedir. Ayrıca işiten bireylerin bazılarının "TİD'e karşı ön yargılı" olduğundan yakınmaktadır. Bu duruma çözüm olarak ise "ilkokuldan itibaren kısa da olsa TİD dersleri verilmesini" göstererek herkesin TİD ile tanışmasını sunmaktadır. Katılımcılardan Ö4 bir koordinasyon kopukluğu yaşandığına ve özel yetenekli öğrencileri doğru yerlere yönlendiremediklerine "Mesela çocuğun çok iyi resim yeteneği var ama ben bunu idareye bildiriyorum. İdare millî eğitime bildiriyor ama onlar nereye yönlendirecek, ailenin onu destekleyecek maddi durumu yok ben herhangi bir muhatap bulamıyorum yani bilmiyorum hani bunu araştırmak mı lazım." sözleriyle değinmektedir. Katılımcılardan biri (Ö5) ise "bir veli toplantısına bile zor geliyorlar" diyerek velilerin öğrencileriyle ilgisiz kaldığından yakınmakta onlarla kurulamayan iletişimin çocuğun eğitimini de olumsuz etkilediğine dikkat çekmektedir. Geçmiş dönemlerde ailelere de kurslar vererek TİD eğitimini desteklemek için çabaladığını belirten katılımcı kendilerinin bütün sorumluluğu almak zorunda kaldıklarına ve bu durumun öğretmenler için "çok yıpratıcı" olduğunu vurgulamaktadır.

4.1.3. Kayseri ilinde Türk işaret dili eğitimi gerçekleştirilen kurum yöneticilerinin Türk işaret dili eğitimine ilişkin görüşleri

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda Kayseri ilinde TİD eğitimi gerçekleştirilen kurum yöneticilerinin TİD eğitimine ilişkin görüşleri “Yöneticilerin kurumlarında Türk İşaret Dili eğitimi ile ilgili mevcut durumları” ve “Yöneticilerin Türk İşaret Dili eğitimine ilişkin görüş ve önerileri” olmak üzere iki alt tema başlığında ele alınmaktadır.

4.1.3.1. Yöneticilerin kurumlarında Türk işaret dili eğitimi ile ilgili mevcut durumları

Yöneticilerin deneyimle ilgili bulgularında; kurumlarındaki sınıf, öğretici sayıları ve sayı sınırlılığı, öğretici seçim ölçütleri, öğrenci kabulü için gerekli şartlara değinilmektedir. Bunların yanı sıra TİD ile hazırlanan projeler, TİD öğretimine yönelik ders dışı etkinlikler de incelenmeye çalışılmıştır. Ayrıca yöneticilerin TİD ile ilgili yasal düzenlemelerle ilgili görüşlerine de yer verilmiştir.

Katılımcılardan ikisi (Y1,Y3) kurumlarında dört sınıf bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu sınıflar ilköğretim 1, 2, 3 ve 4 olmak üzere her bir düzeye bir sınıf olarak açılmıştır. Bir katılımcı (Y2) ise yalnızca bir sınıf olduğunu belirtmiştir. Gözlemler sırasında sınıfların görüntüsü alınmış ve çalışmada yer verilmiştir (bkz. EK 11, EK 12, EK 13 ve EK 14). Sınıflarda öğrenci sıralarının, öğretmen masasının yakınında konumlandırıldığı ve panolarda görsel materyallerin oldukça fazla olduğu görülmektedir. Sınıflarda bulunan akıllı tahtalar, 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca, MEB (2017a) tarafından hazırlanan planda okullarda bulunması tasarlanan pek çok teknolojik aygıttan yalnızca zil yerine yanıp sönen kırmızı ışık bulunmaktadır. Bu nedenle okulun sahip olması gereken donanımlarda eksiklikler olduğu gözlenmiştir.

Katılımcılar TİD eğitimi veren öğretmen sayısında kurumdaki öğrenci sayısının belirleyici olduğunu dile getirmektedir. Bir örgün eğitim kurumunda dört öğretmen görev alırken diğer kurumda yalnızca bir öğrenci olmasına bağlı olarak bir öğretmen bulunmaktadır. Öğretici seçimleri ile ilgili katılımcıların tamamı (Y1, Y2, Y3) devlet tarafından özel eğitim bölümü mezunlarından atama yolu ile öğreticinin görevlendirildiğini belirtmiştir. Ancak yaygın eğitimde “TİD Tercümanlık ve

Çevirmenlik Sertifikasını’’ alan herhangi bir lisans bölümünden mezun olmuş kişiler arasından başvuru sonrası puan sıralamasına göre öğretmenler belirlenmektedir.

Katılımcılardan Y1, “Özel eğitim bölümü bitirenler MEB tarafından atanmaktadır. Atanan öğretmenler işaret dili ilgili bir eğitimden geçip buraya gelmeli artık bunun okulu mu olur, kursu mu olur, semineri mi olur ne ise.” diyerek öğretmenlerin yalnızca özel eğitim bölümünü bitirmesinin yasal açıdan uygun görülmesine karşın bu koşulun tek başına “yeterli” olmadığını vurgulamıştır. Benzer ifadelerle, TİD bilmeyen öğretmenlerin ilk yıllarında hem öğrencilerle iletişimde hem akademik olarak bilgi aktarımında “ortak bir dil” olmamasına bağlı olarak sorun yaşadıklarını belirten yöneticiler işitme engelliler okuluna TİD bilmeyen öğretmenlerin atanmaması gerektiğini belirtmektedirler. Y2 ise “Öğretmenlerimiz kadrolu öğretmenler, bakanlık tarafından atamaları gerçekleşiyor. Özel eğitim öğretmenleri.” ifadesi ile öğretmenlerin özel eğitim mezunu olduklarını fakat öğretmenlerin kıdemleri göz önüne alındığında lisans eğitimleri dönemlerinde “işaret dili üzerine eğitim almadıkları”nı ifade etmektedir.

Kayseri merkezde bulunan işitme engelliler ilköğretim okulunda dört sınıf ilköğretim öğrencileri için kullanılırken diğer sınıflar işitme engelli ortaokul öğrencileri için kullanılmaktadır. İlçede bulunan okulda ise bir sınıf bulunmaktadır. Bu okulun diğer sınıflarının bir kısmı zihinsel engelli öğrenciler için kullanılırken diğer bir kısmı ortaokul öğrencileri tarafından kullanılmaktadır. Öğrenciler tam gün sisteminde eğitim görmektedirler.

İşitme engelliler ilköğretim okullarına öğrencilerin kabulü için hastanelerde verilen Çocuklar için Özel Gereksinim (ÇÖZGER) Raporu (bkz. EK 15) ve Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) tarafından özel eğitim gerekliliğine dair rapor gerekmektedir. Bu raporları getiren öğrenciler başka bir koşul gözetmeksizin okula kaydedilmektedir. Ayrıca okula ulaşım ve okulda verilen öğle yemeği de devlet tarafından sağlanmaktadır.

Katılımcılardan Y1, gerekli raporlara değinmenin yanı sıra maddi durumlarında da hep sorun olduğunu şu şekilde vurgulamaktadır.

72 ayı dolduran her çocuk kurumumuzda okula başlayabiliyor. Bura için ÇÖZGER var devletin gelişmiş sağlık kurumlarından işitme engel derecesi raporu alınıyor. Bu raporla Rehberlik Araştırma Merkezine (RAM) gidiyor. Burada bir ön değerlendirme yapıyor çocuğun engeli neyse ona göre okullara yönlendiriliyorlar. Bize de öğrenciler böyle geliyor. Yerleştirme belgesi

almazsa biz çocuğu okula kabul etmiyoruz. Çünkü edersek sıkıntı olur (Y1)
sözleriyle dile getirmiştir.

Y3 ise “...ÇÖZGER, RAM kararı önemli ama her ne hikmetse gelenlerin birçoğunun maddi durumu iyi değil.” (Y1) “RAM’ın belirlediği her öğrenciyi alıyoruz. Bizim öğrencilerimiz RAM tarafından gönderilen öğrenciler dolayısıyla seçme gibi bir şansımız yok.” ifadelerini kullanan Y2 ise öğrenciler arasında seçim yapma ya da başvuran öğrencileri almama gibi bir durumlarının olamayacağını dile getirmiştir. Ayrıca katılımcılardan hiçbiri engel durumuna göre okullara yönlendirilen öğrenciler içerisinde birden fazla engel durumu olduğunda prosedürün nasıl işlediği ile ilgili bir ayrıntı vermemektedir.

Yaygın eğitim kurumlarında TİD dersleri almak için gereken şartlar farklılık göstermektedir. Yapılan araştırmalar doğrultusunda TİD Temel Seviye için tek şartın okur-yazar olmak, TİD Tercümanlığı ve Çevirmenlik için ise işitme engellilerle iletişim kuracak kadar zihinsel ve fiziksel engeli bulunmamak, TİD Sertifikasını almış olmak, ön lisans veya lisans mezunu olmak gerekmektedir. Yaygın eğitim kurumlarında genellikle bir sınıf sabahçı ve öğlenci olarak kullanılmaktadır. Ayrıca TİD Tercümanlık ve Çevirmenlik programının, TİD Temel Eğitim Sertifikasına sahip olma şartı TİD öğretiminde aşamalı bir yaklaşım benimsendiğini göstermektedir.

Tablo 36

Kurumdaki Sınıf veya Öğrenci Sayısı Sınırlılığına İlişkin Bulgular

Kurum	Sınıf Sayısı ve Öğrenci Sayısı	Katılımcılar	Sıklık
Örgün Eğitim	4 sınıf var. Sınıflarımız 10 kişiye kadar olabilir ancak şu an sınıf mevcutları az.	Y1, Y3	1
Örgün Eğitim	1 sınıf var. Okul 200 öğrenciye kadar uygun şartlarda. Şu an 1 öğrenci var.	Y2	1

Tablo 36 incelendiğinde, yöneticilerin sınıfların sayı olarak on kişiye kadar çıkabildiğini ancak öğrenci sayısının zaten az olmasına bağlı olarak kalabalık sınıflar olmadığını belirttiği görülmektedir. Katılımcılardan Y2, okulun 200 öğrenci için gerekli şartlara sahip olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan Y1 ise “Sınıfa 10 kişiye kadar alabiliriz ancak öğrenci sayımız çok az. Dört yıldır bu okuldayım henüz 10 kişilik sınıf olmadı. Bunda okulun fiziki şartlarının da etkili olduğunu düşünüyorum. Mesela bakanlığın yayınladığı ölçütlere uygun değil okul buraya sığınmacı tarzında

yerleşmiş.” diyerek okullarındaki eksikliklere dikkat çekmekte ve kendilerini “sığınmacı” olarak gördüğünü ifade etmektedir. Yaygın eğitim kurumlarında ise verilen TİD kurslarında en az 12 öğrenci bulunması gerektiğine daha az olması durumunda 11 Nisan 2018 tarihinde Resmî Gazete’de yayımlanan 30388 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği (2018) Madde 45’e göre sınıf açılmadığına ulaşılmıştır.

Katılımcılar TİD eğitimine yönelik çalışmalara ilişkin bir proje çalışması yapmadığını beyan etmiştir. Ders dışı etkinliklerle ilgili olarak da benzer bir durum söz konusudur. Katılımcıların tamamı TİD öğretimine yönelik ders dışı etkinliklerinin olmadığını ifade ederken Y2 bu durumun sebebini okula yeni gelmiş olmasına “Benden önceki çalışmaları bilmiyorum ben de göreve yeni başladım dolayısıyla bir çalışma yok.” sözleriyle bağlamaktadır. Katılımcılardan Y3 ise temelde işaret dili öğretmeye yönelik olmasa da yapılan etkinliklerin işaret dilinin öğrenilmesine katkı sağladığını “... direk TİD’e yönelik değil ama faaliyetler var. İşte buz pateni, sinema vs. Onlarda da mesela Bilim Merkezine gidildi diyelim orayla ilgili yeni işte sözcük hazineleri genişler... sorarlar işaretlerini bu da yeni işaretler öğrenmelerine biraz daha zemin hazırlar yani.” ifade etmektedir.

Yöneticiler, öğrencilerin gönüllü olarak düzenlemek istedikleri bir proje olmadığını olması durumunda desteklemeye çalışacaklarını belirtmektedirler. Katılımcılardan Y1, öğrencilerin “...sadece gezmeyi” istediklerini ve “eğitim anlamında hiçbir proje istekleri...” olmadığını belirtirken farklı isteklerini ise “Kendi aralarında konuşup bizi ne zaman kaymaya götüreceksin? Ne zaman hayvanat bahçesine gidiyoruz?” diyorlar. Pikniğe gidiyoruz mesela, (gülümseyerek) kıymalı yemeği çok seviyorlar, şekeri seviyorlar.” ifadeleriyle örneklendirmektedir. Katılımcılardan Y3 ise öğrencilerin daha çok “sosyal etkinlikleri sevdiğini” fakat bu nokta da “maddi sıkıntı” ile karşılaştıklarını dile getirmektedir. Y2 ise “etkinlik isteyecek öğrenci” olmadığını belirtmiştir.

Yukarıda belirtilen katılımcı görüşleri dikkate alındığında öğrencilerden hiçbirinin gönüllü olarak düzenlemek istedikleri bir proje olmaması bazen öğrenci sayısının azlığına bazen de velilerin de maddi olarak iyi düzeyde olmamasına bağlanmaktadır. Yöneticilerden Y2 TİD ile ilgili yasal düzenlemeler hakkında ise “cevabım yok” diyerek bir açıklamada bulunmamıştır. Katılımcılardan Y1 ise “Talim Terbiye’nin yayımladığı mevzuat”tan başka bir mevzuat bilmediğini belirtmekte “... diğer okullardan farklı” olarak “1., 2. ve 3. Sınıflarda işaret dili

eğitimi” olduğunu dile getirmektedir. Y3 de yasal düzenlemelerde “rahatsız” olduğu noktalar olduğunu kaynakların ve sınavların “işitme engellilerin seviyesine göre” ayarlanması gerektiğini şu an uygulanan sistemde “mantık hatası” bulunduğuna dikkat çekmektedir. Ayrıca yaygın eğitim kurumlarında yasal düzenlemeler için FOET (Eğitim ve Öğretim Alanları Sınıflaması)’in uygulandığı görülmektedir.

Yöneticilerin tamamı TİD öğretiminde kullanılmak üzere ayrıca bir bütçeleri bulunmadığını belirtmektedirler. Katılımcılardan biri ayrı bir bütçeleri olmasa da bazı okul ihtiyaçlarında diğer okullara göre daha farklı bir durumda olduklarını belirtmektedir. Bu farklılıkların okulları lehine olduğu Y1’in “...farklı ayrıca bir tabi belli kalemlerde bütçemiz var mesela bir masayı ben devletin olanaklarıyla yaptırabiliyorum ama diğer okullarda böyle değil. İşte o yönden mesela demirbaş parası olarak gönderiyor.” sözlerinden anlaşılmaktadır.

4.1.3.2. Yöneticilerin Türk işaret dili eğitimine ilişkin görüş ve önerileri

Yöneticilerin TİD eğitimine ilişkin görüş ve önerileri “Yöneticilerin TİD eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri”, “Yöneticilerin TİD eğitimi ile ilgili çalışmalara yönelik önerileri” ve “Yöneticilerin belirttiği diğer görüş ve öneriler” başlıklarında ele alınmıştır.

Katılımcılardan ikisi (Y1, Y2) işitme engelliler kurumuna atanan öğretmenlerin işaret dili biliyor olması gerektiğini, bilmeyenlerin ise kurslarla, hizmet içi eğitimlerle bu eksikliği gidererek göreve devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aksi durumda iletişim problemlerinin ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri (Y3) velilerin işaret dilini öğrenmenin konuşmaya engel olduğu yanlışlığıyla çocukları bu konuda desteklemediklerini vurgulayarak velilerin hem işaret dilini öğrenmesi gerektiğini hem de okuma yazma seviyelerini yükselterek doğru iletişim kurmaları gerekliliğini dile getirmiştir. Katılımcılardan Y3, karşılaşılan maddi sorunlar için destek verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 37

Yöneticilerin TİD eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri

Yöneticilerin			
Karşılaştığı			
Sorunlar	Çözüm önerileri	Katılımcılar	Sıklık

Tablo 37'nin devamı

Öğretmenlerin işaret dili bilmede yetersiz olmaları	İşaret dili bilenlerin bu kurumlara atanması, hizmet içi eğitim verilmesi, eğitimcilerin gönüllü olarak kurslara gitmesi	Y1, Y2	2
İletişim problemleri	Öğretmenlerin işaret dili eğitimi alması	Y1, Y2	2
Velilerin işaret dili ve okuma yazmada yetersizliği	Bilinçlendirme ve kurs programlarıyla desteklemek	Y2, Y3	2
Velilerin işaret dili öğrenmeye karşı olması	İşaret dilinin ihtiyaç olduğunu fark ettirmek	Y3	1
Maddi sorunlar	Maddi destek	Y3	1

Tablo 37'ye göre katılımcılardan biri (Y1) ilkokul öğretmenlerini “yeterli” bulurken ortaokul öğretmenlerinin bazılarının çok uzun süre kurumda olmasına karşın kendilerini geliştirmediklerinden “işaret dili kursuna bile” gitmediğinden yakınmakta bu durumun önüne geçebilmek için TİD bilmeyenlerin işitme engelliler okullarına atanmaması gerekliliğini vurgulamaktadır. Katılımcılardan biri (Y2) de “İkinci kademedeki öğretmenler işaret dili bilmeden geliyor.” sözleriyle aynı durumdan şikâyet etmektedir. Y3 ise daha çok “velilere” yönelik sorunlara değinmektedir. Bu sorunlar arasında “işaret dili öğrenmeye karşı” olması, “velilerin TİD bilmemesi” ve “maddi olanaksızlıklar” bulunmaktadır.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde temelde 5 farklı soruna dikkat çekildiği ve bu sorunların odağında “eğitim, bilinçlendirme ve maddi desteklerle ilgili sorunların çözüme kavuşturulması” maddeleri olduğu görülmektedir. TİD eğitiminin yalnızca öğrencilere değil TİD öğreticilerine, branş öğretmenlerine ve velilere verilmesinin istenilmesi de TİD öğrenmenin önemini ortaya çıkaran önemli bir nokta olmuş; yöneticilerin, TİD eğitimi olmayan öğretmenlerin ağır işitme yetersizliği yaşayan bireylere fayda sağlayamayacağını düşündüklerine ulaşılmıştır. Bu eksiklik iletişim kuramamaya bağlı olarak ortaya çıkacak pek çok sorunun da kaynağına dikkat çekmektedir. Özellikle velilerin TİD dışında da akademik olarak yeterli seviyelerde olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 38*Yöneticilerin TİD Eğitimi ile İlgili Çalışmalara Yönelik Önerileri*

Yöneticilerin Önerdiği Çalışmalar	Katılımcılar	Sıklık
Görsel yayın ve platformlar etkin ve bilinçli kullanılmalı	Y2	1
TİD eğitimi yaygınlaştırılmalı	Y2	1
Velilere TİD eğitimi verilmeli	Y3	1
Toplumsal bilinçlendirme çalışmaları yapılmalı	Y3	1
Okullarda TİD bilen özel eğitimciler görevlendirilmeli	Y1	1

Tablo 38’e göre katılımcılardan biri (Y2) TİD eğitiminde “görsel yayın ve platformlar daha etkin ve bilinçli kullanılmalı” derken bilgi kirliliğinin de yaşanmamasını istemektedir. Katılımcılardan biri (Y2), “TİD eğitiminin yaygınlaştırılması” gerektiğini vurgularken bir katılımcı (Y1), “işitme engelliler okulunda görev alan bireylerin TİD eğitimi alan özel eğitim mezunları arasından” atanması gerektiğini dile getirmiştir. Bir katılımcı (Y3) “velilere TİD eğitimi” verilmesini önermektedir.

Katılımcı görüşleri dikkate alındığında bütün önerilerin temelinde ağır işitme yetersizliği yaşayan bireylerin hem okul çevrelerinde hem de sosyal çevrelerinde bulunan herkesin TİD eğitimi alması gerektiği görülmektedir. Ayrıca Y3 “toplumsal bilinçlendirmenin artırılması”na ve bu yapılırken araç olan görsel yayın ve platformların hem etkin hem de bilinçli bir şekilde kullanılmasına değinmektedir.

Tablo 39*Yöneticilerin Belirttiği Diğer Görüş ve Öneriler*

Yöneticilerin Diğer Önerileri	Katılımcılar	Sıklık
Başka görüşüm yok.	Y2	1
Herkes eğitilmeli, değerler eğitimi de mutlaka verilmeli.	Y3	1
İşitme engelli bireylere yönelik okullarda TİD bilen kişiler göreve gelmeli.	Y1	1
Eğitim öğretim ortamları, materyalleri, ders programları ve sınavlar işitme engelli bireylere uygun olarak düzenlenmeli.	Y1	1

Tablo 39'a göre katılımcılardan 1'i (Y2) TİD ile ilgili başka bir görüş veya önerisi olmadığını belirtmiştir. Bir katılımcı (Y1), “işitme engelliler okulunda eğitim öğretim ortamlarının, materyallerinin, ders programı ve sınavların uygun olarak yeniden düzenlenmesi” gerektiğini ayrıca bu okullarda “görevlendirilen bütün kişilerin TİD bilenler arasından” seçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bir katılımcı ise (Y3), “engelli bireylere hoşgörülü olunması gerektiğini, herkesin eğitilmesi” gerekliliğini özellikle “değerler eğitimi” ne önem verilmesini dile getirmektedir.

Katılımcı görüşleri incelendiğinde katılımcıların çoğu, ağır işitme yetersizliği yaşayan öğrencilerin fiziksel anlamda yaşadıkları eksiliği tamamlamaya destek olacak en önemli kişiyi “öğretmenleri” olarak görmekte öğretmenin yetersizliğinin çocuğun bütün hayatına olumsuz bir etki bırakacağını düşünmektedir. Ayrıca Y1'e göre, öğrencilerin diğer okullardaki materyal, ders programı ve sınavlarla paralellik gösteren bir eğitim sistemi içinde olmaları başarı düzeylerini belirlemede önemli bir yanırlılıktır.

4.1.4. Kayseri ilinde Türk işaret dili eğitimi alan öğrenci velilerinin Türk işaret dili eğitimine ilişkin görüşleri

Kayseri ilinde TİD eğitimi alan öğrenci velilerinin TİD eğitimine ilişkin görüşler üç temel noktada ele alınmıştır. Bu doğrultuda velilerin TİD yeterlikleri, TİD eğitimine ilişkin mevcut durumları incelenmiştir. Ayrıca velilerin TİD eğitimine ilişkin görüş ve önerileri de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

4.1.4.1. Velilerin Türk işaret dili yeterlikleri

Velilerin TİD yeterlikleri ile ilgili görüşleri, TİD bilme dereceleri ve eğitimleri, çocuklarına TİD öğrenme süreçlerinde destek olma ve çocuklarının TİD öğreniminde ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri noktalarında değerlendirilmiştir. Velilerden TİD bilmeyenlerin de olduğu görülmektedir. Ayrıca velilerin ailelerinde, çocukları dışında farklı yakınlık derecelerinde ağır işitme yetersizliği olan bireyler bulunmaktadır.

Tablo 40

Velilerin TİD Bilme Durumları

Velilerin TİD Düzeyleri	Katılımcılar	Sıklık
Biliyorum.	V1, V4	2
Bilmiyorum.	V2, V3	2
Az biliyorum.	V5, V6	2

Tablo 40’ta ağır işitme yetersizliği olan velilerin TİD bilme dereceleri incelenmektedir. Katılımcılardan ikisi (V1, V4) işaret dilini bildiğini ifade etmiştir, katılımcılardan (V4) de ileri derecede işitme yetersizliği yaşamakta ve iletişim dili olarak yalnızca TİD’i kullanmaktadır. Katılımcılardan ikisi (V2, V4) TİD bilmediğini belirtmekte katılımcılardan ikisi (V5, V6) ise az derecede TİD bildiklerini dile getirmektedir.

Tablo 41

Ailede Ağır İşitme Yetersizliği Olan Bireyler

Yakınlık Durumları	Katılımcılar	Sıklık
Baba	V1, V4, V6	3
Yalnızca çocuğun kendisi	V3, V5	2
Anne	V4,V6	2
Kardeş	V2,V4	2
Hala	V4	1

Tablo 41’e göre üç katılımcı (V1, V4, V6) çocuğun babasının, iki katılımcı (V3, V5) yalnızca çocuğun kendisinin, iki katılımcı (V4, V6) çocuğun annesinin, iki katılımcı (V2, V4) bir kardeşin, bir katılımcı (V5) çocuğun halasının ağır işitme yetersizliği yaşadığını ifade etmiştir. Katılımcılardan birinin (V4), genetik olarak bütün aile üyelerinde ağır işitme yetersizliği yaşanmaktadır. Aynı katılımcının öğretmen ve çocuğu ile iletişimi gözlemlendiğinde işaret dili kullanımında hem çocuğunun hem kendisinin son derece etkin olduğu görülmektedir.

Tablo 42

Velilerin TİD Eğitimi Alma Durumları

Velilerin TİD Eğitimi	Katılımcılar	Sıklık
Almadım.	V1, V2, V3, V5, V6	5
Aldım.	V4	1

Tablo 42’ye göre katılımcılardan beşi TİD’e yönelik herhangi bir eğitim almadıklarını, bir katılımcı (V4) ise okulda TİD dersi aldığını ifade etmiştir. TİD dersi aldığını belirten katılımcının ileri derecede ağır işitme yetersizliği bulunmaktadır. Katılımcı bu doğrultuda örgün eğitim sürecinde TİD eğitimi aldığını belirtmiştir.

Tablo 43*Velilerin Çocuklarına TİD Öğretmelerine İlişkin Durumları*

Velilerin TİD Öğretimi	Katılımcılar	Sıklık
Ben öğretmedim.	V2, V3, V5, V6	4
Babası öğretti.	V1	1
Anne ve baba birlikte öğrettik.	V4	1

Tablo 43 incelendiğinde katılımcılardan dördü (V2, V3, V5, V6) çocuklarına işaret dilini kendileri öğretmemiştir. Bir katılımcı (V1), işaret dilini babasının çocuğuna öğrettiğini; bir katılımcı (V4) ise çocuğunun, anne ve babası olarak kendilerinin işaret dilini öğretmeye başladığını belirtmişlerdir.

Tablo 44*Velilerin Çocuklarının TİD Eğitimiyle İlgili İhtiyaçlarını Karşılamalarına İlişkin Durumları*

TİD Eğitim İhtiyaçlarının Karşılamaları	Katılımcılar	Sıklık
Evet	V1, V2, V3, V4, V5	5
Hayır	V6	1

Tablo 44'e göre katılımcıların beşi (V1, V2, V3, V4, V5) çocukların TİD eğitimiyle ilgili ihtiyaçlarını karşıladıklarını ifade ederken bir katılımcı (V6) karşılayamadığını belirtmektedir. Katılımcılardan V3, “okula gönderiyorum, okulu yeterli buluyorum” diyerek TİD eğitimi yalnızca okulla ilişkilendirmekte V4 ise “...aile hep işaret iyi biliyor.” demektedir. V5, “teknolojik her şey” i çocuğuna sunduğuna ve “elimden geldiğince ilgileniyorum” diyerek çocuğunun TİD eğitimi ihtiyaçlarını karşıladığını düşünmektedir. Katılımcılardan V6, iyi derecede TİD bilmediği için çocuğunun ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır.

4.1.4.2. Velilerin Türk işaret dili eğitimine ilişkin mevcut durumları

TİD eğitimindeki mevcut durum incelenirken velilerin görüşlerine de başvurulmuştur. Velilerin; TİD’in günlük hayata etkilerine yönelik, TİD öğrenim sürecinde çocuğun sosyal ve psikolojik gelişiminde destek almaya yönelik görüşlerinin yanı sıra okulda verilen TİD eğitiminin çocuğa katkıları ve TİD öğrenmenin çocuğu geleceğe hazırlamadaki rolüne ilişkin görüşleri ele alınmıştır.

Diğer taraftan velilerin TİD eğitimine yönelik proje, yayın ve araştırmacılar; öğretmenler, okul veya resmî kurumlarla iletişim ve okulun TİD öğretiminde başarı seviyesi ile uzaktan eğitim sürecinde TİD öğrenimine ilişkin görüşleri ile ilgili elde edilen bulgular sunulmuştur.

Bütün katılımcılar (V1, V2, V3, V4, V5, V6) TİD'in çocuklarının hayatlarını kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan dördü (V1, V2, V3, V5) özellikle “iletişimin olumlu yönde artarak” etkisi olduğu belirtilmektedir. Katılımcılardan biri (V4) çocuğunun “çevresinin genişlediği”ni, biri (V6) ise çocuğunun TİD öğreniminden sonra “kendini daha rahat ifade ettiği”ni vurgulamıştır.

Tablo 45

Velilerin TİD Öğrenim Sürecinde Çocuğun Sosyal ve Psikolojik Gelişiminde Destek Almaya Yönelik Durumları

Velilerin Destek Almaya Yönelik Görüşleri	Katılımcılar	Sıklık
İhtiyaç duymadım.	V1, V4, V5	3
Destek almadım.	V3, V6	2
Destek aldım.	V2	1

Tablo 45 dikkate alındığında katılımcılardan üçü (V1, V4, V5) TİD öğrenme sürecinde çocuklarının sosyal ve psikolojik destek almalarına “ihtiyaç duymadık”larını belirtmekte V1 ve V4 bunu “ailenin işaret dilini bilmesine” bağlamaktadır. V5 ise “ihtiyaç duymadığı”ni ve çocuğunun “işaret dilini çok sevdiği”ni, “çabuk öğrendiği”ni dile getirmektedir. Katılımcılardan biri (V6) “çok ihtiyaç duymasına karşın destek alamadığı”na değinmektedir. Katılımcılardan biri (V2) ise psikolojik destek almıştır.

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda okulda verilen TİD eğitiminin yeterli olduğu görülmektedir. Öyle ki katılımcılardan beşi (V1, V2, V3, V4, V5) okulda verilen TİD eğitimini yeterli görmekte ve çocuklarına katkıları olduğunu dile getirmektedirler. Ancak katılımcılardan üçü bu katkıların neler olduğuna değinmemektedir. V4 çocuğunun “kendini daha iyi anlat”tığını V5 ise buna ek olarak “daha mutlu” olduğunu ifade etmektedir. Katılımcılardan biri (V6) ise okulun katkıları olduğunu söylemekte fakat verilen TİD eğitimini “yeterli” bulmamaktadır. Üçü katılımcı (V3, V5, V6) çocuğunun TİD öğrenmesinin geleceğine katkı sağladığını belirtmiş ancak nasıl katkı sağladığıyla ilgili ayrıntılı bilgiler verememiştir. TİD

eğitimi katılımcılardan (V1) göre “insanlarla iyi anlaşması”, (V4)’e göre ise çocuğun “özgüvenini artırması” yönünde katkı sağlamaktadır. Bir katılımcı (V2) herhangi bir yorum yapmamıştır. Bu noktada velilerin çoğu TİD öğrenmenin çocuğuna katkı sağladığını düşünmektedir.

Tablo 46

Velilerin TİD Eğitimine Yönelik Proje, Yayın ve Araştırmacıları Takiplerine İlişkin Durumları

Takip Edilen Bilimsel Kaynaklar	Katılımcılar	Sıklık
Yok, etmiyorum	V1, V3, V4, V5, V6	5
İşaret Dili Rehberi ve Konuşan Eller	V2	1

Tablo 46’ya göre yalnızca bir katılımcı (V2) TİD eğitimi ile ilgili kaynak adı verebilmiştir. Üç katılımcı (V4, V5, V6) hiçbir yayın veya araştırmacı takip etmediğini, iki katılımcı (V1, V3) takip etmeye “zamanı” olmadığını ifade etmektedir. Bir katılımcı (V2) ise “İşaret Dili Rehberi ve Konuşan Eller” kaynaklarını incelediğini belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların hiçbirinin herhangi bir vakıf veya dernek üyeliği yoktur.

TİD derslerine yardımcı olabilmeye ilgili 2 katılımcı (V1, V4) yardımcı olduklarını belirtmiş ancak bunu nasıl yaptıklarıyla ilgili bir bilgi verememişlerdir. Bir katılımcı (V2) “TİD öğrenmeye çalışarak” derslere yardımcı olmaya çalıştığına değinirken bir katılımcı (V3) “kartlar ve görsellerle eşleştirme gibi etkinlikler yaparak” çocuklarının TİD derslerine yardımcı olmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. TİD derslerinde yardımcı olamayan katılımcılardan V5, bu durumu “TİD’i bilmemesine”, (V6) ise “anne babanın ilgisizliğine” bağlamaktadır.

Katılımcılardan biri (V4) “konuşma, görüntülü arama, okula gelme” gibi bütün iletişim yollarını kullandığını ve sürekli iletişim içinde olduğunu dile getirmektedir. Bir katılımcı (V6) “her ay düzenli olarak veli toplantısı” yapıldığını “istedikleri zamanda” bilgi alabildiklerini belirtmektedir. Diğer katılımcılar (V1, V2, V3, V5) ise “sürekli” görüşebildiklerini bir sorun olmadığını dile getirmektedir. Bu doğrultuda velilerin okulla ilgili bir iletişim sorunu yaşamadıkları görülmektedir.

Bütün katılımcılar (V1, V2, V3, V4, V5, V6) okul veya resmî kurumlarla iletişimlerinin iyi olduğunu belirtmişlerdir. Sorun yaşamadıklarını vurgulayan katılımcılardan V3 “her aradığımda ulaşabiliyorum”, V5 “...gayet mutluyum,

memnunum’’ ifadeleriyle memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Talepleriyle ve bu taleplerin yerine gelmesi konusunda ilgili ayrıntılı örnekler vermemişlerdir.

Tablo 47

Velilerin Okulun TİD Öğretme Başarısına Yönelik Görüşleri

TİD eğitiminde okula verilen puanlar	Katılımcılar	Sıklık
8 Puan	V1, V2	2
4 Puan	V6	1
7 Puan	V3	1
9 Puan	V5	1
10 Puan	V4	1

Katılımcıların okulun TİD öğretimi başarısını 1-10 puan arasında değerlendirdikleri görüşleri yukarıda şekil olarak verilmektedir. Tablo 47 incelendiğinde, katılımcılardan ikisinin (V1, V2) 8 puan, bir katılımcının (V4) en yüksek puan olan 10 puan, bir katılımcının (V5) 9 puan, bir katılımcının (V3) 7 puan, bir katılımcının (V6) 4 puan verdiği görülmektedir. Katılımcılardan (V6) çocuğun diğer derslerindeki başarısızlığını da iletişim yolu olduğu gerekçesiyle TİD’e bağlamakta ve okulun başarısını düşük bulmaktadır. Diğer katılımcılar ise yüksek denilebilecek farklı puanlar vermektedir.

4.1.4.3. Velilerin Türk işaret dili eğitimine ilişkin önerileri

TİD eğitimine ilişkin önerilerde velilerin TİD eğitimiyle ilgili çalışmalara yönelik görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Ağır işitme yetersizliği olan öğrencilerin velilerinin TİD öğreticilerinden, yöneticilerden ve resmî kurumlardan beklentileri, istek ve ihtiyaçları sunulmaktadır. Ayrıca velilerin değindikleri önerilere de yer verilmiştir.

Tablo 48

Velilerin TİD Eğitimiyle İlgili Çalışmalara Yönelik Önerileri

Velilerin TİD Bağlamında Önerileri	Katılımcılar	Sıklık
Önerim yok.	V1, V2	2

Tablo 48'in devamı

TİD eğitimi yaygınlaşmalı.

Okul çağından önce destek çalışmaları yapılmalı.	V3	1
Her haktan yararlanmalılar.	V3	1
Ortak bir işaret dili geliştirilmeli.	V4	1
Tatillerde de ders olmalı	V5	1
İşitmede sorun yaşamayan öğrenciler de okulda TİD eğitimi almalı.	V5	1
Ahlakla ilgili destekleyici çalışmalar da yapılmalı.	V6	1

Tablo 48'e göre katılımcılardan ikisi (V1, V2) TİD eğitimiyle ilgili çalışmalara yönelik herhangi bir öneride bulunamamışlardır. Bir katılımcı (V6) TİD eğitiminin yaygınlaştırılması ve ahlakla ilgili destekleyici çalışmalar yapılmasını vurgulamaktadır. Katılımcılardan biri (V5), işitme sorunu yaşayan öğrenciler için tatil olmamasını ve eğitime devam edilmesini isterken işitme sorunu yaşamayan öğrencilerin de TİD eğitimi alması gerektiğini ifade ederek yaygınlaştırma çalışmalarının yalnızca işitme yetersizliği yaşayan bireylerle sınırlı kalmamasına dikkat çekmiştir. Katılımcılardan biri (V3) “sosyal hizmetlerden yetkililerin okul çağından önce” çocuğa destek olmaya başlamaları gerektiğine değinerek okul öncesi eğitimde yapılacak çalışmaların etkili olacağını düşünmektedir. Katılımcılardan (V4) ise “ortak bir dil oluşturma” çalışmalarının yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada ağır işitme yetersizliği yaşayan öğrencilerin, TİD öğreticilerinin, TİD eğitimi verilen kurumlardaki yöneticilerin ve bu okullarda çocuğu öğrenim gören öğrencilerin görüşleri çerçevesinde Kayseri ilinde TİD öğretiminin mevcut durumu betimlenmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda “Öğrenci Görüşme Formu”, “Öğretmen Görüşme Formu”, “Yönetici Görüşme Formu” ve “Veli Görüşme Formu” kullanılarak TİD öğretimi ile ilgili temel veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda 6 ağır işitme yetersizliği yaşayan öğrenci, 6 öğretmen, 3 yönetici ve 6 veli olmak üzere toplamda 21 katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen TİD öğretimi ile ilgili etkinlikler, projeler, yasal düzenlemeler, ders programı, ölçme değerlendirme süreçleri, öğrenci ve öğreticilerin kabul ölçütleri, uzaktan eğitimde TİD öğretimi, TİD öğretiminde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri, ağır işitme yetersizliği yaşayan bireylerin ve ailelerinin beklentileri ve bu beklentilere yönelik çalışma ve öneriler gibi pek çok odak noktası içerik analizi yöntemi ile çözümlenerek incelenmiştir. TİD ile ilgili araştırmalar bulunmasına karşın hem Kayseri ilindeki durumun betimlenmesi hem de öğrenciler, velileri, öğretmenler ve yönetici görüşlerinin aynı çerçevede ele alındığı ilk ve çok yönlü bir çalışma olması nedeniyle araştırmanın önemli noktalara dikkat çekeceği düşünülmektedir. Araştırmada ağır işitme yetersizliği olan öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Ağır işitme yetersizliği yaşayan katılımcı öğrencilerin not ortalamaları yüksektir. Alan yazında da ifade edildiği ve öğreticilerin de gözlemleriyle doğruladığı üzere ağır işitme yetersizliği bulunan öğrencilerin dilsel performansı, derslerinde aynı notu alan yaşlılarından geridedir ve değerlendirme de buna göre, doğal olarak, gerçekleştirilmektedir. Öte yandan katılımcıların şu an için sahip oldukları not ortalaması, eğitim gelecekleri açısından veya öğretmenlerle kurdukları sağlıklı iletişimin yordayıcı bir göstergesi olarak görülmemelidir. Çünkü Alsancak (2017),

Sivas ilinde 25 katılımcıyla gerçekleştirdiği araştırmasında katılımcıların öğrencilik dönemlerinde ağır işitme yetersizliği yaşamaları nedeniyle öğretmenleri tarafından olumsuz düşünce ve tutumlara maruz kaldıkları ve yalnızca dördünün üniversite eğitimi aldığı görülmektedir.

Öğrencilerin işitme düzeyleri dikkate alındığında genellikle ileri veya üstü düzeydedir. Aileleri incelendiğinde, 15 dışındaki katılımcıların en az bir yakının ağır işitme yetersizliği bulunmaktadır. 13'ün ise birinci derece bütün yakınları ağır işitme yetersizliği yaşamaktadır. Bu noktada bazı işitme yetersizlikleri üzerinde kalıtımın rolü (Akın Şenkal, 2015 ve Siser, 2022) karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların yakın çevrelerinde TİD bilen kişiler dikkate alındığında okuldaki öğretmenleri ve arkadaşları dışında ifade edilen bireylerin de genellikle ağır işitme yetersizliği yaşayan kişiler olduğu görülmektedir. İşiten yakınlar içinde TİD'i bilme ve iletişim yolu olarak tercih etme konusunda yetersiz kalındığı söylenebilir. Nitekim Howerton Fox ve Falk (2019) da Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) işitme yetersizliği olan çocukların ortalama %15'inin Amerikan İşaret Dili bilen ve kullanan aileleri olduğuna değinmektedir. Bunun temel nedeni ise aile bireylerinin de işitme yetersizliği yaşıyor olması veya çocuğun işaret dilinden başka bir iletişim yolunu kullanamaması olarak görülmekte ve çalışmamızın sonucunu desteklemektedir.

Öğrencilerin TİD derslerinin başka bireylerle iletişimlerine etkileri dikkate alındığında özellikle toplumsal yaşamlarında olumlu yönde katkıları olduğuna ulaşılmıştır. Arkadaşları olarak belirttikleri bireylerin de ağırlıklı olarak okul arkadaşları olması, iletişim kurabildikleri sınırlı bir çevre olduğunun da göstergesidir.

Öğrencilerden yalnızca birinin okul dışında TİD dersi aldığı diğer öğrencilerin ise bu konuda herhangi bir destek almadığına ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç, okulda gerçekleştirilen TİD eğitiminin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Öyle ki öğrencilerin beşi kendini en rahat TİD ile ifade etmekte ve dördü yalnızca TİD ile iletişim kurabilmektedir. Ayrıca TİD bütün derslerde iletişim yolu olarak kullanmasına karşın öğretmenler arasında TİD bilmeyenler bulunmaktadır. Ağın Haykır (2020), işiten ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmekte ve karşılaştırmalı olarak sunmaktadır. Çalışmada ağır işitme yetersizliği olan öğrencilerin yaşlıları olan işiten öğrencilere göre Türkçe dil becerilerini kullanmada oldukça yetersiz kaldıkları ve bu yetersizliğin okuduğunu anlama noktasında da kendini gösterdiği sonucuna ulaşmaktadır. Ulaşılan bu sonuç,

öğrencilerin kendilerini en rahat TİD ile ifade ettiklerini ve iletişim yolu olarak TİD'i tercih etmelerinin nedenlerinden biri olarak gösterilebilir.

Öğrencilerin TİD ders kitaplarına yönelik görüşleri ise çoğunlukla olumlu yöndedir. Yalnızca bir öğrenci, içeriği fazla bulduğu için kitabı beğenmemektedir. Öğrencinin kitabın içeriğinin azaltılmasına dikkat çekmesi TİD kitaplarının ilgili kişilerce incelenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Öğrencilerin TİD derslerinde kullandıkları etkinlikler dikkate alındığında eşleştirme bütün katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Eşleştirmeden sonra ise en çok işaret bulma, boyama ve kesme etkinlikleri öne çıkmaktadır. Bunun dışında kesme, oyun, işaretlerle matematik ve resim çizme kullanılan etkinlikler arasındadır. Yazı yazma ise yalnızca bir katılımcı tarafından dile getirilmiştir. MEB (2016a, s. 9) "TİDDÖP" te yer alan kol ve el çevirme, başın her yöne hareketi, yırtma, ip sarma, boncuk dizme ve hamur çalışmaları ve dudak okuma işaretlerin öğrenilmesinde önemli bir hazırlık etkinlikleri olarak önerilmesine karşın hiçbir katılımcı tarafından dile getirilmemiştir. Ancak yapılan gözlemler sırasında öğrencilerin iletişim sırasında dudak okumaya da çalıştıkları görülmektedir. Bu doğrultuda çalışmada öğrencilerin dile getirdiği etkinliklerin bilişsel taksonominin alt boyutunda kaldığı ve gerekli çeşitliliğin sağlanamadığına ulaşılmıştır.

Öğrencilerin hiçbiri, TİD derslerine yönelik hazırlıklara ilişkin ayrıntılı bir açıklamada bulunmamış ya kimlerle beraber ders çalıştıklarına ya da yararlandıkları kaynaklara değinmiştir. Evde ders çalışılmaması ve ders çalışmanın yalnızca ödevle sınırlı kaldığı da dikkate alındığında öğrencilerin TİD dersleri öncesinde kendilerine katkı sağlayacak bilinçli bir hazırlık çalışması yapmadığı ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin TİD derslerinde kendilerine yönelik görüşleri ise olumludur. Ancak bu durum daha çok TİD'i iyi bilme ve kullanma ile doğru orantılıdır. Çünkü TİD derslerinde kendilerini iyi görmeyen katılımcıların TİD'i iyi bilmediği ve öğrenemediği durumlarda üzüldükleri hatta öğrenmekten vazgeçme noktasına geldikleri görülmektedir. Bu doğrultuda TİD bilgisinin öğrencilerin duygu durumunu etkilediğine ulaşılmaktadır.

Öğrencilerin salgın döneminde TİD eğitimlerinden verim alamamıştır. Çalışmanın bir başka boyutunda bu öğrencilerin teknolojik kaynaklar ve bu kaynakları kullanma konusunda olumsuzluklar yaşadığına ulaşılmıştır. Salgın döneminde öğrencilerin eğitiminde aksamalar olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin TİD eğitiminde karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde TİD işaretlerindeki eski- yeni çatışması karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin ailelerinin yeni işaretleri iyi bilmediği görülmektedir. Ivanova vd. (2022), işitme engelli çocukların ailelerinin işaret dilini bilmediğine, ikinci bir dil olarak işaret dilini edinen ailelerin ise onlara rol model olmaya çalışsalar da yetersiz kaldıklarına ulaşmıştır. Kisch (2008) ve Nyst (2010) ise aileler içinde ağır işitme yetersizliği olan kişilerin fazla olmasının kendilerine özgü işaret dili geliştirmelerine neden olduğunu, işiten bireylerin ise işaret dilini farklı şekillerde gösterdiklerini dile getirmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin ailelerinin kullandıkları işaretlerden farklı şekilde işaretleri öğrendikleri bu nedenle ailelerin de sürekli olarak TİD bilgilerini yenilemelerinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca TİD derslerinde ve yeni işaretleri öğrenmede öğrencilerin zorlandıkları görülmektedir. Bu doğrultuda ilgili eğitim yetkililerince TİD' in öğrenimini kolaylaştıracak yeni yöntem ve teknikler geliştirmeleri gerekliliğine ulaşılmaktadır. Araştırmada Kayseri ilinde TİD eğitimi veren öğretmenlerin görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ise şu şekilde sıralanabilir:

Öğreticilerin TİD'e yönelik ilgilerinin kaynağını ele aldığımızda temelde öğrencilerle iletişim kurma zorunluluğu bulunmaktadır. Piştav Akmeşe (2016), ilköğretim ve ortaöğretimde işaret dili eğitimi veren öğretmenlerin çoğunlukla işitme engellilerinin eğitimi veya özel eğitim konusunda herhangi bir uzmanlığa sahip olmadan, genellikle tesadüfi olarak bu okullara atandıklarını ifade etmekte; bu nedenle işaret dilini yaşça büyük öğrencilerden atandıktan sonra öğrenerek vazifelerini yerine getirmeye çalıştıklarını; çoğunlukla ders anlatabilecek yetkinlikte TİD kullanımından yoksun olduklarının altını çizmektedir. Benzer şekilde çalışmada, öğretmenlerin yalnızca ikisi mesleki gelişim olarak TİD öğrenmekte diğer katılımcılar ise göreve başladıktan sonra bağlama dayalı olarak ya da bireysel yaşantılarından yola çıkarak TİD öğrenmiştir. Bu sonuç, Tutuk'un (2021) çalışması, bu sonucu doğrulamaktadır. Öyle ki Tutuk (2021) çalışmasında; öğretmenlerin lisans dönemlerinde TİD eğitimi almadığına, bir öğretmenin lisans sonrasında TİD eğitimi aldığına ulaşmıştır. Ayrıca özel eğitim bölümünde TİD dersleri almadıklarını belirten katılımcılardan birinin lisans eğitimlerinde sözel-işitsel yolla iletişim kurmalarının vurgulandığı ve TİD kullanmanın yasak olduğu bir eğitim süreci yaşaması dikkat çekmektedir. Oysa çalışmanın başka bir boyutunda bu yanlış algı ve eğitim sistemi nedeniyle öğrenci ve öğretici arasında sorunlar ortaya çıktığına ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalar öğretmen

yetiştirme lisans programlarında işaret dilinin öğrenilmesinin olumlu sonuçları olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Alawejee'e (2022) göre ABD'de birçok lisede yabancı dil olarak Amerikan İşaret Dili dersi verilmekte bu sayede çoğu öğrencinin öğretmen yetiştirme programlarına başladığında az da olsa Amerikan İşaret Dili bilgisi bulunmaktadır. İşaret dilinin sürekli ve etkili şekilde kullanılmasının işitme engelli öğrenciler ve öğretmenleri arasındaki iletişime olumlu etkileri olduğu görülmektedir (Hall vd., 2019; Polat, 2003). Alawejee (2022) bu doğrultuda Suudi Arabistan'da özel eğitim bölümü öğretmen adaylarından 36 katılımcı ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada ağır işitme yetersizliği olan bireylerin hem akademik hem sosyal gelişimlerine ve öğrenme becerilerine gerekli desteği sağlamak için öğretmenlerinin işaret dili bilgilerinin olumlu etkileri olduğu öğretmenlerinin yeterli işaret dili donanımına sahip olması gerektiği vurgulanmış ve Qassim Üniversitesindeki özel eğitim programı hakkında bilgiler sunulmuştur. Özel eğitim öğretmeni yetiştirme programında dudak okuma, parmak abecesi ve aile, ülkeler, ölçüler gibi ünite ünite işaretlerin öğretildiği belirtilmiştir. Öğrencilerin ağır işitme yetersizliği yaşayan bireylerle bir araya gelmeden dolayısıyla tecrübesiz bir şekilde göreve başladıkları ve işaret dilinin kurallarına dikkat etmedikleri işaretlerin gösteriminde yanlışları olduğu ortaya konmuştur. Bütün bunların ise işaret dilinde işaretlerin farklı gösterilmesine yol açarak öğrencileri olumsuz etkilediğine ulaşılmıştır. Daha önce de değinildiği ülkemizdeki özel eğitim lisans programında da benzer şekilde beklenen yeterliliği oluşturacak ve öğretmen adaylarına pratik sağlayacak uygulamaya önem verilen bir yol izlenmediği görülmektedir. TİD dersinin yalnızca bir dönem zorunlu ders olarak verilmesi ve bu kadar sınırlı bir sürede yoğun bir içeriğin verilmeye çalışılması, ileri seviye TİD dersi olarak seçmeli ders kapsamında yer alan dersin de uygulamadan uzak daha yoğun bir içerikte olması programda yeni düzenlemelere gereksinim duyulduğunun bir göstergesi niteliğindedir. Alan taraması yapıldığında, öğretmenlerin de yetersizlik algısında olduğu görülmektedir. Piştav Akmeşe ve Kayhan (2018) çalışmalarında öğretmenlerin TİD öğretiminde kendilerini yeterli bulmadıklarını bu sebeple lisans dönemlerinde aldıkları derslerin düzenlenmesi gerektiğini ve uygulamalı olarak TİD dersleri verilmesini önemli bulduklarını belirtmiştir. Yaygın eğitim kurumlarında kısa süreli TİD eğitimi veren kişilerin büyük bir kısmı ise pedagojik formasyon eğitimi almış değildir (Kubuş vd. 2016). Parker (2020, akt. Tutuk, 2021), çoğu öğretmenlerin bu yetkinliklerden yoksun olmaları nedeniyle

güçlük çektiğini ifade etmektedir. Bu nedenle kurslarda TİD eğitimi veren öğretmenlerin yeterlilikleri de tartışmaya açıktır.

TİD öğretmenlerinin TİD'in genel özelliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, çalışmanın kuramsal çerçevesinde belirttiğimiz özelliklerine değinilmemesi dikkat çekmektedir. Öğreticiler tarafından en çok dile getirilen işaret dilinin jest ve mimiklere dayalı bir dil olmasıdır. Bunun yanı sıra TİD 'de bölgesel farklılıklar görülmesi, devrik ve Türkçeden farklı bir dil olması dile getirilmiş ancak bu özelliklerle ilgili bilimsel dayanaklı açıklamalara gidilmemiştir. Dile getirilen bu özellikler doğrultusunda TİD öğretmenlerinin TİD' e ilişkin yeterli bilgi birikiminin sorgulanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Öğreticilerin TİD eğitimi verdikleri kurumlar ve öğrenci özellikleri değerlendirildiğinde, özel eğitim mezunu öğretmenlerin tamamının örgün eğitim kurumlarında ve ilkökul seviyesinde ağır işitme yetersizliği olan öğrencilere TİD eğitimi verdiği görülmektedir. Yaygın eğitim kurumunda ise yalnızca işiten bireylere TİD dersi verilmiştir. Bu doğrultuda ağır işitme yetersizliği olan bireylerin yaygın eğitim kurumlarında verilen TİD derslerine ilgili olmadığı işiten bireylerin bu kurumlardaki derslere katılım sağladığı görülmektedir. Özellikle bu kurumlarda işiten bireylerin eğitim aldığı TİD derslerine işitme yetersizliği olan bireylerin de katılımını sağlayacak düzenlemelere gereksinim duyulmaktadır. İşiten bireylerin pratik yapma fırsatı kazanacağı işitme yetersizliği olan bireylerin ise sosyal yaşama etkin katılımları ve sosyal çevrelerinin genişlemesi adına bu yöndeki çalışmaların olumlu sonuçlar vereceği düşünülmektedir. TİD'in, yalnızca işaretleri bilmek olarak değil o kültürü gözlemleyerek öğrenilmesinin daha verimli bir iletişim bağı oluşturacağı düşünülmektedir.

Öğreticilerin TİD eğitimi ile ilgili bilimsel çalışmaları takip etme durumlarındaki eksiklik araştırmada dikkat çeken sonuçlardan olmuştur. Öğreticilerin bilimsel çalışmalar yerine sosyal medyada bazı kişi ve videoları takip etmeleri ya da gereksinim duyduklarında yalnızca devletin verdiği kaynaklara başvurmaları alanlarıyla ilgili gelişmelerden uzak olduklarını ortaya çıkarmaktadır. Çalışma bu doğrultuda Şimşir'in (2021) öğretmenlerin bilimsel çalışmalardan haberdar olmadığı sonucuyla örtüşmektedir. Öğreticilerden beşinin TİD eğitimine yönelik herhangi bir çalışma veya projede yer almamış yalnızca bir öğretici sözlük çalışması için bildikleri bütün işaretlerin gösterilme biçimlerini video çekerek araştırmacılara göndermiştir. Genç ve Genç' in (2013) öğretmenlerin mesleki gelişmeleri takip etme durumlarını

araştırdıkları çalışmalarında, öğretmenlerin alanlarıyla ilgili projelerden uzak oldukları ya da yalnızca sosyal medyada bilimsel dayanağı olmayan kaynaklardan yanlış öğrenmelere sahip oldukları sonucu da çalışmayı desteklemektedir.

Öğreticiler, TİD etkinlikleri öncesi öğrencileri kazanımdan haberdar etme konusunda farklı eğilimdedir. Genel anlamda öğrencilerin yaşı, sınıf düzeyi ve bireysel özellikleri doğrultusunda kazanımdan haberdar etmenin önemli olmadığı görüşü yansıtılmıştır. Araştırmada gözlem süresince kazanıma değinen bir öğretici olmamıştır. Etkinliklere hazırlanma durumları incelendiğinde ise katılımcıların yalnızca biri hiçbir hazırlık yapma gereği duymamakta kendini kitapla sınırlamaktadır. Diğer katılımcılar ise hazırlık olarak genel ağ ortamlarından işaretlerle ilgili video ya da metinler bulmayı değerlendirmektedir.

Öğreticiler, TİD eğitiminde etkinlikler sırasında karşılaştıkları sekiz farklı sorun belirtmiştir. Bu sorunlardan üçü daha sık dile getirilirken diğer sorunlar bir kez ifade edilmiştir. Dile getirilen sorunların çoğu yalnızca etkinlikler sırasında değil TİD eğitiminin ve ağır işitme yetersizliği yaşayan öğrencilerin eğitimlerinin genelinde karşılaşılan sorunlarla örtüşmektedir. Soyut kavramların anlaşılabilmesi ile ilgili sorun oldukça önemlidir. Çünkü yanlış anlaşılmalara sebep olacak boyuttur. Günümüzde pek çok medya kanalında programların alt köşesinde işaret dili ile çeviri yapan bir tercüman bulunmaktadır. Ancak dikkat edildiğinde yapılan çevirilerin anlamına yeteri kadar odaklanmadan sözcük listeleri sıralaması gibi bir çeviri özelliği taşıdığı görülmektedir. Oysa bazı zamanlarda, Türkçe bir cümleyi işaret dili ile çevirmek ve anlamını doğru aktarabilmek için bir paragraflık ön hazırlık gerekebilmektedir. Bir diğer sorun zaman kullanımı ile ilgilidir. Öyle ki ilköğretim bir, iki ve üçüncü sınıflarda haftada iki ders saati TİD dersi verildiği gözlemlenmiştir. Dördüncü sınıfta ise TİD yalnızca iletişim yolu olarak kullanılmakta bir ders olarak programda yer almamaktadır. Bu doğrultuda TİD ders saatlerinde düzenlemelere gereksinim duyulduğunu söylemek mümkündür. Dile getirilen bir diğer sorun da ön bilgilerdeki eksikliklerdir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme üzerinde, deneyimlerdeki ve ön bilgilerdeki değişimlerin önemli bir etkisi vardır (Beothel ve Dimock, 2000). Öğrencilerin böyle bir eksiklik yaşamaması için bu konuda destekleyici çözümlere gereksinim duyulmaktadır.

TİD öğrenmede kritik dönemin önemi incelendiğinde, öğrencilerin işaret dili öğrenmeye başlamasındaki gecikme sorun oluşturmaktadır. Ivanova vd. (2022), İzlanda'da çocukların iki yaşında anaokuluna başladıklarını ancak işitme yetersizliği

olan çocukların ailelerinin isteği doğrultusunda 10-12 ay arasında anaokuluna başlayabildiğini belirtmiştir. Bu çocukların dil uyaranlarından mahrum bırakmamak ve erken dönemde işaret diline maruz bırakmak önemli görülmektedir. Hem sözel-ışitsel dilin hem de İzlanda İşaret Dilinin öğretildiği iki dilde eğitim verilen bu anaokulunda eğitim öğrencilerin kişisel gelişim ve özelliklerine dikkat edilerek işe koşulmaktadır. Öyle ki öğrencilere işaret dilini kullanacakları uygun bir ortam oluşturmak için çalışanlar arasında da işitme yetersizliği olan bireyler özellikle bulundurulmaktadır. Ayrıca bu çalışanlar ve öğretmenler de öğrencilerin işaret dilini geliştirmeye yönelik çeşitli eğitimler almaktadırlar. Bu doğrultuda özellikle ailesinde de işaret dili kullanılmadığı durumlarda öğrencilerin TİD eğitimine geç başladığı söylenebilir. Karaca ve Bayır (2018) da işaret dilinin erken öğrenilmesini savunmaktadır. Benzer şekilde Sümer (2018) de işiten ve işitmeyen bebeklerin doğduklarında aynı sesleri çıkarttığını fakat bir yaşına doğru işitemeyen bebeklerde bu sürecin son bulduğunu dile getirmekte; Ağın Haykır (2020), bu nedenle ağır işitme yetersizliği olan bebeklerde eğitim vermeye daha erken başlanması gerektiğini dile getirmektedir.

TİD’de eklerin olmaması öğrencilerin anlamasını zorlaştırmakta ve sürekli tekrar yaparak bu sorun aşılmaktadır. TİD’de eklerin olmaması; işaretlerin yanına başka işaretlerin de getirilmesi, el dışı hareketlerden, jest ve mimiklerden yararlanma gibi desteklerle tamamlanmaktadır. Olumsuzluk anlamının, ek yerine İŞARET + DEĞİL şeklinde verilmeye çalışılması bu durumun örneklerindendir (Karaca ve Bayır, 2018). Ancak ulaşılan bu sonuç doğrultusunda dil bilgisel incelemelerle TİD’in desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

Diğer yandan öğretmenlerin TİD ve TİD eğitimi donanımları da istenen düzeyde değildir. Öğreticilerin TİD bilme derecelerinin yeterli olmaması Güleç Aslan vd. (2013), Piştav Akmeşe ve Kayhan (2019), Sarıkaya ve Börekçi’nin (2016) çalışmalarıyla uyumlu olarak TİD eğitiminde karşılaşılan en önemli sorunlardan biridir. Alawejee (2022) de çalışmasında özel eğitim öğretmen adaylarının hiçbirinin işitme yetersizliği olan öğrencilere eğitim vermek için yeterli seviyede işaret dili bilmediğine ulaşmıştır. Katılımcılardan biri ise TİD donanımlarının aslında kişiden kişiye değiştiğini ve öğretmenlerin kendilerini yetiştirmelerine bağlı olduğunu savunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri de aynı düşünceyle ücretli öğretmen olarak göreve başladıktan sonra kendini yetiştirmeye çalışmış ve TİD ile ilgili kurslara katılarak TİD öğreticisi olmuştur. Sarıkaya ve Börekçi (2016) benzer

şekilde işitme engelli öğrencilerin eğitimlerindeki yaşadıkları sorunları araştırdıkları çalışmada branş öğretmenlerinin işitme engelliler okulunda görev yaptığı zaman gerekli TİD eğitimlerini almasını bu soruna çözüm olarak sunmaktadır. Ancak aradan geçen süre zarfında bu sorunu çözüme kavuşturacak bir düzenlemenin yapılmadığı görülmektedir. Ayrıca araştırmanın bir başka boyutunda aynı sorun yöneticiler tarafından da dile getirilmiştir. Kıdemleri dolayısıyla hiçbir TİD öğreticisi lisans döneminde TİD eğitimi üzerine bir ders almamıştır. Yaygın eğitim kurumlarında ise özel eğitim mezunu olmadan herhangi bir lisans programını tamamlamış ve gerekli kursları almış bireylerin TİD öğreticisi olarak görev yapabilmesi tartışılmalıdır. Öyle ki öğretmenlerden biri de özel eğitim bölümü mezunu değildir ve işitme engelliler ilköğretim okulunda ücretli öğretmen olarak görevlendirilmiştir. Bu doğrultuda ilgili alanda öğretmen açığı bulunduğu da söylenebilir.

TİD öğretmenlerinin kullandıkları araç gereçler içinde bilgisayar, görsel kartlar ve videolar sıklığı en yüksek olanlardır. İşitmedeki yetersizliği görsellerle kapatmaya çalıştıklarını belirten öğretmenlerin dile getirdiği araç gereçlerin aslında hepsi görsel odaklıdır. Öğreticilerin TİD etkinliklerinde kullanmaları önerilen araç gereçler şunlardır: “gösterim panoları, resimli nesne ve ifade kartları, TİD Sözlüğü, grafikler, projeksiyon, geometrik şekiller, top, kelime küpü, boncuk, fasulye – çubuk, resimli kartlar, yapbozlar, bulmaca, yazı tahtası (oyuncak), plastik harf kalıpları, kavram kitapları, öykü kartları, oyun hamurları, renkli kalemler, ritim çubukları, renkli fon kartonlar, CD bilgisayar, kelime bulma oyunu, tabu oyunu gibi araç gereçler” (MEB, 2016a s. 9). TİD öğretmenlerinin bu araç gereçlerden çoğunu kullanmadığı ortaya çıkmaktadır. Gözlemler sırasında sınıf dolaplarında öykü kartlarına, renkli kalemlere, fasulye - çubuğa rastlanmıştır ancak gözlemler süresince bu kartların kullanıldığı bir etkinlik gerçekleşmemiştir. Ayrıca öğretmenlerin TİD derslerinde gerçekleştirdiklerini iddia ettikleri etkinlikler, öğrenci katılımcılardan elde edilen beyanlarla örtüşmektedir.

Eğitim sürecinin bir diğer ögesi olan ölçme ve değerlendirme bakımından yapılan incelemede öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda belirli bir standartta ilerlemediğine, bireysel davranışlarına ulaşılmıştır. BEP gözlem formlarını geliştirme, uygulama, zamanı doğru kullanma gibi alanlarda yaşanan sorunlar Güleç Aslan vd. (2013), Kayahan Yüksel (2018), Piştav Akmeşe ve Kayhan (2019), Sarıkaya ve Börekçi'nin (2016) çalışmalarıyla uyumludur. MEB (2021, Şubat, s. 11) Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan Engeli Olan Çocuklar İçin İlkokul Değerlendirme Çerçevesi Öğretmen Kılavuzu'nda

eğitimde değerlendirmenin belirli amaçlara yönelik yapıldığı vurgulanarak bunlar, üç temel noktada toplamıştır. Engelli bireyler için de aynı odak noktalarında değerlendirme yapıldığı belirtilmiştir. Engel durumu veya destek gereksinimi olan öğrencilerin tanınması, desteğe gereksinim duydukları yönlerin saptanması, öğrenme yeterlikleri veya eksikleri gibi noktaların bulunması gerekli görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin farklılarına göre eğitim sürecinin planlanarak gerekli izlemenin yapılması belirlenmektedir. Bunların nasıl yapılacağı hakkındaki bilgiler ise farklı fasiküllerde verilmektedir. Anlaşılacağı üzere her ne kadar farklı değerlendirme hazırlanmaya çalışılsa da ders kitapları içeriği, genel sınavlar gibi konularda işitme sorunu yaşamayan öğrencilerle aynı sistemde eğitim ve ölçme değerlendirme koşullarına uyulmaktadır. Yabancı dil eğitimi almamaları ise bu durumun dışında kalmaktadır. Piştav Akmeşe (2016), engel grupları içinde Türkçeye hâkim olunması noktasında yetersizlikleri dikkate alındığında en fazla ağır işitme yetersizliği yaşayan bireylerin Engelli Kamu Personeli Seçme Sınavı da dâhil olmak üzere her sınavda zor durumda kaldığını belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin TEOG sınavında sorunlar yaşamaları ve bu tarz sınavlarda işitme yetersizliği yaşayan öğrencilere farklı bir sınav uygulanması gerektiği de Sarıkaya ve Börekçi'nin (2016) çalışması ile benzerlik göstererek öğretmenler tarafından dile getirilen ölçme değerlendirme sorunu ve çözümü olarak sunulmuştur. Alsancak (2017) ise Kamu Personeli Seçme Sınavı gibi ölçme değerlendirme sınavlarında işitme engelli bireylerin yaşadığı sorunlara ve bireylerin özelliklerine uygun ayrı sınavlar hazırlanmasına değinilmektedir. Bütün bunlar dikkate alındığında benzer sorunların daha önce de görüldüğü ve çözüm önerileri sunulduğu ancak henüz böyle bir düzenlemenin hayata geçirilmediği de görülmektedir.

TİD ders programı, öğretmenler tarafından sorunlu bulunmaktadır. Zaman yeterliliği, BEP uygulama, öğrenci özelliklerine uygun bulunmadığı için müfredatı kendi hazırlamak zorunda kalma gibi sorunlar yaşandığına ulaşılmıştır. Sarıkaya ve Börekçi (2016) tarafından yapılan çalışma bu sonucu desteklemektedir.

Uzaktan eğitim süreci değerlendirildiğinde öğretmenler; teknolojiden yararlanma konusunda kendilerini, öğrencileri ve olanakları yetersiz bulmaktadır. Naranjo-Zeledón vd. (2022), işaret dili öğrenilirken yalnızca sınıf ortamını yeterli görmemekte teknoloji kullanımının işaret dilinde hedeflenen kazanımlara ulaşmada önemli bir destek olacağını düşünmekle birlikte teknolojik tasarımların da önemine değinerek ara yüz geliştirme çalışmaları yapmaktadır. Giménez ve Rosich Sala (2007);

Solak Berigel ve Karal (2021) da işitme yetersizliği olan öğrencilere teknoloji destekli eğitim ortamları oluşturma'nın akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Ağır işitme yetersizliği yaşayan bireylerin eğitimlerinde daha başarılı olmaları için Kayseri ilinde aktif bir işitme engelliler derneği bulunması önerisi dikkat çekmiştir. Genel ağ aramalarında Kayseri'de işitme engellilerle bağlantılı üç dernek adı çıkmaktadır ancak katılımcı gruplarından hiçbirinde bu derneklerle iletişim hâlinde olan bireyler bulunmamaktadır. Orhan (2015), çalışmasında ülkemizde engellilere yönelik sivil toplum kuruluşlarının hem engelli hakları hem de engellilerin geleceğine katkı sağlayacak proje ve çalışmalar açısından yetersiz kaldıklarına ulaşmıştır. Bu nedenle bu derneklerin amaçları, faaliyetleri, etkinlik durumları için de farklı araştırmalara gereksinim vardır.

TİD öğretmenlerinin, zümre olarak bir araya gelmelerinin öğrencilerin akademik başarılarını arttıracak düşüncesi sunulmuştur. Ancak Yarım vd. (2022); ilköğretim okullarında zümrelerin etkinliği ve verimliliğini araştırdıkları çalışmalarında, zümre toplantılarının akademik başarıyı arttırdığını dile getirse de bu toplantıların yasal zorunluluk olarak görüldüğü için beklenen başarıya ulaşamadığına değinerek bu öneriyi desteklememektedir.

Kayseri ilinde TİD eğitiminin mevcut durumunun betimlenmeye çalışıldığı araştırma kapsamında TİD eğitimi verilen kurum yöneticileri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yöneticilerin kurumlarında TİD eğitimi ilgili mevcut durumları ve TİD eğitime ilişkin önerileri çerçevesinde bulgular elde edilmiştir. Bu doğrultuda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

TİD eğitimi verilen işitme engelli ilkokullarda görev yapan üç katılımcı yönetici lisans eğitimini özel eğitim programı değil ilahiyat programını tamamlayarak bitirmiştir. Ayrıca hiçbiri TİD dili bilmeden ve bu konuda herhangi bir hizmet içi eğitim verilmeden görevini sürdürmektedir. Bu durum yalnızca öğrencileri değil yöneticileri de olumsuz etkilemektedir. Öyle ki yöneticilerden biri oldukça düşük bir öz yeterlik algısında olduğunu ve verimli olamadığı için görevde kalmaktan duyduğu memnuniyetsizliği dile getirmektedir. Oysa Bandura'ya (1989) göre bireylerin yeterli beceri ve donanımına sahip olsa bile uygun koşullar altında bulunmadığında kendine olan inancında şüpheye düşerek girişimde bulunmamakta bulunsada dahi bu çabanın sürekliliği olmamaktadır. Karşılaşılan zorluklarda kendilerine olan düşük inançları onları çabadan geri bırakarak gerçekten başarısızlığa sürüklemektedir. Schunk (1991),

bireylerin durumlar karşısındaki tutumlarının kendilerine ait yeterlilik algılarına göre şekillendiğini belirtmektedir. Kotaman (2008), bütün bu durumların sonuçta başarısızlığa neden olduğunu vurgulamaktadır. Bütün bunlar TİD eğitimi verilen kurumlara yapılan yönetici atamalarının ölçütlerinde düzenlemeler yapılması gerekliliğini karşımıza çıkarmaktadır.

Kurumlardaki sınıflarda öğrenci sayısı incelendiğinde, çalışmada örgün eğitim kurumlarında sınıflarda en fazla 4, en az 1 öğrenci bulunduğu görülmüştür. Bu sayı, bireysel farklılıkların daha da önem taşıdığı öğrenci grupları için faydalı bir durumda olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yaman (2010), kalabalık olan sınıflarda öğrencilerin nasıl etkilendiğini ve hangi sorunları yaşayabileceklerini belirlemeye çalıştığı araştırmada; sınıftaki öğrenci sayısının öğrencilerin bireysel özelliklerini ortaya çıkarmada, öğrencilere gerekli zamanı ayırarak onları daha iyi tanımada ve doğru alanlarda rehber olabilmeye öğretmenlere fırsatlar sunduğunu tespit etmiştir.

Çalışmada yöneticilerin tıpkı öğrenci ve öğretici katılımcılar gibi proje geliştirme, katılma ve takip etme konusunda yetersiz kaldığı ulaşılan diğer bir sonuçtur. Oysa bu konuda en etkin olması beklenenler TİD eğitiminin içinde olan bireylerdir. Ağır işitme yetersizliği yaşayan bireylere yönelik projelerin yok denecek kadar az olduğu görülen bu çalışmada yapılan projelerin de yalnızca sosyal medya platformlarında yayınlanmak üzere bazı video hazırlama çalışmalarıyla sınırlı olduğu görülmektedir. Her gün yeni bir teknolojik gelişmenin ortaya çıkarıldığı günümüzde TİD ile ilgili daha etkili ve genele uyarlanabilir, karşılaşılan sorunlara çözüm olacak nitelikte çalışmaların yapılabilmesi düşünülmektedir. Avunduk'un (2021) haberine göre TEKNOFEST 2021' de "İnsanlık Yararına Teknolojiler" alanında birincilik alan üç yıllık bir çalışmanın ürünü olan proje ağır işitme yetersizliği yaşayan bireylerin yaşadıkları sorunlara çözüm olabilmek için tasarlanan "Üç Boyutlu Türk İşaret Dili Avatari" projesidir. 2700'ü aşan Türkçe sözcüğün doğrudan TİD'e çevrilebildiği bu önemli teknolojik program bireylerin toplumsal yaşamda daha fazla uyum göstermesine fırsat sunmaktadır. Projelerle ilgili kurum yöneticilerinin sergilediği olumlu bulunan tek sonuç proje talebi olması durumunda ellerinden gelen desteği göstereceklerini vurgulamalarıdır. Ancak yalnızca desteklemek değil proje geliştirmek de önemli görülmektedir. Örneğin; Mithatpaşa İlkokulu Okul Müdürü tarafından Engelsiz Doğa Engelsiz Bilim Projesi'ni geliştirilmiş, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu ve Erciyes Üniversitesi başta olmak üzere beş farklı üniversitenin de desteğiyle ağır işitme yetersizliği olan öğrencilere çeşitli kültürel ve teknolojik

fırsatlar sunulmuştur (Kayseri Anadolu Haber, 2023). Kayhan (2020), öğrencilerin yaşadıkları yerin coğrafi ve kültürel zenginlikleri doğrultusunda yapılacak bu tür etkinlikleri onların psikososyal gelişimlerini desteklemek adına önermektedir. Benzer projelerin daha da yaygınlaştırılması bireylerin toplum içindeki varlığına destek olurken farklı dezavantajlı gruplara da örnek olarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yasal donanımlarla ilgili elde edilen bulgularda yöneticilerin mevzuatla ilgili yeterli açıklamalarda bulunmadığı hatta bazı katılımcıların bilmediğini söyleyerek hiçbir katkı sağlayamadığına ulaşılmıştır. 07.07.2018 tarihli 30471 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde Madde 49- Madde 51'de okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının görev ve sorumluluklarına yer verilmektedir. Yönetmeliğe göre bu maddeler; özel eğitim hizmetlerinin sunulması, düzenli bir şekilde yürütülmesi, iş birliği ve koordinasyonun sistemli ilerlemesi ve okuldaki bütün görevlilerin uygun çalışma koşullarının sağlanması olarak özetlenebilir. Yasal düzenlemelere yönelik eleştiriler ise ders programı, ölçme değerlendirme uyumsuzluk, materyallerin öğrenci özelliklerine uygun düzeyde olmadığı ile sınırlı kalmaktadır. Bu açıdan TİD eğitimi gerçekleştirilen kurumlardaki yönetsel uygulamaların mevzuatı karşılama durumu ayrıca incelenebilir.

Çalışmada TİD eğitimi ile ilgili farklı görüş ve öneriler verilmiştir. Bu önerilerin büyük bir çoğunluğu daha önce yapılan bazı çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Araştırmada TİD bilen öğretmenlerin atamasının yapılması önerisi sunulmuştur. Özellikle işitme engelli bir öğrencinin ne kadar çaba gösterse de dersleri öğrenmek ve öğretmenleriyle iletişim kurmak konusunda eksik kaldığı, öğretmenlerin bu sebeple işaret dilini biliyor olması gerektiğine değinen Zeshan (2003), Kayseri ilini de geniş bir alana hitap eden yatılı okullara örnek vererek bu tip okulların genellikle büyük şehirlerde bulunduğu dikkat çekmektedir. Günümüzde Kayseri'de yatılı olarak eğitim veren bir işitme engelliler ilkokulu bulunmamaktadır. Öğrenciler 09.00-14.30 saatleri arasında eğitim görmekte ve devlet tarafından tahsis edilen servisle okula ulaşmaları sağlanmaktadır. Ancak bu durumun TİD dersleri için fazladan bir kurs, ders veya etkinlikler yapılmasına engel olduğu dile getirilmiştir. Ders programlarının öğrenci özelliklerine uygun seviyeye getirilmesi, öğrencilerin kendilerine özel sınavlara hazırlanması, toplum bilinçlendirme çalışmalarının yapılması, öğretim materyallerinin artırılması da sunulan önerilerden bazıları olmuştur.

Ağır işitme yetersizliği olan bireylerin TİD eğitimlerinde görevler üstlenen ailelerin görüşleri de hem mevcut durumun betimlenmesi hem de yapılacak çalışmalara fikir vermesi açısından önemli görülmüş ve velilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Sonuçları şu şekilde sıralanabilir:

Çalışmada velilerin TİD’i iyi bilmediklerine ulaşılmıştır. Öyle ki iki velinin işaret dilini hiç bilmediği, iki velinin ise az seviyede bildiği görülmektedir. Oysa yapılan çalışmalar incelendiğinde çocukların gelişiminde iletişimin önemi büyüktür. Velilerin çocuklarının her türlü ihtiyacını anlamak, onlara hem akademik hem de sosyal ve psikolojik anlamda destek olmalarının temel şartı onlarla doğru ve etkili bir iletişim yolu bulmaktan geçmektedir (Aslanargun, 2007). Ekim ve Ocakçı (2012) da çocuk ve ergenler için geliştirilen Genel Amaçlı Yaşam Kalitesi Ölçüm Aracı (KINDER Lebensqualitätsfragebogen: Children Quality of Life Questionnaire) adlı ölçeği, işitme engelli ve sağlıklı çocuklara uygulamışlardır. Bu ölçeğin aile alt boyutunda işitme engelli çocukların aileleriyle ortak bir iletişim bağı kuramaması nedeniyle pek çok problemin ortaya çıktığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın diğer bir boyutunda ağır işitme yetersizliği olan altı öğrenciden beşi kendilerini en rahat ifade ettikleri dil olarak işaret dilini dile getirmektedir. TİD öğretmenleri ve öğrenen öğrencilerin sorun olarak dile getirdikleri bu duruma çözüm olarak ailelere TİD eğitim verilmesini sunmuştur. Ayrıca TİD öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ailesinde işitme yetersizliği olan öğrencilerin evde de bu dile maruz kalmaları nedeniyle TİD öğrenirken hazırbulunuşlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Çalışmada ulaşılan sonuç, Hakan’ın (2021) 144 katılımcı ile gerçekleştirdiği çalışmasında ailelerinin çocuklarıyla iletişimlerinin akademik başarılarında etkili olduğu sonucuyla paralellik göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin de TİD öğrenmenin iletişimlerine katkıları için görüşleri incelendiğinde aileleri ile daha kaliteli bir iletişim kurmaları, sosyal çevreleri ve gerçekleştirebildikleri faaliyetler üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu, velilerin de TİD’in günlük hayata etkilerini hep olumlu olarak dile getirdiği görülmektedir. Dalton vd. (2003) çalışmalarında işitme yetersizliğinin, bireyin özellikle gündelik yaşamına olmak üzere yaşamının her alanında olumsuzluklara sebep olduğuna ancak buna karşın hem tanınmasında hem de tedavisinde yeterli ilgiyi bulamadığına ulaşmıştır. Bu doğrultuda velilerin TİD’i mutlaka öğrenmeleri gerektiği düşünülmektedir. Okullarda veya yaygın eğitim kurumlarında ağır işitme yetersizliği

olan bireylerin aileleri için eğitim çalışmaları yapılması gereksinimini ortaya çıkarmaktadır.

Geer (2011), Moğolistan'da işitme engelli öğrencilerin Moğol İşaret Dilini (MİD) ana dili olarak öğrenmesi gerekirken işitme engellilerin eğitimi için Rusya'nın desteğiyle açılan okullarda Rus İşaret Dilinin etkili olduğunu tespit etmiştir. Çalışmada ana dili kapsamında işaret dili eğitiminin yeterliliği bulunmamış ve bu doğrultuda Moğol İşaret Dilinin ana dili kapsamında verildiği merkezlerin açılması değerlendirilmiştir. Napier vd. (2007) ise çalışmalarında işitme yetersizliği yaşayan çocukların işiten aileleri için işaret dili öğrenmenin güçlüklerine Avusturalya İşaret Dili kapsamında değinmekte ve yeni programlar geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ulaşılan bu sonuçlar, ana dili bağlamında TİD eğitiminin önemini vurgulamasıyla çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin yakın çevrelerinde ağır işitme yetersizliği yaşayan bireylerin varlığı incelendiğinde; büyük bir kısmında ailede işitme yetersizliği olan bireylerin bulunmasına karşın ailesinde yalnızca eğitim alan çocuğun ağır işitme yetersizliği yaşadığı durumlar da vardır. Bu çocukların kendilerini rahat ifade edebilmeleri, kendileri için gerekli desteği almaları ailelerinin işaret dili öğrenmeleriyle doğru orantılıdır. Yakın çevrelerinden işaret dili desteği almalarıyla ilgili olarak da genellikle aile üyelerinden yardım almaya çalıştıkları, ailelerin çocukların gereksinimlerini karşılama yeterliklerinde ise kendilerine yönelik olumlu bir algıda oldukları görülmektedir. Ancak bu karşılamayı kimi açıklayamamakta kimi ise sağladığı teknolojik olanakları dile getirmektedir. Bir aile ise çocuğunun gereksinimlerini karşılayamadığını düşünmekte ancak bu eksiliği tamamlamak adına olanakları dâhilinde hem maddi hem manevi herhangi bir girişimde bulunamadığını da dile getirmektedir. Çalışmayı destekler nitelikte; Meek (2020), kendi öyküsünden yola çıkarak ailede yalnızca bireyin kendisinin ağır işitme yetersizliği yaşaması durumunda aile içi iletişim bağlarının yeterince gelişmemiş olduğu ve buna bağlı olarak örtük öğrenmelerden mahrum kaldığını dile getirmektedir. Çalışmada işitme yetersizliği yaşayan bireylerin kendi aralarında daha güçlü bir iletişim bağı geliştirdiği için gelişimlerinde de olumlu etkiler keşfedilmiştir. Ailelerin en çok yemek masasında sohbet ettiği ailevi ve güncel konuların en çok paylaşıldığı bu ortamlarda işaret dili kullanılmadığında işitme yetersizliği olanların dikkat ve devamlılık sorunu yaşadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda anlamdan kopan bireyler ortamdaki uzaklaşma eğilimi gösterirken ailesi de işitme yetersizliği yaşayan bireylerin işaret dili kullanımına bağlı

olarak daha etkin oldukları gözlemlenmektedir. Bu durum bireylerin sosyal yaşam kurallarına uyumuna da katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda ailelerin TİD kullanımını destekleyecek çalışmalara her zaman gereksinim duyulmaktadır.

Çalışmada velilerin öğretmenle iletişimde bir sorun yaşamadıkları olumlu bir sonuç olmakla birlikte aynı durum öğrenciler için geçerli değildir. Çünkü öğrenciler veli ile iletişimlerinde onlara ulaşma, toplantılara katılma, beklentileri karşılama noktasında olumsuz bir tutumla karşılaştıklarını dile getirmektedir. Öyle ki bir yıl geçmesine ve öğretmenin defalarca görüşme isteğine karşın okula hiç gelmeyen velilerin bulunduğu sonucu ile karşı karşıya kalınmıştır.

Velilerin, TİD öğretilmede okulu başarılı bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak okulu yeterli bulmalarının yanında TİD öğretimi ile ilgili önerileri de genellikle okuldan beklentiler olarak dikkat çekmektedir. Okulda tatilde kurs verilmesi ya da okullara ara verilmemesi ve bütün okullarda TİD derslerinin olması bu önerilerdendir. Velilerin önerilerinden biri de bütün bireylerin TİD alması gerektiğidir. Bu doğrultuda Hosnjak vd. (2023), çalışmalarında Hırvatistan Cumhuriyeti'nde 2012 yılından itibaren işaret dilinin tıp fakültesinde seçmeli ders kapsamında verilmeye başladığı ancak ülkedeki bütün okulların aynı durumda olmadığını belirtmiştir. 2020-2021 yılında işaret dilinin seçmeli ders olarak verilmeye başladığı bir üniversitede 407 hemşirenin yarısından fazlasının ağır işitme yetersizliği olan bireylerle ilgili iletişim ve bilgi eksikliği olduğunu ve kendilerinin de bu durumun farkında olarak işaret diline yönelik eğitim alınması önerisi sunduğuna dikkat çekilmektedir. Alsancak (2017); Gürboğa ve Kargın'a (2003) göre, ağır işitme yetersizliği olan bireyler kamu alanlarında karşılaştıkları güçlüklerle ilgili olarak tercüman aracılığıyla iletişim kurmak istemektedir. Ancak tercümanın da çoğu zaman bulunmaması nedeniyle TİD bilen işiten bireylerle beraber gitmek zorunda kaldıklarını ve gerekli hizmeti yeterince alamadıklarını vurgulamaktadır. Araştırmalar, çalışmada ulaşılan bütün bireylerin TİD eğitimi alması gerekliliğini desteklemektedir.

Yukarıda ayrıntılı olarak değinilen araştırma sonuçları, ağır işitme yetersizliği olan öğrenciler, TİD eğitimi veren öğrenciler, TİD eğitimi verilen kurum yöneticileri ve velilerin görüşleri doğrultusunda özetlendiğinde; öğrencilerin TİD öğrenmede gerekli hazırbulunuşluğa sahip olmadığı ve bu duruma koşut olarak TİD eğitiminde kritik dönemin dikkate alındığı bir eğitim düzenlemelerine gereksinim duyulduğuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin TİD eğitiminde ilgili kuruluşlardan daha çok destek almaları gerekmekte ve öğrenciler TİD eğitimi, akademik ve sosyal yaşamları ile ilgili öneriler

geliştirememektedir. Ailede işitme engelinin kalıtsal etkisi vardır. Öğrenciler, iletişim yolu olarak TİD’i tercih etmekte ve TİD’in toplumsal yaşamlarına katkıları olduğunu düşünmektedir. TİD derslerinde yeterli çeşitlilikte etkinlikler yapılmamaktadır. Salgın sürecinde eğitimlerinde aksamalar olmuştur.

Çalışmada sonuç olarak öğretmenlerin lisans programlarında düzenlemelere gereksinim duyulduğu görülmekte ve uygulamalı eğitim odaklı bir yol izlenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte göreve başladıktan sonra da hizmet içi eğitimlere gereksinim duyulmakta, öğretmenler bu konuda kendilerini ve branş öğretmenlerini yeterli görmemektedir. Öğreticilerin yaygın eğitim kurumlarında TİD eğitimlerine katılarak kendilerini geliştirmeye çalışmaları ise ulaşılan olumlu bir sonuçtur. Öğreticilerin TİD eğitime yönelik araştırma ve projeler konusunda ilgisiz kaldıkları, eş güdüm sağlama ve velilerle iletişimde yeterli desteği alamadıklarına ulaşılmıştır. Bunların yanı sıra ücretli olarak TİD öğreticisinin görevlendirilmesi öğretmen açığını karşılamaya yardımcı olmaktadır. Yaygın eğitim kurumlarında ise tersi bir durumda olunarak herhangi bir öğretmenlik programını bitirme şartı aranmadan lisans mezunlarından yalnızca TİD kurslarına katılıp gerekli sertifikayı alarak TİD öğreticisi olunması öğretmenlik yeterlilikleri gözetilmemesi üzerine düşünülmesi gereken sonuçlardır.

TİD eğitiminde ilgili kurum yöneticilerinin özel eğitim alanından olmadığı ve TİD eğitimi almadıkları ve bu durumun bilincinde olarak olumsuz bir öz yeterlilik algısı geliştirdikleri ulaşılan en önemli sonuçlardandır. Ayrıca görevleri ile ilgili mevzuat bilgileri, proje geliştirme ve takip etmede ulaşılan sonuç doğrultusunda yeni düzenlemelere gereksinim duyulmaktadır. Kurumlarda sınıf mevcutlarının az olması ise öğrencilerle birebir ilgilenilmesi fırsatı sunan olumlu bir sonuç olarak karşılamaya yardımcı olmaktadır.

Çalışmada velilerin TİD bilme derecelerinin ağır işitme yetersizliği yaşamlarıyla doğru orantılı olduğu, akademik olarak eğitim seviyelerinin ağırlıklı olarak ortaokul seviyesinde olduğu ve maddî durumları doğrultusunda çocuklarına gerekli desteği sağlayamadıklarına velilerin hem maddi hem de eğitim, psikoloji ve sosyo kültürel anlamda desteğe ihtiyacı olduğuna ulaşılmaktadır. Ailede ağır işitme yetersizliği yaşayan bireylerin sayısı kalıtım yoluyla işitme yetersizliğinin devam ettiğine işaret etmektedir. Velilerin okulu ve TİD öğretmenlerini başarılı bulmaları ve iletişimde sorun yaşamamaları ulaşılan olumlu sonuçlardır.

Kayseri ilinde ağır işitme yetersizliği olan öğrenciler, TİD öğretmenleri, TİD eğitimi verilen kurum yöneticileri ve velilerden elde edilen bulguların sonuçlarına yukarıda yer verilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda; TİD eğitimi, ağır işitme yetersizliği yaşayan öğrencilerin genel eğitimi ve gelişimlerine katkı sağlayacak önerileri ise şu maddelerle sunmak mümkündür:

- a) Çalışmada, ağır işitme yetersizliği olan bireylerin eğitim aldığı kurumlarda görevli öğretmenlerin TİD deneyim ve donanımlarının yetersiz olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda özel eğitim lisans programlarında öğretmenlerin uygulamalı ağırlıklı eğitim almalarına fırsat sunan düzenlenmeler yapılmalıdır.
- b) Ağır işitme yetersizliği olan bireylere eğitim veren kurumlarda göreve başlamış özel eğitim öğretmenlerine hizmet içi eğitim verilerek TİD donanımları ivedilikle desteklenmelidir.
- c) Çalışmada ağır işitme yetersizliği olan bireylerin iletişim yolu olarak TİD ağırlıklı bir yol izlediğine ulaşılmıştır. Bu nedenle eğitim aldıkları kurumlarda görevlendirilen branş öğretmenlerinin de TİD eğitimi alması sağlanarak öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimleri desteklenmeli ve öğretmen farkındalıkları artırılmalıdır.
- ç) Özellikle uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı güçlükler göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikler, teknolojik gelişmeler konusunda beklenen çeşitliliği ortaya koyamadığı görülmektedir. Öğretmenlerin yöntem teknik becerilerini geliştirici çalışmalar yapılmalıdır.
- d) Görevli öğretmenler arasında ücretli öğretmen olarak görevlendirilmelerin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin okuldaki istikrar durumuna karşı yüksek duyarlılık gösterme potansiyeli göz önünde bulundurularak yeniden ele alınması gerekmektedir.
- e) Ağır işitme yetersizliği olan öğrencilerin ölçme ve değerlendirmede bireysel özelliklerine uygun ölçme araçlarının kullanılmadığının gözlemlenmesine bağlı olarak yetkili kişilerce bu konuda düzenlemeler yapılmalıdır.
- f) TİD öğretmenlerinin BEP uygulamalarında öğrencilerin bireysel yetkinlikleri gerçek anlamda ortaya koyan ölçme ve değerlendirmeler gerçekleştirilmesi için gerekli düzenleme ve koordinasyon çalışmaları yapılmalıdır.
- g) Ağır işitme yetersizliği olan öğrencilerin akademik hazırbulunuşluk düzeyini arttırmak ve evde kullanılan işaretlerinden ziyade standart bir TİD kullanmayı

desteklemek adına çocuklar için okul öncesi eğitim ortamları düzenlenmeli ve ailelerin TİD eğitimleri almasına olanak sunan programlar tasarlanmalıdır.

- ğ) Çalışmada, il genelinde TİD kullanmaya ihtiyaç duyan ve TİD eğitimi alan birey sayısına yönelik ilgili kurumlara yapılan gerekli başvurular sonucunda bu konuda herhangi bir çalışma ve veri bulunmadığı gözlenmiştir. İl genelinde işitme yetersizliği bulunan kişilerin yaş grubu, koklear implant gibi yardımcı araçlar kullanma durumu ve işitmezlik nedeni gibi hususlarda ayrıntılı veriler sunan bilgi derlemi sunulmalı ve bu araştırmacılarla paylaşılmalıdır.
- h) TİD eğitimi geliştirici deneysel çalışmalar yapılmalı ve elde edilen sonuçlar öğretmenlerle paylaşılmalıdır.
- ı) Öğreticilerin TİD ile ilgili akademik çalışmaları takip etmeleri teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Ağın Haykır, H. (2020). *İşitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin sınıf düzeylerine göre işiten öğrencilerle karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Tez No. 657174) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2014). Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Aile eğitim rehberi işitme engelli çocuklar. <https://www.aile.gov.tr/media/5633/isitme-engelli-cocuklar-aile-egitim-rehberi.pdf>
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2021a). Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. <https://www.aile.gov.tr/eyhgm/sayfalar/istatistikler/engelli-ve-yasli-istatistik-bulteni/>
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2021b). Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. <https://www.aile.gov.tr/eyhgm/sayfalar/istatistikler/engelli-ve-yasli-istatistik-bulteni/>
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2023). Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (28 Ocak 2023). Kurum Hakkında-Tarihçemiz, <https://www.aile.gov.tr/eyhgm/genel-mudurluk/kurum-hakkinda/>
- Akalın, Ş. H. (2013). Türk İşaret Dili. *Yeni Türkiye Dergisi* (Türkçe Özel Sayısı), 55, 1496-1502.
- Akalın, Ş. H. (2014). Türk İşaret Dili. Ş. H. Akalın ve S. Cavkaytar (Ed.), *Türk İşaret Dili* içinde (s. 2-59). Anadolu Üniversitesi.
- Akar, H. (2019). Durum araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 139-177), Anı.
- Akın, C., Ataizi, D. E., Ay, Ö. ve Doğru, F. (2019). *Türkiye Türkçesi I sesbilgisi*. E. Boz (Ed.), Gazi Kitabevi.
- Akın Şenkal, Ö. (2015). Derecesine ve lokalizasyonuna göre işitme kayıpları. E. Belgin ve A.S. Şahlı (Ed.), *Temel Odyoloji* içinde (s. 301-322). Güneş Tıp.

Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil*. Türk Dil Kurumu.

Alawaje, O. (2022). Exploring the sign language proficiency of university undergraduate students in a preservices preparation program for teachers of deaf students. *Higher Education Pedagogies*, 7(1), 65-87. <https://doi.org/10.1080/23752696.2022.2092882>

Alsancak, F. (2017). İşitme engelli bireylerin çeşitli kamu alanlarında yaşadıkları sorunlar. *Sosyal Bilimler Çalışmaları Dergisi*, 3(12), 1966-1981. https://www.researchgate.net/publication/322034080_ISITME_ENGELLI_BIREYLERIN_CESITLI_KAMU_ALANLARINDA_YASADIKLARI_SORUNLAR

Altunya, N. (2006). *Gazi Eğitim Enstitüsü Gazi Ortaöğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü (1926-1980)*. Gazi Üniversitesi.

Anadolu Ajansı (2021). DSÖ: Dünya Geneline 1 Milyardan Fazla Engelli Bulunuyor. (02.12.2021).

<https://www.aa.com.tr/tr/saglik/dso-dunya-geneline-1-milyardan-fazla-engelli-bulunuyor/2436449>

Anadolu Ajansı (2018) İşitme Engellilerin yüzde 90'ı gerekli cihazlara sahip değil. (18.09.2018). <https://www.aa.com.tr/tr/saglik/isitme-engellilerin-yuzde-90i-gerekli-cihazlara-sahip>

[degil/1257784#:~:text=D%C3%BCnya%20Sa%C4%9Fl%C4%B1k%20%C3%96rg%C3%BCt%C3%BCn%C3%BCn%20\(DS%C3%96\)%20verilerine,15%20ya%C5%9F%C4%B1n%20alt%C4%B1ndaki%20%C3%A7ocuklar%20olu%C5%9Fturuyor](https://www.aa.com.tr/tr/saglik/isitme-engellilerin-yuzde-90i-gerekli-cihazlara-sahip-degil/1257784#:~:text=D%C3%BCnya%20Sa%C4%9Fl%C4%B1k%20%C3%96rg%C3%BCt%C3%BCn%C3%BCn%20(DS%C3%96)%20verilerine,15%20ya%C5%9F%C4%B1n%20alt%C4%B1ndaki%20%C3%A7ocuklar%20olu%C5%9Fturuyor)

Aranoff, M., Meir, I. ve Sandler, W. (2005). The paradox of sign language morphology. *Langue (Baltim)*, 81(2), 301-344.

<https://doi.org/10.1353/lan.2005.0043>

Arık, E. (2016). *Ellerle konuşmak: Türk işaret dili araştırmaları*. Koç Üniversitesi Yayınları.

Arık, E. (2020). Türk İşaret Dili'nde sözdizime deneysel bir yaklaşımı. *Bilig* (94), 75-96. <https://doi.org/10.12995/bilig.9404>

- Arslan, Y. (2021). Geçmişten günümüze işitme engellilerin eğitimi ve Türk İşaret Dilinin Rolü. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 8(1), 163-178. <https://doi.org/10.46868/atdd.99>
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi* (18), 119-135.
- Aslan Bağcı, Ö. (2021). İşitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen eğitim programının mesleki yeterliliklerine etkisinin incelenmesi. (Tez No. 702360) [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan Demir, S. (2010). Sessizliğin Dili: Türk İşaret Diline Dair Gözlemler. *Bilig*, (54), 1-20.
- Atila, M. (2011). *Konuşan eller temel işaret dili*. İlgi Kültür Sanat.
- Avunduk, D. (2021, 3 Aralık). TEKNOFEST'te birinci olan proje işitme engellilerin hayatını kolaylaştıracak. <https://www.aa.com.tr/tr/bilim-teknoloji/teknofestte-birinci-olan-proje-isitme-engellilerin-hayatini-kolaylastiracak/2437597>
- Aykut, N. (2004). *Hasan Beyzade tarihi*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Aykutlu, H. (2019). Öğretmen adaylarının Türk İşaret Diline ve dersine yönelik görüşleri (Tez No. 570856) [Yüksek Lisans, Trakya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bahar, M. A. (2020). *Okuma edimi*. Anı.
- Bahar, M. A. (2021). Dilbilimin temel kavramları. Karagül, S. ve Şen, E. (Ed.), *Türkçe Eğitiminin Temel Kavramları* içinde (s. 117-178). Eğiten.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Baydar, Y., Pınar, E., Katılmış, H., Soy, F. K. ve Çamlı, C. (2012). Yeni doğan işitme taraması sonuçları ve önemi. *Tepecik Eğitim Araştırması Hastanesi Dergisi*, 22(2), 93-96. <https://dx.doi.org/10.5222/terh.2012.92400>
- Bayrak, S. (2009). *İşaret dilinin bilgisayarlı yorumlanması* (Tez No. 244507) [Yüksek Lisans, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Belgin, E. (2015). Saf Ses Odyometri. E. Belgin ve A. S. Şahlı (Ed.), *Temel Odyoloji* içinde (s. 69-76). Güneş Tıp.
- Belgin, E. ve Şahlı, A. S. (2015). Temel odyoloji. E. Belgin ve A. S. Şahlı (Ed.), *Temel Odyoloji* içinde (s. 335-336). Güneş Tıp.
- Bellugi, U., Klima, E. S. ve Hickok, G. (2010). Brain Organization: Clues from Deaf Signers with Left or Right Hemisphere Lesions. of *Gesture and Word*.
- Bellugi, U. & Klima, E. (2001). Sign language. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 14066-14071. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/02940-5>
- Beothel, M. & Dimock, K. V. (2000). Constructing Knowledge with Technology. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431398.pdf>
- Bilgiç, H. C., Aslan, C., Özdemir Kılıç, M. ve Kan, A. (2020). Türk işaret dili için tutum ölçeği geliştirme (TSL-AS), *Katılımcı Eğitim Araştırması*, 8(1), 200-218. <http://dx.doi.org/10.17275/per.21.11.8.1>
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Siyasal Yayınevi.
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (2023). Basın Bülteni. (10.01.2023). <https://www.unicef.org/turkiye/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/unicefin-kapsaml%C4%B1-istatistiksel-analizine-g%C3%B6re-d%C3%BCnya-%C3%A7ap%C4%B1nda-yakla%C5%9F%C4%B1k-240-milyon>
- Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi (CRPD) Uygulama Kılavuzu. (2018). <https://www.engellilerkonfederasyonu.org.tr/wp-content/uploads/2020/04/0-6-Birle%C5%9Fmi%C5%9F-Milletler-Engelli-Haklar%C4%B1-S%C3%B6zle%C5%9Fmesi-min.pdf>
- Brentari, D. (2005). Representing handshapes in sign languages using morphological templates. H. Leuninger ve D. Happ (Eds.), *Gebärdensprachen:struktur, erwerb, verwendung, Linguistische Berichte Special Issue*(15), 145-178.
- Buz, B. (2019). Developing a statistical Turkish Sign Language translation system for primary school students. (Tez No. 10230545) [Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cochlear. (2023). İşitme kaybı türleri ve nedenleri.
<https://www.cochlear.com/tr/tr/home/diagnosis-and-treatment/diagnosing-hearing-loss/types-and-causes-of-hearing-loss>
- Corina, D. P. (2001). Sign Language: Psychological and Neural Aspects. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 14071-14075.
<https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/03492-6>
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*, (Çev. S. B. Demir ve M. Bütün), Siyasal Yayınevi.
- Crystal, D. (2016). *Dilbilim nedir*. (Çev. A. Benzer). Pegem Akademi.
- Çelik, V. G. (2015). *Türk İşaret Dili kılavuzu*. Yargı.
- Çiçek, E. (2016). *İşaret dili rehberi*. Arel.
- Çolpan, B. (2015). İşitme kayıplarının etiyolojisi. E. Belgin ve A. S. Şahlı (Ed.), *Temel odyoloji içinde* (s. 257-284). Güneş Tıp.
- Çuhadar, İ. H. (2003). *Mustafa Safi'nin Zübdetü't- Tevarih'i. I*. Türk Tarih Kurumu.
- Dalton, D. S., Cruickshanks, K. J., Klein, B. E. K., Klein, R., Wiley, T. L. ve Nondahl, D. M. (2003). The impact of hearing loss on quality of life in older adults. *The Gerontologist*, 43(5), 661- 668. <https://doi.org/10.1093/geront/43.5.661>.
- Demirel, F. (2013). *Osmanlı'da sağır- dilsiz ve âmâların eğitimi: dilsiz ve âmâ mektebi*. İdeal.
- Deniz, O. Ç. (2022). *Dikotik Dinleme Testinde Cinsiyetsizleştirilmiş İnsan Sesinin Algısal Süreçleri*. (Tez No. 749122) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Dikyuva, H., Makaroğlu, B., Arık, E. (2015). *Türk işaret dili dilbilgisi kitabı*. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Dikyuva, H. ve Zeshan, U. (2008). *Türk İşaret Dili Birinci Seviye*. Ishara Press.

- Doğan, Y. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları (Tez No. 205400). [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Dursunoğlu, H. (2019). *Türkiye Türkçesi dil bilgisi 1 Türkiye Türkçesi ses bilgisi*. Pegem Akademi.
- Dünya Sağlık Örgütü. (2011). Dünya Engellilik Raporu. <https://static.ohu.edu.tr/uniweb/media/portallar/engelsizuniversite/duyurular/1345/diwnu3i5.pdf>
- Ekim, A. ve Ocakçı, A. F. (2012). 8-12 yaş arası işitme engelli çocuklarda yaşam kalitesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 11(1), 17-24. https://doi.org/10.1501/Ashd_00000000072
- Emmorey K. (2015). The neurobiology of sign language. In Arthur W. Toga (Ed.). *Brain Mapping: An Encyclopedic Reference*, (3), 475-479. Academic Press: Elsevier.
- Engelsiz Yaşama Derneği (2023). Türkiye ve Dünyada Engelliler, Sayılarla Dünya’da ve Türkiye’de Engellilik. (10.01.2003). <https://ey-der.com/ana-sayfa/turkiye-ve-dunyada-engelliler/>
- Erenbilge, K. B. (2021). *Bi dünya işaret dili sözlüğü*. Payidar.
- Ergenç, İ. (2010). Dilin Beyindeki Gerçekleşimi ve Konuşma Eylemi. Karakaş, S. (Ed) içinde *Kognitif Nörobilimler*, içinde (s.169-183), Nobel Tıp.
- Ergenç, İ. ve Bekâr Uzun, İ. P. (2017). *Türkçenin ses dizgesi*. Seçkin.
- Ergin, M. (2005). *Türk dil bilgisi*. Bayrak.
- Ergin, O. (1977). *Türk maarif tarihi cilt. 3-4*. Eser.
- Ersoy, H. (2016). Durum Araştırması. M.Y. Özden ve L. Durdu (Ed.), *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri* içinde (s. 3-19), Anı.
- Erten, H. ve Arıcı, N. (2022). İşaret dilinin tarihi serüveni ve Türk İşaret Dili. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 1-14. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.876469>
- Esmer, E. (2019). İşitme Engelli Ortaokul Öğrencileri Tarafından Üretilen Anlatı Metinlerinde Gönderim Biçimlerinin Kullanımı. *Uluslararası Türkçe Eğitimi*

Öğretimi Kurultayı- 2019 Özet Bildiriler Kitabı, 2019-10-03, 2019-10-05, Türkiye.

Geers, A.E., Nicholas J. G., Moog, J. S. (2007). Estimating the influence of cochlear implantation on language development in children. *Audiol Med*, 5(4), 262-273. 10.1080/16513860701659404. PMID: 21243079; PMCID: PMC3020793.

Geer, L. (2011). Kinship in Mongolian Sign Language. *Sign Language Studies*, 11(4), 594-605.

https://www.researchgate.net/publication/241899296_Kinship_in_Mongolian_Sign_Language

Genç, M. ve Genç, T. (2013). Öğretmenlerin mesleki gelişmeleri takip etme durumları: Fatih Projesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 14(2), 61-78.

Giménez, J. ve Rosich Sala, N. (2007). Improving geometry by using dialogic hypermedia tools: A case study. *Interactive Educational Multimedia*, 54-65. https://www.researchgate.net/publication/28156249_Improving_geometry_by_using_dialogic_hypermedia_tools_A_case_study

Girgin, M. C. (2003). *İşitme engelli bireylerin eğitime girişi*. Anadolu Üniversitesi.

Girgin, M. C. (2006). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 15-28. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000096

Göl Güven, M. (2016). İşitme engelli olan çocukların Türk İşaret Dili edinimini destekleyici eğitim malzemeleri geliştirme çalışması. E. Arık (Ed.), *Ellerle Konuşmak: Türk İşaret Dili Araştırmaları* içinde (s. 445-469). Koç Üniversitesi.

Güleç Aslan, Y., Özbey, F., Sola Özgüç, C. ve Cihan, H. (2013). Vaka araştırması: özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 639-654.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. A. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri: teorik çerçeve, pratik öneriler, 7 farklı nitel araştırma yaklaşımı, kalite ve etik hususlar*. Seçkin.

- Günay, R. ve Görür, H. İ. (2013). Osmanlı Devleti'nde sağır, dilsiz ve a'mâ mektebi. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 32(53), 55-76. https://doi.org/10.1501/Tarar_00000000534
- Güner, Ç. (2000). Gürültünün sağlık üzerine etkileri, *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 9 (7). (s.y.).
- Gündüz, M., Üçtepe E. ve Gündüz, E. (2015). Genetik işitme kayıpları. E. Belgin ve A. S. Şahlı (Ed.), *Temel Odyoloji içinde* (s. 285-300). Güneş Tıp.
- Güner, L. ve Ergenç, İ. (2003). Sesin doğası ve oluşumu.
- Gür, C. (2018). *The effects of late language acquisition on the development of narrative skills: Insights from Turkish Sign Language* (Tez No. 524333) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gürboğa, C. ve Kargın, T. (2003). İşitme engelli yetişkinlerin farklı ortamlarda kullandıkları iletişim yöntemlerinin/becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 51-64. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000074
- Hakan, A. (2021). *İlköğretim okulu öğrencilerinin başarısında aile faktörü*. (Tez No. 109203) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Hall, M. L., Hall, W. C., & Caselli, N. K. (2019). Deaf children need language, not (just) speech. *First Language*, 39(4), 367–395. 10.1177/0142723719834102
- Holmer, E. (2016). *Signs for developing reading sign language and reading development in deaf and hard-of-hearing children*. [Doktora tezi, Linköping Üniversitesi]. <https://doi.org/10.3384/diss.diva-128207>
- Hosnjak, M. A., Smrekar, M., Ledinski-Ficko, S., Kurtovic, B., Kovacevic, I., Cukljek, S. ve Pavic, J. (2023). Exploring critical factors affecting sign language knowledge and motivation for sign language learning in nurses: A cross-sectional study. *Journal of Health Sciences* 13(1), 41-48. <https://doi.org/10.17532/jhsci.2023.2001>
- Howerton-Fox A. ve Falk J. L. (2019). Deaf children as 'English Learners': The Psycholinguistic Turn in Deaf Education. *Education Sciences*, 9(2), 133. <https://doi.org/10.3390/educsci9020133>
- Ivanova, N., Sverrisdóttir, R. & Þorvaldssdóttir, G. B. (2022). Raising handshape awareness: using the handshape inventory for Icelandic Sign Language (ÍTM) in early intervention and teaching of ÍTM. *Hrvatska revija za rehabilitacijska*

- istraživanja, Special Issue- Sign Language, Deaf Culture and Bilingual Education* (58), 27-51. <https://doi.org/10.31299/hrri.58.si.2>
- İlkbaşıran, D. (2016). Türkiye’deki sağır gençlerin iletişim alışkanlıkları ve Türk İşaret Dilinin toplumsal dilbilimi açısından incelenmesi. E. Arık (Ed.), *Ellerle Konuşmak: Türk İşaret Dili Araştırmaları* içinde (s. 411-443). Koç Üniversitesi.
- İpek Timur, A. (2016). *İşitme engelli bireylerde dil kullanımı ile depresyon arasındaki ilişkide saldırganlık eğiliminin etkisi: bir yapısal eşitsellik modellemesi çalışması*. (Tez No. 620716) [Yüksek lisans tezi, Arel Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- İşsever, S. ve Makaroğlu, B. (2016). Türk İşaret Dili’nde ne- taşıma. E. Arık (Ed.), *Ellerle Konuşmak: Türk İşaret Dili Araştırmaları* içinde (s. 275-296). Koç Üniversitesi.
- Karaca, M. F., Görgünoğlu, S. (2016). Türkçeden Türk İşaret Dili’ne. *İleri Teknoloji Bilimleri Dergisi*, 5(1), 15-27.
- Karaca, M. F. ve Bayır, Ş. (2018). Türk işaret dili incelemesi: iletişim ve dil bilgisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 2(2), 35-58. <https://doi.org/10.32960/uead.455509>
- Karadeniz, H. B. (2017). Osmanlı saray sakinlerinin konuştuğu özel lisan; işaret dili. Yeditepe.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel.
- Karasu, P. (2010). *İşitme engelli ve işiten ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım etkinlik ürünlerinin karşılaştırılması* (Tez No. 309482) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karasu, T. ve Mutlu, Y. (2014). Öğretmenlerin perspektifinden özel eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Muş ili örneği. *ANEMON Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2(1), 47-66.
- Kayahan Yüksel, D. (2018). Rehabilitasyon Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Ve İhtiyaçlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Researcher: Social Sciences Studies*, 6(2), 57-64. <https://doi.org/10.18301/rss.573>

- Kayhan, N. (2020). İşitme yetersizliğinde birlikte öğretim uygulamaları ve öğretimsel düzenlemeler. P. Piştav Akmeşe ve B. Altunay (Ed), *İşitme Yetersizliği ve Görme Yetersizliği Olan Çocuklar ve Eğitimleri* içinde (s. 125-164). Nobel.
- Kayseri Anadolu Haber (2023). İşitme Engelli Bireyler İçin Önemli Proje. (06.07.2023). <https://www.kayserianadoluhaber.com.tr/isitme-engelli-bireyler-icin-onemli-proje/96935/>
- Kemaloğlu, Y. K. ve Kemaloğlu, Y. P. (2012). Türkiye’de işaret dili ve sağırların eğitimi tarihi. *Kulak Burun Boğaz İhtisas Dergisi*, 22(2), 65-76. <https://doi.org/10.5606/kbbihtisas.2012.013>
- Kemaloğlu, Y. K. (2012). Türkiye’de işitme kayıplıların ve işitme engellilerin genel görünümü. *Türkiye Klinikleri J.E.N.T. Special Topics* 5(2), 1-10.
- Kemaloğlu, Y. K. (2014a). Konuşamayan işitme engellilerin (sağır) tarihi. *Kulak Burun Boğaz ve Baş Boyun Cerrahisi Dergisi*, 22(1), 14-28.
- Kemaloğlu, Y. K. (2014b). Engelliler, kulak burun boğaz hekimliği (KBB) ve işaret dili. *Bozok Tıp Dergisi* 1(1), 38-53.
- Kemaloğlu, Y. K. (2016). Türkiye’de sağırın görünürlüğü ve toplumsal ve eğitimsel sorunları üzerine demografik bir inceleme. E. Arık (Ed.), *Ellerle Konuşmak: Türk İşaret Dili Araştırmaları* içinde (s. 51-86). Koç Üniversitesi.
- Kemaloğlu, Y. K. (2021). İşitme yetersizliği: tanım, sınıflama, yaygınlık ve nedenler. Gürgür, H., Şafak, P. (Ed.), *İşitme ve görme yetersizliği* içinde (s. 2-34), Pegem Akademi.
- Kerimoğlu, C. (2019). *Genel dilbilime giriş (Kuram ve uygulamalarla dilbilim, göstergebilim ve Türkoloji)*. Pegem Akademi.
- Kisch, S. (2008). “Deaf discourse”: The social construction of deafness in a bedouin community. *Medical Anthropology*, 27(3), 283-313. <https://doi.org/10.1080/01459740802222807>
- Kocabıyık, D. (2013). İşitme engelli öğrencilere Türkçe eğitimindeki bazı sorunlar. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 3(4), 8-14.
- Kocabıyık, D. (2015). *İşitme engelli öğrencilere yönelik Türkiye ve İngiltere’de uygulanan ana dil eğitiminin karşılaştırılması*. (Tez No. 421420) [Yüksek Lisans, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik İnancı ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI(1), 111-133.
- Kubuş, O. (2008). *An analysis of Turkish Sign Language (TİD) phonology and morphology*. (Tez No. 233572) [Yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Kubuş, O. ve Hohenberger, A. (2011). The phonetics and phonology of the TİD (Turkish Sign Language) bimanual alphabet. *Linguistic October*(26). [https://www.semanticscholar.org/paper/The-phonetics-and-phonology-of-the-T%C4%B0D-\(Turkish-Kubus-Hohenberger/138b79b35b3f89a590c2b51b437e1cebc6c82467](https://www.semanticscholar.org/paper/The-phonetics-and-phonology-of-the-T%C4%B0D-(Turkish-Kubus-Hohenberger/138b79b35b3f89a590c2b51b437e1cebc6c82467)
- Kubuş, O., İlkbaşaran, D. ve Gilchrist, S. (2016). Türkiye’de işaret dili planlaması ve Türk İşaret Dilinin yasal durumu. E. Arık (Ed.), *Ellerle Konuşmak: Türk İşaret Dili Araştırmaları* içinde (s. 23-50). Koç Üniversitesi.
- Levy, N. (2002). Deaf, culture and choice. *Journal of Medical Ethics*, Current Controversy, 28(5), 284-285. <http://dx.doi.org/10.1136/jme.28.5.284>
- Lytle, R. R., Johnson, K. E., & Hui, Y. J. (2006). Deaf education in China: History, current issues, and emerging deaf voices. *American annals of the deaf*, 150(5), 457-469. <https://doi.org/10.1353/aad.2006.0009>
- Makaroğlu, B. (2009). İşaret dilinin beyinde konumlanması. *Dil Dergisi*, Ekim-Kasım-Aralık (146), 40-48. https://doi.org/10.1501/Dilder_00000000120
- Makaroğlu, B. (2012). *Türk İşaret Dilinde soru: Kaş hareketlerinin dilsel çözümlemesi* (Tez No. 308788). [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Makaroğlu, B. ve Bekâr, İ. P. (2015). Türk İşaret Dilinde (TİD) Seslem Yapısının Dağılımsal Görünümleri. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25632.23049>
- Makaroğlu, B. (2018). *Türk işaret dilinde uyum: Şablon biçimbilim açısından bir inceleme* (Tez No. 490730). [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Makaroğlu, B. (2020). *Türk İşaret Dilinde türetim olgusuna bürünsel açıdan bakış*. *DEÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7(2), 305-339.

- Makaroğlu, B. (2021). Türk İşaret Dili Sözlükçesinde Gösterimsellik Etkisi. Baş, M. (Ed.), *Anlam Bilimde Güncel Çalışmalar* içinde (s. 326-353). Anı.
- McLaughlin, H. (1955). *Sağır okulları öğretmenlerine mahsus el kitabı*. Maarif Basımevi.
- Meek, D. R. (2020) Dinner table syndrome: A phenomenological study of deaf individuals experiences with inaccessible communication. *The Qualitative Report*, 25(6), 1676-1694. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4203>
- Meier, R. P. (1991). Language acquisition by deaf children. *American Scientist*. 79(1), 60-70. <https://www.jstor.org/stable/29774278>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2011). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, *İşaret Dili Kurs Programı*.
http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_11/05051141_isaret_dili.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015a). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, *İşitme Engelliler İçin Öğretmen Kılavuz Kitabı*.
<https://orgm.meb.gov.tr/icdep/content/upload/catalogs/ogretmen-kilavuz-kitabi-20211219162806.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015b). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, *Türk İşaret Dili Sözlüğü*, Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016a). Türk İşaret Dili Dersi (1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016b). Türk İşaret Dili Dersi Öğretim Materyali (Öğretmenler İçin) 1, Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016c). Türk İşaret Dili Dersi Öğretim Materyali (Öğrenciler İçin) 1, Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017a). Çocuk Gelişimi Eğitimi İşitme Yetersizliği ve Eğitim Planı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017b). Türk İşaret Dili Dersi Etkinlik Kitabı (1, 2 ve 3. Sınıflar) Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği,
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). Türk İşaret Dili Dersi Öğretim Materyali (Öğretmenler İçin) 1, Millî Eğitim Bakanlığı.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Engeli Olan Çocuklar İçin İlkokul Değerlendirme Çerçevesi, Öğretmen Kılavuzu. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_07/14164509_Fasikul-2-IlkokulDeğerlendirmeCervesiOgretmenKilavuzu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022a). Strateji Geliştirme Başkanlığı, Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021/2022. [15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf](https://odsgm.meb.gov.tr/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022b). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Özel Eğitim Alanı. <http://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-alani/icerik/1951>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022c). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Tarama (Keşif) Aşaması. <http://orgm.meb.gov.tr/www/tarama-kesif-asamasi/icerik/1922>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023a). İşitme Engelli Çocuklar İçin Dijital Eğitim Platformu, İşaret Dili ve Güncel Sorunlar. <https://orgm.meb.gov.tr/icdep/tid/isaret-dili-ve-guncel-sorunlar-icerik-4>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023b). İşitme Engelli Çocuklar İçin Dijital Eğitim Platformu, İşaret Dili ve Güncel Sorunlar. <https://orgm.meb.gov.tr/icdep/tid/isaret-dili-icerik-2>
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (14 Haziran 1973), *T.C. Resmî Gazete*, 14574, 24 Haziran 1973.
- Millî Saraylar İdaresi Başkanlığı, Sultan II. Abdülhamid Kütüphane Koleksiyonu – Yıldız Albümleri. <http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/FOTOGRAF/90834---0036.jpg>
- Murray, J. J. (2015). Linguistic human rights discourse in deaf community activism. *Sign Language Studies*, 15(4), 379-410. <https://doi.org/10.1353/sls.2015.0012>
- Napier, J., Leigh, G. & Nann, S. (2007). Teaching sign language to hearing parents of deaf children: An action research process. *Deafness and Education International*, 9(2), 83-100 <https://doi.org/10.1002/dei.214>
- Naranjo-Zeledón, L., Chacón-Rivas, M., Peral, J. & Ferrández, A. (2021). Architecture design of a reinforcement environment for learning sign languages. *PeerJ Computer Science*, 7(740) <http://dx.doi.org/10.7717/peerj-cs.740>

- Nizâmülmülk (1981). *Siyasetname*, (Çev. Bayburtlugil, N.), Dergâh.
- Nyst, V. (2010). Sign languages in West Africa. In D. Brentari (Ed.), *Sign Languages* (Cambridge Language Surveys) (s. 405-432). <https://doi.org/10.1017/CBO9780511712203.019>
- Oral, A.Z. (2016). *Türk işaret dili çevirisi*. Siyasal
- Oran, I., Kemaloğlu, Y. K., Gökdoğan, Ç., Gündüz, B. ve Bilgin, C. (2014). İşitme kayıplı çocukların gelişimsel alanlardaki performans düzeylerinin Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme aracı ile değerlendirilmesi. *GEFAD/GUJGEF* 34(3), 563-582. <https://doi.org/10.17152/gefad.85597>.
- Orhan, S. (2015). Engellilere yönelik politika ve kullanımlarında bir aktör olarak engelli dernekleri: ortak bir engelli politikası görüşünden bahsedilebilir mi? *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 10(2), 208-234.
- Oxford Learner's Dictionaries. (2023). Language I. language noun - Definition, pictures, pronunciation and usage notes | Oxford Advanced Learner's Dictionary at OxfordLearnersDictionaries.com
- Önel, Z. B. (2022). *Özel eğitim meslek liselerindeki işitme engelli öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde karşılaştıkları problemler (Kayseri, İzmir, Samsun ili örneği)* (Tez No.766622) [Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özbay, M. (2008). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Öncü.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü.
- Özcan, A. (1994). İslam Ansiklopedisi, Cilt:9, Dilsizler Maddesi. Türkiye Diyanet Vakfı.
- Özkul, A. (2016). Türk İşaret Dilinde araç bildiren isim ve fiil çiftlerine birimbilimsel bir bakış. E. Arık (Ed.), *Ellerle konuşmak: Türk İşaret Dili araştırmaları içinde* (s. 211-232). Koç Üniversitesi.
- Özocak, O., Gündüz Başçıl, S. ve Gölgeli, A. (2019). Egzersiz ve Nöroplastisite. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 31-38. <https://doi.org/10.33631/duzcesbed.446500>

- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (2002). *Özel eğitime muhtaç çocuklar özel eğitime giriş*. Karatepe.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Philips. (2023). İletim tipi işitme kaybı nedir? <https://www.hearingsolutions.philips.com/tr-tr/hearing-loss/hearing-terms-guide/terms/conductive-hearing-loss>
- Piştav Akmeşe, P. (2016). Türk İşaret Dili (TİD) Eğitimi ve yüksek öğretim programlarında işaret dili dersi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 17(3), 341-361.
- Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2018). İşitme engelli bireylerin eğitiminde öğretimsel düzenlemeler ve Türk işaret dili kullanımı hakkında öğretmen görüşleri. M. A. Melekoğlu, (Ed.), 28. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde (s. 148-156). ISBN: 978-605-80966-0-8.
- Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2019). Investigation of Difficulties Faced by Special Education Teachers and Their Self-Efficacy Beliefs. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 1(1), 57-69. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2019.0103>
- Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2020). İşaret Dili Dersini Alan Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre İşaret Dili Öğretimi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 17-35. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.689219>.
- Resmî Gazete (07.07.2005). Engelliler Hakkında Kanun, 25868, 5, 44. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5378.pdf>
- Resmî Gazete (11.04.2018). Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği, 30388. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/04/20180411-13.htm>
- Polat, F. (2003). Factors affecting psychosocial adjustment of deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(3), 325-339. <https://doi.org/10.1093/deafed/eng018>
- Sağlık Bakanlığı, Halk Sağlığı Kurumu (2014). Yeni Doğan İşitme Programı Konulu Genelge. https://hsgm.saglik.gov.tr/dosya/mevzuat/genelge/G_201427_1.pdf

- Sağlık Bakanlığı, Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü, Yeni Doğan İşitme Tarama Programı (2017). Yeni Doğan İşitme Programı Konulu Genelge. <https://hsqm.saglik.gov.tr/tr/cocukergen-tp-liste/yenido%C4%9Fan-i%CC%87%C5%9Fitme-taramas%C4%B1-program%C4%B1.html>
- Saldaña, S. (2019). *Nitel araştırmalar için kodlama el kitabı*. A. Tüfekci Akcan ve S. N. Şad (Çev.). Pegem Akademi.
- Sarıkaya, B. ve Börekçi, M. (2016). İşitme engelli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Erzurum ili örneği. *Ekev Akademi Dergisi, Bahar* (66), 177-194.
- Sarıkaya, E. ve Uzuner, Y. (2013). İşitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 1(1), 31-61. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.1s2m>
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Sevgi, H. (2019). *Effects of age of acquisition on morphosyntactic structures in Turkish sign language: Evidence from classifiers*. (Tez No. 583205) [Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Siser (2022). Merkezî (Santral) İşitme Kaybı. (23.05.2022). <https://www.siser.com.tr/merkezi-santral-isitme-kaybi/>
- Solak Berigel, D., ve Karal, H. (2021). İşitme engelli öğrencilere matematik öğretiminde teknoloji kullanımı: bir özel durum çalışması. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 10(2), 72-85. <https://doi.org/10.51960/jitte.1033449>
- Stoke, W. C. Jr. (1960). *Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf*. J Deaf Stud Deaf Educ. 2005 Winter; 10(1), 3-37. <https://doi.org/10.1093/deafed/eni001>
- Sümer, H. M. (2014). Kaynaştırma Ortamında Öğrenim Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Sözcükleri Anlamsal İşleme Becerilerinin İşiten Okuyucularla Karşılaştırılması (Tez No. 518812) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Şimşir, Z. (2021). Bilimsel çalışmaların eğitim öğretim faaliyetlerine yansımaları: öğretmen görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 581-591. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.477>
- Tanrıdağ, O. (1994). *Teoride ve pratikte davranış nörolojisi*. Nobel Tıp.
- Tiryaki, E. N. (2014). Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin yazılı metinlerini oluşturmadaki sorunları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 101-121. <http://dx.doi.org/10.16916/aded.78810>
- Topraksoy, A. (2015). *A linguistic study on the system of personal name signs in Turkish Sign Language (TİD)* (Tez No. 399647). [Master dissertation, Hacettepe University]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tözluyurt, Z. (2020). *Türk İşaret Dilinde sözcük yapımı*. (Tez No. 629303) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tufan, I. ve Arun, O. (2006). Türkiye Özürlüler Araştırması 2002: İkinci Analizi. TÜBİTAK.
- Tur, A. O. (2021). *Derin öğrenme yöntemleri kullanarak etkin ayrık işaret dili tanıma sistemi geliştirme*. (Tez No. 663634). [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.] Ulusal Tez Merkezi.
- Tutuk, T. (2021). İşitme kaybı olan öğrencilerin Türk İşaret Dili ile eğitimleri sürecinin incelenmesi. (Tez No. 713330) [Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tüfekçioğlu, Ü. (1989). *Farklı iki eğitim ortamında sözel iletişim eğitimi gören işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin karşılaştırılması: Eskişehir Sağırılar Okulu ve Anadolu Üniversitesi İçem*. (Tez No. 13341) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2006). *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi*. Anadolu Üniversitesi.
- Türk, Y. (2018). Örneklerle Türk-Alman İşaret Dilleri. TDK.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (2023). Dil Maddesi I, II. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk İstatistik Kurumu (2021). Nüfus ve Demografi. <https://cip.tuik.gov.tr/#>

- Uysal, A. (2010). *İşitme engellilerde Türkçe öğretimi, sorunlar, öneriler*. (Tez No. 258030) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Uysal, Ç. ve Atlar, H. (2022). Türk İşaret Dili ve eğitime yansımaları. Selçuk 6. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi Bildiriler Kitabı, 15-25.
- Uzbay, İ. T. (2010). 11. Bölüm Nöroplastisite, Karakaş, S. (Ed.), *Kognitif Nörobilimler içinde* (255-279). Nobel Tıp.
- Werner, L. A. (2007). Issues in human auditory development. *Journal of Communication Disorders*, 40(4), 275-283. <https://doi.org/10.1016%2Fj.jcomdis.2007.03.004>
- Yaman, E. (2010). Kalabalık sınıfların etkileri: öğrenciler ne düşünüyor? *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 403-414.
- Yanikkerem, E. ve Esmeray, N. (2017). İşitme ve konuşma engelli kadınların yaşadığı güçlükler. *Annals of Health Sciences Research*, 6(2), 38-46.
- Yarım, M. A., Morkoç, S. ve Sulak, Y. (2022). İlkokullarda zümre toplantılarının işlevselliği ve verimliliği üzerine hermeneutik fenomenolojik bir inceleme. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(4), 1928-1940. <https://doi:10.30783/nevsosbilen.1064856>
- Yasan, M. C. (2014). *Türkçe metni Türk İşaret Diline dönüştürme* (Tez No. 364246) [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yazıcı, M. (2019). *Türk İşaret Dili sözlüğü*. Yazıcı Akademi.
- Yemenici, A. İ. (2021). Dinleme eğitimi. F. Temizyürek ve T. Türkben (Ed.), *Türkçe Öğretimine Genel Bir Bakış El Kitabı* içinde (s.157-208). Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız Şeker, B. (2022). *Görme ve işitme engelli öğrencilerin açık ve uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Tez No. 745316) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Designs and methods*. <http://dx.doi.org/10.3138/cjpe.30.1.108>.

- Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A.L., Coulter, D.K., Mehl, A.L. (1998). Language of early- and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics*,102(5), 116-171. doi: 10.1542/peds.102.5.1161. PMID: 9794949.
- Yücel, E. (2018). İşitme engelli çocuklar. Metin, N. (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar* içinde (s. 139-177), Maya Akademi.
- Yükseköğretim Kurulu (2018a). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı. 1-31. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- Yükseköğretim Kurulu (2018b). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, Türkçe Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı. 1-26. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- Yüksel, M. (2015). Temel fizik. E. Belgin ve A. S. Şahlı (Ed.), içinde. *Temel Odyoloji* içinde (s. 3-18). Güneş Tıp.
- Zeshan, U. (2003). Aspect of Türk işaret dili (Turkish sign language). *Sign Language and Linguistics*. 6(1). 43-75. <https://doi.org/10.1075/sll.6.1.04zes>

EKLER

EK 1: Türk İşaret Dili Temel Seviye Kurs Bitirme Belgesi



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü**

KURS BİTİRME BELGESİ

KURSIYERİN		PROGRAMIN		KURSUN	
T.C. KİMLİK NO		SEVİYE	Beceri Geliştirme	NUMARASI	
ADI SOYADI	Selma KARAGÖZ	ALAN	Kişisel Gelişim Ve Eğitim	TARİHİ	
BABA ADI		MESLEK	İşaret Dili	VERİLDİĞİ YER	Kayseri / Melikgazi / Melikgazi Şehit Hüseyin Danacı Halk Eğitimi Merkezi
ANNE ADI					

Yukarıda açık kimliği yazılı Selma KARAGÖZ, 05/05/2016 - 11/08/2016 tarihleri arasında düzenlenen 120 saatlik İşaret Dili programını tamamlayarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.

MEB0921536820160047683110





Bu belgenin doğruluğu <https://www.turkiye.gov.tr> adresinden veya mobil cihazlara yükleyebileceğiniz e-Devlet Kapısı'na ait Barkodlu Belge Doğrulama uygulaması ile karekodu okutularak kontrol edilebilir.

EK 2: Türk İşaret Dili Öğretici ve Tercüman Eğitimi Kurs Bitirme Belgesi

			
T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü			
KURS BİTİRME BELGESİ			
KURSIYERİN		PROGRAMIN	
T.C. KİMLİK NO		SEVİYE	Beceri Geliştirme
ADI SOYADI	Selma KARAGÖZ	ALAN	Kişisel Gelişim Ve Eğitim
BABA ADI		MESLEK	İşaret Dili Öğretici ve Tercüman Eğitimi
ANNE ADI		VERİLDİĞİ YER	Kayseri / Kocasinan / Kocasinan Halk Eğitimi Merkezi
Yukarıda açık kimliği yazılı Selma KARAGÖZ, Kayseri Büyükşehir Belediyesi işbirliğinde 14/02/2022 - 20/05/2022 tarihleri arasında düzenlenen 200 saatlik İşaret Dili Öğretici ve Tercüman Eğitimi programını tamamlayarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.			
MEB0916985420220071662643			
Bu belgenin doğruluğu https://www.turkiye.gov.tr adresinden veya mobil cihazlara yükleyebileceğiniz e-Devlet Kapısı'na ait Barkodu Belge Doğrulama uygulaması ile barkodu okutularak kontrol edilebilir.			

EK 3: Türk İşaret Dili Jargon Eğitimi Katılım Belgesi

	BÜYÜKŞEHİR BELEDİYESİ KATILIM BELGESİ
KAYMEK Kayseri Mesleki Eğitim ve Kültür A.Ş. tarafından Sanat ve Mesleki Eğitim Kursları kapsamında 06.07.2022-08.08.2022 tarihleri arasında düzenlenen İşaret Dili Jargon Eğitimi (36 Saat) branşını başarı ile bitiren Sn. Selma KARAGÖZ bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.	

EK 4: Öğrenci Görüşme Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.07.2022-269592

2021

Öğrenci Görüşme Formu

SELMA KARAGÖZ

Değerli Katılımcı;

Araştırmada Kayseri ilinde Türk İşaret Dili öğretiminin mevcut durumunu betimlemek amaçlanmaktadır. Bu amaçla siz değerli öğrencilerin bilgi ve görüşlerini almak istemekteyiz. Katılımınız araştırmamız için oldukça önemli olduğu gibi vereceğiniz bilgi ve görüşler alanla ilgili yapılacak olan araştırmalara ve ilimizdeki eğitim çalışmalarına katkı sağlayacaktır.

Bu çalışma gönüllük esasına bağlı olarak gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle çalışmaya katılmayabilir ve katılsanız dahi dilediğiniz yer-zamanda sorularımıza yanıt vermeyi bırakabilirsiniz. Forma verdiğiniz yanıtlar kodlanacak ve katılımcı kimlikleri kesinlikle açıklanmayacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Bu nedenle lütfen araştırma sürecinde ad-soyad bilgilerinizi ifade etmeyiniz, forma imzanızı atmayınız. Sizden ricamız gönüllü katılım formunu imzalamanız ve katılım sonrası bilgilendirme formunu araştırmacıdan teslim almanız.

Sorulara içtenlikle verdiğiniz her yanıt ve araştırmamıza sunduğunuz değerli desteğiniz için sizlere teşekkür ederiz. Başkaca bilgi talebinde bulunursanız aşağıdaki iletişim kanallarından biriyle bizlere ulaşabilirsiniz.

Yüksek Lisans Öğrencisi, Selma Karagöz
Erciyes Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Danışman, Doç.Dr. Mehmet Ali BAHAR
Erciyes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

GÖRÜŞME SORULARI

A. Tanıtıcı Bilgiler

- | | | |
|-------------|-----------------|--------------|
| 1. Yaş | a) 06-11 (....) | |
| 2. Cinsiyet | Kız (....) | Erkek (....) |
| 4. Sınıfı | | |

B. Ön Bilgilerle İlgili Sorular

1. İşitme engel derecenizi belirtir misiniz? Başka bir engeliniz var mı?
- | | |
|---------------------------|--------------------------------|
| a) 00-20 dB Normal (....) | ç) 56-70 dB Orta-İleri (....) |
| b) 21-35 dB Hafif (....) | d) 71-90 dB İleri (....) |
| c) 36-55 dB Orta (....) | e) 91 dB Üstü Çok İleri (....) |

Diğer Engel:

2. Ailenizde sizden başka ağır işitme yetersizliği olan bireyler var mı? Yakınlık dereceniz nedir?
3. Anne ve babanızla hangi dilde iletişim kurmaktasınız?
4. Türk İşaret Dilini hangi düzeyde biliyorsunuz?
Hiç ☐ Zayıf ☐ Orta ☐ İyi ☐ Çok İyi ☐
5. İletişim kurarken kendinizi en rahat hangi dilde ifade ettiğinizi düşünüyorsunuz?
6. Yakın çevrenizde Türk İşaret Dili bilen kişiler var mı?
7. Öğrenim gördüğünüz okul dışında başka bir okulda veya kursta Türk İşaret Dili eğitimi

C. Mevcut Durumla İlgili Sorular

1. Bütün dersleriniz Türk İşaret Diliyle mi yürütülüyor?
2. Türk İşaret Dili ders kitaplarınızı beğeniyor musunuz?
3. Herkesin evde olduğu salgın sürecinde öğrenci miydiniz, bu süreçte Türk İşaret Dili öğrenimine yönelik neler yaptınız? O süreçle ilgili duygu ve düşüncelerinizi bizimle paylaşır mısınız?
4. Türk İşaret Dili öğretmeninizle iletişiminiz, ilişkileriniz nasıl? Bir sorun yaşadınız mı, bizimle paylaşabilir misiniz?
5. Türk İşaret Dili öğrenirken çevrenizde öğretmenleriniz dışında size yardımcı olabilecek kimseler oldu mu?
6. Türk İşaret Dili derslerinde öğretmeniniz hangi etkinlikleri yapıyor?
7. Türk İşaret Dili derslerinde sınav yapıyor mu, öğretmeniniz bu sınavları nasıl yapıyor?
8. Türk İşaret Dili derslerinizde neler hissediyorsunuz; kendinizi yeterli hissediyor musunuz?
9. Türk İşaret Dili derslerini bir şeye benzetirseniz neye benzetirsiniz, niçin?
10. Türk İşaret Dili derslerinize nasıl çalışıyorsunuz?
11. Türk İşaret Dili derslerinizin sizin diğer ağır işitme yetersizliği olan bireylerle iletişiminize olan katkısı ne düzeydedir?

Ç. Görüş, Düşünce ve Öneriler

1. Türk İşaret Dilini öğrenirken karşılaştığınız güçlükler oldu mu, varsa bunlar nelerdir? Sizce neler yapılabilir?
2. Türk İşaret Dili öğrenirken daha başarılı olmanız için neler yapılabilir?
3. Belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı, varsa bizimle paylaşır mısınız?

Çok teşekkür ederiz.

Selma KARAGÖZ

EK 5: Öğretmen Görüşme Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.07.2022-269592

2021

Öğretmen Görüşme Formu

SELMA KARAGÖZ

Sayın Öğretmenim;

Bu form, Kayseri ilinde Türk İşaret Dili öğretiminin genel durumunun betimlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bir yüksek lisans tez çalışması kapsamında hazırlanmıştır. Bu form aracılığıyla sizlerin bu konuya ilişkin görüş, düşünce ve önerilerinizi belirlemeyi ümit ediyoruz.

Bu çalışma gönüllük esasına bağlı olarak gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle çalışmaya katılmayabilir ve katılsanız dahi dilediğiniz yer-zamanda sorularımıza yanıt vermeyi bırakabilirsiniz. Forma verdiğiniz yanıtlar kodlanacak ve katılımcı kimlikleri kesinlikle açıklanmayacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Bu nedenle lütfen araştırma sürecinde ad-soyad bilgilerinizi ifade etmeyiniz, forma imzanızı atmayınız. Sizden ricamız gönüllü katılım formunu imzalamanız ve katılım sonrası bilgilendirme formunu araştırmacıdan teslim almanız.

Sorulara içtenlikle verdiğiniz her yanıt ve araştırmamıza sunduğunuz değerli desteğiniz için sizlere teşekkür ederiz. Başkaca bilgi talebinde bulunursanız aşağıdaki iletişim kanallarından biriyle bizlere ulaşabilirsiniz.

Yüksek Lisans Öğrencisi, Selma Karagöz
Erciyes Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimci Ana Bilim Dalı

Danışman, Doç.Dr. Mehmet Ali BAHAR
Erciyes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Türkçe Eğitimci Ana Bilim Dalı

GÖRÜŞME SORULARI

A. Tanıtıcı Bilgiler		
1. Yaş	a) 21-25 (....) b) 26-30 (....) c) 31-35 (....) ç) 36-40 (....) d) 41-45 (....)	e) 46-50 (....) f) 51-55 (....) g) 56-60 (....) ğ) 61 ve üstü (....)
2. Cinsiyet	Kadın (....)	Erkek (....)
3. Eğitim Durumu	a) Ön lisans mezunu b) Lisans mezunu c) Yüksek lisans mezunu ç) Doktora mezunu	(....) (....) (....) (....)
4. Mezun olunan üniversite, fakülte/meslek yüksek okulu/enstitü ve mezuniyet yılı	Ön Lisans: Ünl. Fak./MYO Bölümü, Lisans: Ünl. Fak./MYO Bölümü, Yüksek Lisans: Ünl. Fak./MYO ABD, Doktora: Ünl. Fak./MYO ABD,	
5. Kıdem (Öğretmen olarak)	a) 00-05 yıl (....) b) 06-10 yıl (....) c) 11-15 yıl (....) ç) 16-20 yıl (....) d) 21-25 yıl (....)	e) 26-30 yıl (....) f) 31-35 yıl (....) g) 36 yıl ve üstü (....)
6. Türk İşaret Diline ve Türk İşaret dilinin eğitimine yönelik ilginizin kaynağı nedir? Ne zaman eğitimiyle ilgilenmektesiniz? Sizi bu mesleğe yönelten gerekçeleriniz nelerdi, mesleğinizi düşünmektesiniz?		

B. Deneyim ve Ön Bilgilerle İlgili Sorular

1. Türk İşaret Dili ve öğretimine ilişkin bir eğitim, kurs aldınız mı? Aldıysanız, bu eğitime ilişkin ayrıntılı bilgiler verir misiniz? (Ne zaman, nerede, kim tarafından, ne kadar bir eğitim aldınız?)
2. Kaç yıldır Türk İşaret Dili eğitimi gerçekleştirmektesiniz?
3. Ağır işitme yetersizliği olan bireylere örgün eğitim kurumlarında Türk İşaret Dili eğitimi gerçekleştirdiniz mi? Hangi düzeydeki öğrencilere örgün eğitim kurumlarında (Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel okullar, Üniversiteler) Türk İşaret Dili derslerini verdiniz? Ne kadar süreyle bu eğitimleri yürüttünüz?
 - a. Okul öncesi öğrencilerimize Türk İşaret Dili dersi verdim. defa.
 - b. İlkokul öğrencilerimize Türk İşaret Dili dersi verdim. defa.
 - c. Ortaokul öğrencilerimize Türk İşaret Dili dersi verdim. defa.
 - d. Lise öğrencilerimize Türk İşaret Dili dersi verdim. defa.
 - e. Ön lisans öğrencilerimize Türk İşaret Dili dersi verdim. defa.
 - f. Lisans öğrencilerimize Türk İşaret Dili dersi verdim. defa.
4. Ağır işitme yetersizliği olan bireylere yaygın eğitim kurumlarında Türk İşaret Dili eğitimi gerçekleştirdiniz mi? Hangi düzeydeki öğrencilere yaygın eğitim kurumlarında (Millî Eğitim Bakanlığı, Halk Eğitim Merkezleri, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığı, Belediye Başkanlığı, Vakıf, Dernek, STK, Sürekli Eğitim Merkezi vd.) Türk İşaret dili kursu verdiniz? Ne kadar süreyle bu eğitimleri yürüttünüz?

.....'da;

 - a. Okul öncesi öğrencilerimize Türk İşaret Dili kursu verdim. defa.
 - b. İlkokul öğrencilerimize Türk İşaret Dili kursu verdim. defa.
 - c. Ortaokul öğrencilerimize Türk İşaret Dili kursu verdim. defa.
 - d. Lise öğrencilerimize Türk İşaret Dili kursu verdim. defa.
 - e. Yetişkin gruplara Türk İşaret Dili kursu verdim. defa.
5. Ağır işitme yetersizliği olmayan bireylere örgün eğitim kurumlarında Türk İşaret Dili eğitimi gerçekleştirdiniz mi? Hangi düzeydeki öğrencilere örgün eğitim kurumlarında (Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel okullar, Üniversiteler) Türk İşaret dili derslerini verdiniz? Ne kadar süreyle bu eğitimleri yürüttünüz?
 - a. Okul öncesi öğrencilerimize Türk İşaret dili dersi verdim. defa.
 - b. İlkokul öğrencilerimize Türk İşaret Dili dersi verdim. defa.
 - c. Ortaokul öğrencilerimize Türk İşaret Dili dersi verdim. defa.
 - d. Lise öğrencilerimize Türk İşaret Dili dersi verdim. defa.
 - e. Ön lisans öğrencilerimize Türk İşaret Dili dersi verdim. defa.
 - f. Lisans öğrencilerimize Türk İşaret Dili dersi verdim. defa.
6. Ağır işitme yetersizliği olmayan bireylere yaygın eğitim kurumlarında Türk İşaret Dili eğitimi gerçekleştirdiniz mi? Hangi düzeydeki öğrencilere yaygın eğitim kurumlarında (Millî Eğitim Bakanlığı, Halk Eğitim Merkezleri, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığı, Belediye Başkanlığı, Vakıf, Dernek, STK, Sürekli Eğitim Merkezi vd.) Türk İşaret dili kursu verdiniz? Ne kadar süreyle bu eğitimleri yürüttünüz?

.....'da;

 - a. Okul öncesi öğrencilerimize Türk İşaret Dili kursu verdim. defa.
 - b. İlkokul öğrencilerimize Türk İşaret Dili kursu verdim. defa.
 - c. Ortaokul öğrencilerimize Türk İşaret Dili kursu verdim. defa.
 - d. Lise öğrencilerimize Türk İşaret Dili kursu verdim. defa.
 - e. Yetişkin gruplara Türk İşaret Dili kursu verdim. defa.
7. Yabancı dil olarak Türk İşaret Dili eğitimi gerçekleştirdiniz mi/gerçekleştirmekte misiniz? Bununla ilgili deneyimlerinizi bizimle paylaşır mısınız? Eğer cevabınız evet ise hangi yaş grubu, hangi kurumda ve ne kadar bu eğitimi gerçekleştirdiniz/gerçekleştirmektesiniz?
8. Türk İşaret Dili eğitimi ve öğretimine yönelik bilimsel araştırma, proje gibi çalışmalarınızla çalışmayla ilgili ayrıntılı bilgi verebilir misiniz?

9. Türk İşaret Dilinin özelliklerini genel hatlarıyla nasıl açıklarsınız?
10. Türk İşaret Dili ve eğitimine yönelik okuduğunuz son çalışma nedir? Bu konuda hangi araştırmacı ve yazarları takip etmektesiniz?
11. Türk İşaret Dili öğretiminde sizce bir kritik dönemin varlığından söz edilebilir mi?
12. Türk İşaret Dili derslerinde yaptığınız etkinliklere başlamadan önce öğrencilerinizi kazanımdan haberdar ediyor musunuz?
13. Türk İşaret Dili derslerinizde etkinlik gerçekleştirmeden önce ayrıntılı açıklamalar yapıyor musunuz?
14. Türk İşaret Dili derslerinde etkinlik gerçekleştirilirken en sık karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

C. Mevcut Durumla İlgili Sorular

1. Öğrencilerinizin Türk İşaret Dili kullanım bilgi ve becerilerine ilişkin hazır bulunuşlukları nedir? Bu konudaki gözlemlerinizi bizimle ayrıntılı olarak paylaşabilir misiniz?
2. Hangi sınıf düzeylerinde ders veriyorsunuz?
3. Diğer derslere giren öğretmenlerin Türk İşaret Diline yönelik hazır bulunuşlukları sizce nedir? Bununla ilgili düşünceleriniz, gözlemlerinizi ve önerileriniz nedir?
4. Türk İşaret Dili eğitiminde izlediğiniz öğretim programıyla ilgili görüş ve önerileriniz nedir?
5. Türk İşaret Dili öğretimi sırasında hangi kaynaklardan yararlanmaktasınız? (Ders kitabı, yardımcı kaynak, özgün eser)
6. Türk İşaret Dili öğretiminde gerçekleştirdiğiniz etkinliklerden örnekler verebilir misiniz?
7. Derslerinizde kullandığınız öğretim araç gereçleri nelerdir?
8. Öğrencilerinizle sosyo-kültürel, sanat, spor etkinlikleri yapmakta mısınız? Bu tür etkinliklerin Türk İşaret Dili öğretimine etkisi olmakta mıdır? Ayrıntılı bilgiler veriniz.
9. Öğrencilerinizin başarılarını nasıl ve hangi araçlarla değerlendirmektesiniz? Derslerinizde kullandığınız ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, araçları hakkında bilgi veriniz? Öğrencilerinizin başarılarını belirlemede başvurduğunuz ölçütler nelerdir?
10. Uzaktan eğitim sürecinde Türk İşaret Dili derslerinizi nasıl gerçekleştirdiniz? Ne gibi güçlüklerle karşılaştınız?
11. Türk İşaret Dili eğitimi gerçekleştirmeyi bir şeye benzetirseniz neye benzetirsiniz, niçin?

Ç. Görüş, Düşünce ve Öneriler

1. Türk İşaret Dili eğitiminde karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Bunları aşmak için ne gibi çalışmalar, uygulamalar yapmaktasınız? Bu güçlükleri aşmak için neler yapılmasını önerirsiniz?
2. Türk eğitim sisteminin geneli içinde ağır işitme yetersizliği olan öğrencilerimizin daha başarılı olması için Türk İşaret Diline ilişkin neler yapılabilir? Önerileriniz nelerdir? Yönlendirme, koordinasyon ve mesleğe hazırlama açısından düşüncelerinizi açıklayınız.
3. Kayseri ilinde ve kendi kurumunuzda Türk İşaret Dili eğitimine katkıda bulunabileceğini düşündüğünüz önerileriniz var mıdır? Varsa bunları bizimle paylaşabilir misiniz?

Teşekkür ederim.

Selma KARAGÖZ

EK 6: Veli Görüşme Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.07.2022-269592

2021

Veli Görüşme Formu

SELMA KARAGÖZ

Sayın Veli;

Araştırmada Kayseri ilinde Türk işaret dili öğretiminin mevcut durumunu betimlemek amaçlanmaktadır. Bu amaçla siz değerli velilerin bilgi ve görüşlerini almak istemekteyiz. Katılımınız araştırmamız için oldukça önemli olduğu gibi vereceğiniz bilgi ve görüşler alanla ilgili yapılacak olan çalışmalara ve ilgililere önemli bilgiler sunacaktır.

Bu çalışma gönüllük esasına bağlı olarak gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle çalışmaya katılmayabilir ve katılsanız dahi dilediğiniz yer-zamanda sorularımıza yanıt vermeyi bırakabilirsiniz. Forma verdiğiniz yanıtlar kodlanacak ve katılımcı kimlikleri kesinlikle açıklanmayacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Bu nedenle lütfen araştırma sürecinde ad-soyad bilgilerinizi ifade etmeyiniz, forma imzanızı atmayınız. Sizden ricamız gönüllü katılım formunu imzalamanız ve katılım sonrası bilgilendirme formunu araştırmacıdan teslim almanız.

Sorulara içtenlikle verdiğiniz her yanıt ve araştırmamıza sunduğunuz değerli desteğiniz için sizlere teşekkür ederiz. Başkaca bilgi talebinde bulunursanız aşağıdaki iletişim kanallarından biryle bizlere ulaşabilirsiniz.

Yüksek Lisans Öğrencisi, Selma Karagöz
Erciyes Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Danışman, Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR
Erciyes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

GÖRÜŞME SORULARI		
A. Tanıtıcı Bilgiler		
1. Yaş	a) 21-25 (....) b) 26-30 (....) c) 31-35 (....) ç) 36-40 (....) d) 41-45 (....)	e) 46-50 (....) f) 51-55 (....) g) 56-60 (....) ğ) 61 ve üstü (....)
2. Cinsiyet	Kadın (....)	Erkek (....)
3. Eğitim Durumu	a) Okuma – yazma bilmiyorum. b) Okuma – yazma biliyorum. c) İlkokul mezunu d) Lise mezunu e) Ön Lisans f) Lisans g) Yüksek lisans ğ) Doktora	(....) (....) (....) (....) (....) (....) (....) (....)
4. İşitme engeliniz var mı?	a) 00-20 dB Normal (....) b) 21-35 dB Hafif (....) c) 36-55 dB Orta (....)	ç) 56-70 dB Orta-İleri (....) d) 71-90 dB İleri (....) e) 91 dB Üstü Çok İleri (....)
5. Ailenizde işitme engelli birey var mı?		
6. Eşiniz işitme engelli mi?		
6. İşitme engelli olan kaç çocuğunuz var?		
7. Mesleğiniz nedir? Çalışıyor musunuz? Aylık olarak ortalama gelir durumunuz nedir?		
8. Türk İşaret Dilini biliyor musunuz? Biliyorsanız, nasıl öğrendiniz? Çocuklarınıza siz mi öğrettiniz?		

B. Genel Sorular

1. Türk İşaret Diline ilişkin bir eğitim, kurs aldınız mı?
2. Aldıysanız, bu eğitim çocuğunuzun Türk İşaret Dili edinimine/kullanımına bir katkı sunuyor mu sizce?

C. Eğitim Öğretimle İlgili Sorular

1. Türk İşaret Dili ve eğitimine yönelik takip ettiğiniz yayınlar, araştırmacı ve yazarlar var mı? Bu konu ile ilgili herhangi bir dernek, vakıf vb. üyeliğiniz bulunuyor mu? Bilgi veriniz.
2. Çocuğunuzun okulda Türk İşaret Dili öğrenmesi onun günlük yaşantısını kolaylaştırıyor mu? Bu konudaki gözlemlerinizi nelerdir?
3. Türk İşaret Dili öğrenme sürecinde çocuğunuzun sosyal ve psikolojik gelişimine yönelik destek alma gereksinimi duyduunuz mu? Açıklayınız.
4. Gittiği okulda verilen Türk İşaret Dili eğitiminin çocuğunuza katkıları var mıdır, bu eğitimi yeterli buluyor musunuz?
5. Salgın nedeniyle okullarda yüz yüze eğitime ara verildiğinde çocuğunuz eğitim-öğretime devam edebildi mi? Bu süreçte herhangi bir güçlükle karşılaştınız mı?
6. Çocuğunuzun Türk İşaret Dili eğitimiyle ilgili ihtiyaçlarını karşılayabildiğinizi düşünüyor musunuz?
7. Çocuğunuzun Türk İşaret Dili eğitimi aldığı okul veya diğer resmi kurumlarla iletişiminiz beklentilerinizi karşılıyor mu? Talepleriniz karşılanabildi mi?
8. Çocuğunuzun Türk İşaret Dili öğrenmesi sizce onu geleceğe hazırlama da katkı sunuyor mu?
9. Çocuğunuza Türk İşaret Dili derslerinde yardımcı olabiliyor musunuz?
10. Çocuğunuzun Türk İşaret Dili öğretmeni ile görüşüyor musunuz, düzenli olarak velli toplantıları yapılıyor mu?
11. Okulun/kursun çocuğunuza Türk İşaret Dilini öğretme başarısını 1 ile 10 puan arasında değerlendirseniz kaç puan verirsiniz?
12. Çocuğunuzun Türk İşaret Dili eğitimi sürecini bir şeye benzetirseniz neye benzetirsiniz, niçin?

Ç. Görüş, Düşünce ve Öneriler

1. Türk İşaret Dili ve eğitimine yönelik gerçekleştirilen çalışmalara ilişkin önerileriniz nelerdir?
2. Başka düşünce ve önerileriniz varsa belirtir misiniz?

Çok teşekkür ederiz.
Selma KARAGÖZ

[Redacted Signature]

EK 7: Yönetici Görüşme Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.07.2022-269592

2021

Yönetici Görüşme Formu

SELMA KARAGÖZ

Sayın Yönetici;

Araştırmada Kayseri ilinde Türk İşaret Dili öğretiminin mevcut durumunu betimlemek amaçlanmaktadır. Bu amaçla siz değerli yöneticilerin bilgi ve görüşlerini almak istemekteyiz. Katılımınız araştırmamız için oldukça önemli olduğu gibi vereceğiniz bilgi ve görüşler alanla ilgili yapılacak olan çalışmalara da ışık tutacaktır.

Bu çalışma gönüllük esasına bağlı olarak gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle çalışmaya katılmayabilir ve katılsanız dahi dilediğiniz yer-zamanda sorularımıza yanıt vermeyi bırakabilirsiniz. Forma verdiğiniz yanıtlar kodlanacak ve katılımcı kimlikleri kesinlikle açıklanmayacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Bu nedenle lütfen araştırma sürecinde ad-soyad bilgilerinizi ifade etmeyiniz, forma imzanızı atmayınız. Sizden ricamız gönüllü katılım formunu imzalamanız ve katılım sonrası bilgilendirme formunu araştırmacıdan teslim almanız.

Sorulara içtenlikle verdiğiniz her yanıt ve araştırmamıza sunduğunuz değerli desteğiniz için sizlere teşekkür ederiz. Başkaca bilgi talebinde bulunursanız aşağıdaki iletişim kanallarından biriyle bizlere ulaşabilirsiniz.

Yüksek Lisans Öğrencisi, Selma Karagöz
Erciyes Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Danışman, Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR
Erciyes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

GÖRÜŞME SORULARI		
A. Tanıtıcı Bilgiler		
1. Yaş	a) 21-25 (....) b) 26-30 (....) c) 31-35 (....) ç) 36-40 (....) d) 41-45 (....)	e) 46-50 (....) f) 51-55 (....) g) 56-60 (....) ğ) 61 ve üstü (....)
2. Cinsiyet	Kadın (....)	Erkek (....)
3. Eğitim Durumu	a) Ön lisans mezunu (....) b) Lisans mezunu (....) c) Yüksek lisans mezunu (....) ç) Doktora mezunu (....)	
4. Mezun olunan üniversite, fakülte/meslek yüksek okulu/enstitü ve mezuniyet yılı	Ön Lisans: Üni. Fak./MYO Bölümü, Lisans: Üni. Fak./MYO Bölümü, Yüksek Lisans: Üni. Fak./MYO ABD, Doktora: Üni. Fak./MYO ABD,	
5. Kıdem	a) 5 yıl (....) b) 06-10 yıl (....) c) 11-15 yıl (....) ç) 16-20 yıl (....) d) 21-25 yıl (....)	e) 26-30 yıl (....) f) 31-35 yıl (....) g) 36 yıl ve üstü (....)
6. Kurumdaki idari göreviniz nedir?	a) Müdür (....) b) Müdür yardımcısı (....) c) Diğer	

B. Deneyim ve Ön Bilgilerle İlgili Sorular

1. Şu an çalışmakta olduğunuz kurum dışında Türk İşaret Dili eğitimi verilen başka kurumlarda çalıştınız mı? Eğer çalıştıysanız hangi görevlerde bulundunuz?

C. Mevcut Durumla İlgili Sorular

1. Şu an çalışmakta olduğunuz kurumda Türk İşaret Dili eğitimi veren kaç öğreticiniz/öğretmeniniz vardır?
2. Kurumunuzda Türk İşaret Dili eğitimlerini yürüten kişiler nasıl seçilmekte, nasıl atanmaktadır?
3. Kurumunuza bağlı olarak ağır işitme yetersizliği olan bireylere yönelik Türk İşaret Dili ile hazırlanan projeler var mı? Ayrıntılı bilgi veriniz.
4. Kurumunuzda Türk İşaret Dili öğretimine yönelik ders dışı kurs, sosyal-kültürel etkinlik vb. çalışmalar yapıyor musunuz? Bu çalışmalar hakkında bilgi verir misiniz?
5. Okula veya öğrenci kabulünde belirli kriterlerden söz edilebilir mi? (Yerleşim yeri, başarı sıralaması, mezuniyet, ekonomik durum gösterir belge gibi.).
6. Okulunuzun veya sınıfınızın Türk İşaret Dili eğitimi alacak bireyler için belirli bir sayı sınırlılığı var mıdır? Varsa açıklayınız.
7. Kurumunuzda Türk İşaret Dili eğitimi verilen kaç sınıf bulunmaktadır?
8. Türk İşaret Dili eğitimi gerçekleştirilen kurumları ilgilendiren en önemli mevzuat hükümleri nelerdir? Yasal düzenlemelerle ilgili görüş ve önerileriniz nelerdir?
9. Türk İşaret Diline ilişkin öğrencilerinizin gönüllü olarak düzenlemek istedikleri etkinlikler oluyor mu? Böyle bir durumda kurumunuz nasıl desteklemektedir?
10. Kurumunuzda yabancı dil olarak Türk İşaret Dili öğretimine yönelik ders, kurs, etkinlik vb. çalışmalarınız var mı? Türk İşaret Dilini yabancı dil olarak öğrenen kaç öğrenciniz vardır? Bu öğrencilerin derslerine girecek öğretmen/öğreticilerin aldığı, yabancı dil olarak Türk İşaret Dili eğitimi yönelik özel bir eğitimleri var mı?
11. Kurumunuzda Türk İşaret Dili öğretimine yönelik çalışmalarda kullanılmak üzere ayrı bir bütçe ayrılmakta mı? Bilgi veriniz.

Ç. Görüş, Düşünce ve Öneriler

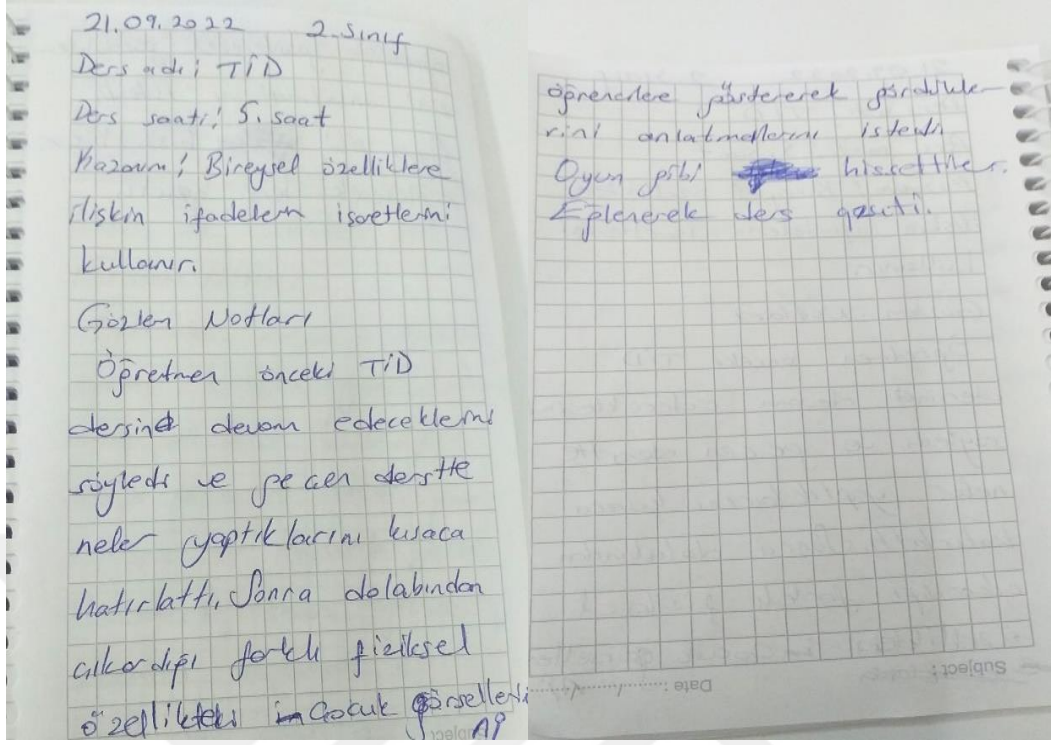
1. Türk İşaret Dili eğitiminde kurum olarak karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Bunları aşmak için ne gibi çalışmalar, uygulamalar yapmaktasınız? Bu güçlükleri aşmak için neler yapılmasını önerirsiniz?
2. Türk İşaret Dili eğitime yönelik gerçekleştirilen çalışmalara ilişkin önerileriniz nelerdir?
3. Başkaca belirtmek istediğiniz görüş ve önerileriniz nelerdir?

Sorularımızı içtenlikle yanıtladığınız, kıymetli vakit ve düşüncelerinizi bizimle paylaştığınız için teşekkür ederiz.

Selma KARAGÖZ



EK 8: Araştırmacı Gözlem Defterinden Örnek Notlar



EK 9: MEB İzin Belgesi



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47882400-602.04.01-53580919
Konu : Araştırma Uygulama İzni
Selma KARAGÖZ

07/07/2022

KAYSERİ VALİLİĞİNE

İlgi : (a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı (2020/2) Genelgesi.
(b) Erciyes Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 01/07/2022 tarihli ve 269592 sayılı yazısı.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Selma KARAGÖZ'ün "Türk İşaret Dili Öğretimine Yönelik Çoklu Durum Araştırması: Kayseri İli Örneği" konulu araştırma talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri incelenmiş olup, ilgi (a) genelge doğrultusunda söz konusu araştırmanın 2022-2023 eğitim öğretim yılında İlimiz Melikgazi ilçesindeki 80. Yıl İşitme Engelliler okulu ve Develi ilçesindeki Cemal Nevzer Ercis İşitme Engelliler okulunda görev yapan yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin katılımıyla, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, yüz yüze uygulanması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınızı arz ederim.

A. [Redacted]
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
- İlgi(b) Yazı ve Ekleri (39 Sayfa)
- Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)

OLUR

[Redacted]
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Gültepe Mah. Talas Bulv. No:1/b Melikgazi/KAYSERİ Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehya>
Telefon No : [Redacted] Bilgi için : [Redacted]
E-Posta : yuksekgretimayratici@meb.gov.tr Uyarı : Veri Hızırılama ve Kontrol İşletmeni
Kep Adresi : meb@chf1.kep.tr İnternet Adresi : <http://kayseri.meb.gov.tr>
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrilmis.meb.gov.tr> adresinden 3923 [Redacted] 1-1127 koda ile teyit edilebilir.

EK 10: Etik Kurul Onay Formu

BAŞVURU NO: 299

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU PROJE ONAY FORMU

Projenin Adı	"Türk İşaret Dili Öğretimine Yönelik Çoklu Durum Araştırması: Kayseri İli Örneği"	
Projenin Niteliği	Yüksek Lisans/Uzmanlık/Doktora Tezi	
Proje Araştırmacıları	Selma KARAGÖZ Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR	(Sorumlu Araştırmacı) (Danışman)
Sorumlu Araştırmacının Haberleşme Bilgileri	Selma KARAGÖZ Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR	(Sorumlu Araştırmacı) (Danışman)
	Kâzım [Redacted] Melikgazi-KAYSERİ	
	E-posta adresi: selmakar38@gmail.com	

KARAR:

Etik Kurulumuza baş
Durum Araştırması
ulaşmıştır.

Proje etik açıdan uyg

Projenin etik
gerekmektedir.

Proje etik açıdan uygun bulunmamıştır.

26/07/2021

ADI SOYADI

Etik Kurul Başkanı	Proje	İÇ	
Etik Kurul Başkan Yrd.	Proje	KAMAN	
Üye	Proje	İZ	
Üye	Proje	KARAGÖZ	
Üye	Proje	DİN	
Üye	Proje	BULUT	
Üye	Proje	HİN	
Üye	Proje	SKÖSE	
Üye	Proje	N	
Üye	Proje	ZEL	
Üye	Doç.	Ş	
Üye	Doç.	BAHAR	
Üye	Doç.	AĞ	

EK 11: Sınıf -1 Görseli



EK 12: Sınıf -2 Görseli



EK 13: Sınıf -3 Görseli



EK 14: Sınıf - Görseli



EK 15: ÇÖZGER Raporu Örneği



VALİLİĞİ
KAYMAKAMLIĞI
Rehberlik ve Araştırma Merkezi
Müdürlüğü
Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu
(Yönlendirme)

T.C. Kimlik No [Redacted] **Baba Adı** [Redacted] **Doğum Tarihi** [Redacted]
Adı Soyadı [Redacted] **Anne Adı** [Redacted] **Doğum Yeri** [Redacted]
Adresi [Redacted] **İl/İlçe** [Redacted]
Okulu [Redacted] **Sınıfı** 1 **Telefon** [Redacted]

Donatı No [Redacted] **İnceleme No** 1 **Karar Tarihi** 18/11/2021 **Karar Savısı** [Redacted]

Rapor Kayıt No [Redacted] **Rapor Başlangıç Tarihi** 18/11/2021 **Rapor Bitiş Tarihi** [Redacted] **İlkokul** [Redacted]

EĞİTSEL DEĞERLENDİRME VE TANII

Dil ve Konuşma Gelişimi
İptime Yetersizliği-Total

ÖNERİLEN ÖZEL EĞİTİM HİZMETİ

Yapılan eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucuna göre: Özel Eğitim İlkokuluna devamı.

YÖNLENDİRME KARARI

Yukarıda kimlik bilgileri belirtilen bireyin; mevcut eğitim planında yer alan ihtiyaçları doğrultusunda Özel Eğitim İlkokulu (İptime) nden yararlanması uygunluğuna / uygunluğuna karar verilmiştir.

EK 16: Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu Örneği

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.07.2022-269592

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu çalışma, Türk İşaret Dili Öğretimine Yönelik Çoklu Durum Araştırması: Kayseri İl Örneği" adıyla, Selma KARAGÖZ tarafından 20 Temmuz 2022- 20 Aralık 2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Türk İşaret Dili derslerinde yaşanan sorunlar ve bu konu hakkındaki görüşleri belirlemektir.

Araştırmanın Nedeni: ☐ Bilimsel araştırma ☒ Tez çalışması (Yüksek Lisans)

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Kayseri il ve ilçe merkezindeki işitme engelli ilkokulları.

Araştırma Uygulanışı: ☐ Anket ☒ Görüşme
☐ Gözlem ☐

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığının ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onayladıktan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Selma KARAGÖZ
İletişim Bilgisi: [REDACTED]

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

[Signature]
İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :
Telefon Numarası :

EK 17: Veli İzin Formu Örneği

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.07.2022-269592

Ek-1

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Türk İşaret Dili Öğretimine Yönelik Çoklu Durum Araştırması: Kayseri İli Örneği" adıyla, 20 Temmuz 2022- 20 Aralık 2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Türk İşaret Dili derslerinde yaşanan sorunları ve bu konu hakkındaki önerileri betimlemektir.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir. Öğrencilerimize yazılı formun yanı sıra Türk İşaret Dili ile hazırlanmış video kayıtları ile de sorular yöneltilebilecek, öğrencilerimizin verdiği yanıtlar gizli kalacak biçimde kodlanarak görüntülü kaydedilecektir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığının ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Saygılarımızla.

Araştırmacı : Selma KARAGÖZ

İletişim bilgisi

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'ın yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

.../.../...

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK 18: Millî Saraylar İdaresi Başkanlığı Görsel Kullanım İzni

sent you 90834-0036 numaralı
fotoğraf görseli

1 item, 9.87 MB in total · Expires on 11 September, 2023

90834-0036 numaralı fotoğraf görseli

Sayın Selma Karagöz,

Milli Saraylar İdaresi Başkanlığına hitaplı 23.08.2023 tarihli (Sayı: 118907) başvurunuz kurumumuza ulaşmıştır.

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı'nda Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR danışmanlığında hazırlamakta olduğunuz "Türk İşaret Dili Öğretimine Yönelik Çoklu Durum Araştırması: Kayseri İli Örneği" adlı yüksek lisans tez çalışmanız kapsamında kullanılmak üzere Milli Saraylar İdaresi Başkanlığı envanterine (Sultan II. Abdülhamid Kütüphanesi Koleksiyonu-Yıldız Albümleri) 90834-0036 numaraları ile kayıtlı fotoğrafın dijital görseli talebiniz uygun değerlendirilmiştir.

Görsel, tez çalışmanız kapsamında kullanılmak üzere ekte sunulmuştur. Görselin farklı bir çalışmada veya yayında kullanılması düşünüldüğünde (basılı veya elektronik ortam) yeniden Milli Saraylar İdaresi Başkanlığı'na başvuruda bulunulmalı ve telif ücreti ödenmelidir. Yayında, Milli Saraylar İdaresi Başkanlığı kaynak olarak gösterilmedir. Bu görseller, Milli Saraylar İdaresi Başkanlığı'nın yazılı izni olmadan çoğaltılamaz, paylaşılamaz, kopyalanamaz veya üçüncü şahıslar tarafından kullanılamaz. Tüm görseller telif hakkı ile korunmaktadır.

Saygılar,

Milli Saraylar İdaresi Başkanlığı
Araştırma Birimi

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı:	Selma KARAGÖZ
Uyruğu:	T.C.

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi – Eğitim Fakültesi- Türkçe Öğretmenliği	15.06.2009
Lise	Belsin Çok Programlı Lise	15.06.2004

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2014-2016	Kayseri Melikgazi Halk Eğitim Merkezi	Türkçe Öğretmeni- Diksiyon Öğretmeni
2013-2014	Ambar Ortaokulu	Türkçe Öğretmeni
2012-2013	Fevziye Mollaoğlu Ortaokulu- Keykubat Şehit Ömer Aktaş İlkokulu	Türkçe Öğretmeni
2011-2012	Kepez Ortaokulu	Türkçe Öğretmeni

YAYINLAR

Karagöz, S. ve Bahar, M. A. (2022). Türk İşaret Dili Öğretimine Yönelik Çoklu Durum Araştırması: Kayseri İli Örneği. 4. Uluslararası Türkoloji Araştırmaları Sempozyumu, (20-22 Ekim), 287-288.
<http://webportal.yyu.edu.tr/utas/duyuru/ozet-kitabi-1666991250>

