

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI

**İŞİTME KAYBI OLAN ÖĞRENCİLERİN TÜRK İŞARET DİLİ İLE
EĞİTİMLERİ SÜRECİNİN İNCELENMESİ**

Tüncay TUTUK

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR

Eskişehir, 2021

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Tüncay TUTUK tarafından hazırlanan **İşitme Kaybı Olan Öğrencilerin Türk İşaret Dili ile Eğitimleri Sürecinin İncelenmesi** başlıklı bu tez, 24/12/2021 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği* 'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU	
Danışman :	Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR	
Üye :	Doç. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU	
Üye :	Doç. Dr. Ayşe Dolunay SARICA	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Engin KARAHAN	

Prof.Dr. Mustafa Zafer BALBAĞ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

İşitme Kaybı Olan Öğrencilerin Türk İşaret Dili ile Eğitimleri Sürecinin İncelenmesi başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

24/12/2021

Tüncay TUTUK

Teşekkür

Lisans eğitimimden itibaren eğitim sürecimde yer alan, akademik bilgisi ve değerli görüşleriyle doktora eğitimi sürecimde de danışmanlığımı yaparak beni her zaman motive edip yol gösteren değerli hocam Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR'e gönülden teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma görevliliğine başladığım 2013 yılından bu yana hem çalışma yaşamımda hem de akademik gelişimimde desteğini her zaman hissettiğim, bu tezin yazılması sürecinde de yer alarak görüşleriyle yol gösteren değerli hocam ve bölüm başkanı Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKÇİ'ye teşekkür ederim.

Doktora eğitimim sürecinde çeşitli yöntem derslerini aldığım, akademik ve sosyal yaşamımda bir hocanın ötesinde arkadaşça yaklaşımıyla bana yol gösteren, tezimin her aşamasında bilgimin yetersiz kaldığı durumlarda çekinmeden arayabildiğim sayın hocam Dr. Öğr. Üyesi Engin KARAHAN'a teşekkür ederim.

Zaman ayırıp tez savunma sınavıma katılmayı kabul ederek tezimin son halini almasında değerli görüşleriyle önemli katkılar sağlayan sayın hocalarım Doç. Dr. Ayşe Dolunay SARICA ve Doç. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU'na teşekkür ederim.

Yaşamımdaki her konuda olduğu gibi doktora sürecimde de desteklerini sunan meslektaşlarım ve değerli arkadaşlarım A. Serhat UÇAR, Yunus YILMAZ, T. Mete ARTAR ve Erman KAYIŞDAĞ'a destekleri için teşekkürler.

Araştırmama katılmayı kabul eden, içtenlikle ve güler yüzlülükle beni sınıflarına kabul ederek görüşleriyle araştırmama katkı sunan, isimlerini veremediğim değerli katılımcılarıma teşekkür ederim.

Doktora eğitimim sürecinde BİDEB 2211-A Genel Yurt İçi Doktora Burs Programı kapsamında maddi destek sağlayan TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Son olarak, her konuda olduğu gibi doktora sürecimde de desteğini eksik etmeyen, sevgisiyle yaşamımı anlamlı kılan ve kararlarımda her zaman beni destekleyen sevgili eşim H. Ceren TUTUK'a sonsuz teşekkür ederim.

Lili ve Floki'ye...

İçindekiler

Teşekkür	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi.....	vi
Şekiller Listesi.....	vii
Görseller Listesi	viii
Özet	1
Abstract	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu	6
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Sınırlılıklar.....	9
1.5. Tanımlar	10
1.6. Kısaltmalar	10
İKİNCİ BÖLÜM.....	11
2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve.....	11
2.1. İletişim ve Dil İlişkisi	11
2.2. İşitme Duyusunun Dil Gelişimindeki Rolü	13
2.3. İşitme Kayıplılarda Dil ve İletişim Becerileri	14
2.4. İşitme Kayıplılarda İletişim Modu Olarak İşaret Dili	16
2.5. İşaret Dilinin Eğitim Ortamlarında Kullanımı	22
2.6. Türk İşaret Dili Çalışmaları.....	25
2.6.1. Türk İşaret Dili'ne İlişkin Yasal Düzenlemeler.....	25
2.6.2. Türk İşaret Dili'nin eğitim ortamlarında kullanımı	26
2.7. İlgili Araştırmalar	27
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	36
3. Yöntem.....	36
3.1. Araştırma Deseni	36
3.2. Durumların ve Katılımcıların Belirlenmesi.....	37
3.3. Durum I: İldeki İşitme Engelliler İlkokulunda TİD Derslerin Yürütülme Süreci	38
3.3.1. Katılımcılar	39
3.3.2. Odak sınıfların fiziksel özellikleri	44

3.4. Veri Toplama Teknikleri	49
3.5. Verilerin Toplanması.....	50
3.5.1. Gözlemler.....	50
3.5.2. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler.....	52
3.5.2.1. Yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanması	53
3.5.3. Dokümanlar	54
3.5.4. Araştırmacı günlükleri	54
3.5.5. Demografik bilgi Formu	55
3. 6. Verilerin Çözümlemesi.....	55
3.7. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği.....	57
3.8. Araştırma Etiği	57
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	59
4. Bulgular.....	59
4.1. İl Geneline Gerçekleştirilen Araştırma Bulguları.....	59
4.1.1. TİD Eğitimine İlişkin Görüşler.....	60
4.1.1.1. TİD‘in iletişim aracı olarak yeterliliği	61
4.1.1.2. TİD ders saatlerinin yeterliliğine ilişkin görüşler	62
4.1.2. Öğrencilerin TİD Öğrenmelerinde Etkili Olan Faktörler	63
4.1.2.1. Aileye ilişkin faktörler	63
4.1.2.2. Öğrenciye ilişkin faktörler	65
4.1.2.3. Öğretmene ilişkin faktörler	66
4.1.3. TİD Derslerinin Planlanması	66
4.1.3.1. Planlama süreci ve konuların belirlenmesi	67
4.1.3.2. Ders içeriklerinin TİD Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlar ile uyumu.....	68
4.1.4. TİD Öğretim Süreci	74
4.1.4.1. Derslerde kullanılan iletişim modu	74
4.1.4.2. TİD derslerinde kullanılan yöntem ve stratejiler	76
4.1.4.3. Süreçte karşılaşılan sorunlar	78
4.1.5. TİD Derslerinde Yer Verilen Materyaller ve Etkinlikler.....	80
4.1.5.1. Kullanılan materyaller.....	81
4.1.5.2. Gerçekleştirilen etkinlikler.....	85
4.1.5.3. TİD ders kitaplarına ilişkin görüş ve öneriler	90
4.1.6. TİD Derslerinin Değerlendirme Süreci.....	96
4.1.7. TİD Eğitiminin Geliştirilmesine İlişkin Öneriler.....	98

4.2. Türkiye Geneline Gerçekleştirilen Araştırma Bulguları	99
4.2.1. TİD'in İletişim Aracı Olarak Yeterliliği	101
4.2.1.1. İletişimsel ihtiyaçları karşılamadaki yeterliliği	101
4.2.1.2. Akademik bilgileri aktarmadaki yeterliliği	103
4.2.1.3. Toplumsal yaşama uyum sağlamadaki yeterliliği	104
4.2.2. TİD'e İlişkin Tutumlar	104
4.2.2.1. Ailelerin TİD'e ilişkin tutumları	105
4.2.2.2. Öğretmenlerin TİD'e ilişkin tutumları	106
4.2.2.3. TİD derslerinin katkıları.....	107
4.2.3. TİD Derslerinin Yürütülmesi	108
4.2.3.1. TİD derslerini planlama süreci.....	109
4.2.3.2. TİD öğretiminde kullanılan materyaller.....	111
4.2.3.3. TİD öğretiminde kullanılan yöntemler.....	113
4.2.3.4. TİD öğretiminde dikkat edilen hususlar.....	115
4.2.3.5. Öğrencilerin TİD öğrenmeleri üzerinde etkili olan faktörler	116
4.2.3.6. TİD öğretim sürecinde yaşanan sorunlar	118
4.2.3.7. Değerlendirme çalışmaları	119
4.2.4. TİD Çalışmalarının Ev Ortamında Desteklenmesi	121
4.2.4.1. Gerçekleştirilen çalışmalar.....	121
4.2.4.2. Süreçte karşılaşılan sorunlar	122
4.2.4.3. Çözüm önerileri ve yapılanlar	123
4.2.5. TİD Kitaplarına İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	125
4.2.5.1. TİD öğrenci kitapları hakkındaki görüşler	125
4.2.5.2. TİD öğretmen kitapları hakkındaki görüşler	128
4.2.6. TİD Öğretim Programının Yeterliliği	129
4.2.6.1. Kazanımların öğrenci düzeyine uygunluğu	129
4.2.6.2. Kazanımların yeterliliğine ilişkin görüşler.....	130
4.2.6.3 Programın ilk üç sınıfta uygulanmasına ilişkin görüşler.....	131
4.2.6.4. TİD ders saatlerinin yeterliliği hakkındaki görüşler	132
4.2.7. TİD Eğitiminin Geliştirilmesine İlişkin Öneriler.....	133
4.2.7.1. Erken yaşta eğitime başlanması	133
4.2.7.2. Yerleştirme sürecine ilişkin öneriler	134
4.2.7.3. TİD eğitiminin yaygınlaştırılmasına ilişkin öneriler.....	135
4.2.7.4. TİD'in geliştirilmesine ilişkin öneriler.....	136
4.2.7.5. TİD öğretim sürecine ilişkin öneriler	137

BEŞİNCİ BÖLÜM	139
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	139
5.1. Sonuç	139
5.2. Tartışma.....	144
5.2.1. TİD'e ilişkin görüş ve tutumlar	145
5.2.1.1. Bir iletişim aracı olarak TİD	145
5.2.1.2. TİD'e ilişkin aile ve öğretmen tutumları.....	148
5.2.2. İşitme engelliler okullarında TİD'in öğretim süreci	150
5.2.2.1. Planlama	150
5.2.2.2. Uygulama	151
5.2.2.3. Değerlendirme.....	153
5.2.2.4. TİD'in ev ortamında desteklenmesi	154
5.2.2.5. Yaşanılan sorunlar.....	155
5.2.3. TİD Öğretim Programı ve TİD materyalleri.....	157
5.2.3.1. TİD öğretim programı	157
5.2.3.2. TİD materyalleri.....	159
5.2.3.3. TİD eğitiminin geliştirilmesi.....	161
5.3. Öneriler.....	163
5.3.1. İleriki araştırmalara yönelik öneriler	163
5.3.2. Uygulamalara yönelik öneriler	164
KAYNAKÇA.....	166
EKLER.....	179
ÖZGEÇMİŞ	198

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Araştırmanın İldeki Boyutunda Yer Alan Katılımcılar	39-40
3.2	Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler	40
3.3	Öğretmenlerin TİD Eğitimlerine İlişkin Bilgiler	41
3.4	Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler	42
3.5	Öğrencilerin ve Ailelerin Kullandıkları İletişim Modları	43
3.6	Türkiye Geneli Görüşmelerde Yer Alan Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler	47
3.7	Katılımcıların TİD Eğitimlerine İlişkin Bilgiler	48
3.8	Sınıf Bilgileri ve Sınıflara Göre Kullanılan İletişim Modları	49
3.9	Araştırma Soruları ve Veri Toplama Teknikleri	50
3.10	Gözlem Verileri Toplama Çizelgesi (S1/S2)	51
3.11	Görüşme Takvimi	52-53
3.12	Dokümanlara İlişkin Bilgiler	54
4.1	İl Geneli Tema ve Alt Temalar	59-60
4.2	Sınıf 1 TİD Derslerinde Gözlemlenen Ders İçerikleri ve Öğretim Programında Yer Alan İlgili Kazanımlar	69-71
4.3	Sınıf 2 TİD Derslerinde Gözlemlenen Ders İçerikleri ve Öğretim Programında Yer Alan İlgili Kazanımlar	72-73
4.4	Türkiye Geneli Tema ve Alt Temalar	99-100

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Kullanılan İletişim Modu Seçenekleri	17
4.1	TİD'e İlişkin Görüşler	61
4.2	Öğrencilerin TİD Öğrenmeleri Üzerinde Etkili Olan Faktörler	63
4.3	TİD Derslerinin Planlanması	67
4.4	TİD Öğretim Süreci	74
4.5	TİD Derslerinde Yer Verilen Materyaller ve Etkinlikler	81
4.6	TİD'in Dil Olarak Yeterliliği Teması	101
4.7	TİD'e İlişkin Tutumlar Teması	105
4.8	TİD Derslerinin Yürütülmesi Teması	109
4.9	TİD Çalışmalarının Ev Ortamında Desteklenmesi Teması	121
4.10	TİD Kitaplarına İlişkin Katılımcı Görüşleri	125
4.11	TİD Öğretim Programının Yeterliliği	129
4.12	TİD Öğretim Programının Geliştirilmesine İlişkin Öneriler	133
5.1	TİD Kullanımı ve Öğretim Süreci	145

Görseller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Sınıf 1'in Görünümü	45
3.2	Sınıf 1'in Görünümü	45
3.3	Sınıf 2'nin Görünümü	46
3.4	Sınıf 2'nin Görünümü	46
4.1	Renkler Poster	82
4.2	Meyveler Poster	82
4.3	Hikâye Kitabı	82
4.4	Sıralı Kart	82
4.5	İlk İşaretlerim İlk İfadelerim Seti	84
4.6	Renkli Kartlar	84
4.7	Poster Takvimi	84
4.8	Öğrenci Ürünü	85
4.9	Cümle Örnekleri	85
4.10	Okuma Yazma Etkinliğine Ait Cümleler	86
4.11	1. Sınıf TİD Kitabı "Hayvanlar ve Bitkiler" Ünitesine Ait Görsel Örneği	87
4.12	Sınıf TİD Kitabı "Kendimi Tanıyorum" Ünitesine Ait Kelime Listesi	88
4.13	3. Sınıf TİD Kitabı "Görsel-İşaret Eşleme" Çalışma Sayfası	89
4.14	3. Sınıf TİD Kitabı "Zaman" Ünitesine Ait Resim	89
4.15	1. Sınıf TİD Kitabına Ait Resim Örneği	91
4.16	3. Sınıf TİD Kitabı "Kendimi Tanıyorum" Ünitesine Ait Çalı- şma Sayfası	92
4.17	3. Sınıf TİD Kitabı Ait Çalışma Sayfaları	93
4.18	3. Sınıf TİD Kitabı Ait Çalışma Sayfaları	93
4.19	Sınıf 1'de TİD Kitabının Kullanımına İlişkin Örnek	94

Özet

İşitme Kaybı Olan Öğrencilerin Türk İşaret Dili ile Eğitimleri Sürecinin İncelenmesi

Tüncay TUTUK

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR

2021

Amaç: Bu araştırmada işitme kayıplı ilkokul öğrencilerinin devam ettikleri eğitim ortamlarından biri olan işitme engelliler ilkokullarının ilk üç sınıfındaki Türk İşaret Dili (TİD) dersi kapsamında TİD öğretimi ve kullanımı sürecinin bütüncül olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda üç ana araştırma sorusu olan; (1) bir iletişim modu olarak TİD’e ilişkin görüş ve tutumlar nasıldır?, (2) işitme engelliler okulunda TİD’in öğretimi süreci nasıl gerçekleşmektedir? ve (3) TİD Öğretim Programı ve materyallerine ilişkin görüş ve öneriler nelerdir? sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem: İşitme engelliler ilkokullarında uygulanan TİD çalışmalarının farklı boyutlarıyla ele alındığı bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi desenlerinden betimleyici bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Araştırmada iki durum ele alınmış olup, durum 1 kapsamında veriler bir ilde bulunan işitme engelliler okulundan, gözlemler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, dokümanlar, demografik bilgi formu ve araştırmacı günlüğü yoluyla toplanmıştır. Durum 2 bağlamında ise Türkiye genelinde TİD derslerini yürüten öğretmenlerden, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve demografik bilgi formu ile veriler elde edilmiştir. Verilerin analizinde nitel tümevarımsal analiz kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analiziyle TİD kullanımı ve öğretim sürecine ilişkin durum 1 biriminde yedi tema ve 13 alt tema, durum 2 biriminde ise yedi tema ve 27 alt tema olmak üzere toplamda 14 tema ve 40 alt temaya ulaşılmıştır. Durum 1 bağlamında ulaşılan temalar; katılımcıların TİD’e ilişkin görüşleri, öğrencilerin TİD öğrenimi üzerinde etkili olan faktörler, TİD derslerinin planlanması, TİD öğretim süreci, derslerde kullanılan materyal ve etkinlikler, derslerin değerlendirme süreci ve TİD Eğitim Programı’nın geliştirilmesine ilişkin öneriler şeklindedir. Durum 2 bağlamında ulaşılan temalar ise; TİD’in iletişim aracı olarak yeterliliğine ilişkin görüşler, TİD’e ilişkin tutumlar, TİD derslerinin yürütülmesi, TİD çalışmalarının ev ortamın-

da desteklenmesi, TİD kitaplarına ilişkin görüşler, TİD Öğretim Programı'nın yeterliliğine ilişkin görüşler ve TİD eğitiminin geliştirilmesine ilişkin öneriler şeklindedir. Her iki durum bağlamında elde edilen tema ve alt temalara ilişkin bulgular ilgili bölümde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Sonuç ve Öneriler: İşitme kayıplı öğrencilerin yaşamlarında önemli bir yeri olan TİD'in öğretimi yönünde çeşitli çabaların olduğu görülmektedir. Bu çabalar sonucunda ortaya çıkan program ve materyallerin işitme engelliler okulundaki TİD dersleri sürecinde işlevsel olarak kullanılabildiği ve öğretmenlere çeşitli kolaylıklar sağladığı görülmüştür. Bununla birlikte öğretim programının ve materyallerin geliştirilmesi, TİD öğretiminin çocuğun yakın çevresi ve eğitim sürecinde görev alan öğretmenleri başta olmak üzere daha geniş kitlelere yaygınlaştırılması, erken çocukluk döneminde TİD eğitiminin sağlanması ve işitme kayıplı çocukların bireysel özelliklerine göre uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmesi gibi farklı gereksinimler olduğu ortaya konulmuştur. Bu anlamda hem ileriye araştırmalara hem de uygulamaya yönelik bazı öneriler getirilmiştir.

Anahtar kelimeler: İşitme kayıplı öğrenciler, Türk İşaret Dili (TİD), TİD eğitimi, Dil gelişimi, İşitme engelliler okulları, TİD Eğitim Programı, Nitel araştırma, Durum çalışması.

Abstract

An Investigation of the Education Process of Students with Hearing Impairment in Turkish Sign Language

Tüncay TUTUK

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Special Education

Advisor: Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR

2021

Purpose: This study, it was aimed to examine the process of teaching and using Turkish Sign Language (TSL) as part of the TSL course in the first three classes of primary schools for the hearing impaired, which is one of the educational environments in which primary school students with hearing loss attend. In line with the purpose of the research, there are three main research questions; (1) What are the views and attitudes towards TSL as a mode of communication?, (2) How is the teaching process of TSL in a school for the students with hearing impaired? and (3) What are the opinions and recommendations regarding the TSL Curriculum and materials?

Method: In this study, in which TSL studies applied in primary schools for the students with hearing impaired were handled with different dimensions, descriptive holistic multi-case design, one of the qualitative research method designs, was used. Two cases were discussed in the study, and within the scope of Case 1, data were collected from a school for the hearing impaired in a province through observations, semi-structured interviews, documents, demographic information form and researcher's diary. In the context of Case 2, data were obtained from the teachers who conduct TSL courses throughout Turkey, through semi-structured interviews and demographic information form. Qualitative inductive analysis was used in the analysis of the data.

Results: With the analysis of the data obtained as a result of the research, a total of 14 themes and 40 sub-themes were reached (in the Case 1 unit seven themes and 13 sub-themes and in the Case 2 unit seven themes and 27 sub-themes) related to the use of TSL and the teaching process. The themes reached in the context of Case 1; The participants' views on TSL, the factors affecting students' learning about TSL, the planning of TSL lessons, the TSL teaching process, the materials and activities used in the lessons, the evaluation process of the lessons, and the suggestions for the development of the

TSL Training Program. The themes reached in the context of Case 2 are; opinions on the adequacy of TSL as a communication tool, attitudes towards TSL, conducting TSL courses, supporting TSL studies in the home environment, opinions on TSL books, opinions on the adequacy of TSL Curriculum, and suggestions on improving TSL education. The findings regarding the themes and sub-themes obtained in the context of both cases are presented in detail in the relevant section.

Conclusion and Suggestions: It is seen that there are various efforts to teach TSL, which has an important place in the lives of the students with hearing impaired. It has been seen that the programs and materials that emerged as a result of these efforts can be used functionally during the TSL lessons in the school for the students with hearing impaired and provide various conveniences to the teachers. In addition, it has been revealed that there are different needs such as the development of the curriculum and materials, the dissemination of TSL education, especially the close environment of the child and the teachers who take part in the education process, the provision of TSL education in early childhood and the placement of children with hearing impaired in appropriate educational environments according to their individual characteristics. In this sense, some suggestions have been made for both future research and practice.

Keywords: Students with hearing impaired, Turkish Sign Language (TSL), TSL education, Language development, Schools for the students with hearing impaired, TSL Education Program, Qualitative research, Case study.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Geçen yıllarla birlikte koklear implant ve kulak arkası işitme cihazı gibi işitmeye yardımcı teknolojilerde yaşanan olumlu teknolojik gelişmeler, işitme kaybı olan bireylerin sözel dil girdisine erişimlerini ve bu yolla da sözel dili edinimlerini kolaylaştırmıştır (Spellun ve Kushalnager, 2018). Özellikle ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı olan çocuklarda koklear implant kullananlar, kulak arkası işitme cihazı kullanan ya da hiç cihaz kullanmayan akranlarına göre sözel dil becerilerinde anlamlı gelişmeler olduğu belirtilmektedir (Eisenberg, Kirk, Martinez, Ying ve Miyamoto, 2004). Tüm bu gelişmelere rağmen çocukların implantasyon sonrasında cihazdan sağlayacakları faydalar değişiklik göstermektedir (Kral ve O'donoghue, 2010). Eisenberg vd. (2006) koklear implantasyon sonrasındaki gelişimlerini izlemek için ortalama yaşları 2.3 olan 42 işitme kayıplı çocuğa ait işitme ve dil gelişimi verilerini içeren araştırmasında, bu çocukların ise sadece %48'inin iki yıllık bir süre sonunda anlamlı işitsel veriye ulaşımının ve tutarlı olarak kelime tanıma becerilerinin olduğunu belirtmiştir. Bu çocukların ise normal işiten akranlarıyla kıyaslandıklarında yalnızca %24'ünün sessiz bir ortamdaki ifadelerin %80'ini anlayabildikleri, gürültülü bir ortamda ise yalnızca üç (%7) çocuğun kullanılan ifadelerin %60'ını anlayabildiğini belirtmiştir. İşitmeye yardımcı teknolojilerde yaşanan bu gelişmeler birçok işitme kayıplı çocuğun konuşma seslerine erişimini kolaylaştırır da, yapılan bu araştırmaya göre koklear implantlı çocukların halen yaklaşık yarısı sessiz bir ortamdaki konuşmaların %20'sini kaçırırken, büyük bir çoğunluğunun gürültülü bir ortamda çoğu ifadeyi anlayamadığı ifade edilmiştir. Bu örnek araştırma bağlamında gelişen teknolojik imkânların sağladığı yararlar rağmen işitme kayıplıların konuşma seslerine tam erişiminde bazı sınırlılıklara sahip olduğu, bunun yanı sıra ülkelerin sunduğu tanılama ve cihazlandırma, erken yaşta sunulması gereken işitme ve dil eğitimi gibi çeşitli destek hizmetlerindeki aksaklıklar nedeniyle işitme kayıplı çocukların sözel dili edinmeleri sürecinde bazı sorunlar yaşanabilmektedir. Karşılaşılan bu sorunlar ise sözel dili edinmekte zorlanan ya da bu süreçte alternatif bir iletişim aracının desteğine ihtiyaç duyan çocukların eğitiminde işaret dili gibi işitme duyusuna dayalı olmayan gör-sel iletişim modlarının varlığını gerekli kılmaktadır.

1.1. Problem Durumu

İşaret dilinin hem işitme kaybı olan öğrencilerin eğitim ortamlarında kullanımı hem de işitme kaybı olan bireyler tarafından günlük yaşamda iletişim modu olarak desteklenmesi dünya genelinde tartışmalı bir konu olarak ele alınmaktadır. Kimi taraflarca işitme kayıplıların doğal dili olarak kabul edilen işaret dili, aynı zamanda sağır (Deaf) kültürünü taşıma rolünü üstlendiği için alt kültüre ait olan ve işitme kayıplı bireyin özgürce erişim hakkının bulunması gereken bir değer olarak görülmektedir (Levy, 2002). İşitme kaybına sahip olarak dünyaya gelen çocukların büyük bir kısmı normal işitmeye sahip ve işaret diline ilişkin hiçbir bilgisi olmayan ailelerde dünyaya gelmektedir (Mitchell ve Karchmer, 2004) ve düşük bir dil edinim düzeyiyle ya da dil edinimi olmadan okula başlamaktadır. Okula başladıklarındaysa öğretmenlerin işaret dili kullanımına ilişkin yetersiz eğitime ve bilgiye sahip olmaları durumuyla karşılaşabilmektedirler. Öğretmenlerin işaret dilini ve bu dile bağlı olarak okuma-yazma gibi diğer akademik becerileri nasıl öğreteceklerine ilişkin uygun bir eğitim programına ya da yönteme sahip olmamalarından dolayı çoğu öğretmen bu durumda zorlanmaktadır (Parker, 2020). Bu bağlamda da öğretmenlerin işaret diline ilişkin bilgi ve eğitim düzeyinin, uygulanan eğitim programında işaret dili derslerinin nasıl yürütüldüğünün ve işaret dili öğretiminde kullanılan stratejilerin neler olduğunun araştırılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Dünyadaki güncel işaret dili çalışmaları incelendiğinde işaret dilinin yasal olarak tanınırlığı, öğretimi ve desteklenmesi için gerekli çalışmaların neler olabileceği konularına odaklanıldığı ve genel olarak kullanımının, kültürel bir değer olmasının yanı sıra dil ve eğitim hakları çerçevesinde korunmasının sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir (Levy, 2002; Snoddon ve Murray, 2019). Ülkemizde de işitme kayıplı bireylerin günlük yaşamı içerisinde bir dil olarak var olan Türk İşaret Dili'nin (TİD) yasal boyutta tanınırlığı ve eğitim ortamlarında kullanımına ilişkin düzenlemeler üzerinde son yıllarda artarak süregelen çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın koordinasyonunda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan Türk İşaret Dili sözlüğünün (MEB, 2015a) yanı sıra TİD'in dilbilgisel özellikleri üzerine de çalışmalar yürütülmüştür (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2015). Aynı zamanda MEB tarafından işitme engelliler okullarında kullanılmak üzere TİD'in öğretimi amacıyla ilköğretim 1, 2 ve 3. sınıfa yönelik ders kitapları, öğretim amaçları ve kazanımları, öğretim etkinlikleri ve öğretmenler için rehber kitaplar hazırlanmıştır (MEB, 2015b; MEB, 2015c; MEB, 2016a). Hazırlanan etkinlikler incelendiğinde, içeriklerinin öğrencilerin kronolojik yaşlarına göre gelişim dönemlerine uygun görünmekle birlikte alanyazında sınıflar-

daki kullanım sürecinde etkinliklerin işlevsel olarak gerçekleştirilip gerçekleştirilemediğine ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sınıfların ders programları incelendiğinde ise TİD dersinin haftalık iki saatlik zorunlu ders olarak yer aldığı görülmektedir. Oysaki bu derslerin içeriğinin MEB tarafından sağlanan materyallerle uyumu, bu materyallerin TİD'in öğretimi için uygunlukları ve varsa planlamadan değerlendirmeye kadarki süreç boyunca yaşanan sorunların neler olduğuna ilişkin de alanyazında herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bunun dışında iki saatlik işaret dili dersi ile sağlanan TİD'e ilişkin bilgi ve becerilerin akıcı bir işaret dili kullanıcısı olma boyutunda ne derecede yeterli olduğu da araştırılması gereken bir diğer konudur. Ayrıca TİD dersleri dışındaki derslerde öğretmenlerin ve öğrencilerin kullandığı iletişim modunun ne olduğuna ilişkin bir bilgiye de rastlanamamıştır. MEB işaret dili ve tercümanlık kursu verilmesine ilişkin bir mevzuat (MEB, 2011) yayınlamış olmasına rağmen, bu kursların açılıp açılmadığı, içeriklerinin ve yeterliliklerinin ne düzeyde olduğu, işitme kaybı olan çocukların eğitim aldığı ortamlardaki öğretmenlerin bu eğitimlere katılıp katılmadığı bilinmemektedir. Son olarak işitme engelliler okulundaki derslere giren öğretmenlerin TİD'e ilişkin yeterliliklerinin ne durumda olduğu ve dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik ne tür çalışmaların gerektiği de bilinmeyen bir diğer noktadır.

TİD'in işitme kayıplı öğrencilerin devam ettikleri eğitim ortamlarında kullanımı alanında yapılmış herhangi bir bilimsel çalışmaya ulaşılamamış olması, TİD'in öğretimi ve eğitim ortamlarında kullanımı alanlarında yapılacak araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Sözel Türkçe'de olduğu gibi öğrencilerin akademik ve sosyal becerileri başta olmak üzere farklı gelişim alanlarında istenilen düzeye ulaşabilmeleri dil aracılığıyla sağlayacakları iletişime bağlıdır. İşitme kayıplı öğrencilerde ise işitme kaybından kaynaklı olarak dil edinimi, iletişim becerilerinin kazanılması ve akademik becerileri başta olmak üzere diğer gelişim alanlarında bazı gecikmeler görülebilmektedir (Werfel ve Hendricks, 2016). Alanyazında belirtilen bu gecikmelerin önlenmesinde ise, işitmeye yardımcı teknolojilerden sınırlı düzeyde yararlanabilen veya bu teknolojilere erişimi olmayan işitme kayıplı çocukların karşılaşılabilecekleri dilsel gecikmeler yaşama ya da dili hiç edinememe riskine karşı farklı seçenekler arasından doğru iletişim modunun seçilmesi ve kullanımı önemlidir (Gravel ve O'Gara, 2003; Spellun ve Kushalnagar, 2018). Bu doğrultuda, ülkemizdeki işitme kayıplı bireylerin iletişim modlarından biri olan TİD'in öğretiminin nasıl gerçekleştirildiğinin ve eğitim ortamlarında kullanımının incelenmesinin var olan uygulamaların durumunu anlamamızda ve varsa sorunlara ilişkin çözümler geliştirilmesinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

İşitme kayıplı öğrencilerin devam ettikleri eğitim ortamlarından biri olan işitme engelliler okullarında bu öğrencilerin işaret dili becerilerini edinmeleri ve bu yolla da akademik gelişimleri için gerekli olan eğitimsel içeriğe erişimlerinin desteklenmesi amacıyla son yıllarda geliştirilen TİD Öğretim Programı ve çeşitli öğretim materyallerinin uygulandığı görülmektedir. İşitme kayıplı öğrencilerin dil edinimi ve akademik gelişimleri süreçlerinde başarılı sonuçlar almak amacıyla var olan problemlerin belirlenmesi ve öneriler getirilebilmesi için bu öğrencilerin devam ettikleri eğitim ortamlarının incelenmesi ve eğitim sürecinde görev alan öğretmenlerin görüşlerinin alınması büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada da işitme engelliler ilkokuluna devam eden işitme kayıplı öğrencilerin eğitim ortamlarında TİD öğretiminin ve işaret dilinin kullanımının bütüncül bir bakış açısıyla incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç kapsamında hazırlanan araştırma soruları ve alt araştırma soruları şu şekildedir:

1. Bir iletişim modu olarak TİD'e ilişkin görüşleri nasıldır?
2. İşitme engelliler okulunda TİD'in öğretimi süreci nasıl gerçekleşmektedir?
 - a. TİD dersleri nasıl planlanmaktadır?
 - b. TİD öğretimi nasıl gerçekleşmektedir?
 - c. TİD ders çıktıları nasıl değerlendirilmektedir?
 - d. Öğretim sürecine ailenin katılımı nasıldır?
 - e. TİD öğretim sürecinde yaşanan sorunlar nelerdir?
3. TİD Öğretim Programına ve materyallerine ilişkin görüş ve öneriler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İşitme kaybı olan çocukların sahip oldukları işitme kayıplarından dolayı sözel dil edinimi ve iletişimsel becerilerinin gelişiminde gecikmeler olabildiği bilinmektedir (Werfel ve Hendricks, 2016). İşitme kayıplı öğrencilerin de normal işiten akranları gibi eğitime tam erişim hakları bulunmaktadır. Genel olarak sözel iletişim moduna dayalı olan eğitim sistemlerinde, işitme kayıplı öğrencilerin sahip oldukları iletişimsel becerilerdeki bu gecikmeler eğitim ortamlarında sunulan içeriğe erişimlerinde güçlükler yaşatmakta, eşit fırsatlara erişimlerini engellemekte ve akademik gelişimlerini olumsuz

yönde etkilemektedir (Swanwick ve Gregory, 2007). Alanyazında işitme kayıplı öğrencilerin sahip oldukları iletişimsel güçlüklerin yarattığı olumsuzlukları önlemek amacıyla işaret dili gibi alternatif iletişim modlarının kullanımının söz konusu olduğu görülmektedir (Gravel ve O’Gara, 2003; Parker, 2020; Snoddon ve Murray, 2019; Swanwick ve Gregory, 2007) . Bu amaçla Türkiye’de de yıllar içerisinde çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Son olarak 2015 yılı sonrasında MEB tarafından işitme kayıplı öğrencilerin devam ettikleri işitme engelliler okullarında TİD öğretiminin yapılması amacıyla program içerikleri ve materyalleri de içeren çeşitli düzenlemeler getirilmiştir. Getirilen bu düzenlemelere göre yapılan işaret dili eğitimi ve işaret dilinin eğitim ortamlarında kullanımına yönelik durum ise araştırılmayı bekleyen bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

TİD’e ilişkin ilgili alanyazın incelendiğinde, farklı çalışmalar olmakla birlikte TİD’in MEB müfredatına dayalı olarak işitme engelliler okullarında öğretimi ve eğitim ortamlarında kullanımı alanında yapılmış herhangi bir bilimsel çalışmaya ulaşılamamıştır. Eğitim ortamlarındaki mevcut durumun betimlenmesi, işitme kayıplı öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla arasındaki farklı becerilerdeki çeşitli sorunlara (Swanwick ve Gregory, 2007; Uzuner, 2003) ilişkin çözüm önerileri getirilebilmesi açısından önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra Türkiye’de işitme kayıplı öğrencilerin eğitiminde kullanılacak iletişim modunun hangisi olacağına ilişkin yasal bir düzenlemenin olmadığı görülmektedir. Bu durum, TİD’nin öğretimi ve eğitim ortamlarında kullanımı alanlarında yapılacak araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Gerçekleştirilen bu araştırmanın, mevcut uygulamaların farklı veri kaynaklarından elde edilen bulgularla betimlenerek, süreçte karşılaşılan sorunların neler olduğunun belirlenmesi ve bunlara ilişkin çözüm önerileri sunulması açısından önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca TİD’in öğretiminde ve eğitim ortamlarında kullanımında var olan uygulamaların nasıl geliştirilebileceğinin belirlenip, bir iletişim modu olarak işaret dilinin kullanılabilirliğinin incelenmesinin ileriki araştırmalara, program geliştirme ve uygulama boyutunda ise MEB’e işlevsel öneriler getirme bakımından önemli olduğu ileri sürülebilir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın ilk kısmında sınıf içi gözlemler yoluyla veri toplanması sürecinde altıncı haftadan sonra Covid-19 pandemisi nedeniyle okulların kapatılması ve uzaktan eğitime geçilmesi, ileriki haftalarda planlanan gözlem verilerinin ve çeşitli dil örneklerinin toplanması amacıyla gerçekleştirilecek olan sınıf içi video kayıtlarının araştırmaya

dâhil edilmesini engellemiştir. Bu doğrultuda gözlem verileri her sınıfta dokuzar gözlemle sınırlı kalmıştır.

1.5. Tanımlar

İki Dillilik: İki dillilik (bilingualism), sözel dille birlikte işaret dilinin de birlikte kullanılmasını içeren iletişim modudur (Leigh, Andrews ve Harris, 2018).

İşaret Dili: Genellikle işitme kayıplı çocuk ve bireyler tarafından kullanılan, her ulusun kendine ait olarak oluşturduğu ve kendine özgü dilbilgisel kuralları olan doğal-görsel bir iletişim modudur (Leight vd. 2018).

Koklear İmplant: Cerrahi bir operasyon gerektiren ve işitsel girdinin işlevsel olarak çalışmayan kulak yapılarının kullanımını gerektirmeden doğrudan işitme sinirine iletilmesini sağlayan işitmeye yardımcı bir teknolojidir (İncesulu, 2015).

Parmak Alfabesi: Alfabe yer alan harflerin el ve parmak hareketlerinin kullanılmasıyla ifade edilmesidir (Allen, Letteri, Choi ve Dang, 2014).

Sağır Kültürü: Sağırılığı engellilik ya da yetersizlik gibi negatif bir bakış açısıyla değil, olumlu ve güçlü yönleriyle ele alarak, sağır bireylerin işaret dilleri aracılığıyla paylaştıkları ortak kültürü ifade eder (Leight vd. 2018).

Total İletişim: İletişim sürecinin sağlanması için işitsel ve görsel tüm iletişim modlarının ve ipuçlarının aynı anda birlikte kullanılmasını içeren iletişim modu (Hawkins ve Brawner, 1997).

Türk İşaret Dili: Türkiye’deki işitme kayıplı çocukların ve bireylerin kullandıkları ulusal işaret dili (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2015).

1.6. Kısaltmalar

ID: İşaret dili

Kİ: Koklear İmplant

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

SD: Sözel dil

TİD: Türk İşaret Dili

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

Sosyal bir varlık olarak tanımlanan insan, bu toplumsal yaşantısının bir gereği olarak kendini çevreleyen insanlarla ve diğer canlılarla iletişim kurmaktadır (Çevik, 2019). Çocukluk döneminde bir aile ortamıyla sınırlı olan sosyal çevremiz zamanla, akrabalarımız, arkadaşlarımız, öğretmenlerimiz gibi çeşitli bireylerin katılımıyla genişlemektedir. Genişleyen bu sosyal çevre ise, bireyin içinde bulunduğu değişen ortamlardaki farklı insanlarla etkileşime geçmesini gerektirmektedir. Bu anlamda bireyin duygu, düşünce ve isteklerini doğru şekilde karşısındakine aktarabilmesi ve aynı şekilde karşısındakinin duygu, düşünce ve isteklerini doğru şekilde anlayabilmesi, bir başka değişle iletişim kurabilmesi gerekmektedir (Çevik, 2019). İnsanlık tarihi boyunca iletişimsel ihtiyaçlar olarak tanımlayabileceğimiz temel ya da daha karmaşık bu gereksinimleri karşılamak için insanlar duman, konuşma, yazı, resim, mors, işaretler, beden hareketleri gibi çok farklı iletişim araçlarını kullanmışlardır (Çevik, 2019; Sanders, 1982; Tüfekçi-oğlu, 1989). Tüm bu araçlar kendi döneminde kullanıldığı grup içerisinde üzerinde uzlaşmış bazı semboller ya da kodlarla mümkün olmuştur. Kullanılan bu iletişimsel araçlar ise bireyin iletişimsel etkinliklerini gerçekleştirme nedeni olan ihtiyaçlarını karşılayabilmesi amacına hizmet etmektedir (Topbaş, 2006a). Bu anlamda dil edinimi süreci ve iletişimsel becerilerin gelişimi, ilişkileri nedeniyle birlikte ele alınmıştır.

2.1. İletişim ve Dil İlişkisi

Türk Dil Kurumu (TDK, t.y.) iletişim kavramını “*duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması*” olarak tanımlamaktadır. İletişim bir süreç olarak ele alınmaktadır ve bu sürecin karşılıklı olarak gerçekleştiği belirtilmektedir. Her iletişim bağlamında bir gönderici ve bir veya birden fazla alıcı bulunmaktadır. Bireyin iletmek istediği duygu, düşünce ve istekleri çeşitli iletişim araçlarının kullanımıyla alıcılara ulaştırılmaktadır. Alıcı ise bu mesajı alarak çözümler ve göndericiye kendi anlamlandırması bağlamında bir dönüt sağlar (Çevik, 2019; McLaughlin, 2006). İletişim sürecini Konrat (2006), amacın iletişim olduğu, kullanılan dilin bu amaçla kullanılan araç oluşu ve bu aracı kullanmak için gerçekleştirilen devinimlerin eylem olduğu şeklinde açıklamaktadır. İletişim sürecinde gönderici ve alıcının mesajı

doğru iletmeleri için kullanılan aracın, yani dilin standardizasyonu önem taşımaktadır (Çevik, 2019).

İletişim sürecinde temel konumda olan dil kavramı, bireylerin iletmek istedikleri mesajı, yani iletişimsel amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli olan araçtır (Çevik, 2019; Topbaş, 2006a). *Dil, bir topluluğun deneyimlerini ifade etmek ve aralarındaki iletişimi sağlamak amacıyla karşılıklı olarak üzerinde anlaşılan organize sembolik ilişkiler grubu* olarak tanımlanabilir (Downing ve Falvey, 2018). Birey dil aracılığıyla kendini ifade edebildiği gibi etrafındaki dünyayı da anlamlandırabilir (Rose vd. 2004). Dilin, bireyin duygu, düşünce ve isteklerini aktarmada araç olma rolünün ötesinde, bireyin içinde bulunduğu topluma ait kültürel değerlerin sonraki nesillere aktarımında da araçsallık rolü bulunmaktadır (Kaplan, 2015). Dilin kullanıldığı toplum içinde dört temel işlevi olduğu belirtilmektedir; bireylerarası, bireyin kendi içindeki (düşünce), grup içi ve gruplar arası ve son olarak nesiller arası iletişimin (kültürel aktarım) sağlanması (Bleile, 2004, aktaran Topbaş, 2006a). Farklı amaçlar için kullanılabilen dilin edinimi ise birçok araştırmacı tarafından ele alınmıştır. Dil gelişim kuramları, davranışçı kuram, doğuştancı kuram, bilişsel kuram, bilgi işleme kuramı ve sosyal etkileşim kuramı olarak sıralanabilir.

Skinner (1974) tarafından oluşturulan davranışçı kurama göre çocuk dili çevrenin etkili olduğu bir pekiştirme sürecinde taklit yoluyla edinmektedir. Bu süreçte çocuk daha çok pasif konumda nitelendirilmektedir. Bir diğer dil edinim kuramı olan doğuştancı kuram ise (Chomsky, 2006), çocuğun bir “dil edinim aracı” (language acquisition device) ile dünyaya geldiğini ve bu dil edinim aracı ile kullanılan dili çözümleyerek edindiğini ifade etmektedir (Lenneberg, 1969). Bilişsel kuram ise, dil gelişiminde çocuğun diğer gelişim evrelerinin ve bu süreçte gelişen düşünme yetisinin önemli olduğunu belirtmektedir. Çocuk dil ediniminde çevresiyle uyum sağlamak ve bu süreçte farklı gelişim evrelerinden geçerek dili edinmekte ve dil gelişimini sürdürmektedir (Bruner, 2006). Bilgiyi işleme kuramı ise dil edinimindeki zihinsel süreçlere odaklanmaktadır. Kurama göre dil modelleri algılanarak kısa süreli belleğe, oradan ise uzun süreli belleğe aktararak öğrenilmektedir (Bates, 1979; MacWhinney, 2015). Dilin edinim ve gelişimini açıklamayı amaçlayan tüm bu kuramlar birbirleri ile örtüşen ortak önermelere sahip olmakla birlikte dil edinim sürecini açıklamakta yetersiz kalmaktadırlar. Bu kuramlar arasında çocuğun dil edinim ve gelişim sürecini açıklamakta en başarılı olduğu kabul edilen kuram ise sosyal etkileşim kuramı olarak kabul edilmektedir (Uzuner, 1996).

Sosyal etkileşim kuramına göre çocuğun dil ediniminde yakın çevresinde kullanılan sözel ve sözel olmayan dil önem taşımaktadır. Çocuk günlük rutinler içerisinde çevresindeki dilsel uyaranları algılamakta ve dili edinmektedir. Çocuk doğumundan sonra çevresindeki seslerden diline ait olanları ayırt etmeye başlayarak erken dil girdisine sahip olur. Bu yolla ilk sözcüklerin oluşturulduğu döneme kadar çocuk dil ediniminin temelini oluşturmuş olur (Uzuner, 2003). Bu süreçte çocuğun görme ve işitme gibi duyuları sözel ve sözel olmayan dilsel uyaranların algılanıp işlenmesinde önem taşımaktadır. İletişimsel bir araç olarak kullanabilecek dil ise yine duyularımız çerçevesinde edinilmektedir.

2.2. İşitme Duyusunun Dil Gelişimindeki Rolü

Dil öncesi dönemden itibaren çocuk sosyal bir varlık olarak var olmaktadır. Doğumundan sonraki süreçte bebek, etrafındaki sosyal bağlamda olup bitenlere pasif bir katılım gösteriyor gibi görünse de durum bundan farklıdır. İlk yılı boyunca çevresinde olup bitenleri aktif olarak işleyerek dile ilişkin bilgileri edinmektedir (Rose vd. 2004). Bu süreçte doğumdan itibaren çevresindeki sözel girdileri alabilmesi için çocuğun ihtiyacı olan en önemli duyu işitme duyusudur.

Dil gelişimi sürecinde işitmenin rolünün anlaşılması için öncelikle sesin tanımına, özelliklerine ve bu bağlamda işitmenin nasıl gerçekleştiğine odaklanmak gerekmektedir. Öncelikle ses, bir kaynak tarafından üretilen ve havanın titreşimine neden olarak dalga formunda hareket eden titreşimin kendisi ve aynı zamanda bu mekanik dalga sonucunda oluşan işitme duyusudur (Yüksel, 2015). Bir ses kaynağı tarafından üretilen ses dalgaları ortamda hareket ederek kulağımız tarafından algılanmaktadır. Bir ses dalgasının frekansı, şiddeti, dalga boyu gibi seslerinin algılanmasında önem taşıyan özellikleri bulunmaktadır. Hertz (Hz) birimiyle oluşan sesin frekans değeri, yani birim zamanda oluşan titreşim sayısı ses kaynağı tarafından üretilen sesleri anlamlandırmamızda önem taşımaktadır. Desibel (dB) birimiyle ölçülen sesin şiddetine ilişkin ses özelliği ise işitilebilirlik açısından önem taşımaktadır ve bize ses enerjisinin birim yüzeye uyguladığı basıncı göstermektedir (Yüksel, 2015). Son olarak sesin dalga boyu özelliği üretilen ses dalgasının aynı açıdaki tepe noktaları arasındaki kat ettiği mesafeyi ifade etmektedir (Yüksel, 2015).

Ses kaynağı tarafından üretilen ve yukarıdaki özellikleri taşıyan ses dalgasının işitilmesi ve algılanması sürecinde bir diğer önemli öge ise sesin işitilmesini sağlayan algılayıcı organımız olan işitme organımızdır. Kulak yani işitme organımız periferik

(çevresel) işitme sistemi ve santral (merkezi) işitme sistemi olmak üzere iki bölümde ele alınmaktadır. Periferik işitme sistemimiz dış kulak, orta kulak ve iç kulak olarak üç bölümde ele alınmaktadır (Belgin, 2015). Kulak kepçesi ve kulak kanalından oluşan dış kulak kabaca, ses kaynağı tarafından üretilen sesin toplanmasında ve kulak kanalına iletilmesinde görev almaktadır (Belgin, 2015). İşitme kanalına yönlendirilen ses kulak zarı ile başlayan orta kulak bölümüne aktarılır. Orta kulakta ayrıca, orta kulak boşluğu, çekiç, örs ve üzengi olmak üzere kulak kemikçikleri ve orta kulak boşluğundaki basıncın dengelenmesinde işlevde bulunan östaki tüpü bulunmaktadır. Kulak kepçesi tarafından kulak kanalına yönlendirilen ses dalgası kulak zarına çarparak bu zarda titreşim oluşmasına neden olmaktadır. Kulak zarındaki titreşim ise sırasıyla kulak zarına bağlı olan çekiç, örs ve üzengi kemikçiklerinden geçmekte ve üzengi kemikçigi tarafından oval pencereye yönlendirilmektedir. Oval pencereden geçerek iç kulak yapısı olan kokleaya ulaşan ses enerjisi burada iç kulak sıvısında dalgalanma hareketine neden olmaktadır. Frekans değerlerine göre koklea içinde bulunan tüylü hücreler tarafından algılanmakta ve iç kulakta yer alan corti organı tarafından elektriksel enerjiye dönüştürülen ses dalgaları işitme siniri aracılığıyla beynimizdeki işitsel korteks olan temporal loba iletilmektedir (Belgin, 2015). Temporal lob işitsel bilginin algılanmasının yanı sıra, dilin algılanması ve isimlendirme gibi duyuşal girdiye ilişkin işlemlerden sorumludur (Şahlı, 2015).

Çocuğun çevresinde olan iletişime maruz kalarak dil yapılarını edinebilmesi için konuşma seslerini rahatlıkla işitebileceği düzeyde işitebilir olması gerekmektedir. Bu anlamda sözel dilin kazanılmasında işitme duyumuzun önemi büyüktür (Uzuner, 2003). Normal işiten çocuklar çevrelerindeki sözel uyarınları alabildikleri için dillerine ilişkin dil bilgisi kurallarını öğrenirler. Bu durumda ortamdaki yetişkinler çocuğa model olarak çocuğun dil gelişimini desteklemektedir (Bodrova ve Leong, 2013). İşitme kaybı bulunan bireylerde ise işitme sisteminin bir ya da birden fazla bölümünde oluşabilecek problemler sesin işitilmesinde ve bu yolla da dil gelişiminde önemli aksaklıklara neden olabilmektedir. Özellikle işitme kaybının derecesine bağlı olarak çocuklar konuşma seslerini duyamayabilirler ve bu durum dil gelişimlerinde geriliklere neden olabilmektedir (Avcıoğlu, 2012).

2.3. İşitme Kayıplılarda Dil ve İletişim Becerileri

Araştırmacılar, işitme kayıplı çocukların dil gelişimlerinin işiten akranlarıyla aynı gelişim sırasıyla olduğunu ancak işitme kaybı nedeniyle dil gelişimlerinde gecikme-

ler olabildiğini belirtmektedir (Avcıoğlu, 2012; Doğan ve Akkaya, 2017). İşitme kayıplı çocukların yaklaşık %90'ı işiten ailelerde dünyaya gelmektedir ve bu bebekler tarama, tanılama ve cihazlandırma süreçleri tamamlanana kadar bir süre işitsel girdiden mahrum kalmaktadırlar. Bu çocukların çoğunluğu ise etraflarındaki dile erişebilmek için görsel veya görsel-sözel girdilere ihtiyaç duymaktadır. İşaret dilini kullanan işitme kayıplı ailelerde dünyaya gelen işitme kayıplı çocuklar ise, doğumlarından itibaren dile erişim sağlayabilmekte ve dili edinmeleri sosyal bağlamda olduğu kadar eğitimleri anlamında da işlevsel olmaktadır. Bu anlamda işiten ailelerde dünyaya gelen işitme kayıplı çocuklar, işitme kayıplı ailelerde dünyaya gelen işitme kayıplı ya da işiten ailelerde dünyaya gelen normal işiten akranlarına göre yetersiz bir dil ortamına sahip olmaktadır (Rose vd. 2004). İşiten ailelerin yalnızca küçük bir kısmı işitme kayıplı çocuklarıyla etkili bir iletişim gerçekleştirip çocuklarının dil becerilerinin başarılı bir şekilde gelişimini sağlayabilmektedir. Bu durum ise çocuğun sosyal ve bilişsel gelişiminde olumlu bir etki sağlamaktadır (Hauser vd. 2010).

Dilbilimciler, dilin incelenmesinde dili oluşturan birimlerin birbirleriyle nasıl bir etkileşim içinde olduklarını anlamak için çeşitli kuramlar geliştirmişlerdir. Bu bağlamda farklı topluluklarca kullanılan dillerin bazı ortak özellikleri belirlenmiştir (Rose vd., 2004; Topbaş, 2006b). Bloom ve Lahey (1978) dilin üç alt bileşeni olarak biçim, içerik ve kullanım bileşenlerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Geleneksel kullanımda ise dilin bileşenleri anlambilgisi (semantik), sesbilgisi (fonoloji), biçimbilgisi (morfoloji), sözdizim (sentaks) ve edimbilgisi (pragmatik) olmak üzere beş ana bileşen olarak kabul görmektedir (Cangöke-Yaşar, 2019; Topbaş, 2006b). Buradaki her bir bileşen dil gelişimi açısından kendi içinde olduğu gibi birbirleriyle de ilişki içerisinde (Cangöke-Yaşar, 2019). Dilin bu bileşenlerinin öğrenilmesinde ise çocuğun doğumundan itibaren çevresindeki bağlamda kullanılan dile maruz kalması ve bu yolla sözel dilin yapısını edinmesi gerekmektedir (Vygotsky, 1980). İşitme duyusunun dil gelişimindeki rolüne ilişkin başlıkta belirtilen, işitme duyusundaki problemlerden kaynaklı olarak işitme kayıplı çocuklarda dilin bu bileşenlerinin ediminde sorunlar oluşmaktadır. İşitme kayıplı çocuğun dil gelişimine ilişkin oluşabilecek bu sorunlar işitme kaybının oluşma zamanı, kaybın olduğu yer, kaybın derecesi, çocuğun cihazlandırılma yaşı, cihazlandırılma sonrası uygun eğitimin sağlanması gibi faktörlere göre değişiklik göstermektedir (Cangöke-Yaşar, 2019).

Çocuğun sesi duyması ile başlayan sesbilgisel gelişim dil ediniminin her bir evresinde temel konumdur. Çocuk kendi çıkardığı anlamsız seslerden başlayarak sesbil-

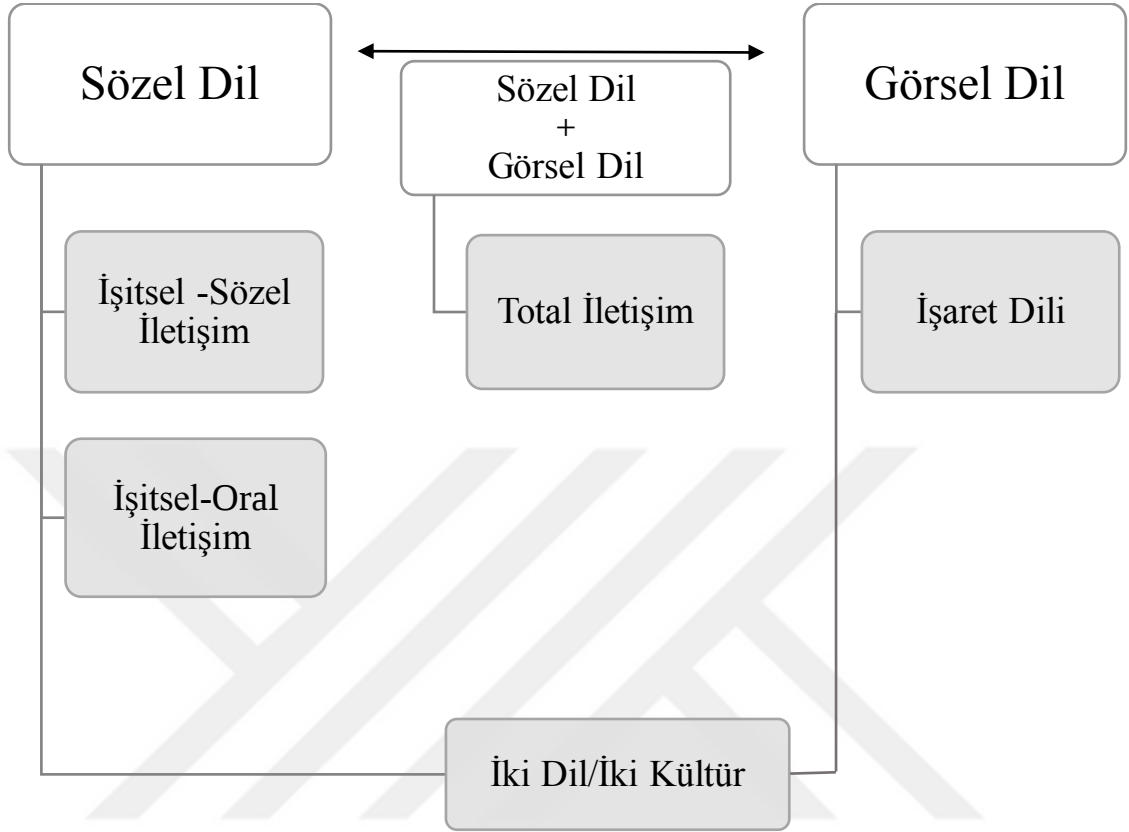
gisel farkındalığın oluşmasına kadar dil gelişimini ilerletir (Acar-Ünalgan ve Ünsal,2020; Cangökçe-Yaşar, 2019). İşitme kayıplı çocukların konuşma seslerini üretirken en çok gösterdikleri hatalar ötümlü ve ötümsüz seslerin ayrımında sorunlar olması, sür-tünmeli ve akıcıların kullanımındaki hatalar, nazal seslerin baskın olarak kullanılması olarak sıralanmıştır. Süre, perde, durak, ton gibi parçalar üstü özellikler konuşma sesle-rinin üretiminde önemli bileşenlerdir. İşitme kayıplı çocukların parçalar üstü özellikleri kullanımlarına bakıldığında uzun durak süresi ve yüksek perde kullandıkları belirtil-mektedir (Girgin, 2014). Bunun yanı sıra, konuşma hızlarında, vurgulama ve tonlama özelliklerinde de hatalar olduğu belirtilmektedir (Çeliker ve Ege, 2005). İşitme kayıplı çocukların dilin tüm bu bileşenlerine ilişkin ortak bir gelişim özelliğine sahip oldukları-nı söylemek mümkün değildir. Normal işiten akranlarında olduğu gibi net aralıklar için-de sahip olunan gelişim özelliklerinin belirtilememesi grubun homojen olmamasından kaynaklanmaktadır. Daha erken yaşta cihazlandırılmış ve uygun eğitim hizmetlerini alan işitme kayıplı bir çocuğun dil gelişimi ile daha geç yaşta cihazlandırılan ya da kali-teli bir eğitim alamayan çocuğun dil gelişimi farklılaşmaktadır (Cangökçe-Yaşar, 2019; Yoshinaga-Itano, 2003). Genel olarak işitme kaybının çeşitli özelliklerine bağlı olarak işitme kayıplı çocukların dilin bileşenlerine ilişkin değerlendirmelerde olumsuz etkilen-dikleri ve sözel dilin kullanımında karmaşık dil yapıları yerine daha basit düzeyde dil yapılarını kullanma eğiliminde oldukları söylenebilir (Cangökçe-Yaşar, 2019; Tüfekçi-oğlu, 2003). İşitme kayıplı öğrencilerin sözel dil edinimine ilişkin yaşadıkları bu güç-lükler farklı iletişim modlarının kullanımını içeren çeşitli yaklaşımlar geliştirilmesine neden olmuştur.

2.4. İşitme Kayıplılarda İletişim Modu Olarak İşaret Dili

İşitme kayıplı bireylerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla eğitim ortamlarında ve günlük yaşamlarında çeşitli iletişim modlarını kullandıkları bilinmektedir (MEB, 2011). Bu iletişim modları işitsel-sözel dile dayalı iletişimden görsel dile dayalı iletişime kadar değişmektedir. Gravel ve O’Gara (2003), işitme kayıplı öğrencilerin kullandıkları iletişim modu seçeneklerine ilişkin araştırmalarında Amerika Birleşik Devletleri’nde İngilizce temelinde kullanılan iletişim modlarını sınıflamıştır. Bu iletişim modlarının Türkiye ve Türkçe için kullanımları Şekil 2.1’de gösterilmiştir.

Şekil 2.1.

*Kullanılan İletişim Modları Seçenekleri**



*Kaynak: Gravel ve O'Gara, 2003'ten uyarlanmıştır.

Gravel ve O'Gara (2003)'nın çalışmalarında ele aldığı şekilde sözel dile dayalı olan yaklaşımlar işitsel sözel iletişim ve işitsel-oral iletişim olarak ikiye ayrılmaktadır. İşitsel-sözel (Auditory-Verbal) iletişim modu, işitme duyusunu ve işitsel dil girdisini sözel dil gelişiminde ve kullanımında temel araç olarak ele almaktadır. Bu süreçteyse işitme kalıntının maksimum düzeyde kullanımı için yeni doğan işitme taramaları, erken tanılama, erken ve uygun eğitim ve işitmeye yardımcı teknolojilerin işlevsel olarak kullanımı önemlidir. Böylece işitme kayıplı bireyin işitsel sözel dil kullanan bireylerin oluşturduğu iletişim topluluğuna entegrasyonu amaçlanmaktadır (Duncan, 2006). İşitsel-oral yaklaşımda (auditory-oral) da amaç işitme kaybı olan çocuğun işiten topluma entegrasyonunun sağlanmasıdır. Erken teşhis, uygun eğitim ve işitmeye yardımcı cihazların işlevsel kullanımı bu yaklaşımda da önemlidir. Farklı olarak ise çocuk dudak okuma (speechreading), jest ve mimik kullanımı gibi doğal olarak oluşan ipuçlarından yararlanabilmekte ve bunlara ilişkin bir eğitim alabilmektedir (Gravel ve O'Gara, 2003).

Görsel dile dayalı olan işaret diliyse sözel dilden farklı yapısal ve dilbilgisel özellikleri olan, el işaretleri temelinde, jest, mimik ve beden hareketlerinin ve dudak okumanın birlikte kullanımını içeren bir dildir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2015; Leigh vd. 2018). Farklı ülkelerde özellikle ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı bireyler tarafından kullanılan işaret dilleri ulusal bağlamda ele alınmakta ve kullanıldıkları toplulukların kültürünü de aktarım görevi görmektedirler (Ladd, 2003; Levy, 2002). İşaret dilini dil politikaları, eğitim ve kültür çerçevesindeki haklar alanında ele alan sivil toplum kuruluşları, işitme kayıplı bir çocuğun/bireyin, işaret diline ve sağır kültürüne erişiminin doğal bir hak olduğu, işaret dilini ilk dil olarak öğrenen çocuklarınsa herhangi bir özel çaba olmaksızın toplumsal değerlere erişebileceği belirtmektedirler (Levy, 2002).

Sözel dil ve görsel dilin birlikte kullanıldıkları iletişim yaklaşımı ise “total iletişim” (total communication)’dir. Eğitim ortamlarında sıklıkla kullanıldığı ifade edilen total iletişimin, aynı anda işaret dili, jest ve mimikler, dudak okuma, sözel dil ve yazılı dil gibi işitsel ve görsel tüm yöntemlerin bir arada kullanımıyla iletişimin sağlanmasını amaçladığı söylenebilir (Hawkins ve Brawner, 1997). Burada hem işaret dilinin kullanımında, hem de total iletişimde geçen “dudak okuma” (lipreading) kavramına ve neden bir iletişim modu olarak bu başlık altında yer verilmediğine değinmek gerekirse; dudak okuma, İngilizceye dayalı olan Amerikan İşaret Dili (ASL) veya İngiliz İşaret Dili (BSL)’deki bir iletişim modu olan “cued speech”den farklıdır. Cued speech yönteminde dudak hareketlerini destekleyen özel sekiz farklı el şeklinin, çenenin ve boynun belirli konumlarında gösterimiyle konuşma görselleştirilmektedir (Gravel ve O’Gara, 2003). Ülkemizde ise dudak okuma, Türkçenin fonolojik ve sesletim özelliklerinden dolayı, bireylerin iletişim sırasında karşısındaki kişinin ağız ve dudak şekillerine göre konuşmaya ilişkin ipucu almasını içermektedir ve sistematik bir eğitimi sunulmamaktadır. Bu nedenle bu bölümdeki iletişim modlarında dudak okuma yöntemine yer verilmemiştir

“İki dil/İki kültür” (bilingual/bicultural) yaklaşımı, işaret dilinin ve sözel dille birlikte kullanılmasını gerektirir. İşitme kayıplıların eğitiminde kullanılan iletişim modlarından biridir ve öğretim uygulamalarında işaret dili birincil dil olarak kullanılır. İşaret dili ve sözel dile dayalı okuma-yazma birlikte yürütülür (Leigh vd., 2018). Araştırmalar işitme kayıplı çocukların yaşamlarının ilk yıllarında doğal dil girdisine sahip olmaları gerektiğine vurgu yapmaktadır. Özellikle koklear implantasyon için yasal yaş sınırı olan ilk 12 ay süresince çocukların işaret dili aracılığıyla doğal dil girdisine ulaşımının sağlanması önemlidir (Spellun ve Kushalnagar, 2018). “Bilingual/Bimodel” olarak da ad-

landırılan iki dil/iki kültür uygulaması işitme kayıplı çocukların eğitiminde doğal işaret dilini ilk dil, işitsel sözel dili ise ikinci dil olarak ele almaktadır. İki dillilik (bilingualism) kuramını temel alan yönteme göre erken çocukluk dönemindeki zihinsel gelişimleri sırasında çocuklar iki veya daha fazla dili birlikte öğrenebilmektedir (Hrastinski ve Wilbur, 2016). İki dil yaklaşımına göre çocuklar kritik dönem sürecindeki koklear implantasyon ya da işitme cihazı kullanımı öncesinde işaret dilinin kullanımıyla sözel dil edinimi için dilsel bir temel oluşturabilmektedirler. Bu sayede de işitme kayıplı çocuklar hem görsel işaret diline hem de işitsel sözel dile erişim sağlayabilmekte ve ilerleyen dönemde de kendileri için uygun olan iletişim modunun hangisi olduğuna karar vererek farklı bağlamlarda uygun olan dili kullanabilmektedirler (Mitchhiner ve Gough, 2017). Araştırmacılar çocuğun bu dillerden birini akıcı olarak kullanabilmeleri için en az %20 oranında toplam dil girdisinin ilgili iletişim modunda sağlanması gerektiğini belirtmekte ve artan yüzdenin ilgili dilin kullanımındaki akıcılığı olumlu yönde etkilediğini belirtmektedirler (Hoff ve Core, 2013).

İşitme kayıplı öğrencinin yukarıda ele alınan iletişim modlarından hangisini kullanacağı ve uygun eğitim ortamının seçimi çocuğun klinik ve eğitsel tanısıyla birlikte bireysel özellikleri doğrultusunda ailesinin kararına bağlı olarak ilerlemektedir (Doğan ve Akkaya, 2017; Gravel ve O’Gara, 2003; Levy, 2002). Bazı ülkelerde ise mevcut eğitim politikalarına veya uygulamalarına bağlı olarak çocuklar seçilen iletişim türünde eğitimlerini almaktadır. Dilin kullanımı, insan duyusuna dayalı sözel veya sözel olmayan herhangi bir sistem (Kretschmer ve Kretschmer, 1988) dâhilinde gerçekleştirilebilir. Bu bağlamda işitme kayıplı bireylerin kullandıkları iletişim modları sözel dil veya işaret dili ya da bu dillerin birlikte kullanımı olabilmektedir. Doğal olarak oluşan işaret dillerinin yanı sıra görsel uyaranların kullanıldığı çeşitli iletişim araçları bulunmaktadır. İşitme kayıplı çocukların devam ettikleri okullardaki öğretmenler çoğunlukla işaret dilini bilmemekte ya da işaret dilindeki akıcılık gibi dil becerilerini geliştirmek için gerekli zamanı ayıramamaktadırlar. Bu okullarda görev yapan öğretmenlerin işaret diline karşı yeterli bilgilerinin olmaması ve olumsuz değerlere sahip olmaları nedeniyle, işitme kayıplı öğrencilerin işiten akranları kadar hızlı ya da etkili bir öğrenme durumlarının olmadığı konusunda yanlış bir inanış oluşmaktadır. Fakat eğer doğru iletişim kanalında etkili bir iletişim sağlanırsa işitme kayıplı çocuklar öğrenmede herhangi bir zorluk yaşamamaktadırlar (Hauser vd., 2010).

İşitme kabıyla dünyaya gelen çocuğa sahip bir aile, çocuklarının geleceği üzerinde etkili olacak bazı kararlar almak durumundadır. Bu kararlar çocuklarının ne tür

eğitim alması gerektiği, hangi dili kullanacağı ve bu bağlamda hangi gruplardan ne tür arkadaşlara sahip olacağı ve ne tür deneyimler edineceği şeklinde sıralanabilir (Swanwich ve Gregory, 2007; Yoshinaga-Itano, 2014). Modern insanın yaşamındaki gerçeklerden biri, bir şekilde eğitim alınması gerekliliğidir. Alınan eğitim ise bireyin geleceğini şekillendirmekte önemli bir etkiye sahiptir (Levy, 2002). Ailenin çocuğunun kullanacağı iletişim moduna karar vermesi bu seçimlerin temelinde yer almaktadır. Bu bağlamda ailelerin çoğunlukla çocuklarının işitme kaybının tanılanmasında görev alan uzmanlara başvurdıkları ve uygun olan iletişim modunun ne olacağı konusundaki bilgi gereksinimlerini karşılamaya çalıştıkları belirtilmektedir. Bu süreçte uzmanların aileleri çocuğun işitme kaybının karakteristik özelliklerine ve farklı eğitim olanaklarına erişimlerine göre iyi bir şekilde bilgilendirerek sonraki süreçte de aileyle işbirliği içerisinde çalışmaları önemlidir (Ching vd., 2018; Deckler vd., 2012; Scarinci vd., 2018; Spellun ve Kushalnagar, 2013). Bu durum normal işitmeye sahip bir ailenin işitme kayıplı çocuğu için doğal işitsel sözel iletişim modunu seçmesinde olduğu gibi işitme kayıplı veya işiten bir ailenin işitme kayıplı çocuğu için işaret dilini seçmesinde de geçerlidir (Levy, 2002). Ailenin iletişim aracı olarak işaret dilini seçmesi durumunda ise karşımıza işaret diliyle güçlü bir bağa sahip olan sağırılık ve sağır kültürü kavramları çıkmaktadır.

Epistemolojik olarak sağırılık, sağır bireylerin işitmeye dayalı bir toplumda büyümeleri ve yaşamlarını sürdürmeleri konusundaki bilgiye dayanmaktadır. Sağırılık bireyin işitsel odaklı toplumsal yaşamda görsel odaklı olan bireyleri ifade etmektedir. Sağırılığın epistemolojik tanımı bireyin fizyolojik olarak sağır olmasından öte sosyolojik olarak sağır olmasını içermektedir (Hauser vd., 2010). Ladd (2003), “Deafhood” kavramının, fizyolojik anlamda bir sağırılık durumunu ifade etmediğini, bunun yerine bir süreci kapsadığını ve bu durumun her sağır bireyin ve ailesinin kendilerini ifade edebilmeleri ve varlıklarını açıklamaları amacıyla gerçekleştirdikleri bir mücadeleye dayandığını ifade etmektedir. Sağırılık durumu sağır bireylerin nasıl öğrendikleri, işitsel dünyaya karşı nasıl direndikleri ve sağlıklı bir yaşam sürdürebildikleri bilgisini içermektedir. Psikoloji, eğitim ve sağlık alanındaki araştırmalar sağır bireylerin görsel odaklı bir dünyada, toplumun genelinden farklı olarak nasıl düşündükleri ve nasıl gördükleri üzerine odaklanmaktadır. Bu bireyler işiten bireylere göre bilginin kaynağına ilişkin farklı bir perspektife sahiptir (Hauser vd., 2010). Biyolojik olarak sağırılığın etkisi sonucu sağır bireylerin çevrelerindeki görsel uyaranlara ve hareketlere daha fazla dikkat ettikleri söylenebilir. Bu durum sağır bireylerin hayatta kalmak için gerekli temel

ihtiyaçlarını karşılama gereksinimlerinin bir sonucu olarak görsel modaliteyi işiten bireylere göre daha fazla kullanmaları olarak yorumlanabilir (Hauser vd., 2010).

Sağır bireylerin kültürel ve dilsel bir grup olarak kabul edilmeleri gerektiği belirtilmektedir (BDA, 2014). Sağır grupları ve aktivistler, sağırlığın bir engel olarak kabul edilemeyeceğini aksine, bu durumun zengin bir kültüre erişim için bir yol olduğunu savunmaktadırlar (Levy, 2002). Bu yer duygusu ise salt fiziksel anlamda değil, toplumsal ve sosyal bağlamda da bireyin bir alana yerleşebilmesini kapsamaktadır. Padden ve Humphris (2005) ise sağır kültürü kavramını işitme kayıplı bireylerin görsel yaşamlarını tasvir etmek için kullanmaktadır. Sağır kültürü temelde işaret diline dayalı bir topluluğun paylaştıkları ortak tarihi ve sosyal deneyimleri ifade etmektedir. Sağır kültürü ile işitme kayıplı bireyler görsel dünyalarında, potansiyellerini ortaya koyabilecek şekilde var olabilir. Bu alt kültür aynı zamanda sağır bireylerin engelli bireyler olarak görülmeleri ve toplumsal yaşamın dışına itilmeleri anlayışına bir karşı çıkıştır. Sağır bireyler işaret dilini kullanarak kendilerini ve yaşamlarını anlayabilir ve dilsel bir kültürel grup olarak var olabilirler (BDA, 2014). Bu anlamda Kannapell (1989) işaret dilini “sağır topluluğunda oluşan bir eser” olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda sağır kültürünün ve mirasının taşıyıcısı olarak işaret dili bu iki kavramla i içedir. Sağır gruplar ve aktivistler sağırlığın ve bu kültüre ait olmanın normal işiten bireylere göre yaşam kalitelerinde eğitim, kariyer ve kazanç gibi bazı değişkenler açısından bazı olumsuzluklara neden olduğunu kabul etmektedir. Fakat bu durum sağırlığın doğrudan bir sonucu değil, işiten toplumun sağırlığa karşı edindikleri tutumun bir sonucudur denilmektedir. Toplum sağır bireylerin sosyal yaşamın her alanına tam katılımına izin vermeyecek önyargılarını sürdürmektedir (Levy, 2002). Bu kültüre katılımları bireyin doğduğu toplumun dilini edinmesi gibi, işitme kayıplı bireylerin çaba göstermeleri gereken bir konu olmaktan öte doğumla elde ettikleri bir hak olarak görülmelidir. Işiten veya işitme kayıplı herhangi bir bebek doğumundan itibaren düzenli olarak işaret diline maruz kaldığı sürece işaret dilini doğal olarak anlayabilecek ve konuşabilecekler. Bu anlamda işitme kayıplı çocukların kltrlarına erişimi için onlara dillerini öğretmek dışında ayrı bir çabaya ihtiyaç duyulmayacaktır (Levy, 2002). Sağır topluluklarıyla yapılan akademik çalışmalar bu bireylerin temel ihtiyaçlarının belirlenmesinde yol gösterici olmuştur. Sağır kültürünün formallik kazanmasının yanı sıra, işaret diline ilişkin olumlu etkileri olan çalışmalar da gerçekleştirilmiştir (Battarbury vd., 2007; Ladd, 2003; Bauman ve Murray, 2010). Yasal perspektifle bakıldığında, birçok ülkede işaret dilinin eğitim aracı olarak görülmese bile iletişimsel bir araç olarak benimsendiği görülmektedir. Yanlış olan bu kanı, işaret dille-

rinin bilimsel çalışmalar ışığında gerçek ve özgün diller olduğu gerçeğini göz ardı etmektedir (British Deaf Association [BDA], 2014).

2.5. İşaret Dilinin Eğitim Ortamlarında Kullanımı

İşitme kayıplı çocukların eğitimi alanındaki araştırmalar dünya genelinde geçen on yılda artış göstermiş ve sonuç olarak ulusal işaret dillerine ilişkin önemli gelişmeler gerçekleştirilmiştir (Snoddon ve Murray, 2019). Bu gelişmelerin ise işitme kayıplı çocukların eğitiminde ulusal işaret dili ve sözel dil ya da yazılı dil kullanımını içeren iki dilli eğitim modellerine doğru olduğu görülmektedir (Parker, 2020). Bu gelişmeler özel eğitim ve genel eğitim uygulamalarında, sıklıkla eğitim ve dil politikaları dışında bırakılan ancak son yıllarda yeni bir çalışma alanı olarak gündeme gelen eğitimde dil politikaları ve dil haklarının gündeme gelmesinin bir getirisi (Snoddon ve Murray, 2019).

De Meulder (2015) tarafından yapılan çalışmada, dünya genelinde çeşitli ülkelerin işaret diline yönelik gerçekleştirdikleri yasal düzenlemeler incelenmiştir. Bu araştırmaya göre 31 ülke işaret dilini dil hakları çerçevesinde yasal olarak tanımaktadır. Bu ülkeler dışında işaret dilini örtük olarak tanıyan sekiz ülke daha bulunmaktadır. Bu sekiz ülkede işaret dilinin örtük olarak tanınırlığının engellilik, eşitlik veya eğitim mevzuatı alanlarında olduğu belirtilmektedir. Bu sekiz ülke dışında işaret dilini hükümet kararıyla tanıyan fakat yasal düzenlemelerde yer vermeyen altı ülke daha bulunmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'da ise işaret diline ilişkin hükümet kararı olmamasına rağmen eyaletler ve yerel yönetimler düzeyinde işaret dili tanınmaktadır. Bu ülkelerde eğitim ortamlarında işaret dilinin kullanımına ilişkin dil politikalarının belirlenmesinde kullanılan ilkeler bulunmaktadır. Kaplan ve Baldauf (1997), eğitim için dil planlamasının ulusal dil planlamasının bir alt boyutu olduğunu ve planlama sürecinde toplumdaki bireylerin hangi dilleri öğrenmelerinin istendiği ve bu dillerin hangi amaçla kullanılacağına belirlenmesi gerektiğini söylemektedir. Bu durumda eğitim ortamları açısından iki tür planlamayı incelemek gerekmektedir; durum (status) planlaması ve edinim (acquisition) planlaması (Hult ve Compton, 2012). Durum planlaması, dilin sosyal bağlam içerisindeki işlevini de kapsayan dil planlamasını içermektedir. Burada kullanılması planlanan dilin resmi boyutunun yanı sıra sosyal boyutları da incelenmektedir. Edinim planlamasında ise dilin kullanıcıları açısından ele alınması gerekmektedir. Burada dilin kullanıcılarının o dile ilişkin becerilerini nasıl geliştirecekleri, dile ilişkin öğrenme fırsatlarının ve gerekli desteğin nasıl sunulacağı düşünülmektedir (Hult ve Compton, 2012). Bir dilin sosyal olarak işlevi ve o dili kullananların bu sosyal işlevi

yerine getirebilmeleri için dile ilişkin gerekli becerileri geliştirebilmeleri birbirinden ayrılamayan iki boyutu ifade etmektedir (Hornberger, 2006).

İşaret dillerinin bir dil olarak araştırılması ve yapısının tanımlanmasıyla Avrupa ülkelerinin çeşitli kararlar alarak işaret dillerinin yasal olarak tanınırlığının iyileştirilmesine ilişkin düzenlemeler yaptığı görülmektedir (Timmermans, 2005; Wheatley ve Pabsch, 2012). Bu bağlamda 1994 yılında İspanya'nın Salamanca şehrinde düzenlenen ve özel eğitim alanında Salamanca Bildirisi (The Salamanca Statement) olarak adlandırılan Özel Gereksinimlilerin Eğitimi Konferansı'nın (World Conference on Special Needs) çıktıkları, işitme kayıplı bireylerin işaret dilinde eğitime ulaşmaları anlamında atılan önemli adımlardan biridir (Snoddon ve Murray, 2019). 92 ülkeden temsilcilerin ve 25 uluslararası organizasyonun katılımıyla düzenlenen Salamanca Bildirisi (UNESCO, 1994), işitme kayıplı bireylerin işaret dili aracılığıyla eğitime erişimleri hakkına ilişkin kararlarıyla çeşitli ülkelerde yasal düzenlemeler ve politika değişimlerinin gerçekleştirilmesini sağlamıştır. Bildirinin özel gereksinimli bireylerin eğitiminde kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin gerekliliğine ilişkin vurgusu, kaynaştırma ortamlarında işitme kayıplı bireylerin eğitimsel haklarına ulaşabilmelerinde işaret dilinin gerekliliğini ve kabulünü ön plana çıkarmıştır (Murray vd., 2018). Dünya Sağırılar Federasyonu (World Federation on the Deaf, WFD) ve farklı ülkelere temsilcilerin girişimleriyle eklenen 21. Bölüm eğitim politikaları kapsamında öğrenciler arasındaki farklılıkların tanınması, işitme kayıplı öğrencilerin ulusal işaret dilinde eğitimleri, işitme engelli okullarının ve birleştirilmiş programların öğrenciler için daha uygun hale getirilmesi şeklinde üç önemli konuyu gündeme getirmiştir (Snoddon ve Murray, 2019). Bununla birlikte ilerleyen süreçte farklı yorumlamalarla düzenlenen eğitim politikaları nedeniyle, özellikle kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında işitme kayıplıların işaret diliyle eğitimlerinin tam olarak sağlanamadığı ifade edilmektedir (De Meulder vd. 2019).

Salamanca Bildirgesi'nin 21. maddesi (21 of Salamanca Statement) "*işitme kayıplı bireylerin ulusal işaret dillerinde eğitime erişimi hakkını*" belirtmektedir. Bu doğrultuda çeşitli ülkelerde yer alan işitme engelli (sağır) topluluklar tarafından işaret dilinin tanınırlığı vurgulanmaktadır (De Meulder, 2015). Ülkelerin ulusal düzeyde işaret dillerine ilişkin tutumları ve verilen haklar, ülkenin dilsel ve kültürel çeşitliliğini artırmaktadır (De Meulder, 2015). İşitme kayıplı bireylerin eğitimi tarihi, bu bireylere yardımcı olmak için kullanılabilecek en işlevsel yolun ne olduğu ve bu amaçla hangi dilin kullanılması gerektiği üzerine süregelen bir tartışma olarak özetlenebilir (Laurent Clerc, National Deaf Education Center, Akt. Hult ve Compton, 2012). İşitme kayıplıların eği-

timi ve sağlanan destek hizmetler konularındaki politikaların ve buna bağlı uygulamaların sıklıkla ve bazı durumlarda hızlı bir şekilde değişiklik gösterildiği söylenebilir (Fortnum vd. 2002; Snoddon ve Murray, 2019; Swanwich ve Gregory, 2007). İşitme kayıplıların hem işaret diline hem de sözel dile yönelik dil becerilerinin gelişimi için işaret dilinin önemli olduğu belirtilmektedir (Reagan, 2010; Swanwick, 2016). Araştırmalar aynı zamanda işitme kayıplı öğrencilerin işaret diliyle eğitimlerinde mümkün olan en erken yaşta doğal işaret dili girdisine sahip olan çocukların işaret dilini daha akıcı bir şekilde kullandıklarını ve sonraki yıllarda, dili daha düşük akıcılık becerisine sahip olan akranlarına göre okuma-yazma gibi akademik becerileri öğrenmede daha başarılı olduklarını göstermektedir (Hrastinki ve Wilbue, 2016; Lange vd. 2013). Bu doğrultuda işaret dilinin eğitim ortamlarında kullanımına ilişkin çeşitli ülkelerde farklı yollarla yasal düzenlemeler getirildiği görölmektedir.

İşitme engelliler okullarına ve sınıflarına ilişkin çeşitli ülkelerin işaret dili eğitimi politikalarına bakıldığında, yukarıda yer verilen iki dil yaklaşımı temelinde yapılan düzenlemelerin yer aldığı görölmektedir (Swanwich ve Gregory, 2007). Tek dilli eğitim yaklaşımından iki dilli eğitim modeline doğru yaşanan bu değişim Salamanca Bildirisi sonrasında oluşan haklar çerçevesinde eğitim uygulamalarının bir sonucu olarak gerçekleşmiştir (Snoddon ve Murray, 2019). Böylece iki dilli eğitim modeliyle işitme kayıplı öğrencilerin eğitiminde, bu bireylerin sağır kültürünün ve topluluğunun bir parçası olma durumuna olumlu bir perspektiften bakılarak, sağır kültürünü ve tarihini bilen, yazılı sözel dille birlikte işaret dilini birlikte kullanabilen yetkin bireyler olmaları teşvik edilmektedir (Czubek ve Snoddon 2016). Uygulanan modellerin öğretmen eğitimi ve daha iyi iki dilli eğitim araştırmaları ile hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin işaret dili performanslarını artırmayı hedeflediği ifade edilmektedir (Snoddon ve Murray, 2019). İngiltere’de iki dilli eğitim modelinin uygulandığı bazı okullarda ise kaynaştırma/bütünleştirme okullarıyla iş birliği içerisinde çalışarak, öğrencilerin her iki dile ilişkin ihtiyaçları doğrultusunda bireysel ya da küçük grup dil eğitimleri sağlanmaktadır (Swanwich ve Gregory, 2007). İki dilli eğitim modeline dünyanın farklı ülkelerindeki eğitimsel politikalarda yer verilmesi, işitme kayıplı öğrencilerin güçlü yönlerine odaklanılan, eğitimsel, kültürel ve sosyal fırsatlara tam erişimlerini sağlamak amacıyla uygulanan, felsefi bir bakış açısının ürünü olan eğitim politikaları olarak kabul edilmektedir (Swanwich ve Gregory, 2007).

2.6. Türk İşaret Dili Çalışmaları

Dünyada farklı toplumlar tarafından kullanılan çeşitli diller bulunmaktadır. İletişim yöntemlerine göre farklılaşabilen bu dillerin bir grubunu ise ulusal işaret dilleri oluşturmaktadır. Dünyadaki ulusal işaret dillerinden biri ise Türk İşaret Dili (TİD)'dir. Bu bölümde ilk olarak Türkiye'de TİD'e ilişkin yasal bağlamdaki çalışmaları sonrasında ise akademik anlamda yürütülen çalışmalar ele alınmıştır. Son olarak gerçekleştirilen yasal düzenlemeler ve akademik çalışmalar doğrultusunda TİD'in eğitim ortamlarında kullanımına ilişkin çalışmalara yer verilmiştir.

2.6.1. Türk İşaret Dili'ne İlişkin Yasal Düzenlemeler

İşaret dilinin planlaması ve kullanımına ilişkin ülkemizde duruma baktığımızda, 5378 sayılı ve 2005 tarihli Engelliler Hakkında Kanun'un 15. maddesi yetersizliği olan bireylerin eğitim hakkını içermektedir.

“Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelliler, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, yaşadıkları çevrede bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, hayat boyu eğitim imkânından ayrımcılık yapılmaksızın yararlandırılır. Genel eğitim sistemi içinde engellilerin her seviyede eğitim almasını sağlayacak bütünleştirici planlamalara yer verilir.”

Bu doğrultuda gerekli eğitimsel ihtiyaçların karşılanması amacıyla Engelliler Danışma ve Koordinasyon Merkezlerinin kurulacağı ve bu merkezlerin çalışma usul ve esaslarının Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulunca çıkarılan yönetmeliklerle belirleneceği belirtilmiştir. Aynı maddenin devamında ise işitme kayıplı bireylerin eğitim ve iletişim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla Türk İşaret Dili sisteminin oluşturulacağı belirtilmiştir. Bu görev ise, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının koordinatörlüğünde Millî Eğitim Bakanlığı ve Türk Dil Kurumuna verilmiştir.

5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun'un 15'inci maddesindeki TİD'e ilişkin bu ifadeler doğrultusunda 2006 yılında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından 26139 sayılı Türk İşaret Dili Sisteminin Oluşturulması ve Uygulanmasına Yönelik Usul ve Esasların Belirlenmesine İlişkin Yönetmelik yayımlanmıştır. Yönetmeliğin amacı 2011 yılında yapılan değişikliklerle aşağıdaki ifadelerle açıklanmıştır:

“İşitme özrü, dil ve konuşma bozukluğu olan bireylerin iletişim ihtiyaçlarını desteklemek için işaret dilinin dil bilimi yönünden çözümlenmesi ve değerlendirilmesini yapmak, yazılı ve görsel eğitim araç ve gereçlerini hazırlamak, Türk işaret dili sistemini

oluşturmak, işaret dili tercümanları ile öğrencilerini yetiştirmek ve bu konuda farklı uygulamaları önlemek üzere usul ve esasları düzenlemektir”

İşaret dilinin yasal boyutta tanınırlığı kadar standardizasyon süreci için de önemli olan bu yönetmelik, işaret diline yönelik önemli çalışmaların gerçekleştirilmesine zemin hazırlamıştır.

Yönetmeliğin ikinci bölümü TİD sisteminin oluşturulmasına ilişkin esasları içermektedir. Altıncı maddeye göre, Türk Dil Kurumu TİD sisteminin oluşturulmasında, sözlüklerin ve dil bilgisi kitaplarının hazırlanmasında, TİD’in bir dil olarak korunmasında ve TİD’in geliştirilmesinde ve yaygınlaştırılmasında görevlendirilmiştir. Aynı maddede eğitim ortamlarında işaret dili kullanımına yönelik olarak Millî Eğitim Bakanlığı işitme kayıplı çocukların eğitim ve iletişim ihtiyaçlarının karşılanması için işaret dili ile ilgili her türlü araç-gereç ve yayınların hazırlanması ve temin edilmesi ile görevlendirilmiştir.

Yukarıdaki yasal girişimler doğrultusunda 2012 yılında MEB’in çalışmalarıyla oluşturulan TİD sözlüğü (1870 kelimelik) TDK’nın da görüşü alınarak TDK’nın web sayfasında online olarak yayımlanmıştır. 2015 yılında MEB altında oluşturulan bir komisyonun çalışmaları sonucunda MEB Türk İşaret Dili Sözlüğü yayımlanmıştır (MEB, 2015). Hazırlanan bu sözlükler TİD’nin standardizasyonu bağlamında önemli girişimler olarak görülmektedir. Bölgesel olarak içeriksel farklılıklara sahip olan çeşitli işaret dilleri bu yolla ortak bir içerikte buluşturulmaya çalışılmıştır. Bu sözlükleri takiben, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı altında gerçekleştirilen bir projenin ürünü olarak 2015 yılında Türk İşaret Dili Dil Bilgisi Kitabı yayımlanmıştır. İçeriksel olarak standardizasyon çalışmalarından sonra bu kitapla TİD’in dil bilgisel özelliklerinde de standartların oluşturulması amaçlanmıştır. Bu anlamda dünyadaki gelişmelere benzer olarak ülkemizde de standardizasyon çalışmalarının gerçekleştirildiği söylenebilir.

2.6.2. Türk İşaret Dili’nin eğitim ortamlarında kullanımı

2005 yılında yayımlanan Engelliler Hakkında Kanun ve bu kanunun devamında 2006 yılında Türk İşaret Dili’nin oluşturulmasına ilişkin yönetmelik doğrultusunda işaret dilinin eğitim ortamlarında kullanılmasını ilişkin birtakım kararlar alınarak TİD’in öğretimine yönelik ders ve etkinlik kitapları hazırlanmıştır (MEB, 2016). Bunun yanı sıra işaret dili dersine haftada iki saat olarak işitme engelliler ilkokullarında yer vermeye başlanmıştır. Haftada iki saat olan işaret dili derslerinin yalnızca ilkokulun ilk üç yılında verildiği görülmektedir (MEB, 2016a). MEB tarafından yine bu üç yıl için ders

ve etkinlik kitapları hazırlanmıştır (MEB, 2015c). Ders ve etkinlik kitaplarının yanı sıra işaret dili sözlüğü ve öğretmen kılavuzuna da MEB'in web sayfasından ulaşılabilir (http://orgm.meb.gov.tr). İlkokulun ilk üç yılı için yapılan bu düzenlemelere rağmen dil ediniminde kritik bir dönem olan okul öncesi döneme ilişkin herhangi bir düzenlemeye rastlanamamıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından işitme engelliler okullarında kullanılmak üzere ilkokul 1, 2 ve 3. sınıfa yönelik ders kitapları, etkinlikleri ve öğretmenler için rehber kitaplar hazırlanmıştır (MEB, 2015b; 2015c; 2016a). Hazırlanan etkinlikler incelendiğinde içerik olarak öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun içerikte oldukları düşünülmektedir. Ayrıca bu sınıfların ders programları incelendiğinde TİD dersinin iki saatlik zorunlu ders olarak yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte derslerin içeriğinin MEB tarafından sağlanan materyallerle uyumu, hazırlanan materyallerin uygunlukları ve bütüncül olarak TİD öğretim sürecinde yaşanan sorunların neler olduğuna ilişkin hiçbir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bunun dışında iki saatlik işaret dili dersi ile sağlanan TİD'e ilişkin bilgi ve becerilerin ne derecede yeterli olduğu da araştırılması gereken bir diğer konudur. Bununla birlikte TİD dersleri dışındaki derslerde öğretmen ve öğrencinin kullandığı eğitim dilinin ne olduğuna ilişkin bir bilgiye de rastlanamamıştır. MEB işaret dili ve tercümanlık kursu verilmesine ilişkin bir mevzuat yayınlamış olmasına rağmen, bu kursların açılıp açılmadığı, içeriklerinin ve yeterliliklerinin ne düzeyde olduğu bilinmemektedir. Bu bağlamda işitme engelliler okulundaki derslere giren öğretmenlerin TİD'e ilişkin yeterliliklerinin ne durumda olduğu ve dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik ne tür çalışmaların gerektiği de bilinmeyen bir diğer noktadır.

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde TİD'in incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmaların TİD ile ilgili olarak hangi konuyu ele aldıkları ve TİD araştırmalarındaki genel yönelimin ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. TİD ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalara bakıldığında, bu çalışmalar lisansüstü tezler ve bilimsel makaleler olmak üzere iki türe ayrılmaktadır. Bu türler bağlamında yapılan araştırmaların konularına göre alt bir sınıflama yapmak gerekirse bu çalışmaların, TİD tarihi, TİD eğitimi ve TİD'in dil bilimsel yapısı alanlarına odaklandığı görülmektedir. Bunlar dışında teknoloji alanında gerçekleştirilen, işaret dilini tanıma sistemleri gibi uygulamaların yer aldığı çalışmalar da bulunmaktadır. Burada teknoloji alanındaki çalışmalar eğitim alanı çerçevesinden kopmamak adına ele

alınmamıştır. İncelenen araştırmalar ise lisansüstü tezler ve bilimsel makaleler olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

TİD alanında gerçekleştirilen lisansüstü tez çalışmalarına “Türk İşaret Dili”, “TİD” ve “işaret dili” anahtar kelimeleriyle eğitim ve dilbilim alanında yayımlanma ölçütüyle Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanında gerçekleştirilen taramayla ulaşılmıştır. Yapılan tarama sonucunda 12 teze ulaşılmış, bu tezlerden iki tanesi erişime kapalı olduğu için ulaşılan 10 tez incelemeye alınmıştır. Bu tezler oluşturulan değerlendirme formuna göre analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda elde edilen bulgu özetleri kronolojik olarak bu bölümde paylaşılmıştır.

Karabüklü (2016) gerçekleştirdiği araştırmada, kullanılan el hareketlerinin ve el dışı hareketlerin TİD’deki anlambilimsel farklılıklarını incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını işaret dilini akıcı olarak kullanan 15 işitme kayıplı birey (24-63 yaş), çift dilli bir danışman ve TİD’i akıcı olarak kullanan iki işitme kayıplı araştırma asistanı oluşturmaktadır. Araştırma verilerini, resmin ifade edilmesi, tamamlama belirten belirteçlerin ifadesi ve grametik karar görevleri olmak üzere üç tür veri oluşturmaktadır. Verileri toplama tekniği olarak ise video kaydı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonrasında ise işaretlerin olumsuzluk ile olan ilişkileri, el belirteçlerinin el dışı belirteçten farklı bir anlambilimsel düz anlamı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Hakgüder (2015) ise araştırmasında, TİD’in ne soru yanıtlarının sözdizimsel ve bürünsel özelliklerini ve bu yanıtların ana sorulara verdiği ipuçlarını incelemiştir. Katılımcılarını 18 işitme kayıplı bireyin (20-58 yaş), bir TİD tercümanının ve iki işitme kayıplı araştırma asistanının oluşturduğu araştırma sürecinde doğal dil verileri, dolaylı iletişim verileri ve soru cümlelerini içeren ifadeler video kaydına alınmıştır. Araştırmanın veri kaynakları ise, TÜBİTAK projesi boyunca diğer araştırmacılar tarafından veri toplama oturumlarında elde edilen işitme kayıplı katılımcıların doğal dil ifadelerinden oluşmaktadır. Elde edilen video kayıtlarının analizinde Max Palanck Enstitüsü tarafından geliştirilen ELAN (EUDICO Dilsel Açıklayıcı) adlı yazılım programı kullanılmıştır. Elde edilen araştırma bulguları, ne-soru yanıtlarının, ana sorulardan ne-soru öbeğinin dağılımı açısından farklı ve TİD’de sor-tipi ve bil-tipi yüklemelerin ne-tümleçlerinin bürünsel ve niceliksel açıdan farklı oldukları yönündedir.

Sümer (2015)’in araştırmasında ise, Türkçe’yi anadil olarak öğrenen işiten çocuklar ve TİD’i anadil olarak öğrenen işitme kayıplı çocukların hikâye anlatmaya nasıl başladıklarını ve hikâyede geçen karakterleri nasıl tanıttıklarını incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları yetişkinler, küçük yaş grubu çocuklar ve büyük yaş grubu çocuklar

olmak üzere üç gruptan oluşmaktadır. Yetişkin grupta 10 TİD kullanan, 10 sözel dil kullanan olmak üzere 20 katılımcı; küçük yaş grubunda (3.5-6.10 yaş) yine 10 TİD kullanan 10 sözel dil kullanan 20 katılımcı; büyük yaş grubu çocuklarda (7.2-9.11 yaş) ise, 10 TİD kullanan 10 sözel dil kullanan olmak üzere 20 toplamda 60 katılımcı yer almaktadır. Veri toplama aracı olarak video kaydının kullanıldığı araştırma sürecinde, çocukların ve yetişkinlerin “Balon Hikâyesi” adlı resimli kitabı anlatmaları istenmiştir. Resimli hikâye anlatımları hem işaret dili kullanan hem de sözel dil kullanan katılımcılardan toplanmıştır. Çocukların ve yetişkinlerin anlatımları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde ise Max Palanck Enstitüsü tarafından geliştirilen ELAN adlı yazılım programı kullanılmıştır. Araştırma bulguları her iki grubun da hikâye başlangıçlarındaki farklı bilgileri (kim, nerede, ne) yetişkinler kadar sıklıkla ifade ettiklerini göstermektedir. İki grup arasındaki en önemli fark ise, Türkçe sözel dili kullanan çocukların, karakterleri tanıtırken daha fazla açık dil kullandıkları yönündedir. Programın kullanımında TİD ve sözel dil kullanan iki araştırmacı görev almıştır.

Topraksoy (2015)’un araştırmasında ise, TİD’deki işaret adlarına ilişkin sistemin incelenmesi, ad verme davranışı, kategoriler ve kategorilerin oluşturulma yöntemleri incelenmiştir. 13’ü erkek 12’si kız olmak üzere anadili TİD olan 25 işitme kayıplı yetişkin katılımcının yer aldığı araştırmada veriler görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılara işaret dili tercümanı aracılığıyla kişisel bilgilerini ve kişisel işaret adlarını göstermelerini içeren bir anket uygulanmıştır. Ayrıca katılımcılardan bazı yerli ve yabancı ünlü kişilerin adlarını işaret dili ile ifade etmeleri istenmiştir. Bu isimler katılımcıların karşısından işaretlerin ne görülebileceği şekilde video kaydına alınmıştır. Süreçte video kaydına alınan isim işaretleri, işaret parametrelerine göre (el şekilleri, konumları ve hareketleri) sistemlilikleri ve farklılıklarına bakılarak yüzdeler olarak analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda ise işaret adları bazı kategorilere ayrılmıştır. Araştırmacı işaret dilini bilmediği için bir tercüman aracılığıyla veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler işaret parametreleri modeli kullanılarak hareketlerin frekanslarına göre analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda ise, TİD’de dört farklı işaret ad grubu olduğu sonucuna varılmıştır. Bu kategorilerin ise diğer işaret dilleriyle benzerlikleri olduğu belirtilmiştir. Yapılan işaret parametreleri analizi, TİD’deki kişi işaret adlarının kurala dayalı ve sistemli örüntüler olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Son olarak, işitme kayıplı toplumunda diğer kültürlerle benzer şekilde, ad seçimi, adın özgünlüğü gibi değerlerin bulunduğu ifade edilmektedir.

Makaroğlu (2012) ise gerçekleştirdiği araştırmada TİD'deki soru cümlelerinde kaş hareketlerinin dilsel rolü incelemiştir. Genel tarama modelinde desenlenen araştırmanın katılımcılarını anadili TİD olan üç işitme kayıplı birey oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanması aşamasında 40 bildiri, 40 evet/hayır, 40 ne soru tümcesi olmak üzere 120 tümce kaydedilerek analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ise ELAN ve Ekran Kalibrasyon Aracı (ICONICO) yazılım programları kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre TİD soru tümcesi türlerini birbirinden ayırmak için değişen kaş yükseklikleri kullanılmaktadır. Evet/hayır soru tümcelerindeki kaş yüksekliği, bildiri tümcelerindeki ve ne soru tümcelerindekinden yüksek, ne soru tümcesi kaş yüksekliği ise hem bildiri hem de evet/hayır soru tümcelerinden düşüktür.

Taşçı (2012) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise, TİD'deki harfli işaretlerin (parmak alfabesi) sesbirimsel ve biçimbilimsel özelliklerini incelenmiştir. Araştırmada, Boğaziçi ve Koç Üniversitelerinin TİD web sayfalarından ve Millî Eğitim Bakanlığı TİD sözlüğünden alınan 130 kelime incelenmiştir. Bu kelimelere ilişkin verilerin toplanmasında işaret dili kullanan üç işitme kayıplı bireyden danışmanlık alınmıştır. Bu kelimeler Katmanlı El modeline göre analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, parmak alfabesinin insanlar tarafından bilinçli olarak oluşturulan bir sistem olmasından dolayı TİD gramerinin bir parçası olmadığı, birçok gramatik olamayan dildışı özelliğe sahip olduğu belirtilmiştir. Fakat parmak alfabesinin sözcükleştirilmesi durumunda belli ölçülerde dilin yapısına uyum sağlayabileceği belirtilmektedir.

Gökgöz (2009) tarafından gerçekleştirilen ve TİD'de eylem öbeğinin yapısını ve bu eylem öbek imgelemine, çekimsel öbek mi yoksa tümleyici öbek mi olduğunun incelendiği araştırmada ise iki işitme kayıplı katılımcı yer almıştır. Üç tür veri setinin toplandığı araştırmada ilk olarak katılımcılara 20 tane yazılı metin verilip işaret dili ile ifade etmeleri istenmiştir. Ardından yedi adet resimli öykü (resimlerde herhangi bir yazı bulunmamaktadır) verilip bunları işitme kayıplı bir bireye anlatır gibi kameraya anlatmaları istenmiştir. Son olarak ise katılımcılarla sohbet (okulda gününün nasıl geçtiği ya da diğer gündelik olaylar hakkında) edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular yüz ifadelerinin çeşitli sözdizimsel alanlara işaret ettiğini göstermektedir.

Kuş (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise, TİD'in sesbilimi ve biçimbilimi incelenmiştir. Araştırmacı bu amaçlar, TİD alfabesi kullanılarak yapılan işaretler ile TİD sesbilimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları biri 40, diğeri ise 22 yaşında olan ve TİD kullanan iki erkek katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmacı çift dillidir ve TİD'i akıcı olarak kullanabilmektedir. Ayrıca süreçte TİD

kullanan bir danışmandan destek alınmıştır. Araştırma sürecinde sözcüklerin işaretleri, resimlerin ifadesi, eylemlerin ifadesi ve hikâye anlatımı olmak üzere dört tür veri seti toplanmıştır. Verilerin video kaydı aracılığıyla elde edildiği araştırmanın veri analiz sürecinde ise ELAN yazılım programı kullanılmıştır. Araştırmada, çalışan belleğin neden olduğu ve el kaymaları ile sonuçlanan el kaymalarının yansıl dilbilim kanıtları olduğu ifade edilmektedir. Çalışma sonucunda TİD'in zengin ve farklı bir sesbilimsel, biçimbilimsel ve sınıflandırıcıları içeren kendine özgü bir dilbilgisine sahip olduğu, bu nedenlerle, TİD'in uzun bir geçmişe sahip olduğunun düşünülebileceği belirtilmektedir.

Sevinç (2006) ise araştırmasında, TİD'deki dilbilgisel bağların incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla dildeki sözdizimi, isimlerin biçimbilimsel halleri ve fillerin biçimbilimsel uyum öğeleri incelenmiştir. Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından örnek cümleleri içeren kısa videolar hazırlanmıştır. Bu videolarda eylem içerisindeki bir kişi görünmektedir (örneğin, ayağa kalkıp bir kadını öpen bir erkek). Katılımcılara videoda ne olduğu sorularak işaret dili ile anlatması istenmiştir. Katılımcıların cevapları farklı açılardan çekim yapan iki kamera ile kayıt altına alınmıştır. Videolarda yer alan eylemler dört farklı fiil türünü kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Ayrıca bu videoların ifadelerinde kullanılacak cümlelerin TİD'in gramer yapısını yansıtmaları amaçlanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında video kaydının yanı sıra dilbilgisi karar testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise ELAN yazılım programı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, birçok işaret dilinde olduğu gibi TİD'deki isimler ve zamirlerin sadece yalın hallerinde bulunduklarını, fakat TİD'in zamir sisteminin oldukça zengin olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucunda, cümlelerin bağlaçlarla birleşmesi sırasında ortak olan elemanların düşmesi davranışını gösteren verilere dayanarak, TİD'in fiil-sonlu bir dil olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak Açan (2001) ise araştırmasında, TİD'in sözdizimsel ve anlamsal özelliklerini tanımlamayı amaçlamıştır. Katılımcılarını anadili TİD olan üç işitme kayıplı katılımcının ve iki işaret dili tercümanının oluşturduğu araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan cümleler ve video kayıtları aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın ilk aşaması olan pilot çalışmada temel cümle yapısında 60 cümle kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından basit ve karmaşık yapıda, semantik ve sözdizimsel özelliklerine dikkat edilerek hazırlanan bu cümlelerin anadili Türk İşaret Dili olan katılımcılar tarafından işaret diline çevrilmesi beklenmiştir. Araştırmanın son aşamasında ise zaman ifadeleri, kişi zamirleri, olumlu ve olumsuz cümleler dahil edilmiştir. Çeviri sırasında video kaydı alınmış ve bu kayıtlar analiz edilmiştir. Yapılan pilot çalışma sonrasında

TİD'in yapısına ilişkin çeşitli bulgular elde edilmiş ve ana çalışma için yeni araştırma soruları oluşturulmuştur. Çalışmada hazırlanan Türkçe cümlelerin TİD ile ifadesi kamera kaydına alınarak çevirmenler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Bulgulara göre TİD'in, doğal dillerle karşılaştırıldığında bazı farklılıkları ve dilbilgisel sınırlılıkları bulunmaktadır. Fakat iletişimsel amaçları yerine getirebilmesi açısından yeterli işlevselliğe sahiptir. İşiten otoriterlerce herhangi bir tanımlaması yapılmaksızın Türkçe'nin bir taklidi ve ilkel bir dil olmakla suçlanan TİD, Türkçe'nin sahip olduğu tüm fonksiyonlara sahip olmamakla birlikte iletişim için yeterli işlevselliğe sahiptir.

TİD alanında yayımlanan bilimsel makalelere ise. "Türk İşaret Dili" anahtar kelimeleriyle gerçekleştirilen tarama sonucunda ulaşılan 10 araştırmaya yer verilmiştir. Söz konusu araştırmaların sunumunda tezlerden farklı olarak konu alanlarına göre bir sınıflama yapılmıştır. Bu sınıflama TİD tarihi ile ilgili araştırmalar, eğitim alanındaki araştırmalar ve TİD'in gramer yapısı ile ilgili dilbilim araştırmaları olmak üzere üçe ayrılmıştır. Lisansüstü araştırmalarda belirtildiği üzere burada da TİD'in teknolojik ya da yazılım boyutundaki çalışmalara yer verilmemiştir.

İlk olarak TİD tarihi ile ilgili araştırmalara bakıldığında gerçekleştirilen birçok araştırmada bu konunun ele alındığı fakat amaç olarak TİD tarihine odaklanan iki araştırmanın olduğu görülmektedir. Kemaloğlu ve Kemaloğlu (2012) ve Kemaloğlu (2014) tarafından gerçekleştirilen bu iki çalışmadan ilkinde, işaret dilinin reddedilerek sadece sözel işitsel yöntemin kabul görmesinin, Türk toplumu üzerindeki etkilerinin ve tarihsel süreçteki durumun, istatistiki veriler, bilimsel yayınlar ve tarihi belgeler üzerinden incelendiği bu makalede, var olan duruma eleştirel bir değerlendirme yapmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda araştırmacı, işitme taraması programlarının yaygınlaşmasından önceki son 60 yılda işitme kayıplıların %50'sinin işitsel-sözel yöntemle eğitim veren programlardan yararlanabilmesine rağmen, eğitim ortamlarında işaret dilini içeren bir sistem oluşturulmadığı belirtmekte ve bu anlamda işaret dilini içermeyen eğitim programlarının ve değerlendirmelerin neden hala tek alternatif olarak görüldüğü yanıtlanması gereken bir soru olduğunu gündeme getirmektedir. Kemaloğlu (2014) tarafından gerçekleştirilen ikinci çalışmada ise, batılı uluslarda işitme kayıplıları içeren eğitim, rehabilitasyon ve kamusal düzenlemelerin tarihinin incelenmesinin amaçlandığı belirtilmektedir. Bu kapsamda araştırmacı antik medeniyetlerden günümüze kadar olan süreçte işitme kayıplıların konumuyla ilgili özet bilgiler vermekte ve bu bağlamda işitme kayıplı bireyler için atılacak adımların önemine değinmektedir.

TİD konusunda eğitim alanında yayımlanan makalelere bakıldığında ise bir çalışmaya rastlanmaktadır. Işıkdوغان-Uğurlu (2017) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada araştırmacı, okuma becerilerinde TİD ve Türkçe'nin biçimbilimsel ve biçimsözdizimsel özelliklerini eylemlerde uyum ve zaman kategorileri açısından karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, her iki dilde de özne-eylem uyumu bulunduğu belirtilmektedir. Ancak Türkçe'de kişi ve sayı uyumu varken, TİD'de bir eylemin uyumlu ya da uyumsuz olması kişi ve nesnelerden birinin ya da ikisinin ileri ya da geri konumlandırılmasıyla ilişkilendirilmektedir. Türkçe de zaman geçmiş, gelecek ve şimdi olarak ifade edilirken, TİD'de eylemlerde zaman kategorilerinin biçimbilimsel görünümünün olmadığı, fakat görünüş kategorisi ile ilgili bitmişliği ve sürekliliği ifade eden biçimbilimsel kodlamaların bulunduğu görülmüştür.

TİD'in gramer yapısı ile ilgili olarak dilbilim alanında gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında ise bu araştırmaların lisansüstü tezlerde ele alınan konularla benzerlikler gösterdikleri görülmektedir. Bu alanda Arık (2010, 2011, 2012, 2013) tarafından gerçekleştirilen dört çalışmaya ulaşılmıştır. Arık (2010) tarafından gerçekleştirilen ilk araştırmada, farklı işaret dillerinde hareket eylemlerinin işaret dillerindeki kullanımları incelenmiştir. Deneysel olarak gerçekleştirildiği belirtilen araştırmanın katılımcılarını, yaşları 18'den büyük olan ve anadilleri işaret dili olan 10 Amerikan İşaret Dili (ASL), 10 Hırvat İşaret Dili (HZJ), 8 Avusturya İşaret Dili (ÖGS) ve 8 TİD kullanıcısı oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, İncelenen işaret dillerinde (Amerikan, Hırvat, Avusturya ve Türk) konum işaretlerinin ve objelerin eylemlerini belirten işaretlerin kullanımları benzerlik göstermektedir. Fakat spesifik sınıflamalar ait kelimelerin işaret dilinde gösterimleri farklılaşmaktadır. Arık (2011) tarafından gerçekleştirilen ikinci araştırmada ise ellerin, vücudun ve konuşanın önündeki boşluğun kullanıldığı işaret dillerinde uzamın temsilindeki bu durumun değişip değişmediği incelenmiştir. Keşfedici araştırma olarak desenlenen çalışmanın katılımcılarını, yaşları 18'den büyük olan ve anadilleri işaret dili olan 10 Amerikan İşaret Dili (ASL), 10 Hırvat İşaret Dili (HZJ), 8 Avusturya İşaret Dili (ÖGS) ve 8 TİD kullanıcısı oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre işaret dili ve sözel dilin sol/sağ ve ön/arka mekânsal ilişkilerinin ifadesindeki dil yapısı birbirinden farklılaşmaktadır. Ayrıca haritalandırma/tarif stratejilerinde de benzer şekilde farklılıklar görülmektedir. Arık (2012) tarafından gerçekleştirilen üçüncü araştırmada ise TİD'deki zamansal ve mekânsal dilin incelenmesi amaçlanmıştır. Bulgular uzamın temsilinde sol/sağ ve ön/arka işaretlerin kullanımında eksensel eşleşmede hatalar olduğunu göstermektedir. Ayrıca, zamansal dilin her zaman ön/arkada eksenlerinin

kullanımıyla ilişkili olmadığını göstermektedir. Bu bulgulara göre, zamansal dilin kısmen uzamsal dilden ayrıştığı söylenebilir. Arık (2013) tarafından gerçekleştirilen sonuncu araştırmada ise, TİD’de sabit ve hareketli olayların anlatımında kullanılan sınıflandırıcıların incelenmesi amaçlanmıştır. TİD üzerinden elde edilen sonuçlar ASL ve HZL sınıflandırıcıları ile karşılaştırılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını TİD, ASL ve HZJ işaret dillerini ana dili olarak kullanan yaşları 18 ile 50 arasında değişen 10 katılımcı oluşturmaktadır. Bulgulara göre, TİD sınıflandırıcılarının nesnelerin içsel özellikleri ile yer ve hareketlerinin birden fazla anlambilim halinde gösterildiği görülmüştür. Aynı zamanda bir TİD sınıflandırıcısı bir nesne kümesini gösterebilirken, bir nesne de bir TİD sınıflandırıcı kümesiyle ifade edilebilmektedir. TİD in HZL ve ASL ile karşılaştırılmasında da üç dilde de sınıflandırıcıların benzer işlevlere sahip olduğu görülmüştür.

TİD’in gramer yapısı ile ilgili olarak dilbilim alanında gerçekleştirilen dört araştırmaya daha ulaşılmıştır. Bunlardan ilki Aslan-Demir (2010) tarafından gerçekleştirilen TİD’e ilişkin gözlemlerin paylaşılması, TİD’in fonolojik, sentatik, semantik ve diğer dilbilimsel yönleri hakkında genel bilgiler sunulmasını amaçlayan bilgilendirici türdeki çalışmadır. Araştırmada, TİD’de metaforik ve metonimik ikonizmin birçok örneğinin bulunduğu belirtilmektedir (örneğin, peri bacaları). Sözel Türkçe’de aynı köke eklerin eklenmesiyle oluşturulan morfolojik türetme biçimi TİD’de de benzer şekilde görülmektedir (Örneğin, balık-Balikesir). Semantik açıdan bakıldığında ise TİD aynı anlam alanına giren ancak farklı semantik derece ve zihinsel süreçlere sahip kavramların karşılanabilirliği konusunda da yeterliğe sahiptir (örneğin, istemek, arzulamak anlamına gelen üç farklı işaretin farklı derecelerdeki içsel isteği anlatıyor olması). TİD sözel Türkçe’nin işaretlerle taklit edilmesine dayalı bir dil olmayıp, özgün grameri ve pragmatikliği bulunan ayrı bir iletişim yöntemidir. Makaroğlu, Bekar ve Arık (2014) tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırmada ise, TİD’in manuel ve manuel olmayan özelliklerinin fonoloji çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla minimal çiftlere (minimal pairs) odaklanılmıştır. Araştırma sonucunda TİD’in incelenen diğer işaret dillerine (ASL ve BSL) benzer şekilde fonolojik yapılara sahip olduğu belirtilmiştir. Manuel olmayan özelliklerin fonolojik rollerin anlaşılabilmesi açısından önemli bir role sahip olduğu ifade edilmektedir. Zeshan (2003) tarafından gerçekleştirilen betimleme çalışması türündeki bir diğer araştırmada ise, TİD’in bazı gramer özelliklerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada TİD’in bazı gramatik özellikleri (hareketler, tipolojileri, sınıflayıcıları) ve TİD tarihi hakkında genel bilgiler verilerek önerilerde bulunulmuştur. Zwitserlood, Perniss, ve Özyürek (2012) tarafından gerçekleştirilen son çalışmada ise

TİD’de çok sayıda varlığın ifade edilişini incelemek amaçlanmıştır. Bulgular TİD’deki çoklu varlık ifadelerinin ikonik ve mekânsal stratejiler olduğunu göstermektedir.

TİD’e ilişkin gerçekleştirilen bu araştırmalar incelendiğinde çalışmaların yoğun olarak TİD’in gramer yapısı ve dilbilgisel özellikleri alanlarında olduğu görülmektedir. Bu kapsamda TİD’in sözel Türkçe ve diğer işaret dilleriyle karşılaştırılmasını içeren araştırmalar da bulunmaktadır. Tüm bu çalışmaların bulgularına bakıldığında ise, TİD’in kendine özgü özellikleri bulunduğu ve sözel Türkçe ile benzerlikleri olmasına rağmen farklı öğeler barındırdığı söylenebilir. Dünyadaki diğer işaret dilleri ile olan ilişkisinin incelendiği araştırmalarda ise TİD’in bu dillere benzer şekilde dilbilgisel özelliklere ve iletişimsel işleve sahip olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, TİD’in gramer yapısında bazı eksiklikler bulunmasına rağmen iletişimsel olarak işlevsel ve yeterli bir dil olduğu ifade edilmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Yöntem çalışmalarına ilişkin alanyazın incelendiğinde, uygun araştırma yönteminin seçiminde araştırmanın amacının ve araştırma sorularının niteliğinin önemi vurgulanmaktadır (Merriam, 2018; Yin, 2017). Bu anlamda mevcut araştırmada işitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim aldıkları işitme engelliler ilkokullarındaki Türk İşaret Dili (TİD) kullanımının ve TİD derslerinin nasıl yürütüldüğünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında ise; işitme engelliler ilkokullarının ilk üç sınıfında görev alan öğretmenlerin bir iletişim aracı olarak TİD'e ilişkin görüşleri nasıldır? İşitme engelliler okullarında TİD öğretim süreci nasıl gerçekleşmektedir? TİD Öğretim Programına ve materyallerine ilişkin görüş ve öneriler nelerdir? sorularına yanıt aranmıştır. Bu araştırma sorularına yanıtlar bulmada en uygun araştırma yönteminin nitel araştırma yöntemi olduğu görülmektedir. Bu düşünce literatürdeki nitel araştırma yönteminin söz konusu araştırma sorularına alanında uzman, deneyim sahibi katılımcılar yoluyla özgün ve derinlemesine yanıtlar getirebileceği ifadelerine dayanmaktadır (Creswell, 2012; Merriam, 2018; Yin, 2017).

Bu bölümde yukarıda belirtilen nitel araştırma yöntemine uygun olarak seçilen araştırma deseni, araştırmanın katılımcıları, araştırmanın gerçekleştirildiği ortam, veri toplama araçları ve geliştirilme süreçleri, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler detaylı olarak paylaşılmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Alanyazın incelendiğinde nitel bir araştırma deseni olan durum çalışmasına ilişkin çeşitli tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Merriam (2018) durum çalışmasını, sınırları belirgin olan bir sistemin, öğeleriyle birlikte ayrıntılı olarak incelenmesi olarak tanımlarken Yin (2017), tek bir durumun ya da birden fazla durumun gerçek bağlamı içerisinde, özellikle bağlam ve olgu arasındaki sınırlar kesin olarak belirgin değilken, derinlemesine ve ayrıntılı sorgulamalarla incelenmesini içeren bir araştırma süreci olarak tanımlamaktadır. Creswell (2012) ise durum çalışmasını, kapsamlı veri toplama işlemlerini içeren ve olay, süreç veya bireyin de içinde yer aldığı ilişkili sistemlerin derinlemesine incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Yapılan bu tanımlamalar birlikte ele alındığında durum çalışmasının; araştırılan durumun kendi doğal bağlamı içerisinde, araş-

tırmacının katılımıyla ve çeşitli veri toplama araçlarının işe koşulması yoluyla derinlemesine ve ayrıntılı incelenmesini gerektiren bir araştırma deseni olduğu söylenebilir.

Durum çalışması desenine ilişkin yapılan bu tanımlamaların yanı sıra araştırmacıların durum çalışmasını çeşitli değişkenlere göre farklı türlerde sınıflandırdıkları görülmektedir. Davey (1991), Yin (2017), Stake (1995), Merriam (2018) ve Bogdan ve Biklen (2007) bu anlamda durum çalışmasını ele alınan durum, araştırma sorusu ve araştırma amacı gibi çeşitli değişkenler odağında farklı sınıflamalarla ele almışlardır. Bu kapsamda Yin (2017) durum çalışmasını amaçlarına göre betimleyici, keşfedici ve açıklayıcı durum çalışmaları olarak kategorize etmiştir. Aynı zamanda ele alınan durum ve analiz birimleri bağlamında durum çalışmasını, tek durum, çoklu durum, bütüncül durum ve iç-içe durum çalışması olarak da sınıflamıştır.

Çoklu durum çalışmaları, farklı bağlamlardan sağladıkları veri çeşitliliği ile araştırmanın geçerliliğine olumlu anlamda katkı sağlamaktadır (Stake, 2013; Yin, 2017). İşitme engelliler ilkokullarında uygulanan TİD çalışmalarının farklı boyutlarıyla ele alındığı bu çalışmada da betimleyici bütüncül çoklu durum deseni benimsenmiştir. Betimleyici bütüncül çoklu durum deseninin seçilmesinde, araştırmanın amacı ve araştırma sorularının kapsamı, bu doğrultuda elde edilmesi gereken veri toplama araçlarının çeşitliliği ve odaklanılan durumun niteliği doğrultusunda ele alınan analiz birimlerinin niceliği etkili olmuştur. Bu kapsamda araştırma, TİD'in öğretim ve kullanım sürecinin farklı eğitim ortamlarında, çeşitli alt boyutlarıyla birlikte bütüncül bakış açısıyla incelenmesi ve işitme kayıplı öğrencilere TİD öğretilmesi amacıyla 2016 yılından itibaren uygulanmakta olan TİD öğretim programının işlerliğinin açıklanmaya çalışılması nedeniyle betimleyici bütüncül çoklu durum çalışmasıdır (Merriam, 2018; Yin, 2017).

Betimleyici bütüncül çoklu durum deseniyle yürütülen araştırma süreci doğrultusunda farklı bağlamlarda gerçekleştirilen araştırmanın; katılımcılarına, veri toplama ve analiz süreçlerine ilişkin ayrıntılı bilgiler sonraki başlıklarda sunulmuştur.

3.2. Durumların ve Katılımcıların Belirlenmesi

Durum çalışmalarında verilerin zenginliğinin ve derinliğinin sağlanmasında veri toplama araçları kadar doğru katılımcıların seçilmesinin de önemi vardır. Katılımcıların belirlenmesi durum çalışmasının bulgularını doğru temsil etmeleri ve verilerin geçerliğinin sağlanması açısından önemli olduğu ifade edilmektedir (Stake, 2013). Bu doğrultuda araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılır.

mıştır. Amaçlı örneklemeye göre katılımcıların belirlenmesinde kullanılan kriterler şu şekildedir:

Durumların belirlenmesinde kullanılan kriterler:

- İlk üç sınıfta kayıtlı öğrencisi olan bir işitme engelliler ilkokulu olması,
- TİD derslerinin ilk üç sınıfta aktif olarak yürütülüyor olması.

Katılımcıların belirlenmesinde kullanılan kriterler:

Öğretmenler için;

- İşitme engelliler ilkokulunun ilk üç sınıfında görev yapıyor olması,
- TİD derslerini yürütüyor olması,
- TİD biliyor olması ve TİD’i derslerinde aktif olarak kullanıyor olması.

Öğrenciler için;

- İşitme engelliler ilkokulunun ilk üç sınıfında öğrenim görüyor olması

İlk aşamada yukarıda yer alan kriterler doğrultusunda araştırmanın gerçekleştirilebileceği kurum ve katılımcılar araştırılmıştır. Olası katılımcılar ve görev yaptıkları kurum, çalışma hakkında bilgilendirilerek, katılımcılar gönüllü katılım esasına dayalı olarak araştırmaya dâhil edilmiştir.

Takip eden başlıklarda araştırma kapsamında ele alınan iki durum, ‘*Durum I: İldeki işitme engelliler ilkokulunda TİD derslerin yürütülme süreci*’ ve ‘*Durum II: Türkiye genelinde TİD derslerinin yürütülme süreci*’ ayrı iki başlık olarak ele alınmıştır. Her bir durumun altında o duruma ilişkin katılımcı ve ortam bilgileri ayrı olarak verilirken, araştırma raporunun okunabilirliğini artırmak amacıyla veri toplama araçları, verilerin toplanması süreci ve verilerin analizi başlıklarında her iki duruma ilişkin süreç birlikte ele alınmıştır.

3.3. Durum I: İldeki İşitme Engelliler İlkokulunda TİD Derslerin Yürütülme Süreci

TİD derslerinin nasıl yürütüldüğü sürecinin katılımcı gözlemci olarak incelenmesi amacıyla bir işitme engelliler ilkokulunun araştırmada yer almasına karar verilmiştir. Amaçlı örnekleme kapsamında hem okulun hem de bu okulda görev yapan öğretmenlerin ve ilgili sınıf öğrencilerinin belirlenmesi için tüm kriterler birlikte değerlendirilmiştir. Bu kapsamda ilk üç sınıfta öğrencisi olan bir işitme engelliler okulunun yönetimiyle görüşülerek araştırmanın amacı ve içeriği paylaşılmıştır. Daha sonra bu okul bünyesinde bir ve ikinci sınıf öğrencilerinin birlikte eğitim aldıkları birleştirilmiş

sınıf olduğu; aynı şekilde üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin de birlikte eğitim aldığı bir başka birleştirilmiş sınıf daha olduğu bilgisi edinilmiştir. Okul yöneticisinin yönlendirmesiyle bu iki sınıfta görev yapan iki işitme engelliler öğretmeniyle de görüşülerek araştırmanın amacı ve süreç hakkında bilgi verilmiştir (Günlük, 03.02.2020).

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler ve gönüllü katılımlarının sağlanması sonrasında sınıfta eğitim alan öğrenciler için hazırlanan veli onam formları öğrenci velilerine ulaştırılarak ailelerin onayı alınmıştır (Ek. 4). Öğretmenler ve öğrencilerin belirlenmesi sonrasında daha önce alınmış etik kurul onayı çerçevesinde (Ek.1) gerçekleştirilmesi planlanan araştırma için okulun bağlı bulunduğu İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla gerekli araştırma izinleri için başvuru yapılmıştır. Olumlu sonuçlanan izin alma süreçleri sonrasında (Ek.2) bu iki sınıf odak sınıflar olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Aşağıda bu sınıflarda görev alan öğretmenlere ve öğrencilere ilişkin katılımcı bilgileri yer almaktadır.

3.3.1. Katılımcılar

İldeki işitme engelliler okulundaki iki odak sınıfta görev yapan öğretmenler ve öğrencilerin demografik bilgilerini edinme sürecinde, öğretmenlerin bilgileri için demografik bilgi formu (Ek.5), öğrenciler içinse hem öğretmen demografik bilgi formu hem de alınan izinler doğrultusunda Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) raporları kullanılmıştır. Araştırmanın etik kuralları çerçevesinde katılımcıların kişisel bilgilerinin gizli tutulması amacıyla hem öğretmenler hem de öğrenciler için kod isimler kullanılmıştır. Araştırmanın bu aşamasında yer alan katılımcı bilgileri Tablo 3.1'de paylaşılmıştır.

Tablo 3.1

*Araştırmanın İldeki Boyutunda Yer Alan Katılımcılar**

Katılımcının Kod Adı	Katılımcı Türü	Sınıf Düzeyi	Sınıf Düzeyi Kodu
K1	Öğretmen	1-2	S1
Ö1	Öğrenci	1-2	S1
Ö2	Öğrenci	1-2	S1
Ö3	Öğrenci	1-2	S1
Ö4	Öğrenci	1-2	S1
Ö5	Öğrenci	1-2	S1

Tablo 3.1. (Devam) Araştırmanın İldeki Boyutunda Yer Alan Katılımcılar*

Katılımcının Kod Adı	Katılımcı Türü	Sınıf Düzeyi	Sınıf Düzeyi Kodu
Ö6	Öğrenci	1-2	S1
Ö7	Öğrenci	1-2	S1
K2	Öğretmen	3-4	S2
Ö8	Öğrenci	3-4	S2
Ö9	Öğrenci	3-4	S2
Ö10	Öğrenci	3-4	S2
Ö11	Öğrenci	3-4	S2
Ö12	Öğrenci	3-4	S2

*K: Katılımcı; Ö: Öğrenci; S: Sınıf

Tablo 3.1’de de görüleceği üzere ildeki araştırma sürecinde her iki odak sınıfta ikisi öğretmen ve 12’si öğrenci olmak üzere toplamda 14 katılımcı yer almıştır. Öğrencilerin dağılımına bakıldığında ise Sınıf 1 (S1)’de yedi öğrenci, Sınıf 2 (S2)’de ise altı öğrenci eğitim almaktadır. S2’de bir öğrencinin velisi çocuklarının verilerinin kullanılmasına izin vermediği için beş öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Altıncı öğrenci ve öğrenciye ilişkin tüm veriler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Yukarıda yer alan katılımcıları bilgilerine ek olarak sınıf öğretmenlerinin eğitim bilgileri (Tablo 3.2 ve Tablo 3.3) ve öğrencilerin demografik bilgileri (Tablo 3.4.) aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 3.2.

Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler

Kod İsim	Yaş	Cinsiyet	Lisans Mezuniyeti	Lisans Mezuniyet Yılı	İK’larla Mesleki Deneyim	TİD’i Kullandığı Süre	TİD Derslerini Yürütme Süresi
K1	43	Kadın	AÜ, İşitme Eng. Öğrt.	1999	21 yıl	14 yıl	1,5 yıl
K2	44	Erkek	AÜ, İşitme Eng. Öğrt.	1998	20 yıl	17 yıl	4 yıl

*İK: İşitme kayıplı, TİD: Türk İşaret Dili

Tablo 3.2 incelendiğinde her iki öğretmenin de Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı’ndan mezun olduğu, işitme kayıplı öğrencilerle 20 yılı aşkın süredir çalıştıkları ve bu sürenin büyük bir kısmında işaret dilini kullandıkları görülmektedir. TİD derslerini yürütme sürelerine baktığımızda ise K2’nin daha uzun süredir TİD derslerini yürüttüğü görülmektedir.

Tablo 3.3.

*Öğretmenlerin TİD eğitimlerine ilişkin bilgiler**

Kod İsim	Lisans TİD Eğitimi Alma Durumu	Lisans Dışında TİD Eğitimi Alma Durumu	İşaret Dili Kullanımı		TİD Müfredatına İlişkin Eğitim Alma Durumu	Öğretmenlerin TİD Düzeyleri	
			Ders İçi	Ders Dışı		Alıcı Dil	İfade Edici Dil
K1	Hayır	Hayır	Evet	Evet	Hayır	Orta Düzey	Orta Düzey
K2	Hayır	Evet	Evet	Evet	Evet	Orta Düzey	Orta Düzey

Tablo 3.3’de görüldüğü gibi her iki öğretmen de lisans eğitimlerinde TİD eğitimi almamışlardır. Lisans eğitimi sonrasında TİD eğitimi alma durumlarına bakıldığında K1 herhangi bir eğitime katılmazken K2 TİD eğitim programına katıldığını ve TİD’e ilişkin eğitim aldığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra her iki katılımcı da TİD’i hem ders içi etkinliklerde hem de ders dışı zamanlarda kullandıklarını belirterek, kendi işaret dili becerilerini hem alıcı hem de ifade edici dil boyutunda orta düzeyde gördüklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 3.4.

Öğrencilere ilişkin demografik bilgiler

Katılımcı Ko- du	Sınıf Düzeyi Kodu	Doğum Yılı	Tanısı
Ö1	S1	2012	İşitme Yetersizliği (Az İşiten) Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik Bedensel Yetersizlik
Ö2	S1	2012	İşitme Yetersizliği (Az İşiten) Dil ve Konuşma Güçlüğü
Ö3	S1		
Ö4	S1	2008	İşitme Yetersizliği (Az İşiten)
Ö5	S1	2013	İşitme Yetersizliği (Az İşiten)
Ö6	S1	2013	İşitme Yetersizliği (Az İşiten) Dil ve Konuşma Güçlüğü
Ö7	S1	2014	İşitme Yetersizliği (Az İşiten)
Ö8	S2	2009	İşitme Yetersizliği (Az İşiten)
Ö9	S2	2009	İşitme Yetersizliği (Az İşiten) Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik
Ö10	S2	2011	İşitme Yetersizliği (Az İşiten)
Ö11	S2	2010	İşitme Yetersizliği (Az İşiten) Dil ve Konuşma Güçlüğü
Ö12	S2	2010	İşitme Yetersizliği (Az İşiten) Dil ve Konuşma Güçlüğü Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik Bedensel Yetersizlik

Tablo 3.4 her iki odak sınıfta eğitim alan öğrencilerin demografik bilgilerini içermektedir. Veriler araştırma izinleri kapsamında RAM raporlarından elde edilmiştir. Ö3'ün bilgileri ise RAM raporuna ulaşamadığı için eksiktir. Tablo incelendiğinde, öğrencilerin doğum yıllarının 2008 ve 2014 arasında değiştiği görülmektedir. Tanılarına ilişkin bilgilere bakıldığında tüm öğrencilerin işitme yetersizliği tanısının olduğu, altı öğrencininse en az bir ek yetersizlik tanısının bulunduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerine verilen demografik bilgi formlarından elde edilen öğrencilere ilişkin bir diğer bilgi ise öğrencilerin ve ailelerin kullandıkları iletişim modlarıdır (Tablo 3.5).

Tablo 3.5.

Öğrencilerin ve ailelerin kullandıkları iletişim modları

İletişim Modu	Sınıf 1’de eğitim alan öğrenciler		Sınıf 2’de eğitim alan öğrenciler	
	Öğrencinin kul- landığı mod	Ailenin kullandığı Mod	Öğrencinin kul- landığı mod	Ailenin kullandığı Mod
Sözel dil	2	6	1	4
İşaret dili	5	1	2	0
Total iletişim	0	0	2	1

Tablo 3.5’te yer alan, sınıf düzeylerine göre öğrencilerin ve ailelerinin kullandıkları iletişim modlarına ilişkin bilgiler incelendiğinde; Sınıf 1’deki öğrencilerden sadece ikisi sözel dil kullanırken, yedi aileden altısının sözel dil kullandığı, işaret dilini ise beş öğrenci kullanırken, ailelerden sadece birinin işaret dili kullandığı görülmektedir. Sınıf 2’de ise sözel dil kullanan bir öğrenci bulunurken, beş ailenin dördünün sözel dil kullandığı, işaret dili kullanımında ise total iletişimdeki işaret dili kullanımı da dikkate alındığında, dört öğrencinin işaret dili kullandığı ailelerin ise yalnızca birinin total iletişim içerisinde işaret dili kullandığı görülmektedir.

Araştırmacı: Araştırmacı işitme engelliler öğretmenliği lisans programı mezunudur ve yüksek lisans eğitimini işitme kayıplı ilköğretim öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine ilişkin yürüttüğü bir nitel araştırma çalışmasıyla tamamlamıştır. Ayrıca yüksek lisans eğitimi ve doktora ders dönemi süresince nitel araştırma yöntemleri ve işitme kayıplıların eğitim öğretim sürecine ilişkin çeşitli dersler almıştır. Araştırmacının TİD deneyimlerine bakıldığında ise araştırmacı, 2010-2011 eğitim yılında Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ndeki lisans eğitimi sırasında TİD dersi almış ve yine aynı ildeki yatılı işitme engelliler okulunda iki dönem öğretmenlik uygulaması eğitimi almıştır. Bununla birlikte MEB tarafından onaylanan TİD temel eğitimi ve TİD tercümanlığı kurslarını tamamlayarak 240 saatlik eğitim sonrasında TİD tercümanlığı sertifikası almıştır.

Araştırmacının gerçekleştirdiği durum çalışmasındaki rolü “Durum 1” için katılımcı gözlemcidir. Bu rolle araştırmacı, her iki sınıf ortamına da dâhil olarak gözlemlerini gerçekleştirmiş, bu gözlemler sırasında TİD öğretim sürecini kendi doğal süreçleri içinde incelemek amacıyla ders sürecinde herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Bununla birlikte gözlemler sırasında öğretmenler tarafından başlatılan etkileşimleri kabul etmiş, ancak doğal süreci bozmamak için etkileşimleri kısa yanıtlarla tamamlayarak

gözlemlerine devam etmiştir. “Durum 2” de ise araştırmacı her bir görüşmenin gerçekleştirilmesinde görüşmeci olarak rol almıştır.

3.3.2. Odak sınıfların fiziksel özellikleri

İl genelindeki bir işitme engelliler okulunda gerçekleştirilen araştırmanın odak sınıflarının fiziksel özelliklerine ilişkin bilgiler bu başlık altında ayrı ayrı ele alınmıştır.

Odak sınıf 1: Birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin birlikte eğitim aldıkları sınıf 1 (S1) üç katlı okul binasının ikinci katında yer almaktadır. Sınıfın tüm duvarları ve tavanı ses yalıtımı için beyaz renk yalıtım malzemesiyle kaplanmıştır. Öğretmen masası camın önünde yer almakta ve öğretmen masaya oturduğunda sınıfın giriş kapısı karşısında kalmakta ve tüm sınıfı rahatlıkla görebilmektedir. Öğretmen masasının sağ tarafında yanı sıra sınıf kapısının solunda ise akıllı tahtanın ve yazı tahtasının bulunduğu duvar yer almaktadır. Yazı tahtasının alt kısmına duvar boyunca raflar yerleştirilmiştir. Bu raflarda dersler sırasında kullanılan bazı materyaller ve öğrencilerin dosyalarının yer aldığı kapaklı klasörler yerleştirilmiştir. Öğrenci sıraları tahta karşılarında olacak şekilde U düzeninde yerleştirilmiştir. Toplamda yedi adet öğrenci sırası bulunmaktadır. Öğretmen tahtayı kullanırken öğrencilerle arasındaki mesafe en fazla yaklaşık üç metre olmakta ve öğrencilerle birebir ilgilenmesi gerektiği durumlarda bu mesafe ve sıraların konumu kolaylık sağlamaktadır. Sınıf kapısının bulunduğu duvarda öğrenci ürünlerinin asılı olduğu beyaz bir tahta yer almaktadır. Öğrencilerin arkasında, sınıf tahtasının karşısında ise sınıfta yapılan çeşitli etkinlik ürünlerinin yer aldığı sınıf panosu asılıdır. Gerçekleştirilen etkinliklere göre panoda yer alan ürünler değişebilmektedir. Gözlemci öğretmen masasının yanındaki bir sandalyede, tüm öğrencileri ve öğretmeni rahatlıkla görebileceği bir konumda oturmaktadır. Birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin eğitim aldıkları sınıfın fiziksel özellikleri 3.1 ve 3.2’de yer almaktadır.

Görsel 3.1., 3.2:

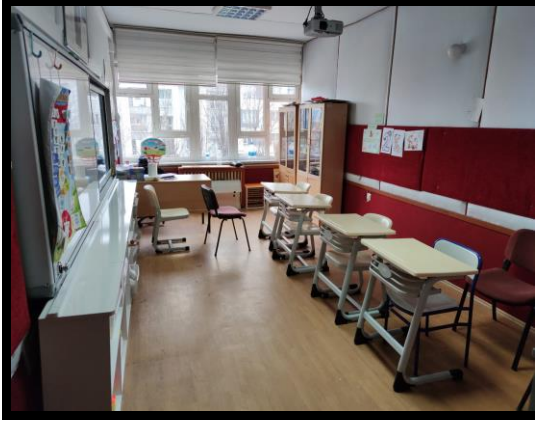
Sınıf 1'in Görünümü



Odak sınıf 2: Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin birlikte eğitim aldıkları sınıf 2 (S2), üç katlı okul binasının ikinci katında yer almaktadır. İlk sınıfın yanında bulunan bu ikinci sınıfın büyüklüğü ve fiziksel özellikleri S1 ile benzerlikler göstermektedir. Sınıf üç katlı okul binasının ikinci katında koridorun başındadır. Sınıfın tüm duvarları ve tavanı ses yalıtımı için beyaz renk yalıtım malzemesiyle kaplanmıştır. Öğretmen masası camın önünde yer almakta ve öğretmen masaya oturduğunda sınıfın giriş kapısı karşısında kalmakta ve tüm sınıfı rahatlıkla görebilmektedir. Öğretmen masasının sağ tarafında yanı sıra sınıf kapısının solunda ise akıllı tahtanın ve yazı tahtasının bulunduğu duvar yer almaktadır. Yazı tahtasının alt kısmına duvar boyunca raflar yerleştirilmiştir. Bu raflarda dersler sırasında kullanılan bazı materyaller ve öğrencilerin dosyalarının yer aldığı kapaklı klasörler yerleştirilmiştir. Öğrenci sıraları tahta karşılarında olacak şekilde U düzeninde yerleştirilmiştir. Toplamda altı adet öğrenci sırası bulunmaktadır. Öğretmen tahtayı kullanırken öğrencilerle arasındaki mesafe en fazla yaklaşık üç metre olmakta ve öğrencilerle birebir ilgilenmesi gerektiği durumlarda bu mesafe ve sıraların konumu kolaylık sağlamaktadır. Öğrencilerin arkasında, sınıf tahtasının karşısında sınıfta yapılan çeşitli etkinlik ürünlerinin yer aldığı sınıf panosu asılıdır. Gerçekleştirilen etkinliklere göre panoda yer alan ürünler değişebilmektedir. Gözlemci öğretmen masasının yanındaki bir sandalyede, tüm öğrencileri ve öğretmeni rahatlıkla görebileceği bir konumda oturmaktadır. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin eğitim aldıkları sınıfın fiziksel özellikleri Görsel 3.3 ve 3.4'te yer almaktadır.

Görsel 3.3, 3.4:

Sınıf 2'nin Görünümü



3.4. Durum 2: Türkiye Geneline TİD Derslerinin Yürütülme Süreci

Katılımcı gözlemci olarak il bazındaki bir işitme engelliler okulunda bulunan iki sınıfta gerçekleştirilen araştırmanın devamında, araştırma amacına yönelik daha çeşitli ve ayrıntılı veri sağlanabilmesi için, farklı katılımcı grubuyla ve ilk durumda elde edilen araştırma bulguları doğrultusunda hazırlanan veri toplama araçlarıyla bu ikinci durumun da çalışmada yer almasına karar verilmiştir (28.12.2020 tarihli, 2. Tez İzleme Komitesi toplantı raporu). İkinci durum kapsamında Türkiye genelinden katılımcıların belirlemesinde durum 1'de sıralanan kriterler dikkate alınmıştır. Bu kriterlere göre Türkiye genelindeki işitme engelliler okullarında gerçekleştirilecek araştırma için MEB'e araştırma izni başvurusunda bulunulmuştur ve ilgili izin MEB tarafından verilmiştir (Ek. 3).

Araştırma izninin alınmasını takip eden süreçte ilk olarak, Türkiye'de yer alan işitme engelliler okullarının listesine ulaşılmıştır. Bu listede yer alan 35 işitme engelliler okulunun iletişim bilgileri araştırılarak kaydedilmiş ve okullar sırasıyla aranmıştır. Ulaşılan okulların idarecileri ve araştırmaya katılma olasılığı olan öğretmenler için araştırmanın amacı ve araştırma süreci gibi katılımcıların karar aşamasında ihtiyaç duyacakları bilgileri içeren bir metin hazırlanmıştır. Hazırlanan bu bilgilendirici metin etik kurul belgesi ve MEB'ten alınan araştırma izin belgesi ile birlikte telefon ile görüşülen okul idarecilerine e-posta atılmıştır. İşitme engelliler okullarının bazılarında ulaşılamazken, bazı okullar ise ilk üç sınıfta öğrenci olmaması, sözleşmeli ya da TİD bilmeyen öğretmenleri olması gerekçeleriyle araştırma dışında bırakılmıştır. Süreç sonunda araştırmaya katılmaya gönüllü olan sekiz işitme engelliler sınıf öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir. (20.04.2021 tarihli araştırmacı günlüğü)

Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerle telefon aracılığıyla görüşülerek araştırma süreci ve katılımcı olarak hakları konusunda ayrıntılı bilgi verilmiş ve varsa soruları yanıtlanmıştır. Ayrıca öğretmenlere e-posta yoluyla Katılımcı Onam Formu ve Demografik Bilgi Formu gönderilerek, gerekli izin ve bilgiler yazılı olarak da alınmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.6 ve Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.6.

*Türkiye geneli görüşmelerde yer alan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler**

Kod İsim	Yaş	Cinsiyet	Lisans Mezuniyeti	Mezuniyet Yılı	İK’larla Mesleki Deneyim	TİD’i Kullandığı Süre	TİD Derslerini Yürütme Süresi
K3	28	Kadın	AÜ İşit. Eng. Öğrt.	2015	4 yıl	4 yıl	2 yıl
K4	34	Erkek	Kastamonu Ü. Sınıf Öğrt.	2010	6 yıl	6 yıl	5 yıl
K5	41	Kadın	AÜ İşit. Eng. Öğrt.	2000	20 yıl	15 yıl	5 yıl
K6	38	Kadın	AÜ İşit. Eng. Öğrt.	2006	14 yıl	14 yıl	5 yıl
K7	31	Kadın	OMÜ İşit. Eng. Öğrt.	2011	10 yıl	4 yıl	4 yıl
K8	44	Erkek	AÜ İşit. Eng. Öğrt.	1999	22 yıl	22 yıl	5 yıl
K9	42	Kadın	AÜ İşit. Eng. Öğrt.	2000	21 yıl	16 yıl	5 yıl
K10	52	Kadın	AÜ İşit. Eng. Öğrt.	1990	30 yıl	10 yıl	5 yıl

*AÜ: Anadolu Üniversitesi, OMÜ: On Dokuz Mayıs Üniversitesi, İK: İşitme kayıplı

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi durum 2 kapsamında araştırmada iki erkek, altı kadın olmak üzere toplamda sekiz katılımcı yer almıştır. Katılımcılardan yalnızca birinin (K4) sınıf öğretmenliği mezunu olduğu, diğer katılımcıların işitme engelliler öğretmenliği mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların işitme kayıplı öğrencilerle çalışma

deneyimlerine baktığımızda ise dört yılla 30 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Mesleki deneyimlerinin ne kadarında TİD kullandıklarına baktığımızda ise sürenin dört yılla 10 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Son olarak, katılımcıların TİD derslerini yürütme süreleri iki yılla on yıl arasında değişmektedir. Sekiz katılımcının altısı ise TİD derslerini eğitim müfredatının uygulanmaya başladığı tarihten beri yürüttüklerini belirtmişler.

Tablo 3.7

Katılımcıların TİD Eğitimlerine İlişkin Bilgiler

Kod İsim	Lisansla TİD Eğitimi Alma Durumu	Lisans Dışında TİD Eğitimi Alma Durumu	İşaret Dili Kullanımı		TİD Müfredatına İlişkin Eğitim Alma Durumu	TİD Bilgi Düzeyleri	
			Ders İçi	Ders Dışı		Alıcı Dil	İfade Edici Dil
K3	Hayır	Hayır	Evet	Hayır	Hayır	Orta	Orta
K4	Hayır	Evet	Evet	Evet	Evet	Orta	İyi
K5	Hayır	Evet	Evet	Evet	Evet	İyi	İyi
K6	Hayır	Hayır	Evet	Evet	Hayır	Orta	Orta
K7	Evet	Hayır	Evet	Evet	Hayır	İyi	İyi
K8	Hayır	Evet	Evet	Evet	Evet	Çok iyi	Çok iyi
K9	Hayır	Evet	Evet	Evet	Evet	Çok iyi	Çok iyi
K10	Hayır	Evet	Evet	Evet	Evet	Orta	Orta

Tablo 3.7’de yer aldığı gibi bir katılımcı dışında (K7) diğer katılımcıların lisans eğitimleri sırasında TİD’e ilişkin bir eğitim almadıkları, lisans sonrasında ise beş katılımcının TİD eğitimi aldığı görülmektedir. Katılımcıların tamamı TİD’i ders içi etkinliklerinde kullandıklarını belirtirken, bir katılımcı (K3) ders dışı zamanlarda TİD kullanmadığını belirtmiştir. TİD bilgi düzeylerine ilişkin bilgiler incelendiğindeyse, katılımcıların kendilerini alıcı dil becerilerinde orta ile çok iyi aralığında nitelendirdikleri görülmektedir. TİD bilgi düzeylerine ilişkin bilgiler katılımcılara sunulan demografik bilgi formunda yer alan “*Bilmiyorum*”dan “*Çok iyi biliyorum*”a beş seçenekten birine ilişkin kendi değerlendirmeleri yoluyla elde edilmiştir.

Tablo 3.8

*Sınıf Bilgileri ve Sınıflara Göre Kullanılan İletişim Modları**

Katılımcı	Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı	Kullanılan İYT			Öğrencilerin İM			Ailelerin İM		
			Kİ	İC	CY	SD	İD	Tİ	SD	İD	Tİ
K3	3	4	2	2	0	0	0	4	2	2	0
K4	2	2	1	1	0	0	2	0	1	1	0
K5	1	5	0	4	1	0	1	4	3	2	0
K6	3	3	0	3	0	1	2	0	3	0	0
K7	2	5	3	2	0	0	0	5	4	1	0
K8	2	2	0	2	0	0	2	0	0	2	0
K9	3	4	0	4	0	0	0	4	2	0	2
K10	2	5	1	1	3	0	5	0	3	2	0

*Kİ: Koklear implant, İC: İşitme cihazı, CY: Cihaz yok, İM: İletişim modu, SD: Sözel dil, İD: İşaret dili, Tİ: Total iletişim

Durum 2’de yer alan katılımcılara ilişkin son bilgiler, Tablo 3.8’de yer aldığı gibi katılımcıların görev yaptıkları sınıf düzeyleri, öğrenci sayıları, öğrencilerinin kullandıkları işitmeye yardımcı teknolojilere göre dağılımları, öğrencilerinin ve ailelerin kullandıkları iletişim modlarına hakkındadır. Tüm katılımcıların toplamda 25 öğrencisi olduğu ve bu öğrencilerden yalnızca birinin herhangi bir işitmeye yardımcı cihaz kullanmadığı görülmektedir. Bu sayıya rağmen sadece sözel iletişim modunu kullanan bir öğrenci bulunmaktadır. 17 öğrencinin ise total iletişim yöntemini kullandığı görülmektedir. Ailelere baktığımızda, 15 ailenin sözel iletişim modunu, sekiz ailenin işaret dilini, iki ailenin ise total iletişim modunu kullandığı görülmektedir.

3.4. Veri Toplama Teknikleri

Araştırılan durumun bütüncül olarak ortaya konulabilmesi adına nitel araştırmalarda farklı bağlamlardan ve kaynaklardan elde edilen veriler önemlidir (Bogdan ve Biklen, 2007). Bu önemi doğrultusunda durum çalışması süresince farklı veri kaynaklarından derinlemesine ve çeşitli verilerin toplanması araştırılan durumun daha iyi anlaşılmasında ve elde edilen bulguların güvenilirliğini artırmada önem taşımaktadır (Yin, 2017).

Bütüncül çoklu durum çalışması olarak desenlenen bu araştırmada işitme kayıplı öğrencilerin eğitim ortamlarındaki TİD çalışmalarının nasıl gerçekleştiğine ve süreçteki

farklı bileşenlerin açıklanmasına ilişkin verilerin elde edilmesinde gözlem, görüşme, katılımcı bilgi formu, doküman ve araştırmacı günlüğü olmak üzere çeşitli veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Aşağıdaki tabloda her bir araştırma sorusu için kullanılan veri toplama tekniklerinin neler olduğu görülmektedir (Tablo 3.9).

Tablo 3.9.

Araştırma Soruları ve Veri Toplama Teknikleri

Araştırma Soruları	Veri Toplama Araçları			
	Gözlem	Görüşme	Doküman	Günlük
1. Bir iletişim modu olarak TİD'e ilişkin görüşler nasıldır?		X		X
1. İşitme engelliler okulunda Türk İşaret Dili'nin öğretimi süreci nasıl gerçekleşmektedir?	X	X	X	X
a. TİD dersleri nasıl planlanmaktadır?	X	X	X	X
b. TİD öğretimi nasıl gerçekleşmektedir?	X	X	X	X
c. TİD ders çıktıları nasıl değerlendirilmektedir?	X	X	X	X
d. Öğretim sürecine ailenin katılımı nasıldır?		X		X
e. TİD öğretim sürecinde yaşanan sorunlar nelerdir?	X	X	X	X
1. TİD Öğretim Programına ve materyallerine ilişkin görüş ve öneriler nelerdir?		X	X	X

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 05.02.2020-26.05.2021 tarihleri arasında toplanmış olup, araştırma sürecinde verilerin toplanmasında kullanılan araç ve teknikler izleyen başlıklarda, geliştirilme ve uygulanma süreçleriyle birlikte ele alınmıştır.

3.5.1. Gözlemler

Gözlem, araştırma ortamında doğal olarak meydana gelen sosyal durumların birinci elden gözlenerek, gerçek veriler toplanmasına olanak tanımaktadır (Creswell, 2012). Araştırmacının gözlemler sırasındaki rolü, araştırmanın amacı ve katılımcılarla kuracağı ilişkiye göre çeşitlilik göstermektedir (Fraenken, 2006). Bu araştırmanın amacı kapsamında daha somut veriler elde etmek için araştırmacı, katılımcı gözlemci rolünü benim-

semiş ve TİD derslerine ders işleyişini bozmayacak şekilde dâhil olmuştur. Araştırma sürecinde gözlem verileri birinci durum olan il genelindeki işitme engelliler ilkokulunda yürütülen süreçte toplanmıştır. Her bir gözlemin süresi bir ders saati olacak şekilde Sınıf 1’de dokuz, Sınıf 2’de dokuz olmak üzere toplam 18 gözlem gerçekleştirilmiştir. Gözlemler TİD derslerinde yapılmış olup, gerçekleştirilen gözlemlere ilişkin bilgiler Tablo 3.10’da sunulmuştur.

Tablo 3.10

Gözlem verileri toplama çizelgesi (S1/S2)

Sınıf 1				Sınıf 2			
Sıra	Gözlenen Ders	Tarih	Süre	Sıra	Gözlenen Ders	Tarih	Süre
1	TİD Dersi	06.02.2020	40’	1	TİD Dersi	05.02.2020	40’
2	TİD Dersi	10.02.2020	40’	2	TİD Dersi	10.02.2020	40’
3	TİD Dersi	13.02.2020	40’	3	TİD Dersi	12.02.2020	40’
4	TİD Dersi	17.02.2020	40’	4	TİD Dersi	17.02.2020	40’
5	TİD Dersi	20.02.2020	40’	5	TİD Dersi	19.02.2020	40’
6	TİD Dersi	24.02.2020	40’	6	TİD Dersi	24.02.2020	40’
7	TİD Dersi	02.03.2020	40’	7	TİD Dersi	26.02.2020	40’
8	TİD Dersi	05.02.2020	40’	8	TİD Dersi	04.03.2020	40’
9	TİD Dersi	09.03.2020	40’	9	TİD Dersi	09.03.2020	40’

Tablo 3.10’da görüldüğü gibi S1’de gerçekleştirilen gözlemler 06.02.2020-09.03.2020 tarihleri arasında yapılmış olup, toplamda dokuz gözlem gerçekleştirilmiştir. S2’de gerçekleştirilen gözlemler ise 05.02.2020-09.03.2020 tarihinde yapılmış olup yine toplam dokuz gözlem gerçekleştirilmiştir. Her iki sınıfta da TİD dersleri kapsamında gözlemler yapılmış, her gözlem öncesinde belirlenen gözlem odağı kapsamında saha notları yoluyla gözlemler kaydedilmiştir. Her bir gözlem, iki sınıf için de ayrı olarak hazırlanan *Gözlem İzleme Çizelgesine* sıra, tarih, ders, materyal, gözlem odağı, gözlem özeti, açıklamalar/çıkarımlar ve sorular temaları altında işlenmiştir. Gözlem odağı tabloda yer alan çıkarımlar ve sorular bölümlerine yapılan yansıtımlar yoluyla oluşturulmuştur. Bu doğrultuda araştırmacı gözlemlerinde; derslerin işlenişi, etkinlikler, kullanılan materyaller, iletişim modu, ders sürecinde yaşanan sorun kaynaklarına odaklan-

mıştır. Oluşturulan gözlem izleme çizelgelerinden, gözlem analizlerinin yanı sıra gözlemlere ilişkin görüşme sorularının hazırlanmasında da yararlanılmıştır.

3.5.2. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler

Duruma ilişkin bakış açılarını anlayabilmek adına katılımcılara sorular yönelterek, yanıtlar elde etme olarak ifade edilebilen görüşme, uygulama şekline göre üç türde ele alınmaktadır (Merriam, 2018). Bu araştırmada durum 1 ve 2 olmak üzere tüm süreçte yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler öğretmenlerle gerçekleştirilmiş olup, toplamda 10 katılımcı görüşmelerde yer almıştır. Katılımcıların kod isimleri K 1-10 arasında numaralandırılmıştır. K1 ve K2 il genelindeki araştırma sürecinde yer alan ilk iki katılımcıdır. K3 ve K10 arasındaki katılımcılar ise Türkiye genelindeki görüşmelerde yer alan katılımcılardır. Süreçte yer alan her bir katılımcı ile iki kez olmak üzere toplamda 20 görüşme gerçekleştirilmiştir. İlk görüşmeler TİD deneyimlerine ilişkin, ikinci görüşmelerde TİD öğretim sürecine ilişkin sorulara yer verilmiştir (Ek. 6, 7, 8, 9). Görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 3.11’de sunulmuştur.

Tablo 3.11

Görüşme Takvimi

Katılımcı	Tarih	Görüşme Süresi	Ortam
K1	24.11.2020	28 dk	Online Görüşme
K1	11.12.2020	32 dk	Online Görüşme
K2	18.11.2020	42 dk	Online Görüşme
K2	15.12.2020	64 dk	Online Görüşme
K3	20.04.2021	45 dk	Online Görüşme
K3	25.05.2021	53 dk.	Online Görüşme
K4	23.04.2021	30 dk	Online Görüşme
K4	21.05.2021	38 dk	Online Görüşme
K5	29.04.2021	32 dk	Online Görüşme
K5	31.05.2021	25 dk	Online Görüşme
K6	29.04.2021	34 dk	Online Görüşme
K6	19.05.2021	63 dk	Online Görüşme
K7	30.04.2021	32 dk	Online Görüşme
K7	24.05.2021	34 dk	Online Görüşme
K8	01.05.2021	67 dk	Online Görüşme
K8	22.05.2021	30 dk	Online Görüşme

Tablo 3.11. (Devam) Görüşme Takvimi

Katılımcı	Tarih	Görüşme Süresi	Ortam
K9	03.05.2021	25 dk	Online Görüşme
K9	22.05.2021	26 dk	Online Görüşme
K10	24.05.2021	29 dk	Online Görüşme
K10	26.05.2021	41 dk	Online Görüşme

3.5.2.1. Yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanması

Durum 1’de kullanım görüşme sorularının hazırlanması sürecinde sınıflarda gerçekleştirilen gözlemler sırasında veya sonrasında araştırmacının gözlem odakları kapsamında daha ayrıntılı bilgiye gereksinim duyduğu ve katılımcıların doğrudan bilgisinin gerekli olduğu durumlara ilişkin sorgulamaları temel oluşturmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ayrıca özellikle TİD deneyimlerine ilişkin ilk görüşme sorularının hazırlanmasında alanyazında TİD’e ilişkin yer alan bilgiler kullanılmıştır. Gözlem izleme çizelgelerinin işlevi de yine görüşme sorularının oluşturulması sürecine yöneliktir. Buradaki çıkarımlar ve araştırmacının sorgulama notları soruların oluşturulmasında aktif olarak kullanılmıştır.

Türkiye genelinden katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerde kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları ise birinci durum sonunda elde edilen verilerin analizi sonrasında, araştırmanın amacı ve araştırma soruları kapsamında daha ayrıntılı bilgiler elde etmek amacıyla oluşturulmuştur. Görüşme sorularının geliştirilmesinde durum 1’de ulaşılan temalardan yararlanılmıştır. Durum 2 kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde yine öncelikli olarak katılımcıların TİD’e ilişkin genel görüşlerini içeren yarı-yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmış, bu görüşmeler sonrasında ise TİD öğretiminin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin görüşme soruları hazırlanarak kullanılmıştır.

Her iki durum için de hazırlanan soruların araştırma amacına ve sorularına uygunluğunun geçerliliği için hazırlanan sorular araştırmanın danışmanına ve üç diğer alan uzmanına gönderilmiştir. Hazırlanan uzman görüşü formlarıyla (Ek.10) hazırlanan sorulardan her birinin uygunluğu, ilgili soruya ilişkin uzman önerileri ve varsa ek sorular için öneriler alınmıştır. Gerçekleştirilen dört ayrı yarı-yapılandırılmış görüşme protokolü için de bu süreç işletilmiş ve gelen görüşler sonrasında sorulara son şekli verilmiştir.

3.5.3. Dokümanlar

Nitel araştırmalarda, araştırma sorularını cevaplamada bilgi kaynağı oluşturan veri toplama tekniklerinden biri de dokümanlardır (Bogdan ve Biklen, 2007). Araştırma kapsamında incelenen dokümanlar her gözlem sonrasında çekilen ortam ve materyal fotoğrafları, sınıf düzeylerine göre TİD öğretim programı, TİD öğrenci ve öğretmen kitapları, öğrencilerin RAM raporları, odyogramları ve BEP değerlendirme raporları şeklindedir. Araştırma süreci boyunca sınıf ortamında toplanan bu dokümanlar araştırmacı tarafından dijital olarak depolanmıştır. Ayrıca TİD öğrenci ve öğretmen kitapları ile TİD öğretim programının pdf dosyalarına Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü sitesinden erişilerek kaynaklar depolanmıştır. Toplanan dokümanlar ve miktarları Tablo 3.12’de sunulmaktadır.

Tablo 3.12

Dokümanlara İlişkin Bilgiler

Dokümanlar	Sayısı
TİD Öğrenci Kitapları	3
TİD Öğretmen Kitapları	3
TİD Öğretim Programı (1, 2 ve 3. Sınıf)	1
Materyal ve Ortam Fotoğrafları	64
Sınıf Defteri Fotoğrafları	8
RAM Raporları	11
Odyogram	11
BEP Değerlendirme Raporları	22

Araştırma sürecinde incelenen dokümanlar (Tablo 3.12) ilk üç sınıftaki öğrenci ve öğretmen kitapları, TİD Öğretim Programı, 25’i S1, 39’u S2’de çekilen materyal ve ortam fotoğrafları, her iki sınıfın TİD derslerinin olduğu günleri kapsayan sekiz sınıf defteri fotoğrafı, 11 öğrencinin RAM raporu, 11 öğrencinin odyogramı ve her iki sınıftaki 22 öğrencinin her birinin 2018-2019 eğitim yılına ait BEP değerlendirme raporları şeklindedir.

3.5.4. Araştırmacı günlükleri

Araştırmacı günlüğü, araştırmacının araştırma süreci boyunca yaptıklarını, özel betimlemelerini ve sorgulamalarını yansıttığı bir kayıt defteri olarak belirtilmektedir

(Glesne, 2013). Araştırmada, planlama sürecinden raporlama aşamasına kadar araştırmacı tarafından günlük tutulmuştur. Bu günlüklere araştırmacı, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, ortam ve katılımcıların belirlenmesi, gözlem-görüşme öncesi ve sonrası yansıtımlar, danışman görüşmeleri, tez izleme komitesi kararları, veri analizi ve bulguların yazımı üzerine açıklayıcı notlarını ve sorgulamalarını kaydetmiştir.

3.5.5. Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, mezun olunan üniversite, bölüm ve mezuniyet yılı, lisans eğitimde TİD eğitimi alma durumu, lisans eğitimi sonrasında TİD eğitimi alma durumu, alınan TİD eğitimlerinin yeterliliğine ilişkin görüşleri, bu eğitimlerin geliştirilmesine ilişkin önerileri, işitme kayıplı öğrencilerle çalışma süreleri, mesleki deneyimlerinin ne kadarında TİD kullandıkları, TİD müfredatına ilişkin hizmet içi eğitim alma durumları, sunulan eğitimlerin katkıları, alıcı ve ifade edici dil boyutunda kendi TİD seviyelerine ilişkin görüşlerine ilişkin bilgi elde etmek için kullanılmıştır. Ayrıca demografik bilgi formları aracılığıyla öğretmenlerde öğrencilerinin kullandıkları iletişim modları ve ailelerin kullandıkları iletişim modlarına ilişkin de bilgi elde edilmiştir (Ek. 5).

3. 6. Verilerin Çözümlemesi

Nitel verilerin analiz süreci, araştırmanın ilk verilerinin elde edilmesiyle başlayan ve raporlaştırılma sürecine kadar devam eden bir süreç şeklinde tanımlanarak bütüncül bir yapıda ele alınmaktadır (Bogdan ve Bİklen, 2007). Bu anlamda verilerin toplanma sürecinde eş zamanlı olarak elde edilen verilerin analiz süreci de işlemektedir. Analiz sürecinin amacı ise verilerin temalaştırılması ve analiz süreci sonunda bütüncül bir tabloya ulaşılmasıdır (Creswell, 2012). Bu doğrultuda gerçekleştirilen araştırmada, veri toplama süreciyle birlikte analiz süreci de eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Süreçte elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Gözlem verilerinin analizinde, gerçekleştirilen her bir gözlem araştırmacı tarafından gerçekleştiği bağlam içerisinde not edilmiş ve bu saha notları sistematik olarak kaydedilmiştir. Gerçekleştirilen her bir gözlem, ilgili gözlemin içeriğinin daha kolay keşfedilebilmesi ve izleyen gözlem sürecinin araştırma amacı doğrultusunda planlanabilmesi adına araştırmacı tarafından oluşturulan *gözlem izleme çizelgesine* kaydedilip, araştırmacı günlüğüne yansıtılmıştır. Gözlem izleme çizelgesi her iki sınıfta gerçekleştirilen her bir gözlem için oluşturulmuş olup, gözlem tarihi, gözlenen ders, gözlem özeti,

açıklamalar/çıkarımlar ve sorular şeklinde analiz birimlerine ayrılmıştır. Gözlemlerin tamamlanmasının ardından gözlem dökümleri Nvivo 12 programına aktarılarak, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizinde, her bir görüşme sonrasında ilgili görüşme kaydının dökümü gerçekleştirilmiştir. Yapılan dökümlerin tümü yine Nvivo 12 programına aktarılmıştır. Hem Durum 1 ve durum 2 olarak, hem de birinci ve ikinci görüşme olarak sınıflanan her bir görüşme seti kendi içinde ayrı ayrı analiz edilerek ilgili veri setlerine ait kodlara ulaşılmıştır.

Dokümanların analizinde, ilk olarak katılımcılara ilişkin demografik bilgi formları kullanılarak katılımcılara ilişkin bilgiler katılımcı *bilgi tablolarına* işlenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin RAM raporları ve odyogramları da veri kaynağı olarak kullanılmıştır. TİD ders kitapları ve öğretim programı ise ders gözlemlerinin analizine dayalı olarak, gözlenen dersin konusu ve sınıf defterinde yazılı olan ders konusu kapsamında analiz edilerek, araştırmacı tarafından hazırlanan *TİD dersi konuları ve kazanımları için analiz tablosuna* işlenmiştir (Tablo 4.1.3.2). Ayrıca TİD ders kitapları ve öğretim programının yanı sıra incelenen öğrenci BEP değerlendirme raporları ve materyal fotoğrafları; TİD derslerinin yürütülme sürecine ilişkin kanıt oluşturmuştur.

Tüm veri setlerinin kendi içinde değerlendirilmesi yoluyla ulaşılan kodlar, tez danışmanı ve bir alan uzmanı ile paylaşılarak incelenmiş ve kodlar üzerine uzlaşma sağlanmıştır. Her bir veri seti için uzlaşma sağlandıktan sonra ise, durum 1 ve durum 2 için iki ayrı kod eşleme tablosu oluşturulmuştur. Durum 1 için gözlem, birinci ve ikinci görüşmelere ait kodlar, durum 2 içinse Türkiye geneli katılımcılarla yapılan birinci ve ikinci görüşmelere ait kodlar, kod eşleme tabloları üzerinde birbirlerini destekleyecek şekilde bütüncül bakış açısıyla birleştirilmiştir. Bu tablolarda her bir kod grubuna ayrı renk atanmış, kod içindeki geçişler ise ilgili kod renginin değişen tonları ile eşlenmiştir. Kod eşleme tabloları tez danışmanı tarafından incelendikten sonra, kodlar araştırmacı ve alan uzmanı tarafından eş zamanlı olarak her iki durum için ayrı olarak tema ve alt temalar oluşturmak üzere işlenmiştir. Ardından araştırmacı ve alan uzmanı bir araya gelerek tema ve alt temalar üzerine uzlaşmışlardır. Son olarak üzerine uzlaşılan tema ve alt temalar tez danışmanının incelemesine sunulup danışman onayı alınmış, son şekli verilen tema ve alt temalardan bulgular elde edilmiştir.

3.7. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel araştırma yöntemlerinde “inandırıcılık” olarak adlandırılan (Glesne, 2013), araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanması için alınan önlemler aşağıdaki gibidir:

- Veri çeşitlemesini sağlamak için farklı veri toplama teknikleri kullanılmış ve veriler arasındaki tutarlılık izlenmiştir.
- Tüm veri toplama sürecindeki ses ve video kayıtları, bunların dökümleri, görseller, araştırmacı günlükleri, analiz tabloları ve Nvivo dosyaları kayıt altına alınarak sistematik bir şekilde saklanmıştır.
- Araştırmacı, il genelinde gerçekleştirilen her bir gözlem sonrası gözlemlerini gözlem izleme çizelgesine özetleyerek, çıkarımlar ve sorular bölümlerine yorumlarını aktarmıştır.
- Araştırmacı her bir gözlem ve görüşmenin öncesinde ve sonrasında deneyimlerini günlüğüne yansıtmış, takip eden gözlem amaçlarını belirlemiştir. Ayrıca katılımcılarla gerçekleştirilen birinci görüşmelerin dökümün ardından tutulan günlükler aracılığıyla ikinci görüşmelerde daha ayrıntılı bilgi alınmaya ihtiyaç duyulan noktaları belirlemiştir.
- Veri toplama ve analiz sürecinde elde edilen veriler ve ilgili analizler tez danışmanı ve en az bir farklı uzman tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirmelere ilişkin kararlar incelenerek ortak sonuçlar doğrultusunda araştırma süreci yürütülmüştür.
- Araştırmacı, tez izleme komitesi toplantılarında komite ile veri toplama sürecini ve süreçte elde edilen verileri paylaşmış, komite toplantılarını kayıt altına alınarak alınan kararları araştırmacı günlüğüne yansıtmıştır.
- Gözlem ve görüşme verilerinin Nvivo ile analizlerinde, analiz dosyaları tez danışmanı ve bir alan uzmanıyla paylaşarak ulaşılan kodlar, alt tema ve temalar kontrol edilmiş ve ortak görüşler doğrultusunda uzlaşma sağlanmıştır.

3.8. Araştırma Etiği

Nitel araştırmalarda vurgulanan etik unsurlar; gizlilik, bilinçli onay, aldatmamak, zarar vermemek, özel hayata saygı duymak ve verilere sadık kalmak şeklinde sıralanmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007). Bu başlıklar altında dikkat edilen etik unsurlar aşağıda sıralanmıştır:

Araştırma öncesinde hazırlanan araştırma önerisi ile üniversitenin etik kurulundan onay alınmıştır (Ek.1). Araştırma izinleri sürecindeyse birinci durum için işitme engelliler okulunun bağlı bulunduğu il millî eğitim müdürlüğünden (Ek.2), ikinci durum için ise MEB'den araştırma izni (Ek.3) onayı alınmıştır. Alınan etik kurul belgesi ve araştırma izinleri doğrultusunda araştırmaya katılım için aday olabilecek katılımcılar ve çalıştıkları kurumlarla görüşülmüş ve ilgili izinler mail yoluyla paylaşılmıştır.

Katılımcı adaylarıyla görüşmeden önce ise katılımcı onam formu (Ek.4) hazırlanarak araştırmanın tüm aday katılımcılarıyla bu form paylaşılmış, araştırma süreci ve süreçteki sorumluluk ve haklarına ilişkin tüm adaylar bilgilendirilmiştir. Yapılan bilgilendirmeler sonrasında araştırmaya katılım gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir ve katılmayı kabul eden katılımcılardan onaylanmış gönüllü katılım formu alınmıştır.

Son olarak araştırmada yer alan kurumları ve bu kurumlardaki öğretmen ve öğrenciler olmak üzere tüm katılımcıların konum ya da kimlik bilgileri araştırmacı ve tez danışmanı dışında kimseyle paylaşılmamıştır. Araştırmanın raporlaştırılması sürecinde de bu bilgilerin gizliliğini sağlamak adına kurum ya da kişilere ilişkin kişisel bilgiler kod isimlerle sunulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bu kısımda işitme kaybı olan öğrencilerin eğitim aldıkları işitme engelliler ilkokullarında TİD kullanımının ve TİD derslerinin yürütülme sürecinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda araştırma sürecinde; bir iletişim modu olarak TİD'e ilişkin görüşlerinin neler olduğu, TİD öğretim sürecinin nasıl gerçekleştiği, TİD derslerinin nasıl planlandığı, öğretimin nasıl gerçekleştirildiği, ders çıktılarının nasıl değerlendirildiği, öğretim sürecine ailenin katılımının nasıl olduğu, öğretim sürecinde yaşanan sorunların neler olduğu ve TİD Öğretim Programı ve materyallerine ilişkin görüş ve önerilerin neler olduğu sorularına yanıt aranmıştır. Bu sorulara yanıt aramak adına ilk olarak il özelinde bir işitme engelliler okulunda gerçekleştirilen gözlem ve görüşmeler yoluyla, devamında ise Türkiye'nin farklı şehirlerindeki işitme engelliler okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri yoluyla çeşitli kaynaklardan veriler toplanmıştır. Bu kısımda, bulguların daha ayrıntılı olarak sunulması ve veri kaybının önlenmesi amacıyla durum 1 ve durum 2 odağında ayrı olarak ele alınan bulgular, sonuç ve tartışma bölümünde bütüncül bir bakış açısıyla sunulmuştur (Bakınız Şekil 5.1).

4.1. İl Genelinde Gerçekleştirilen Araştırma Bulguları

İl odağında gerçekleştirilen araştırma sürecinden elde edilen verilerin analizi doğrultusunda ulaşılan tema ve alt temalar Tablo 4.1'de yer almaktadır.

Tablo 4.1.

İl Geneli Tema ve Alt Temalar

1. Tema: TİD'e İlişkin Görüşler

TİD'in iletişim aracı olarak yeterliliği

TİD ders saatlerinin yeterliliği

2. Tema: Öğrencilerin TİD Öğrenmelerinde Etkili Olan Faktörler

Aileye ilişkin faktörler

Öğrenciye ilişkin faktörler

Öğretmene ilişkin faktörler

Tablo 4.1. (Devam) İl Geneli Tema ve Alt Temalar

3. Tema: TİD Derslerinin Planlanması

Planlama süreci ve konuların belirlenmesi

Ders içeriklerinin TİD Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar ile uyumu

4. Tema: TİD Öğretim Süreci

Derslerde kullanılan iletişim modu

TİD öğretim yöntem ve stratejileri

Süreçte karşılaşılan sorunlar

5. Tema: TİD Derslerinde Yer Verilen Materyaller ve Etkinlikler

Kullanılan materyaller

Gerçekleştirilen etkinlikler

TİD ders kitaplarına ilişkin görüş ve öneriler

6. Tema: TİD Derslerinin Değerlendirme Süreci

7. Tema: TİD Eğitiminin Geliştirilmesine İlişkin Öneriler

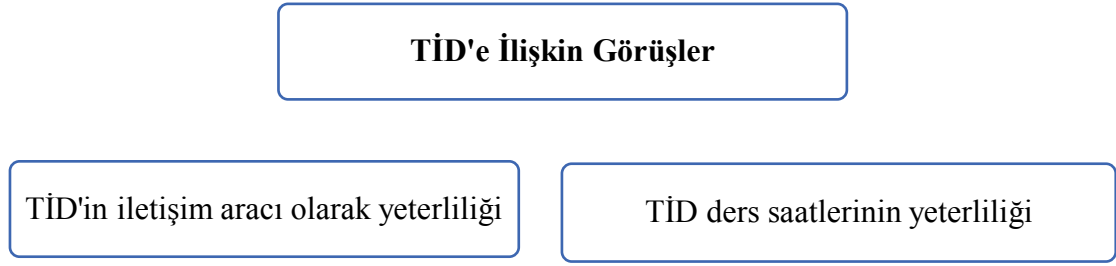
Tablo 4.1'de görüldüğü gibi ildeki verilerin analizinden yedi temaya ve 13 alt temaya ulaşılmıştır. İl genelindeki araştırma sonucunda elde edilen bulgular tabloda yer alan sıra ile sunulmuştur. Bulguların raporlanmasında yarı yapılandırılmış görüşmelerden yapılan doğrudan alıntıların referans bilgileri ilgili alıntının sonunda parantez içerisinde ifade edilmiştir. Parantez içerisindeki ilk ifade katılımcının sınıfını veya katılımcı numarasını, ikinci ifade ilgili görüşme veya gözlem numarasını ifade etmektedir. Örnek olarak, gözlemler için (S1/ 2. Saha notu) ifadesi Sınıf 1'de gerçekleştirilen ikinci gözlem raporunu veya görüşmeler için (K1/G1) ifadesi Katılımcı 1 ile yapılan birinci görüşmeye atıfta bulunmaktadır.

4.1.1. TİD'e İlişkin Görüşler

Gerçekleştirilen araştırma süreci sonrasında elde edilen verilerin analizinden ulaşılan ilk tema TİD eğitime ilişkin görüşler olmuştur. TİD'e ilişkin görüşler teması altında yer alan alt temalar ise; (1) TİD'in iletişim aracı olarak yeterliliği ve (2) TİD ders saatlerinin yeterliliği şeklindedir (Şekil 4.1).

Şekil 4.1.

TİD'e İlişkin Görüşler



TİD'e ilişkin görüşler teması altında yer alan bulgular alt temalara göre izleyen başlıklarda yer almaktadır.

4.1.1.1. TİD'in iletişim aracı olarak yeterliliği

Gerçekleştirilen araştırmada her iki katılımcı ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulardan biri TİD'in hem sosyal etkileşimi sağlamada hem de sınıf içi etkinlikler yoluyla gerekli akademik bilgilerin aktarımında iletişim aracı olarak kullanımının yeterli olup olmadığına ilişkin olmuştur. TİD'in eğitim ortamlarında iletişim aracı olarak kullanımının uygun olduğunu K1; *"Tabii ki... Bu çocukların ana dili işaret dili. Hani bunu bazı çevreler kabul etmese de ne yazık ki çocuk duymuyor, anadili bu işaret dili..."* (K1/G1) ifadeleriyle belirtmiştir. Bununla birlikte K1 akademik becerilerin öğretiminde sadece TİD'in yeterli olmadığını; *"İşaret dili de tek başına yetmez, hepsi birlikte kullanılmalı. Yazılı, sözlü ifade ve işaret dili."* (K1/G1) şeklinde ifade ederken, akademik becerilerin öğretiminde TİD'den destek aldığını; *"... Konuşan çocuklarda bile, bakın duyan ve konuşan çocuklarda bile, işareten onlarda da destek alıyoruz..."* (K1/G1) sözleriyle belirtmiştir. TİD'in sosyal iletişimi sağlamadaki yeterliliği konusunda ise K1; *"Birbirleriyle evet. Ama dışarıdaki toplumda, toplumda herkese işaret dili öğretemezsin."* (K1/G1) ifadeleriyle işitme kayıplı bireylerin birbirleriyle sosyalleşmelerine yeterli olduğunu ancak toplumdaki işiten bireylerle iletişimde bu yeterliliği sağlamadığını belirtmiştir. K1 normal işitmeye sahip bireylerle sosyalleşmede TİD'in yetersiz olmasının nedenini herkesin TİD bilmemesinden kaynaklandığını, öte taraftan işitme kayıplı bireylerin kendilerini en hızlı ve kolay ifade etme yollarının TİD olduğunu; *"... Yoksa çocuk kendini ifade eder... Konuşan işitme engelliler bile bir araya gelince hemen bir araya gelirler başlarlar işarete. Çünkü en kolay, en hızlı kendile-*

rini o şekilde ifade ediyorlar...” (K1/G1) sözleriyle açıklamıştır. K1 ile benzer şekilde TİD’in iletişimsel amaçları karşılama bir dil olarak yeterliliğine ilişkin K2, TİD’in işitme kayıplı bireylerin kendi aralarındaki iletişimlerini sürdürmede yeterli olduğunu, ancak işiten bireylerin TİD’e yeterince hâkim olmamasından dolayı işiten bireylerle etkileşimde eksik kaldığını “*Hani, dertlerini falan çok iyi anlatıyorlar. Kendi aralarında ama... Normal bir kişiyle iletişime geçtiğinde yani bu dilin yetersizliğinden değil de bizim bilmememizden kaynaklı bir eksiklik oluyor.*” (K2/G1) cümleleriyle açıklamıştır.

4.1.1.2. TİD ders saatlerinin yeterliliğine ilişkin görüşler

Analizler sonucunda elde edilen bir diğer bulgu TİD ders saatlerinin yeterliliğine ilişkin olmuştur. Bu konuda K1; “*Yeterli hocam. Zaten işaret dilini diğer derslerde de kullandığımız için orada tekrar ediyoruz. O anlamda benim için yeterli.*” (K1/G2) ifadeleriyle diğer derslerde de TİD’e yer verdiği için haftada iki saat olarak programda yer alan TİD dersinin ders saati sürelerinin yeterli olduğunu belirtmiştir. K2 ise TİD ders sürelerinin yeterli olmadığını, ancak çözümünde ders saatlerini artırmak değil, erken dönemde TİD eğitimine başlanması olduğu; “*... Okul öncesi dönemde bir başlasa bu ders belki de haftada iki saat onlar için yeterli olacak. Ama şu anda ders saatinin artması ya da eksilmesi bizim problemimizi çözecek bir şey değil şu anda.*” (K2/G2) ifadeleriyle dile getirmiştir.

K1 ve K2 TİD ders saatlerinin yeterliliği ile birlikte ders dışında TİD’in kullanımına yönelik yaşantılarını da bildirmişlerdir. Bu doğrultuda K1; “*... Bütün derslerimde işaret dili kullanıyorum, sözel dille beraber. Çünkü anlatamıyoruz derdimizi*” (K1/G2) sözleriyle bütün derslerinde TİD’i kullandığını, “*Zaten bizim işaretimiz bu bakın (“zil çaldı” işareti anlamında elini sallıyor). Bahçede kocaman bir alan var, yani zil çaldı diyemezsin, bunu gördüğü an çocuklar içeri giriyorlar.*” (K1/G2) ifadeleriyle de ders dışı zamanlarda TİD’e yer verdiğini belirtmiştir. Bu ifadelerine ek olarak K1, koklear implant (KI) olmayan total kayıplı öğrencilerin TİD’i günlük yaşamlarına aktarabilmeleri için ders içi ve ders dışı zamanlarda kullanımının önemli olduğunu; “*Eğer çocuk kendini ifade edemiyorsa ki özellikle total çocuklarımız var, koklear olmuyor... Çocuğun dil öğrenmesi gerekiyor ve işaret dilini kullanacak ki derdini anlatsın. Bence önemli. İşaret dilini de günlük yaşama taşıyabilmeli öğrenci.*” (K1/G2) sözleriyle vurgulamıştır. K1’in açıklamalarıyla tutarlı olarak K2 de özellikle akademik anlamda ilerlemek için diğer derslerde TİD kullanımının önemli olduğunu; “*Bence çok önemli. Özellikle ders içi zamanlarda.. Türkçe öğretimi mesela... Matematikte de birçok sıkıntı-*

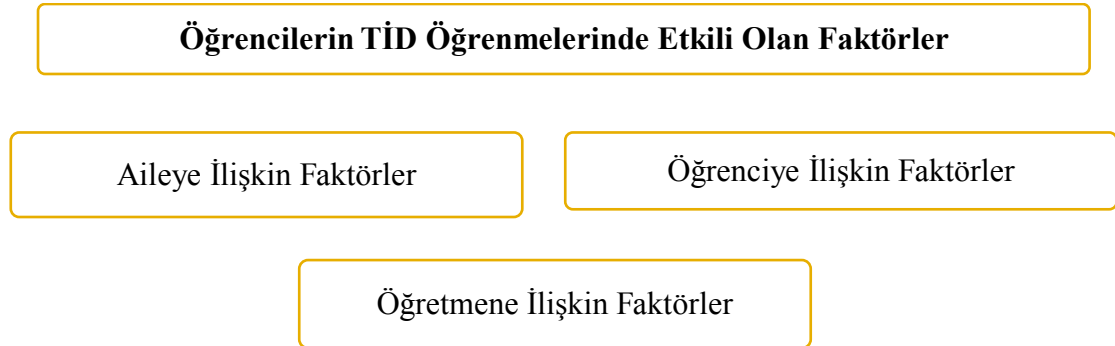
lar yaşıyor. Bunların öğretiminde muhakkak ki işaret dilinin iyi düzeyde kullanılması gerekiyor...” (K2/G2) şekilde açıklamıştır. Devam eden ifadelerinde ilk göreve başladığı yıllarda TİD kullanmadığını, ancak süreç içerisinde TİD kullanımının gerekliliğini fark ettiğini de belirterek işitme kayıplı öğrenciler için her ortamda TİD kullanımının şart olduğunu ise K2; “... O zamanlar kullanmamıştım, yanlış yapmışız. Bunu zamanla öğrendim... Diğer derslerde de, her ortamda, her şekilde... İşaretsiz olmaz yani, işaret şart bu çocuklar için.” (K2/G2) ifadeleriyle vurgulamıştır.

4.1.2. Öğrencilerin TİD Öğrenmelerinde Etkili Olan Faktörler

Analizler sonucunda ulaşılan ikinci tema öğrencilerin TİD öğrenimi üzerinde etkili olan faktörlere ilişkin olmuştur. Gerçekleştirilen görüşmelerle elde edilen bulgulara göre bu faktörler; (1) aileye ilişkin, (2) öğrenciye ilişkin ve (3) öğretmene ilişkin faktörler olmak üzere üç alt temada ele alınmıştır (Şekil 4.2). Öğrencilerin TİD öğrenmeleri üzerinde etkili olan faktörlere ilişkin alt temalarda yer alan bulgular izleyen başlıklarda sırasıyla sunulacaktır.

Şekil 4.2.

Öğrencilerin TİD öğrenmeleri üzerinde etkili olan faktörler



4.1.2.1. Aileye ilişkin faktörler

Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda ailelerin çocuklarının TİD öğrenmelerine yönelik tutumlarının ve ev ortamında TİD öğretimini destekleme durumlarının öğrencilerin TİD öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda ailenin TİD’e bakış açısının öğrencilerin TİD’i öğrenmesini etkilediği K2; “Öğrenilmemesinde, yine ailenin TİD’e bakış açısı bence. Aileler de bilmiyordu işareti...” (K2/G2/) sözleriyle belirtmiştir. K2 ayrıca sınıfındaki öğrencilerin

ailelerle yaşadığı deneyimlerden söz ederek, öğrencilerin çoğunlukla KI olmasından dolayı ailelere TİD kullanımını nasıl açıklayacağı konusunda endişe duyduğunu, ancak ailelerin TİD kullanımına yönelik olumsuz bir tutum sergilemediklerini; *“En büyük sıkıntı velilere ben bu durumu nasıl anlatmalıyım. Genel itibariyle sınıf koklear implantlı olduğu için sözel dil gelişmesinin gelişmesini bekleyen aile profili vardı karşımda... Bilmiyorum artık nedense. İşaret kullanamazsın diye bir şey gelmedi.”* (K2/G2) sözleriyle dile getirmiştir. K1 ise ailelerin tutumunun öğrencilerin sözlü dil gelişimine, KI kullanma durumuna ve ek yetersizliğe sahip olma durumuna göre değiştiğini; *“...Konuşan çocuğun aileleri çok taraf değiller... Bir tane koklearlı var, onun ailesi zaten istemiyor. Hani çift engelli bir çocuğum var onun ailesi de artık olayı fark ettim, çocuk konuşamayacak o yüzden işaret dili öğrensin hocam diyor.”* (K1/G2) ifadeleriyle açıklamıştır.

Ailelerin ev ortamında TİD öğretimini desteklemesinin öğrencilerin TİD öğrenimi için önemli olduğunu K1; *“İstese aile o işareti evde tekrar eder, o dil onda kalıcı hale gelmeye başlar.”* (K1/G2) sözleriyle, öte yandan ailelerin evde herhangi bir çalışma yapmadığını ve kendisinden destek istediklerini ise; *“Hiçbir şey yapamıyorlar. Kendileri bilmiyor ki. Açıyormuş bazıları internetten, Youtube’den ama çok faydalana-bildiklerini söylemiyorlar. Benden destek istiyorlar, velilerim.”* (K1/G2) ifadeleriyle belirtmiştir. K2 de benzer şekilde *“Aileler de sistematik olarak yapmıyorlar...”* (K2/G2) ifadesiyle ev ortamında TİD’in sistematik olarak desteklenmediğini belirtmiştir.

K1 ve K2 bu görüşlerine ek olarak ailelerin TİD eğitimine katılımını desteklemeye yönelik neler yaptıklarından ve yapmayı planladıkları çalışmalardan da bahsetmişlerdir. Bu konuda K1; *“Şu an için sadece işaret dili kitabını yolladım öğrencilerle...”* (K1/G2) ifadesiyle, K2 ise; *“Ben birçok aileye bir TİD sözlüğü veriyorum. TİD dersi başladıktan sonra ödev olarak kitabı da yolluyordum yanlarında... İşte internetten araştırabilirsiniz falan tarzında... O şekilde oluyordu yani aileyle.”* (K2/G2) açıklamasıyla ailelerle kaynak paylaşarak TİD eğitimine katılımlarını sağlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. İleriye yönelik ise her iki katılımcı da ailelerin TİD bilgilerini desteklemeye yönelik eğitim yapma planları olduğunu belirtmişlerdir. K1 ailelerden çok talep geldiği için kurs açmayı planladığını; *“Kurs açmayı düşünüyordum aile işaret dili eğitime yönelik. O da onlardan çok talep geldiği için, işaret diliyle ilgili.”* (K1/G2) belirtmiştir. K2 ise *“Rehberlik, düşünüyorum ama ilkokul seviyesinde değil. Çocuğa tanı konulduğu andan itibaren rehberliğin yapılması gerekiyor.”* (K2/G2) sözleriyle ailelere

işitme kaybı tanısının ardından TİD konusunda rehberlik yapmayı planladığını belirtmiştir. Sunulacak rehberliğin içeriğinin ise TİD’e yönelik doğru bilgi sağlamak olduğunu; *“Özellikle onun da bir dil olduğunu, işitme engellilerin anlaşılabildiğini, hayatlarını kurabildiklerini, aslında işitme engellilik için en büyük problemin konuşmamak olmadığının anlatılması gerekiyor...”* (K2/G2) sözleriyle aktarmıştır.

4.1.2.2. Öğrenciye ilişkin faktörler

Öğrencilerin TİD öğrenimini etkileyen faktörlerden bir diğeri ise öğrencinin bireysel özellikleri olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcılar öğrencinin ek bir yetersizliğe sahip olması, işaret dili geçmişi ve sözel dil düzeyinin TİD öğrenimini etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin işitme kaybına ek bir yetersizliğe sahip olması faktörüne ilişkin olarak K2; *“[Öğrencinin adı] çok fazla işaret bilmiyor, sıkıntısını da yaşıyor açıkçası... Herhalde çift engel durumu da etkili oluyor.”* (K2/G2) ifadeleriyle ek yetersizlik faktörünün TİD öğrenimi üzerindeki etkisini belirtmiştir.

Bir diğer faktör olarak belirlenen öğrencilerin işaret dili geçmişlerinin TİD öğrenimine etkisine ilişkin olarak K1 TİD geçmişi olan öğrencileri TİD’e hâkim olarak okula başladıklarını; *“[Öğrencinin adı] Onun annesi babası işitme engellydi, daha kolay öğreniyorlar. Bazı şeyleri öğrenmiş geliyorlar, daha hâkimler.”* (K1/G2) sözleriyle belirtmiştir. Öte yandan K1 hem sözel dil hem de işaret dili düzeyleri sınırlı olarak ilkokula başlayan öğrenciler için TİD derslerinin faydalı olduğunu; *“Biz üç ayda yol kat ettik işaret dilinde, En azından verdiğimiz yönergelerin dilini öğrenmeye başladı çocuklar işaret dilinde. Basit düzeyde.”* (K1/G2) sözleriyle belirtse de, TİD bilmeden gelen öğrencilerin öğretim sürecindeki zorluk yaşadığını; *“Öğrenmeden gelen çocuklarla her şey zor olduğu gibi bu da zor. Düşünün ki dili de bilmiyor.”* (K1/G2) ifadeleriyle vurgulamıştır. Benzer şekilde K2 de işaret dili geçmişi olan öğrencilerin TİD kullanmadaki başarılarından; *“[Öğrencinin adı] en iyi işareti kullanan öğrencim o, ablası işitme engelli... Okulöncesinde bir yaşantı olduğundan dolayı işaret dilini de en iyi öğrenen de o.”* (K2/G2) sözleriyle bahsederken, ailesinde TİD kullanan birey olmayan öğrenciler içinse TİD öğretimine en temelden başladıklarını; *“Yani birinci sınıf seviyesinde En temelden alıyoruz, o şekilde ilerliyoruz.”* (K2/G1) ifadeleriyle belirtmiştir. Ayrıca K2; *“Çocuk total, hiç duymuyor ama ailesinde işitme engelli yok. Okulda başlıyor işaret dilini görmeye. Onunla annesi babası işitme engelli olan bir öğrenciyi karşılaştırdığımda başarı ortaya çok çıkıyor zaten...”* (K2/G2) ifadeleriyle TİD geçmişi olan ve olmayan öğrencilerin başarılarına yönelik deneyimlerini aktarmıştır.

Öğrencilerin TİD öğrenmeleri üzerinde sözel dil düzeyi etkisine ilişkin olarak elde edilen bulgulara bakıldığında, K1 sözel dili olan çocukların TİD’i de daha kolay öğrendiklerini; *“Samimi söylemek gerekirse onlara işaret kullandırtmamaya çalışıyorum... Ama daha kolay öğreniyor... Çocuk hepsini birleştiriyor çünkü sözlü dili var, her yerden ona şey yolluyoruz biz...”* (K1/G2) ifadeleriyle belirtmiştir. Aynı bağlamda K2 ise, *“Sınıfta en iyi işaret dili bilen öğrencim Koklear İmplanttan da çok iyi fayda sağlıyor. Normal (işiten) diyebiliriz. Akademik anlamda da, sözel dil becerisi açısından da gayet iyi.”* (K2/G2) sözleriyle KI’den yüksek kazanç sağlayan ve sözel dil becerisi iyi olan öğrencisinin TİD kullanımının da iyi olduğunu açıklamıştır.

4.1.2.3. Öğretmene ilişkin faktörler

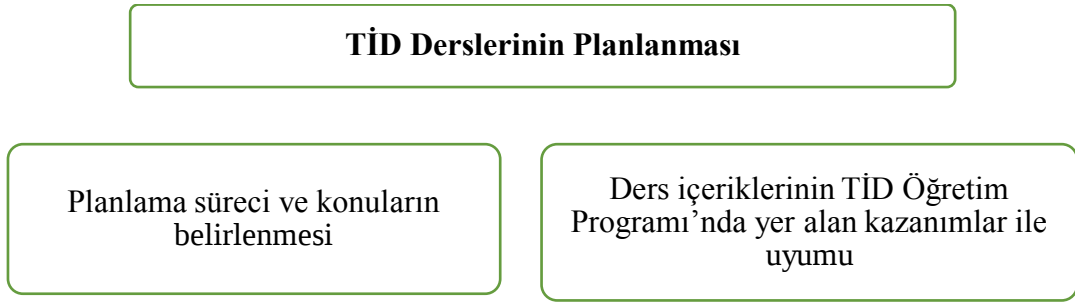
İşitme yetersizliği olan öğrencilerin TİD öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu belirtilen faktörlerden bir diğeri ise işitme engelliler okullarında görev yapan öğretmenlerin işaret diline karşı tutumları ve işaret dili bilgi düzeyleri olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda işitme engelliler öğretmenlerinin tutumlarına ilişkin olarak K2; *“TİD’i öğrenmede en büyük faktör ne biliyor musunuz; en büyük faktör özel eğitimciler. Özellikle bizim jenerasyonda falan çok karşıydık biz işarete...”* (K2/G2) ifadelerini kullanmıştır. K2, işitme engelliler okullarında görev yapan öğretmenlerin TİD bilgi düzeyinin etkisini ise özellikle işaret dili yaşıntısıyla gelen öğrencilerle karşılaştıklarında yaşadıklarını; *“... Evde işaret dili kullanılıyorsa bebeklikten itibaren, bu çocuklar akademik anlamda da, sosyal hayatta da başarılı oluyorlar. Ha burada ne eksiklik çıkıyor? İşareti çok iyi bilen çocuk geliyor öğretmen çok işareti bilmiyor.”* (K2/G2) sözleriyle belirtmiştir.

4.1.3. TİD Derslerinin Planlanması

Araştırma amacı ve soruları doğrultusunda elde edilen bulgulardan bir diğeri ise TİD derslerinin planlanması sürecinin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkindir. TİD derslerinin planlanması teması altında, derslerde öğretimi yapılacak konuların belirlenmesi, sıralanması ve devamlılığının sağlanmasına ilişkin bulguların yer aldığı (1) Planlama süreci ve konuların belirlenmesi alt teması ve TİD öğretim programında yer alan kazanımların planlamadaki rolüne ilişkin bulguların yer aldığı (2) Ders içeriklerinin TİD Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlar ile uyumu alt temasına ulaşılmıştır (Şekil 4.3). TİD derslerinin planlanması teması altında yer alt temalara ilişkin bulgular bu sıralamayla sonraki başlıklarda verilmiştir.

Şekil 4.3.

TİD derslerinin planlanması



4.1.3.1. Planlama süreci ve konuların belirlenmesi

Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulardan bir diğeri planlama süreci ve konuların belirlenmesi ile ilgili olmuştur. Bu doğrultuda her iki katılımcı da TİD dersi için yıllık olarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırladıklarını belirtmişlerdir. BEP hazırladığını K1; “... *TİD’nin de yıllık BEP planını hazırlıyoruz.*” sözleriyle belirtmiştir (K1/G1). Benzer şekilde K2 de; “*Sene başında BEP yapıyoruz her öğrenci için..., Öğrenci seviyesine göre konuları seçiyoruz, alt başlıklar, kazanımlar falan, onların hepsini belirliyoruz...*” (K2/G1) ifadeleriyle açıklamıştır. Bu ifadelerine ek olarak K2, birinci sınıf düzeyinde öğrenci performanslarının ek yetersizlik veya ailede işitme kaybı olmadığında benzerlik gösterdiğini, ilerleyen süreçte ise öğrenci performanslarında gerçekleşen değişikliğe göre BEP’lerin farklılık gösterebildiğini; “*Çocuklarda ekstra bir engel yoksa veya ailesinde işitme engelli yoksa hepsi aynı seviyede geliyorlar. Yani bu birinci sınıf seviyesinde hep beraber götürüyorum onları. Aşağı yukarı bütün planlar birbiriyle örtüşüyor yani...*” (K2/G1) sözleriyle açıklamıştır. Öte yandan katılımcıların 2018-2019 öğretim yılı için hazırladıkları BEP değerlendirme raporlarında TİD dersine ait bir değerlendirmeye ulaşılamamıştır. 2019-2020 öğretim yılı için ise verilerin toplandığı bahar döneminde TİD dersi için BEP’lerin henüz hazırlanmadığı belirtilmiştir (Araştırmacı günlüğü, 04.03.2020).

K1 ve K2 planlama sürecinde ele aldıkları konuları nasıl belirlediklerine ilişkin de deneyimlerini paylaşmışlardır. Bu bağlamda derslerde öğretimi yapılacak konuları hayat bilgisi dersi ünitelerini temel alarak belirlediğini K1; “*Planlamayı hayat bilgisi üniteleriyle bağlantılı olarak yaptım ben. Ders işleyişim öyle oldu*” (K1/G1) sözleriyle açıklamıştır. K2 ise derslerde öğretimini yapacağı konuları TİD öğretim kitaplarının içeriğinden yararlanarak belirlediğini; “*Bakanlık tarafından (MEB) yollanan kitaplarımız var. TİD 1, TİD 2, TİD 3 şeklinde. İçerikler kısmından bakıyorum ona göre ders*

işliyorum. Planlarımızı da onlara göre ayarlıyorum, konuları oradan seçiyorum.” (K2/G1) ifadeleriyle anlatmıştır.

Planlamada yer verilen konuların öğretim sürecinde devamlılığının nasıl sağlandığına ilişkin olarak ise K1; *“Okulla başlar hayat bilgisi üniteleri, ev ve ondan sonra da çocuğun günlük yaşamında kullanacağı nedir; hayvanlar, renkler, giysiler...”* (K1/G1) ve *“Hayat bilgisinde birinci saat ders araç gereçlerini işliyorsam, pazartesisinin altıncı saati TİD, ders araç gereçlerine devam ediyorum...”* (K1/G1) ifadeleriyle hayat bilgisi dersinde ele alınan konuların, TİD derslerinde nasıl devamlılığının sağlandığını açıklamıştır. K2 ise ilk iki sınıfta kitaptaki konu sırasını takip ettiğini, ilerleyen sınıfta ise öğrencilerin bilgi düzeyine bağlı olarak her konuya yer vermediğini *“1. 2. sınıf seviyesinde kitaba göre gidiyorum. Daha sonraki seviyelerde, çocuklar dile hâkim oldukça bazı sıralamalarda farklılık olabiliyor. Mesela her sene kalkıp ‘okulda kullandığımız araçlar’ konusuna falan girmiyorum...”* (K2/G1) sözleriyle açıklamıştır.

Katılımcılar ayrıca TİD öğretiminde yer verilen konuların yeterliliğine ilişkin de görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuda K1; *“Uygun bence... Ben ünite seçimlerini ve alt başlıkları yeterli görüyorum...”* (K1/G1) sözleriyle ele alınan konuların yeterli olduğunu belirtmiştir. K2 ise öğrencilerin belli bir seviyeye geldikten sonra dili kendileri üretebildikleri için konuların mevcut haliyle yeterli olduğunu; *“Yedi sekiz tane ünitemiz var. Bunu 12, 13’e mi çıkaralım? Bence gerek yok. Çünkü bir seviyeye geldikten sonra çocuklar artık kendileri de o dili üretebiliyorlar. Her şeyin işareti bu vermeye gerekmiyor...”* (K2/G2) sözleriyle dile getirmiştir.

4.1.3.2. Ders içeriklerinin TİD Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlar ile uyumu

Katılımcı görüşleri ve dokümanların analizi sonucunda elde edilen önemli bir bulgu ise 1, 2 ve 3. sınıflar için hazırlanan TİD Öğretim Programı’ndaki kazanımlara ilişkin görüşler olmuştur. K1 Hayat Bilgisi ders programını temel aldığını yeniden vurgulayarak, TİD dersinde ele aldığı kazanımlarda sorun yaşamadığını; *“... Hayat bilgisi dersinde de aslında o işaretleri kullandığım için TİD dersine tekrar etmiş oluyor. Kazanımlarımda bir sıkıntı yaşamadım.”* (K1/G2) açıklamasında bulunmuştur. K2 ise TİD Öğretim Programı hakkında bilgisi olmadığını; *“Açıkçası müfredata, öyle bir kaynak elimizde yok... Bizim elimizde olan tek kaynak işte TİD kitabımız var... Şu ünite de şu amaçlanıyor, kazanımımız bu falan diye bir kaynak benim elime geçmedi. Geçtiyse de hatırlamıyorum açıkçası...”* (K2/G1) ifadeleriyle belirtmiştir.

K1 ve K2'nin açıklamalarına dayalı olarak her iki sınıfta da yürütülen TİD derslerinde TİD Öğretim Programı'nın temel alınmadığı belirlenmiştir. TİD Öğretim Programı incelendiğinde 1. 2. ve 3. sınıfa ait kazanım tablolarının ayrı olarak hazırlandığı görülmektedir. 1. Sınıfa ait kazanımlar “*Alıcı Dil*” ve “*İfade Edici Dil*” olmak üzere iki alana ayrılmış ve bu kazanımlar ile öğrencilerin temel işaret diline ilişkin sözcük dağarcığı oluşturması amaçlanmıştır. 2. ve 3. sınıfa ait kazanım tablolarının ise benzer konuların işlendiği diğer derslerde TİD kullanımına devam edilmesi ve öğrenciler için TİD'in işlevsel hale gelebilmesi amacıyla tematik yaklaşım kullanılarak geliştirildiği belirtilmektedir. Bu doğrultuda ilkökul Hayat Bilgisi, Matematik ve Fen Bilgisi derslerinin ünite/temaları ile eşgüdömlü olarak TİD programına ait kazanımlar ve göstergele-
rin desenlendiğı açıklanmaktadır (MEB, 2016).

K1'in TİD derslerini Hayat Bilgisi dersine ait üniteler temelinde, K2'nin ise TİD kitaplarına göre yapılandırdığı göz önüne alındığında, TİD ders içeriklerinin TİD Öğretim Programı'nın tema ve kazanımları ile uyumlu olabileceğı düşünölmüştür. Bu doğrultuda planlama süreci ve kazanımların belirlenmesi bağlamında elde edilen gözlem verilerine açıklık getirmek, gözlenen ders içerikleri ile TİD Öğretim programında yer alan kazanımların uyumunu ve konu devamlılığının nasıl sağlandığını ortaya koyabilmek amacıyla TİD Öğretim Programı, gözlem raporları temelinde analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.2. ve Tablo 4.3.'de sunulmaktadır.

Tablo 4.2.

Sınıf 1 TİD derslerinde gözlemlenen ders içerikleri ve öğretim programında yer alan ilgili kazanımlar

Gözlem No	Gözlem tarihi	Gözlemlenen ders içeriğı	Programdaki ilgili kazanım*
1	06.02.3030	Kırmızı, mavi, sarı, yeşil, turuncu, mor, siyah ve pembe renklerinin öğretimi	1. Sınıf Alıcı Dil: 17. Renklerle ilgili ifadelerin işaretlerini tanır. -Renk, kırmızı, sarı, mavi, yeşil, pembe, beyaz, gri, siyah, mor, turuncu, kahverengi, lacivert sözcüklerinin işaretleri tanıtılır.
2	10.02.2020	Üç kelimedenden oluşan cümlelerin tahtaya yazılarak okunması	(1 ve 2. sınıf müfredatında okumaya ilişkin kazanım yok) Yapılan çalışma 1. Sınıf 23 ve 24. kazanımlarda geçen ifade edici dil için hazırlık kapsamında değerlendirilebilir.

Tablo 4.2. (Devam) Sınıf 1 TİD derslerinde gözlemlenen ders içerikleri ve öğretim programında yer alan ilgili kazanımlar

Gözlem No	Gözlem tarihi	Gözlemlenen ders içeriği	Programdaki ilgili kazanım*
3	13.02.2020	Kışlık kıyafetler	1. Sınıf Alıcı Dil: 10. Giyeceklerle ilgili ifadelerin işaretlerini tanır. -Giyecek, elbise, ceket, pantolon, mont (kaban), gömlek, etek, tişört, şort, atlet, külot, çorap, pijama, eldiven, atkı, şapka, ayakkabı, terlik, bot, kemer sözcüklerinin işaretleri tanıtılır. 1. Sınıf İfade Edici Dil: 27. Sorulara cevap verir.
4	17.02.2020	Meyvelerin isimleri, renkleri, Meyvelerle ilgili cümle kurma	1. Sınıf Alıcı Dil: 9. Yiyecek ve içeceklerle ilgili ifadelerin işaretlerini tanır. 17. Renklerle ilgili ifadelerin işaretlerini tanır. 22. Anlamlarına göre temel cümle türleri ile ilgili işaretleri tanır. 1. Sınıf İfade Edici Dil: 27. Sorulara cevap verir. 29. Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
5	20.02.2020	Meyvelerin isimleri Meyvelerle ilgili cümle kurma	1.Sınıf Alıcı Dil: 9. Yiyecek ve içeceklerle ilgili ifadelerin işaretlerini tanır. 22. Anlamlarına göre temel cümle türleri ile ilgili işaretleri tanır. 1. Sınıf İfade Edici Dil: 27. Sorulara cevap verir. 28. Sorular sorar. 2.Sınıf Kazanım 6. Yiyecek ve içecekler ile ilgili TİD'deki işaretleri kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.
6	24.02.2020	“Ne” sorusuna cevap verme Nesne isimlerini yazarak ifade etme	1.Sınıf Alıcı Dil: 22. Anlamlarına göre temel cümle türleri ile ilgili işaretleri tanır. 1. Sınıf İfade Edici Dil: 27. Sorulara cevap verir.
7	02.03.2020	Hayvanlar	1. Sınıf Alıcı Dil: 8. Hayvanlar ve bitkiler ile ilgili ifadelerin işaretlerini tanır. -Hayvan, kuş, kedi, köpek, at, eşek, inek, koyun, keçi, tavuk, horoz, ördek vb. hayvan işaretlerini tanır. 1. Sınıf İfade Edici Dil: 27. Sorulara cevap verir. 2.Sınıf Kazanım 10. Hayvanlar ve bitkilerle ilgili TİD'deki işaretleri kullanarak kendini bağımsız olarak ifade edebilir.

Tablo 4.2. (Devam) Sınıf 1 TİD derslerinde gözlemlenen ders içerikleri ve öğretim programında yer alan ilgili kazanımlar

Gözlem No	Gözlem tarihi	Gözlemlenen ders içeriği	Programdaki ilgili kazanım*
8	05.02.2020	Hayvanlar	1. Sınıf Alıcı Dil: 8. Hayvanlar ve bitkiler ile ilgili ifadelerin işaretlerini tanır. -Hayvan, kuş, kedi, köpek, at, eşek, inek, koyun, keçi, tavuk, horoz, ördek vb. hayvan işaretlerini tanır. 1. Sınıf İfade Edici Dil: 27. Sorulara cevap verir. 2.Sınıf Kazanım 10. Hayvanlar ve bitkilerle ilgili TİD'deki işaretleri kullanarak kendini bağımsız olarak ifade edebilir.
9	09.03.2020	Hayvanlar	1. Sınıf Alıcı Dil: 8. Hayvanlar ve bitkiler ile ilgili ifadelerin işaretlerini tanır. -Hayvan, kuş, kedi, köpek, at, eşek, inek, koyun, keçi, tavuk, horoz, ördek vb. hayvan işaretlerini tanır. 1. Sınıf İfade Edici Dil: 27. Sorulara cevap verir. 2.Sınıf Kazanım 10. Hayvanlar ve bitkilerle ilgili TİD'deki işaretleri kullanarak kendini bağımsız olarak ifade edebilir.

*TİD Öğretim Programı kazanım tablolarından alınmıştır (MEB, 2016)

Sınıf 1: Tablo 4.2 incelendiğinde gözlemlenen içerikler ve programdaki kazanımların hem sıralanması hem de kapsamı boyutlarında bazı farklılıklar olduğu görülmektedir. İlk olarak gözlemlere göre ders sırasında öğretim yapılan konulara bakıldığında ardıl gözlemlerdeki konuların her zaman birbirini takip etmediği görülmektedir. Katılımcı, 4 ve 5. gözlemlerde ilk olarak meyvelerin isimlerini ele alırken sonraki derste bu isimlerle cümle kurdurma çalışması da yaparak konuların ilişkili bir şekilde ilerlemesini sağlamıştır. Benzer şekilde 7, 8 ve 9. gözlemlerde “hayvanlar” konusu ele alınmış ve bu üç derste konunun içeriği genişletilerek devamlılıkları sağlanmıştır. Diğer gözlemlerde bir önceki haftayla çok da ilişkili olmayan farklı konuların ele alındığı gözlenmiştir.

Programdaki kazanımlara göre konuların sıralaması incelendiğindeyse derste öğretimi yapılan içeriğin tamamının 1. sınıf TİD Öğretim Programı'nın içeriğinde yer aldığı, fakat ilk gözlemde 17. kazanımla başlayan dersin ardıl gözlem sıralamasına göre 23, 10, 9, 22, 8 şeklinde olduğu görülmektedir. 4 ve 5. gözlemlerde öğretimi yapılan

“meyveler” ve 7, 8 ve 9. gözlemlerde öğretimi yapılan “hayvanlar” konularının öğretim programındaki kazanımların ise ardıl olmakla birlikte ters bir sıralamayla ele alındığı (önce 9, sonra 8. kazanıma ilişkin konu ele alınmıştır) ve iki konu arasında gerçekleştirilen 6. gözlemde farklı bir konunun ele alındığı görülmektedir. Bunlarla birlikte 3. Ders gözleminden itibaren 1. sınıf TİD Öğretim Programı’nın 27. Kazanımı olan “sorulara cevap verir” kazanımı ile uyumlu olarak ders içeriklerinin öğrencilerin çeşitli sorulara cevap verecekleri şekilde yapılandırıldığı görülmüştür. Ayrıca yine 1. Sınıf TİD Öğretim Programı ile uyumlu olarak 4. Ders gözleminde “Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir”, 5. Ders gözleminde ise “Sorular sorar” kazanımlarına yönelik fırsatlar yaratıldığı görülmüştür.

Hedef sınıfta 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin birlikte eğitim aldığı göz önüne alındığında ders içerikleri 2. Sınıf kazanımları kapsamında da incelenmiştir. Bu doğrultuda 5. dersin içeriğinde yapılan çalışmaların 2. sınıfa ait 6. kazanımı, 7. 8. ve 9. derslerin içeriğinin ise 2. sınıf ait 10. kazanımı da kapsadığı görülmüştür.

Tablo 4.3.

Sınıf 2 TİD derslerinde gözlemlenen ders içerikleri ve öğretim programında yer alan ilgili kazanımlar

Gözlem No	Gözlem tarihi	Gözlemlenen ders içeriği	Programdaki ilgili kazanım*
1	05.02.2020	Kendimi tanıyorum	3. Sınıf Kazanım 1. Bireysel özelliklere ilişkin ifadelerin TİD’deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.
2	10.02.2020	Kendimi tanıyorum	3. Sınıf Kazanım 1. Bireysel özelliklere ilişkin ifadelerin TİD’deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.
3	12.02.2020	Kendimi tanıyorum	3. Sınıf Kazanım 1. Bireysel özelliklere ilişkin ifadelerin TİD’deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.
4	17.02.2020	Okulumu seviyorum Parmak alfabesi	3. Sınıf Kazanım 2. Okul ve okulun bölümlerine ilişkin ifadelerin TİD’deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder. 1.Sınıf Kazanım 2. Alfabedeki harfleri parmak alfabesi işaretleri ile eşleştirir.

Tablo 4.3. (Devam) Sınıf 2 TİD derslerinde gözlemlenen ders içerikleri ve öğretim programında yer alan ilgili kazanımlar

Gözlem No	Gözlem tarihi	Gözlemlenen ders içeriği	Programdaki ilgili kazanım*
5	19.02.2020	Okulumu seviyorum	3. Sınıf Kazanım 2. Okul ve okulun bölümlerine ilişkin ifadelerin TİD'deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.
6	24.02.2020	Renkler	1. Sınıf Alıcı Dil; 17. Renklerle ilgili ifadelerin işaretlerini tanır.
7	26.02.2020	Rakamlar, Sayılar	2. Sınıf Kazanım 13. Temel matematik kavramlarının TİD'deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder. (0-100 arası sayılar)
8	04.03.2020	Zaman	3. Sınıf Kazanım 17. Zamanlara ilişkin ifadelerin TİD'deki işaretlerini kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.
9	09.03.2020	Hayvanlar	3. Sınıf Kazanım 10. Hayvanlar ve bitkilerle ilgili TİD'deki işaretleri kullanarak kendini bağımsız olarak ifade eder.

TİD Öğretim Programı kazanım tablolarından alınmıştır (MEB, 2016)

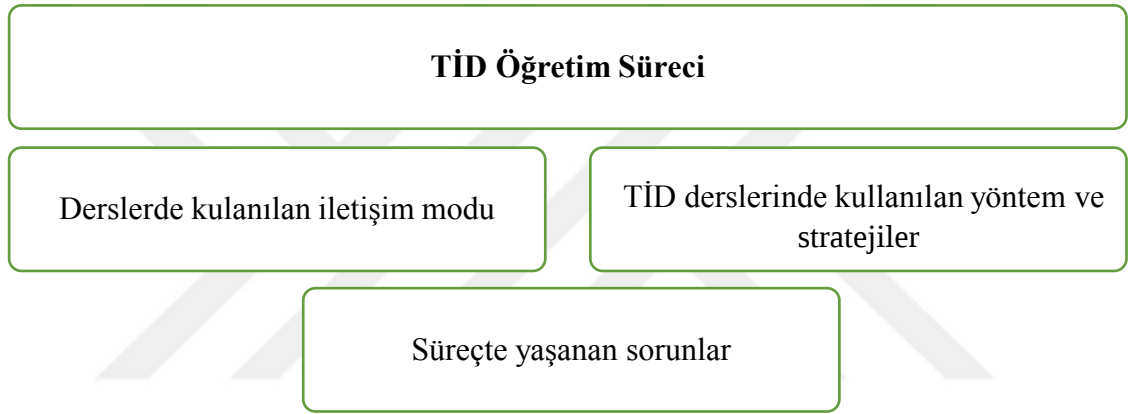
Sınıf 2: Tablo 4.3 incelendiğinde gözlemlenen içerikler ve programdaki kazanımların sıralamasında bazı farklılıklar olsa da kapsam olarak içeriklerin büyük ölçüde uyduğu görülmektedir. K2'nin sınıfında gerçekleştirilen gözlemlerde öğretimi yapılan konularla, öğretim programında yer alan kazanımların karşılaştırılmasına bakıldığında ise 6. ders gözlemine kadarki derslerde 3. sınıf TİD öğretim programında yer alan ilk iki kazanımın ele alındığı, 6. gözlemde ise 1. sınıf TİD öğretim programında yer alan renklerin öğretimine ilişkin 17. kazanımın çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca 4. gözlemde yine 1. sınıf kazanımı olan parmak alfabesini alfabe'deki harflerle eşleme kazanımına yönelik çalışmaya yer verildiği görülmektedir. 7. gözlemde ise 2. sınıf kazanımı olan "rakamlar ve sayılar", 8. haftada 3. sınıf öğretim programında yer alan 17. Kazanım olan "zaman" ve 9. haftada yine 3. sınıf öğretim programında yer alan 10. kazanım olan "hayvanlar" konularının ele alındığı görülmektedir. Bu anlamda K2'nin ilk altı gözlemde 3. sınıf öğretim programında yer alan kazanımları sırasıyla takip ettiği sonrasında ise yaptığı düzenlemelerde bu sıralamada değişikliğe gittiği ve bazen önceki sınıf düzeyinin kazanımı olan konuların öğretimini yaptığı söylenebilir.

4.1.4. TİD Öğretim Süreci

Gerçekleştirilen araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bir diğer tema TİD öğretim süreci ile ilgili olmuştur. Bu tema kapsamında (1) Derslerde kullanılan iletişim modu, (2) TİD derslerinde kullanılan yöntem ve stratejiler ve (3) Süreçte yaşanan sorunlar alt temalarına ulaşılmıştır (Şekil 4.4). TİD öğretim süreci teması altında yer alt temalara ilişkin bulgular bu sıralamayla sonraki başlıklarda verilmiştir.

Şekil 4.4.

TİD Öğretim Süreci



4.1.4.1. Derslerde kullanılan iletişim modu

Gerçekleştirilen gözlemlerde odaklanılan bir diğer konu ise TİD derslerinde kullanılan iletişim modu olmuştur. Katılımcıların dersler sırasında sözel iletişim, işaret dili ve total iletişim modlarını kullandıkları, fakat ağırlıklı olarak işaret dilinin sözel dille desteklenmesini içeren total iletişim modunu kullandıkları gözlemlenmiştir. Sınıf 1’de gerçekleştirilen gözlemlerde K1’in KI kullanan ve sözel dil çıktısı olan öğrencilerle sözel dilde iletişim kurduğu, işaret dili desteği kullanmadığı gözlemlenmiştir. Örneğin, KI kullanan bir öğrenci “*domates*” diyerek çizdiği resmi K1’e gösterdiğinde K1, “*domates çizdin ne güzel, şimdi boya.*” diyerek öğrencinin sözel ifadesini genişletip, sadece sözel dil kullanarak iletişimi sürdürmüştür (S1/1. Saha notu, 06.02.2021). Yine KI sözel dil kullanan bir öğrencisiyle gerçekleştirdiği iletişimde öğretmen öğrencinin tahtada yazılı olan kelimeleri sözel olarak tekrar etmesini istediği ve öğrencinin ardından kendisi de sadece sözel olarak kelimeleri tekrar ederek öğrenciye model olduğu gözlenmiştir.

(S1/2. Saha notu, 10.02.2021). Benzer şekilde K2'nin sınıfında gerçekleştirilen gözlemlerde de katılımcının sözel dil çıktısı olan öğrencilerle sadece sözel iletişim modunu kullanarak iletişim kurduğu gözlenmiştir. Gerçekleştirilen gözlemlerden birinde öğrenci, üzerine konuşulan resimdeki kediye göstererek “*pati*” demiştir. Öğretmen ise sadece sözel dili kullanarak öğrencinin bu cevabını kabul etmiş ve “*Kedinin ayağına pati denir*” cevabını paylaşmıştır (S2/ 3. Saha notu, 12.02.2020).

Sadece işaret dilinin kullanıldığı durumlara bakıldığında ise katılımcıların bu kez iletişim için sadece işaret dilini kullanan öğrencilerle iletişimlerinde ya da sınıf geneline verecekleri kısa yönergelerde sözel dil desteği olmaksızın işaret dilini kullandıkları gözlemlenmiştir. Örneğin sınıf 1’de yapılan bir boyama etkinliği sırasında K1, öğrencilere “*boya*” işareti yaparak, yaptıkları resimleri boyamalarını istemiş, “*çilek*” işareti yapan bir öğrenciyle iletişiminde ile sözel dil desteği olmaksızın “*Tamam çilek yap*” cevabını paylaşmıştır (S1/1. Saha notu, 06.02.2020). Bir diğer örnekte ise kış mevsimi ile ilgili sıralı kart bakma etkinliğinin ardından K1’in öğrencilerden birine sadece işaret dili kullanarak “*Sen kardan adam yaptın mı? Eldivenleri var mıydı?*” sorusunu yönelttiği, öğrencinin de yine işaret dilinde “*Evet*” cevabını vererek, kardan adamı nasıl yaptığını anlattığı gözlenmiştir (S1/3. Saha notu, 13.02.2020). Benzer şekilde sınıf 2’de gerçekleştirilen gözlemlerde de katılımcının işaret diliyle iletişim kuran öğrencileriyle iletişiminde sadece işaret dilini kullandığı sözel dille desteklemediği görülmüştür. Örneğin, alfabenin parmak alfabesiyle tekrarını içeren bir derste sözel dil çıktısı olan öğrencilerin hatırlayamadıkları harfleri sözel dille ipucu vererek hatırlatan K2, sadece işaret dili kullanan öğrencilerine ipucu verirken sözel dili değil sadece işaret dilini kullanmıştır (S2/2. Saha notu, 10.02.2020).

Total iletişim modunun kullanıldığı gözlemlere bakıldığında, katılımcıların çoğunlukla tüm sınıfa yönelik yönergelerinde ve konu anlatımlarında her iki dili birlikte kullandıkları gözlemlenmiştir. Örneğin K1, renklerin işaretlerini paylaştığı bir derste turuncu işaretini paylaştıktan sonra “*turuncu da bitti*” cümlesini sözel olarak ifade etmiş, devamında “*mor*” kelimesinin işaretini yaparak, “*sıra mor renkte*” cümlesini sözel dille ifade etmiş ve sonrasında “*Mor araba ve mor balon var*” cümlesini her iki dilde de söylemiştir (S1/1. Saha notu, 06.02.2020). Bir diğer gözlemde ise K1’in öğrencilerden defterlerini açmalarını sözel dille belirttiği ve burada sadece “*defter*” işaretini yaparak sözel dile destek sunduğu görülmüştür. Sonrasında ise tahtada kaç cümle olduğunu ve her bir öğrencinin bir cümleyi defterine yazması gerektiğini her iki dille de ifade ettiği görülmüştür (S1/6. Saha notu, 24.02.2020). Sınıf 2’deki total iletişim örneklerine bakıl-

diğında ise K1 ile benzer olarak K2'nin de tüm sınıfa verdiği yönergelerde ve ders anlatımlarında iki dili birlikte kullandığı görülmüştür. Öte taraftan K1 yönergelerinde sözel dille belirttiği her kelimeyi işaret dilinde de sunmazken, K2'nin sözel dille eş zamanlı olarak işaret diliyle de tüm kelimeleri ifade etmeye çalıştığı söylenebilir. Örneğin, gözelenen bir derste K2, öğrencilere 14. sayfayı açmalarını her iki dilde de belirttikten sonra *“Burada ne diyordu? Bakın köpek var. Pazartesi günü bunları yaptık şimdi tekrar edelim.”* cümlelerini her iki dilde de ifade etmiştir (S2/3. Saha notu, 12.02.2020). Başka bir örnekte ise K1'in ders kitabındaki resimde geçen olayları *“Çocuğu kim gördü? Peki kim yardım edecek?”* sorularıyla paylaşırken her iki dili de kullandığı, aynı şekilde öğrencilerden gelen işaret dili ve/veya sözel dili içeren *“güvenlik görevlisi”* ve *“hemşire”* cevaplarını da, *“Çocuğu güvenlik görevlisi gördü”* ve *“Çocuğa hemşire yardım edecek”* cümleleriyle her iki dilde de kabul edip, genişlettiği gözlenmiştir (S2/5. Saha notu, 19.02.2020). Derslerde kullanılan iletişim moduna yönelik elde edilen gözlem verileri ile birlikte, K1 ve K2 derslerinde total iletişim modunu kullanma nedenlerini de belirtmişlerdir. K1 her iki dili de birlikte kullanmasının nedenin, hem sınıftaki öğrenci profilinin çeşitlilik göstermesi hem de öğrencilerin her iki dili de öğrenmelerini istemesi olduğunu; *“Duyan çocuğumuz da var... Biliyorsunuz çeşitlilik var sınıfımızda... Bazen dudaklarımdan okuyarak o yönergeyi yerine getiren çocuklar var. Nedeni bu iki dili birlikte öğretmek.”* (K1/G2), sözleriyle belirtmiştir. K2 ise iki dilin eş zamanlı gitmesi gerektiği yönündeki düşüncesinin yanı sıra, iki dili birlikte kullanma nedeninin hem sözel dil kullanan hem de sözel dil çıktısı olmayan öğrencilere birlikte ulaşmak, ayrıca kendisi açısından da işaret dilinde bilmediği kelimeleri sözel dil kullanımıyla tamamlamak olduğunu; *“Her iki gruba da mesajı iletmek... Hem de işaret dilinin bence özelliğinden. Sözel ve işaretin birbiriyle örtüşmesi lazım. Bir de işaret dilinde bazen bilemediğim kelimeler de olabiliyor benim, onları da özel dille tamamlıyorum.”* (K2/G2) ifadeleriyle açıklamıştır.

4.1.4.2. TİD derslerinde kullanılan yöntem ve stratejiler

Gerçekleştirilen ders gözlemleri doğrultusunda TİD öğretiminde her iki sınıfta da benzer yöntem ve stratejilere yer verildiği görülmüştür. Sınıf 1 ve Sınıf 2'de yer verilen yöntem ve stratejiler takip eden paragraflarda sunulmuştur (S1/1-9. Saha notları, 06.02.2020-09.03.2020; S2/1-9. Saha notları, 05.02.2020-09.03.2020).

Gerçekleştirilen ders gözlemlerinde K1 ve K2'nin gruba ve birebir öğrenciye soru yönelttiği, öğrencilerin cevaplarına uygun olarak öğrencilere genişleterek, düzelterek

rek ve yanıt beklemeden model oldukları gözlenmiştir. Örneğin; sınıf 2’de gerçekleştiren bir derste K2 işaret ve sözlü dilde öğrencilere “*Güvenlik görevlisi ekrana bakıyor.*” diyerek “*Ne olmuş?*” sorusunu yöneltmiştir. Öğrencilerden biri “*düşmüş*” cevabını vermiş, K2 ise “*kayıp düşmüş*” diyerek sözlü dilde düzelterek model olmuştur. Aynı derste K2 “*Öğretmen ödev verdi. Ödevin konusu, dostluk ve paylaşmak*” cümlesini öğrencilerle paylaşırken, öğrencilerden biri “*ekmek*” işaretini yapmıştır. K2 “*O ekmek*” diyerek paylaşmak işaretinin doğrusunu göstermiştir (S2/5. Saha notu, 19.02.2020). Gerçekleştirilen başka bir ders gözleminde ise K1 hayvanların olduğu resimden kuşu göstererek “*Başka hangi hayvanlar var?*” sorusunu öğrencilere yöneltmiş ve yanıt beklemeden kuşun işaretini göstererek öğrencilerin tekrar etmesini istemiştir (S2/9. Saha notu, 09.03.2020).

Öğrencilerin soruları cevaplama adına K1 ve K2’nin soruların cevabına ilişkin ipucu ve seçenek sundukları gözlenmiştir. Örneğin, K2 1. ders gözleminde resimde yer alan otobüsün gittiğini, sonra bir durakta durduğunu işaret ve sözlü dille anlatmış, sonrasında “*otobüs durakta durdu*” cümlesini öğrencilerin teker teker işaret diliyle tekrar etmesini istemiştir. Tekrar sırasında öğrencilerin bazılarının işaretlerin yapıları ile ilişkin ipucu sunmuştur. Aynı derste K2 “*Dışarıdaki çocuklar nasıl?*” sorusunu sormuş, işaret ve sözlü dilde “*mutlu mu neşeli mi?*” diyerek seçenek sunmuştur (S2/1. Saha notu, 05.02.2020). Sınıf 1’de gerçekleştirilen bir gözlemde ise K1, tahtaya “*[Öğrenci adı] ile anne*” yazdıktan sonra sınıfa dönüp “*Ne yesin?*” sorusunu yöneltmiş ve meyveleri sayarak seçenek sunmuştur (S1/4. Saha notu, 17.02.2020).

K1 ve K2’nin öğrencilerin ilgisi doğrultusunda bağlama uygun başlattıkları etkileşimleri kabul ettikleri ve öğrencilerin yaşantılarını paylaşımlarına fırsat verdikleri görülmüştür. Örneğin; sınıf 1’de gerçekleştirilen bir gözlemde K1, meyveler posterinden şeftalinin resmini göstererek, hem işaret dilinde hem de sözlü dilde öğrencilere model olmuştur. Öğrencilerden biri işaret dilinde “*Annem alıyor*” diyerek yaşantısını paylaşmış, K1 ise sınıftaki diğer öğrencilere “*[Öğrencinin adı] diyor ki [Öğrencinin adı] annesi Şeftali alıyormuş*” diyerek, teker teker tüm öğrencilere “*Şeftaliyi seviyor musun?*” sorusunu yöneltmiştir (S1/4. Saha notu, 17.02.2020).

Gerçekleştirilen ders gözlemlerinde K1 ve K2’nin öğrencilerin derse katılımını ve birbirlerinden öğrenmelerini desteklemek adına, öğrencilerin birbirlerini izlemelerini sağladıkları ve akran modeli/desteği kullandıkları gözlenmiştir. Örneğin, gerçekleştirilen bir derste K1’in öğrencilerin söz alan öğrenciye bakmalarını istediği, öğrencinin cevabını ise sınıfla paylaştığı (S1/8. Saha notu, 05.03.2020), başka bir derste ise söz

alan öğrencinin ifadelerini başka bir öğrencinin tekrar etmesini istediği gözlenmiştir (S1/9. Saha notu, 09.03.2020). Sınıf 2’de gerçekleştirilen bir gözlemde ise K2 “gri” ve “bordo” renklerinin işaretini doğru yapan öğrencilerden yapamayan öğrencilere model olmalarını istemiştir.

Buraya kadar sıralanan yöntem ve stratejilere ilişkin bulgularla birlikte sınıf 2’de gerçekleştirilen gözlemlerde dramatizasyona (S2/4. 5. 6. Saha notu, 17.02.2020, 19.02.2020, 24.02.2020) ve parmak alfabesine de (S2/3. 6. 9. Saha notu, 12.02.2020, 24.02.2020, 09.03.2020) yer verildiği görülmüştür. Örneğin, dramatizasyona ilişkin gerçekleştirilen bir derste K2; paylaşmak sözcüğünü anlatmak için bardağa su doldurup öğrencilerden birine “*Su istiyor musun?*” diye sormuş ve suyun yarısını başka bir bardağa boşaltarak “*[Öğrencinin adı] suyumunu paylaşacağım*” diyerek suyu öğrenciye vermiştir. Aynı canlandırmayı hayali bir cips paketi ile de yaparak öğrencilerle cips paylaşmıştır (S2/5. Saha not, 19.02.2020). Başka bir ders gözleminde ise sıralı kart bakma etkinliği sırasında K2 ilgili resmi göstererek “*Burada çocuklar var. En güzel fotoğrafı seçiyorlar*” diyerek, resimdeki çocukların düşüncelerini canlandırmıştır. Ardından sınıftaki öğrencilere poz vererek fotoğrafını çekmelerini istemiş ve öğrenciler fotoğraf işareti yaparak fotoğraf çekiyor gibi yapmışlardır (S2/9. Saha notu, 09.03.2020). Parmak alfabesinin ise derslerde sözlü dil ve işaret dili ile birlikte paylaşıldığı görülmüştür. Örneğin, gözlenen bir derste K2’nin “*kuş, keçi, tavuk horoz, sinek*” sözcüklerini parmak alfabesi ile yazılışlarına model olduğu görülmüştür (S2/9. Saha notu, 09.03.2020). Veri toplama sürecinde araştırmacı parmak alfabesi kullanımının okuma yazma öğretimiyle ilişkisinin ve kullanımının nasıl olduğunu araştırmacı günlüğüne yansıtarak sorgulamıştır (09.03.2020 tarihli araştırmacı günlüğü). K2 parmak alfabesine okuma yazma öğretiminde yer verdiğini, öğrencilerin tümünün parmak alfabesini öğrendiğini, bununla birlikte her sözcüğün parmak alfabesi ile yazılmasına yönelik de bir eğitimlerinin olduğunu şu sözleriyle açıklamıştır (K2/G2):

“Ses temelli yapıyorum... Tabii işaret de yapıyoruz, (kedi işaretini yapıyor), kedi yaz diyoruz... Artık çocuk biliyor yani, 29 harfin nasıl işaretinin yapıldığını biliyor. 15 tane hayvan var mesela bu hafta öğrenmemiz gereken ama 15 kelimenin tamamında da parmak alfabesiyle bu şekilde yazılır gibi bir eğitim yok...”

4.1.4.3. Süreçte karşılaşılan sorunlar

Araştırma sürecinin sonunda öğretmen görüşleri ile ders gözlemlerinin analizi sonucunda elde edilen bir diğer bulgu öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar olmuştur.

Bu doğrultuda TİD öğretim sürecinde ortak TİD kullanımında ve soyut kavramların öğretiminde sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. K1 ve K2 TİD'in Türkiye genelinde ortak bir standarda oturtulması yönündeki girişimlerden dolayı işaretleri farklı bilseler bile TİD kitaplarındaki işaret gösterimlerine sadık kalmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. K1 derslerinde kitapta yer verilen işaret gösterimlerini dikkate aldığını; *"... Şimdi Milli Eğitim'den gelen o kitabı baz almaya çalışıyorum... Biliyorsunuz yöresel değişiyordu, şimdi bütün yapmaya çalışıyorsunuz, bunu uygulamaya çalışıyorum, çocuklara bunu öğretmeye çalışıyorum."* (K1/G1) sözleriyle açıklamıştır. K2'de benzer şekilde; *"... Şu anda TİD ders kitabıyla birlikte bir standart da oluşturulmaya çalışıyor ya, orda bazen benim başka bildiğim bir işaret orda başka verilmiş. Mecburen kitaba uyuyoruz..."* (K2/G1) sözleriyle mesleki deneyimi süresince edindiği işaretlerin kitapta yer alan gösterimlerinden farklı olabildiğini, fakat öğretim sürecinde kitaptaki dili takip ettiklerini belirtmiştir. Bu ifadelerle tutarlı olarak sınıf 2'de gerçekleştirilen ders gözlemlerinde K2'nin *"mart"* ve *"kasım"* aylarına model olmadan önce TİD öğretmen kitabından işaretleri kontrol ettiği gözlenmiştir (S2/8. Saha notu, 04.03.2020).

K1 ve K2 ortak TİD kullanımına dikkat etmeye çalıştığını belirtmesine rağmen, gerçekleştirilen ders gözlemlerinde kitaplardaki gösterimlerinden farklı işaretler kullanıldığı ve öğretmenlerin bilmedikleri işaretlerin olduğu görülmüştür (S1/1. 5. Saha notu; 09.02.2020, 20.02.2020; S2/6. 8. Saha notu, 24.02.2020, 04.03.2020). Örneğin sınıf 1'de gerçekleştirilen bir derste; K1 tahtaya *"[Öğrenci adı] anne ve dede kiraz al"* cümlesini yazarak, işaret dilinde cümleye model olmuştur. Model olurken cümledeki *"ve"* (her iki elin işaret parmakları dışında tüm parmaklar kapalı. İşaret parmakları açık düz, parmak içleri birbirine vurur) bağlacı yerine *"birlikte"* (iki elin tüm parmakları kapalı yumruk şeklinde, parmak içleri birbirine bakacak şekilde birbirine vurur) işaretini yapmıştır. Ayrıca gözlem süresince K1'in sınıf stajyerinden *"ayva"*, *"kayısı"* ve *"dut"* sözcüklerinin işaret gösterimlerini TİD öğretmen kitabından bulmasını istediği görülmüştür (S1/5. Saha notu, 20.02.2020). Sınıf 2'de gerçekleştirilen bir gözlemden ise K2'nin 40, 50, 60 ve 70 sayılarının işaretlerini TİD sözlüğünde yer verilen gösteriminden farklı yaptığı gözlenmiştir (S2/6. Saha notu, 24.02.2020). Ortak TİD kullanımına yönelik yaşanan bu durumun K1 ve K2'nin görüşlerine dayalı olarak işaret dili bilgi düzeylerinden kaynaklı olabileceği söylenebilir. Bu konuda K2; *"Ben işaret dilinde kendimi çok yeterli olarak görmüyorum açıkçası. Ortanın altı olarak görüyorum."* (K2/G1) açıklamasıyla işaret dili bilgisinin ortalamanın altı olduğunu belirtmiştir.

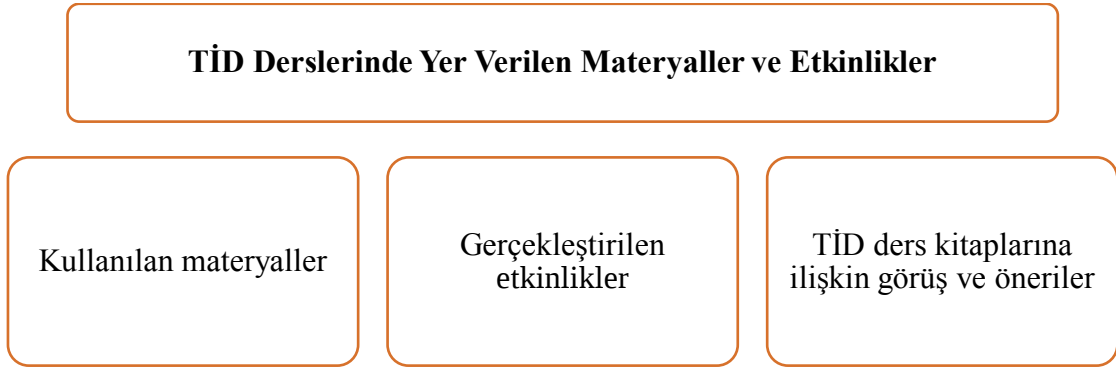
Öğretim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik elde edilen diğer bir bulgu olan soyut kavramların öğretimi konusunda K1; *“...Zor. Daha zor. Karıştırıyorlar zaten, hani çok fazla soyut kavram var karıştırıyorlar.”* (S1/G2) ifadeleriyle somut kavramlara göre soyut kavramların öğretiminin daha zor olduğunu, K2 ise, *“Üzgün kelimesi mesele, tamam öğrettim falan ama, hani orada çağırtıran sadece bir yüz mimiği var... Her zaman mesaj gelir mi, anlar mı onu bilemiyorum.”* (K2/G2) sözleriyle öğrencilerin soyut kavramları her zaman anlayıp anlayamayacağından emin olamadığını belirtmiştir. Bu ifadeleriyle birlikte K1 ve K2 soyut kavramların öğretimini nasıl gerçekleştirdiklerine ilişkin de bilgi paylaşmışlardır. Bu konuda K1; *“Mimiklerle. Yine resim kullanıyorsun. “Sevgi, üzüntü, mutluluk” yine işaretle (bu sırada mutlu işaretini yapıyor) aslında. Yani bunu başka türlü ifade edemeyiz ki.”* (K1/G2) ifadeleriyle mimik kullanımı ve resimlerden destek aldığını belirtmiş ve *“Günler de çok soyuttur. Öğrenmesi en zor kavramlardan biridir haftanın günleri. Her gün tekrar etmek gerekir...”* sözleriyle de soyut kavramların sıklıkla tekrar edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. K2 ise ders gözlemleriyle tutarlı olarak soyut kavramların öğretiminde mimik kullanımı ve dramadan destek aldığını; *“... İşaretle drama çok iç içe giriyor aslında duygu öğretiminde... Dediğim gibi mimiklerimi çok kullanmaya çalışıyorum soyut öğretiminde, biraz drama da yapıyorum o şekilde öğretiyorum.”* (K2/G2) sözleriyle ifade etmiştir.

4.1.5. TİD Derslerinde Yer Verilen Materyaller ve Etkinlikler

Analiz sürecinin sonunda ders gözlemleri, öğretmen görüşleri ve dokümanlardan elde edilen diğer bir bulguda TİD derslerinde (1) kullanılan materyaller ve (2) gerçekleştirilen etkinlikler ve (3) TİD ders kitaplarına ilişkin görüş ve öneriler ile ilgili olmuştur (Şekil 4.5). TİD derslerinde yer verilen materyaller ve etkinlikler teması altında yer alt temalara ilişkin bulgular bu sıralamayla sonraki başlıklarda verilmiştir.

Şekil 4.5.

TİD derslerinde yer verilen materyaller ve etkinlikler



4.1.5.1. Kullanılan materyaller

Sınıf 1: TİD derslerinde çeşitli materyallerden yararlandığını K1; “*TİD’i öğretirken, her şey. Yani kendi materyallerimizi de kullanıyoruz, posterler, akıllı tahta*” (K1/G1) sözleriyle belirterek, aynı konuyu farklı materyallerle işlediğini; “*İşaret dilinde konumuz hayvanlarsa, TİD kitabımızda var, hayvanlarla ilgili bir posterim, sıralı kartlarım oluyor. Ama bu aynı derste değil. Mesela bir derste posterden destek alıyorum, bir sonraki TİD dersinde, bu sefer sıralı kart bakıyorum.*” (K1/G2) sözleriyle örneklendirmiştir. Gerçekleştirilen gözlemlerde de K1’in derslerde çeşitli materyallere yer verdiği belirlenmiştir. Bu anlamda derslerde, renkler posteri (S1/1. Saha notu, 06.02.2020), sıralı kart (S1/3. Saha notu, 13.02.2020), meyveler posteri (S1/4. Saha notu, 17.02.2020), TİD ders kitapları (S1/7. 9. Saha notu, 02.03.2020, 09.03.2020), cümle posteri (S1/6. Saha notu, 24.02.2020) ve hikâye kitabı (S1/8. Saha notu, 05.03.2020) kullanıldığı gözlenmiştir. TİD kitapları dışında kullanılan materyallere ilişkin örnekler Görsel 4.1, 4.2, 4.3 ve 4.4’te görülmektedir.

Görsel 4.1., 4.2. ve 4.3.

Sırasıyla “Renkler Poster” (S1/1. Gözlem, 06.02.2020); “Meyveler Poster” (S1/ 4. Gözlem,);”Hikâye Kitabı” (S1/8. Gözlem, 05.03.2020)



Görsel 4.4.

Sıralı kart (S1/3. Gözlem, 13.02.2020)



K1 derslerde çeşitli materyaller kullanma nedenlerini; TİD kitaplarını desteklemek, öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmak ve dilini genişletmek olarak sıralamıştır. TİD kitaplarında yer alan resimlerin yetersiz olmasından dolayı farklı materyallerle konuyu desteklediğini K1; “Desteklemek için. Hani kitap yetmez ki zaten...” (K1/G2) ifadeleriyle belirtmiştir. Öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmak için çeşitli materyaller kullandığını; “...Köpeğin işareti bu deyip geçtiğin zaman, çocuk bunu anlamıyor. Ama sıralı kartta köpeği işaretiyle kullandığın zaman diğer bir derste destekleyerek, daha kalıcı oluyor işaret...” (K1/G2) sözleriyle belirtmiştir. Öğrencilerin dilini genişletmek

için materyallere yer verdiğini ise “Biz işaret dili sözlüğü öğretmiyoruz bu çocuğa. O işaret dilini nerede, nasıl kullanacak? Sadece hayvan isimleriyle dil bitmiyor ki. Köpek dedi mesela. Köpek ne yapacak? Köpek mısır yiyor. Bunu anlatması için mısırın da dilini vermek gerekiyor.” (K1/G2) ifadeleriyle dile getirmiştir.

K1 bu açıklamalarına ek olarak tek bir materyalin dil öğretiminde yeterli olmayacağını, bu nedenle materyal temin etmeye çalıştıklarını; “Aslında ne benim tek başına kullandığım posterler yetiyor, ne o yetiyor... O yüzden çok fazla materyal kullanıyoruz, materyal temin etmeye çalışıyoruz...” (K1/G2) ifadeleriyle dile getirmiştir. Kullanılan materyalleri kendileri ya da öğrenciler ile birlikte yaparak, satın alınarak ve okul tarafından temin edildiğini K1; “Yani malzemeleri kendimiz alıyoruz, tabi okuldan da destek görüyoruz... Sıralı kartları kendim yapıyorum... Posterler hazır alınabiliyor, yine kendimiz de yapıyoruz. Bazen öğrencilerle yapıyoruz.” (K1/G2) sözleriyle açıklamıştır.

Sınıf 2: Kullanılan materyallere ilişkin olarak K2; “Bakanlığımız tarafından yollanan kitaplar birinci kaynağım. Türk İşaret Dili Sözlüğü, yine bakanlığımız tarafından yollanan. Arada sırada da Youtube’da videolar var onlardan yararlanıyorum...” (K2/G2) ifadelerinde bulunarak, TİD derslerinde birincil kaynağının TİD ders kitapları olduğunu belirtmiştir. K2’nin sözleriyle tutarlı olarak gerçekleştirilen gözlemlerde de çoğunlukla derslerde TİD ders kitaplarında yer alan görsellerden yararlandığı gözlenmiştir (S2/1. 2. 3. 4. 5. 6. 8. 9. Saha notları, 05.02.2020-24.02.2020, 04.03.2020, 09.03.2020). K2’nin bu görselleri büyük oranda ÖRGM sitesi üzerinden akıllı tahtaya yansıtarak kullandığı görülmüştür (S2/2. 3. 4. 5. 7. Saha notu, 10.02.2020-19.02.2020, 26.02.2020). TİD ders kitaplarının yanı sıra derslerde “İlk İşaretlerim İlk Harflerim” isimli sözcük setinin (S2/5. Saha notu, 19.02.2020), renkli kartların (S2/7. Saha notu, 26.02.2020) ve takvim posterinin (S2/8. Saha notu, 04.03.2020) kullanıldığı, ayrıca K2’nin hem akıllı tahta hem de cep telefonu ile öğrencilerle video ve görsel paylaşımında bulunduğu gözlenmiştir (S2/7. Saha notu, 26.02.2020). Materyallere ilişkin örnekler Görsel 4.5, 4.6 ve 4.7’de görülmektedir.

Görsel 4.5., 4.6.

Sırasıyla “İlk İşaretlerim İlk İfadelerim Seti” (S2/5. Gözlem,19.02.2020); “Renkli Kartlar” (S2/7. Gözlem, 26.02.2020)



Görsel 4.7.

Takvim Posteri (S2/8. Gözlem, 04.03.2020)



TİD ders kitapları dışındaki materyallerin kullanılma nedeninin görsellerden yararlanmak olduğunu K2; “Yani oradaki kullanmamın asıl amacı görsellerden yararlanmak.” (K2/G2) ifadesiyle belirtmiştir. K2 ayrıca işitme kayıplıların eğitiminde görsellerin önemli olduğunu ve bu ihtiyacın karşılanmasında internet kaynaklarının rolünü; “Ne kadar görsel varsa işitme engelliler için hangi ders olursa olsun o kadar iyi. Bu açığı da nasıl yapıyoruz, Google’da Youtube’da hemen sağlıyoruz görsellerden... Google eğitim öğretimin en önemli aracı bence şu an da.” (K2/G2) sözleriyle vurgulamıştır. Bu sözlerine ek olarak K2 kullandığı internet tabanlı programlara da örnekler vererek, öğrencilerin ilgisini çekmede internet kaynaklarının şart olduğunu “Mesela

Morpha'nın Okulist'i ve Eba'nın programlarını kullanıyorum, çok da verimli olduğunu düşünüyorum... Bizde görsel ve video animasyon hem çocukların ilgisini çekmesi açısından hem de dersin öğretimi, kalitesini artırmak açısından çok şart.” (K2/G2) sözleriyle dile getirmiştir.

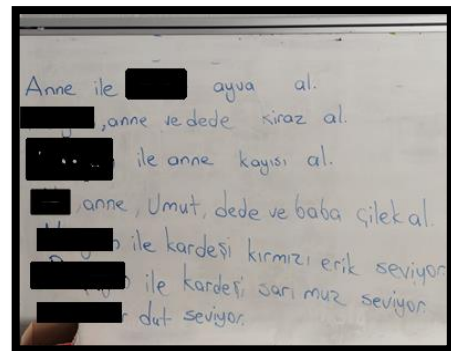
4.1.5.2. Gerçekleştirilen etkinlikler

Sınıf 1: Gerçekleştirilen ders gözlemlerinde K1'in çeşitli etkinliklere yer verdiği gözlenmiştir. Bu doğrultuda derslerde yapılan etkinlikler; renkler, yiyecek-içecek, meyveler ile ilgili cümle kurma, “Ne” sorusunu cevaplama, sıralı kart bakma, hikâye kitabı bakma ve TİD kitabında yer alan olaylı resimlere bakma olarak belirlenmiştir.

K1'in çoğunlukla derslerde cümle kurma etkinliği gerçekleştirdiği görülmüştür (S1/1. 2. 4. 5. Saha notu, 06.02.2020, 10.02.2020, 17.02.2020, 20.02.2020). Bu etkinliklerde K1'in öğrencilerin renkleri sıfat olarak kullanmalarını, yiyecek-içecekleri ve meyveleri cümle içinde kullanmalarını sağladığı, öğrencilerin sevdiğini belirttiği meyveleri kendisi cümle içinde kullanarak ilgili cümleleri işaret ve/veya sözlü dilde tekrar ettirdiği gözlenmiştir. Cümle kurma etkinliklerinde K1 ilgili cümleleri tahtaya yazarak etkinlik sonunda öğrencilerden cümleleri defterlerine yazmalarını ve cümlelerin resimlerini çizmelerini istediği görülmüştür (Görsel 4.8; 4.9). K1 TİD öğretiminde yazının kullanımına yer verdiğini; “...Ben yazıyı da çok kullanıyorum farkındaysanız orada. Bütün resimlerimin altında yazısı da vardır. Yazı, işaret dili ve sözel dil. Hepsi birlikte gidiyor.” (K1/G2) sözleriyle belirtmiştir.

Görsel 4.8., 4.9.

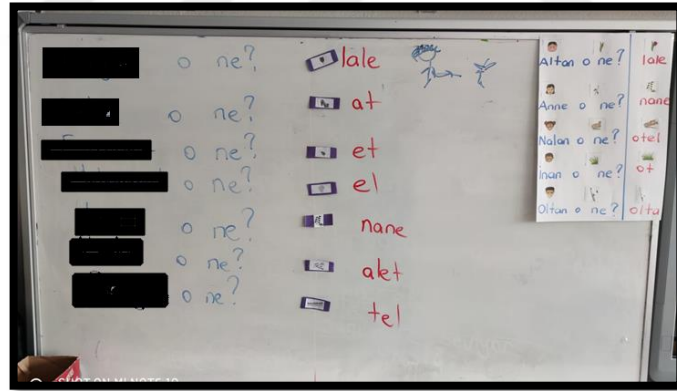
Sırasıyla “Öğrenci Ürünü” (S1/1. Gözlem, 06.02.2020); “Cümle Örnekleri” (S1/5. Gözlem, 20.02.2020)



Ayrıca gerçekleştirilen bir derste K1'in doğrudan okuma yazma etkinliği yaptığı gözlenmiştir. Bu etkinlikte öğretmen "O ne?" sorusuna cevap olarak öğrencilerin görsellerden yararlanarak "lale, at et, el, nane, alet, tel" cevaplarını vermelerini istemiştir (S1/6. Saha notu, 24.02.2020; Görsel 4.10). Araştırmacı veri toplama sürecinde bu sözcüklerin ses temelli okuma yazma yaklaşımına dayalı ses gruplarıyla oluşturulan sözcükler olduğunu ve K1'in okuma yazma öğretimini işaret dili dersine yansıttığını araştırmacı günlüğüne not etmiştir (24.02.2020 tarihli araştırmacı günlüğü). Bu noktada K1'in okuma yazma öğretiminde TİD kullandığına ilişkin; "Alfabeyi kullanıyorum. İşaretini de veriyorum ve sesleri birleştirirken, aslında işaret dili kullanıyorum ses eğitiminde. Sözcüklerde de kullanıyorum..." (K1/G2) açıklaması ve dersleri birbirleriyle ilişkili olarak yürüttüğü yönündeki; "Birbirini devam ettirmeye çalışıyorum, hiç olmazsa tekrar oluyor... Ama hayat bilgisi ve Türkçe derslerinde yazı ve konuşma dilini daha çok kullanmaya çalışıyorum. Dikkati işaret dilinde daha çok işaretine çekiyoruz" (K1/G2) açıklaması araştırmacının yansımalarını destekler nitelikte görülmektedir.

Görsel 4.10.

Okuma Yazma Etkinliğine Ait Cümleler (S1/6. Gözem, 24.02.2020)



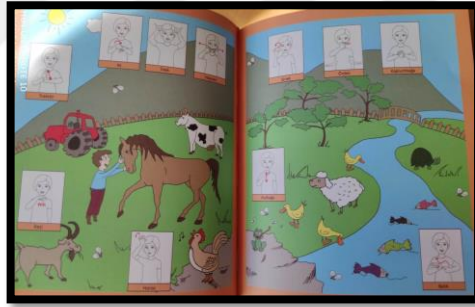
Yapılan ders gözlemleri süresince K1'in bir kez hikâye bakma bir kez de sıralı kart bakma etkinliği gerçekleştirdiği görülmüştür (S1/3. 8. Saha notu, 13.02.2020, 05.03.2020). K1 her iki etkinlik öncesinde de öğrencilerin "U" oturma düzeninde oturmalarını sağlayarak etkinliklere başlamıştır. Gözlenen 3. Derste kış mevsimi ile ilgili sıralı kartı, 8. Derste ise "Ayşegül Alışverişte" adlı hikâye kitabını öğrenciler ile işaret ve sözlü dili kullanarak paylaşmıştır. K1 her sayfa/kart geçişinde yeni sayfayı/kartı öğrencilere paylaşmadan önce tahminlerini almış ve ardından ilgili sayfadaki/karttaki olayları "kapalı uçlu sorular" ve "ne, neden, kim, kimin" sorularını yönelterek öğrenci-

ler ile paylaşmıştır. Ayrıca sıralı kart bakma etkinliğinin ardından K1'in, kartları karıştırarak sırayla her bir öğrencinin olay örgüsüne göre kartları sıralamasını istediği, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu durumlarda işaret ve/veya sözlü dili kullanarak öğrencilere yardım sunduğu görülmüştür.

K1'in ders gözlemleri süresince TİD kitabında yer alan olaylı resimlere de yer verdiği belirlenmiştir (S1/7. 9. Saha notu, 02.03.2020, 09.03.2020). K1 bu derslerde 1. sınıf TİD kitabının "*Hayvanlar ve Bitkiler*" adlı 4. Ünitesinde yer alan olaylı resimleri öğrencilerle paylaşmıştır. 4. Ünite de bir çocuğun çiftlik evinde yaşayan dede ve nenesi ni ziyareti ve bu ziyarette yaşadıkları ile ilgili sekiz resimlik olay örgüsü oluşturulmuştur (TİD-1; Görsel, 4.11). K1 7. Ders gözlemlerinde bu resimlerin ilk iki sayfasını, 9. Ders gözleminde ise üçüncü sayfasını "*kim, ne, neresi, kaç tane*" sorularını yönelterek öğrenciler ile paylaşmıştır. Her iki derste de ilgili resimler paylaşıldıktan sonra K1 öğrencilerden en sevdikleri hayvanın resmini çizmelerini istemiştir.

Görsel 4. 11.

1. Sınıf TİD Kitabı "*Hayvanlar ve Bitkiler*" Ünitesine Ait Resim Örneği (S1/9. Gözlem)

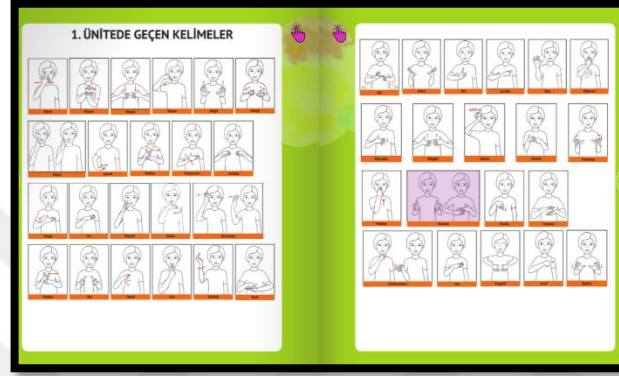


Sınıf 2: Yapılan ders gözlemleri doğrultusunda sınıf 2'de çoğunlukla TİD kitabında yer alan olaylı resimlere bakıldığı (S2/1. 2. 3. 4. 5. 8. 9. Saha notu, 05.02.2020-19.02.2020, 04.03.2020, 09.03.2020), bununla birlikte parmak alfabesini gösterme, gösterilen/söylenen rakamların ve renklerin işareti yapma etkinliklerinin de gerçekleştirildiği görülmüştür (S2/6. 7. Saha notu, 24.02.2020, 26.02.2020). Gerçekleştirilen ilk üç gözlemde K2, 3. Sınıf TİD kitabının "*Kendimi Tanıyorum*" adlı 1. Ünitesinde yer alan olayları resimleri öğrencilerle paylaşmıştır (S2/1. 2. 3. Saha notu, 05.02.2020-12.02.2020). Ünite 1'de toplu taşıma aracında yolculuk ve otobüsün camından gözükenler ile ilgili üç resimlik olay örgüsü oluşturulmuştur (TİD-3). K2 1. Ders gözleminde resimlerin ilk ikisini öğrenciler ile paylaşmış ve ders sonunda kitabın "*Ünite de Geçen*

Kelimeler” bölümünü açarak derste yer verilen sözcükleri öğrencilere tekrar ettirmiştir (Görsel 4.12). İkinci ders gözleminde önceki ders paylaşılan resimler tekrar edilmiş, ardından üçüncü sayfada öğrencilerle paylaşarak “*Öğrenci Çalışma Sayfaları*” bölümündeki çalışmalar yapılmıştır. Üçüncü ders gözleminde ise yine olaylı resimlere ilişkin cümleler tekrar edilmiştir.

Görsel 4.12.

3. Sınıf TİD Kitabı “*Kendimi Tanıyorum*” Ünitesine Ait Kelime Listesi



Takip eden iki gözlemde 3. Sınıf TİD kitabının “*Okulumu Seviyorum*” adlı 2. Ünitesine geçilmiştir (S2/4. 5. Saha notu, 17.02.2020, 19.02.2020). Ünite 2’de okulda yaşanan üzücü bir olay ile ilişkili altı resimlik bir olay örgüsü oluşturulmuştur (TİD-3). 4. Derste K2 sırasıyla resimleri öğrencilerle paylaşmış, ardından “*Ünitede Geçen Kelimler*” bölümünde yer alan kelimeleri tekrar ettirerek, “*Öğrenci Çalışma Sayfaları*” kısmındaki “*Görsel-İşaret Eşleme*” çalışmasını öğrencilerin yapmasını istemiştir (Görsel 4.13). Aynı derste K2’nin öğrencilerden sırayla parmak alfabesini saymalarını istediği, ihtiyaç duyduklarında ise öğrencilere model olduğu görülmüştür 5. derste ise olaylı resimlerde yer verilen sözcük ve cümleler tekrar edilmiştir.

Görsel 4.13.

3. Sınıf TİD Kitabı “Görsel-İşaret Eşleme” Çalışma Sayfası (S2/4. Gözlem, 17.02.2020)



Yapılan 8. ders gözleminde 3. Sınıf TİD kitabında yer alan “Zaman” adlı 13. üniteye ait mevsimler ve aylar konulu tek resimleri, 9. ders gözleminde ise 1. sınıf TİD kitabının 4. ünitesi olan “Hayvanlar ve Bitkiler” ünitesine ait olay örgüsünün üçüncü resmini öğrencilerle paylaşmıştır. K2 8. derste tek resimler üzerinden sırasıyla haftanın günlerinin, ayların ve mevsimlerin işaretlerini öğrencilerle paylaşmış, sonrasında ayların yazdığı kartları karşılık şekilde öğrencilere vererek kartta yazan ayın işaretini yapmalarını istemiştir (Görsel 4.14). Ayrıca gözlem sırasında K2 takvim posterini araştırmacıya göstererek; “Her gün takvim çalışması yapıyoruz. Derse öyle başlıyoruz” açıklamasında bulunmuştur. 9. derste ise K2, resimde yer alan hayvanlarla ilgili paylaşımda bulunarak, öğrencilerin hayvanların işaretlerini yapmaları için model olmuştur.

Görsel 4.14.

3. Sınıf TİD Kitabı “Zaman” Ünitesine Ait Resim (S2/8. Gözlem, 05.03.2020)



TİD kitabında yer alan olaylı resimlerin paylaşılmasının yanı sıra K2'nin 6. ders gözleminde “İlk İşaretlerim İlk İfadelerim” setinde yer alan “Pençe el, toplu el, üç el, tavşan el, kartal el, aferin, açık el, yumruk el, bir el” şeklinde tanımlanan el çeşitlerini öğrencilerin görsellere bakarak tekrar etmelerini istediği gözlenmiştir. Aynı derste K2, rakamların ve iki-üç basamaklı sayıların işaret dilinde gösterimlerine model olmuş ve öğrenciler K2'yi izleyerek işaretleri tekrar etmişlerdir (S2/6. Saha notu, 24.02.2020). Gerçekleştirilen 7. ders gözleminde ise K2 “Sarı, turuncu, mavi, pembe, beyaz, lacivert, yeşil, kahverengi, siyah, mor” renklerde kesilmiş kâğıtları sırayla öğrencilere gösterecek, işaretlerini yapmış ve öğrencilerin tekrar etmelerini istemiştir. Ayrıca işaretini gösterdiği renklere sınıftaki nesnelerden ve akıllı tahtadan açtığı görsellerle örnek vermiştir. Ardından K2, internetten renkler ile ilgili “video izleme etkinliği” gerçekleştirerek, öğrencilerin videoyla eş zamanlı olarak renklerin işaretlerini yapmalarını istemiş, öncesinde paylaşmadığı bir renk olduğunda ise rengin işaretine model olmuştur. Son olarak K2, her öğrencinin masasına renkli kâğıtları koymuş ve öğrencilerden işaretini yaptığı renge ait kartı göstermelerini isteyerek “renk-işaret eşleme etkinliği” gerçekleştirmiştir (S2/7. Saha notu, 26.02.2020).

4.1.5.3. TİD ders kitaplarına ilişkin görüş ve öneriler

Gerçekleştirilen ders gözlemlerinde TİD kitaplarına ilişkin olumsuzlukların yaşandığı gözlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcı K1 ve K2 TİD dersi öğrenci ve öğretmen kitaplarına yönelik görüşlerini ve bu görüşlerine dayalı olarak kitapların geliştirilmesi yönünde önerilerini paylaşmışlardır.

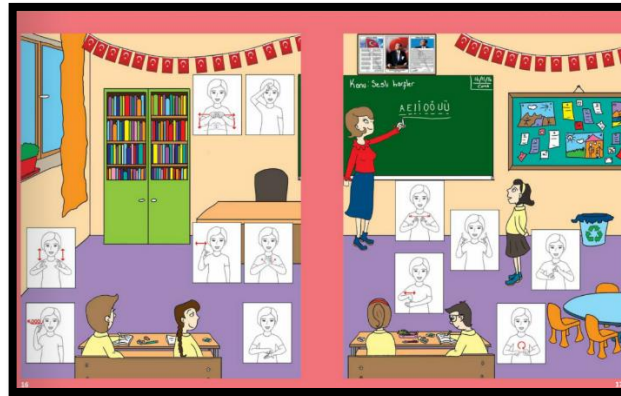
TİD öğretmen kitapları: K1 ve K2 TİD öğretmen kitaplarının işlevselliği ve anlaşılabilirliğine ilişkin görüş bildirmişlerdir. K2 öğretmen kitaplarında işaretlerin isimlerinin yazmasının kendisi için işlevsel bir özellik olduğunu; “Bazı işaretleri resimden anlamıyorum veya hiç bilmediğim bir işaret, hemen altındaki açıklamasına bakıyorum.” (K2/G2) sözleriyle belirtmiştir. Kitapların anlaşılabilirliğine ilişkin olarak ise K1; “Anlaşılır, yani yetişkinler, öğretmenler bu kitabı anlar. Biz anladık. Uygun da kullandık, bize rehber oldu.” (K1/G2) açıklamasında bulunarak, kitapların anlaşılabilirliğinin kullanım için uygun olduğunu belirtmişlerdir.

TİD öğrenci kitapları: Gözlemler ve görüşmeler doğrultusunda TİD öğrenci kitaplarına yönelik işaretlerin anlaşılabilirliği ve kitapların içeriğine yönelik bulgular elde edilmiştir.

İşaretlerin anlaşılabilirliği: TİD dersi öğrenci kitaplarına yönelik K1 ve K2 kitaplardaki işaretlerin anlaşılır olmadığını belirtmişlerdir. Bu durumu K1; “Desteksiz anlaşılabilirliği yok. Ben de kendim şunu düşünüyorum; temelim olmasa anlamam...” (K1/G2) sözleriyle, K2; “Öğrenci kitabından anlayamadığım durumlar olabiliyor açıkçası.” (K2/G2) ifadeleriyle açıklamıştır. TİD dersi öğrenci kitaplarının anlaşılabilirliğini güçleştiren durumlar; işaretin yapılış yönlerini temsil eden okların işareti anlamada yetersiz olması, işaretlerin anlamlarına yer verilmemesi ve çalışma sayfalarındaki resim işaret uyumsuzluğu olarak belirlenmiştir. Kitaplarda işaretin yapılış yönlerini temsil eden okların işareti anlamada aileler ve öğrenciler için yetersiz olduğunu K1; “Aile kitabı açıyor işaretlerin isimleri belli değil. Sadece oklar var, ne olduğu belli olmadığı için aile de çok faydalanamadı... Çocuk da anlamıyor.” (K1/G2) sözleriyle açıklamıştır. K1 öğrenci kitaplarında işaretlerin anlamlarına yer verilmemesine ilişkin olarak ise; “Neden orada isimleri yazmıyor?... Sorun öğrenci kitaplarındaki ifade eksiklikleri.” (K1/G2) ifadelerinde bulunmuş ve bu durumun kitapların ev ortamında kullanılmasını engellediğini; “Aile, kitabı eve yolluyoruz, aile diyor ki hocam bu işaretin anlamı ne? Aile de çaresiz kalıyor. Yani kitaplardan o anlamda ben çok faydalanamadım...” (K1/G2) sözleriyle dile getirmiştir. K2’de benzer şekilde; “...Birinci sınıf seviyesinde hani tamam kabul, çocuklar okuma yazma bilmiyor, o yüzden belki altına yazı eşleştirmesi yapılmamış ama, bence yapılması gerekiyor... Orda zorlandığım olmuştu...” (K2/G2) ifadeleriyle işaretlerin anlamlarının öğrenci kitaplarında yer alması gerektiğini vurgulamıştır. TİD öğrenci kitaplarındaki işaret sunumlarına ilişkin örnek Görsel 4.15’te verilmiştir.

Görsel 4.15.

1. Sınıf TİD Kitabına Ait Resim Örneği

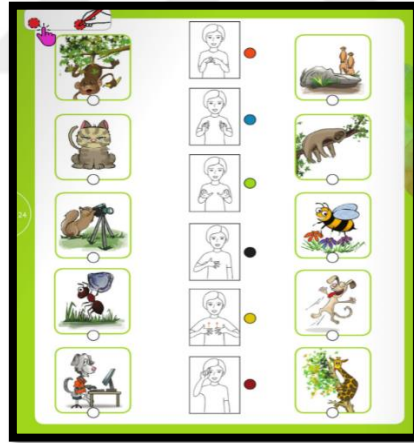


Anlaşılabilirliği güçleştiren bir diğer durum olan çalışma sayfalarındaki resim işaret uyumsuzluğu gerçekleştirilen ders gözlemlerinde görülmüştür (S2/2. Saha notu, 10.02.2020). Derste K2 “*Kendimi Tanıyorum*” ünitesine ait çalışma sayfalarında bulunan etkinliklere yer vermiştir. Etkinlikler sırasında öğretmen işarete uygun resmin hangisi olduğunu ayırt etmekte zorlanmıştır. Bu bulguyla tutarlı olarak K2; “...*Hatta gözlem sırasında ‘Hocam bu işaret ne olabilir? size de sormuştum, anlamlandıramadığım resimler oluyordu.’*” (K2/G2) sözleriyle işaret resim uyumsuzluğunu belirtmiştir. K2’nin araştırmacı ile yaşantısını paylaştığı ders gözlemine ait saha notundaki alıntı şu şekildedir (S2/2. Saha notu, 10.02.2020; Görsel, 4.16):

“Öğretmen öğrencilere “*Hangi hayvan sakın?*” diye soruyor. Sakin olan resmi ve sonraki işaretleri anlamakta zorlanıyor ve tek tek işaretleri inceliyor ve bana soruyor. Ortadaki işareti anlayamıyoruz. Öğretmen kitabını açıp işaretin anlamına bakıyor (meraklı). Daha sonra sakın olan resmin hangisi olduğuna karar verip işaretliyoruz...”

Görsel 4.16.

3. Sınıf TİD Kitabı “*Kendimi Tanıyorum*” Ünitesine Ait Çalışma Sayfası (S2/2. Gözlem, 10.02.2020)



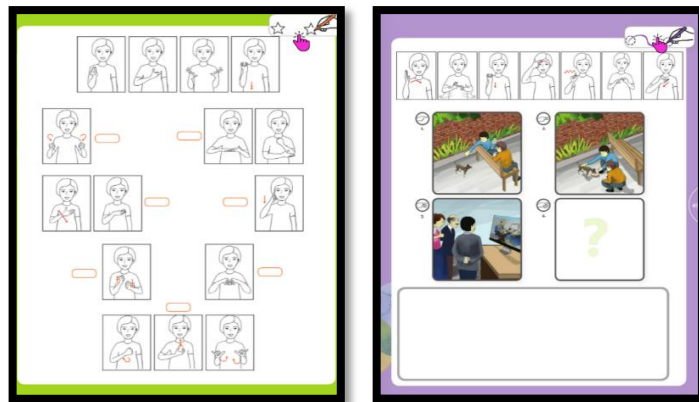
TİD öğrenci kitaplarının anlaşılabilirliğini güçleştiren durumlara çözüm olarak öğretmenlerin, işaretlerin anlamları yazdığı için TİD öğretmen kitabına başvurdukları belirlenmiştir. Bu konuya ilişkin K1; “*Çocuklara ben öğretmen kitabını verdim. Çünkü okuyor...*” (K1/G2) ifadeleriyle, K2 ise; “*İlla bir öğretmen kitabına gidip, destek almam gerekiyor. Orda yazıyor çünkü işaret ve altında da yazısı yazıyor.*” (K2/G2) sözleriyle öğretmen kitabına başvurduklarını belirtmişlerdir. Yapılan ders gözlemlerinde de K2’nin öğretmen kitabından işaretlerin anlamlarına baktığı gözlenmiştir (S2/2. 4. 6. Saha notu, 10.02.2020, 17.02.2020, 24.02.2020). Örneğin gerçekleştirilen bir gözlemin-

de K2 çalışma sayfasındaki “*Duyguları ifade etme*” ile ilişkili etkinlikte işareti anlamamış ve öğretmen kitabını açarak işaret ile ilgili “*Öncesinde tek el yapmışlar*” diyerek işareten bahsetmiştir (S2/2. Saha notu, 10.02.2020).

Öte yandan gerçekleştirilen gözlemde K2, TİD öğretmen kitaplarında işaretlerin anlamlarına yer verildiğini, ancak çalışma sayfalarındaki etkinliklerin işaretlerine ve cevaplarına yer verilmediğini TİD öğretmen kitabını araştırmacıya göstererek belirtmiştir (S2/2. Saha notu, 10.02.2020). Yapılan gözlemlerde K2’nin çalışma sayfalarında yer alan etkinliklerdeki işaretleri anlayamamasından dolayı etkinlikleri tamamlamadan sonlandırmak zorunda kaldığı gözlenmiştir (S2/2. 4. Saha notu, 10.02.2020, 17.02.2020). Örneğin ikinci gözlemde K2, “*Soruyu anlama ve soruya uygun cevapları işaretleme*” etkinliğindeki işaretlere önce kendisi bakarak tekrar etmeye çalıştığı, sonrasında vazgeçerek bir sonraki etkinliğe geçtiği gözlenmiştir (Görsel, 4.17). Dördüncü ders gözleminde ise K2 öğrencilerden birine “*Sıradaki olayı tahmin etme ve resmini çizme*” etkinliğine ait sayfayı göstererek “*İşaretlere bak ve cevabını söyle*” yönergesini sunmuş, fakat sonrasında K2’nin işaretleri anlamadığı için etkinliği sonlandırdığı gözlenmiştir (Görsel, 4.18). Gözlem bulgularını destekler şekilde K2 etkinlikleri yapmaya çalıştığını, fakat anlamakta güçlük çekmesinden dolayı kullanamadığını; “*Açıkçası bir dönem yapmaya çalıştım ben onları, ancak bir kopukluk oldu... İfadeyi mi anlayamamıştım, yoksa işaretlerin altında yazılı bir şey yoktu, ben işareti tanımadığım için mi ne...*” (K2/G2) sözleriyle belirtmiştir.

Görsel 4.17., 4.18.

3. Sınıf TİD Kitabı Ait Çalışma Sayfaları (Sırasıyla S2/2. Gözlem, 05.02.2020; S2/4. Gözlem, 10.02.2020)



Kitapların içeriği: TİD dersi öğrenci kitaplarının içeriğini yetersiz bulduğunu K1; “*Ders işlenişinde siz de biliyorsunuz o kitap çok yeterli gelmiyor. Yetersiz, olaylar çok az.*” (K1/G2) sözleriyle belirterek, kitaptaki olayların az olduğuna vurgu yapmıştır. K1 ayrıca, kitaptaki olayları temsil eden resimlerin kafa karıştırıcı olduğunu; “*O kitabı açtığım zaman ya da çocuk açtığı zaman dikkati o kadar dağılıyor ki, kapatmak zorunda kalıyordum ben... Sayfayı açtığın zaman tüm fotoğraf gözünün önünde çocuğun...*” (K1/G2) ifadeleriyle belirterek, resimlerin üzerinde yer alan işaret görsellerinin de karışıklığa yol açtığını; “*...Görüntü, şekiller, işaretler var. Ailenin bile kafası karışıyor, çocuğu bırakın...*” (K1/G2) sözleriyle belirtmiştir (Görsel, 4.19). K1’in aksine K2 kitapların içeriğini yeterli bulduğunu; “*İçerik olarak yeterli geliyor bana, ekstra olarak da ya şunu da öğretse miydik, gibi bir şey gelmedi.*” (K2/G2) sözleriyle ifade etmiştir.

Görsel 4.19.

Sınıf 1’de TİD Kitabının Kullanımına İlişkin Örnek (S1/7. Gözlem, 02.03.2020)



K1 ve K2 kitaplarda yer verilen işaretlerin kapsamına ilişkinde görüş bildirmişlerdir. K2 kitaplarda yer verilen işaretlerin yeterli olduğunu işlenen ünitelerde yer verilen sözcüklerle örneklendirerek; “*Konu okul araçları mesela, öğreteceğimiz veya okulda kullanılan kelimler işte, tahta, silgi, kalem, defter, sınıf ortamında ne varsa bütün onların resmi var açıkçası. Altında da işareti var. Bence yeterli...*” (K2/G1) sözleriyle dile getirmiştir. K1 de benzer şekilde; “*Aradığım birçok şeyi buldum ben. Bulmadığım çok fazla şey olmadı... Yani genelde bütün okulla ilgili etkinlikleri işaretleri var. Aradığımız şeyi bulduk yani. Tahtadır, masadır, çizgidir, resimdir... Çizmek, boyamak, eylemler...*” (K1/G1) sözleriyle kitaplarda yer verilen işaretlerin yeterli olduğunu belirtmiştir. K1 bu ifadelerine ek olarak kitaplarda yer alan işaretlerde eksiklik olabildiğini ancak bu eksikliği işaret dili sözlüğü ile tamamladıklarını; “*...Ama var tabii eksikleri. Diğer işaret dili sözlüklerinden tamamlıyorduk bazen. Yani, ufak tefek eksikler var ama, normal...*” (K1/G2) ifadeleriyle belirtmiştir. Gerçekleştirilen gözlemlerde de derste ele

alınan sözcüklerin kitaplarda yer almadığı görülmüştür (S1/5. Saha notu, 20.02.2020; S2/6. Saha notu, 24.02.2020). Örneğin sınıf 1’de gerçekleştirilen gözlemde K1 öğrencilerin sevdiği meyveler üzerinden cümle yazma çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışma sırasında K1 tahtaya “*Ayşe dut seviyor*” cümlesini yazarak, sınıf stajyerinden dut işaretine bakmasını istemiştir. Stajyer TİD öğretmen kitabından işareti kontrol etmiş fakat bulamamıştır. Sonrasında K1 cümle tekrarı için sınıfa model olurken dut işaretini yapmadan göstermiştir (S1/5. Saha notu, 20.02.2020). Araştırmacı veri toplama sürecinde yaşanan bu durumun K1’in TİD kitabını kullanmaması ve meyveler ile ilgili işaret bilgisi konusundaki yetersizlikten kaynaklı olabileceğini araştırmacı günlüğüne yansıtmıştır (20.02.2020 tarihli araştırmacı günlüğü).

TİD öğrenci kitaplarının geliştirilmesine ilişkin öneriler: K1 öğrenci kitaplarındaki olaylı resimlerin bölünerek basitleştirilmesi yönünde öneride bulunmuştur. Bu görüşünü K1; “*Hani büyük bir resimdense... Örneğin, Aliyle bir köpek. Ali köpekle gezide... Mesela bir hayvanlar ünitesinde sayfa sayfa daha küçük resimlere bölünebilir*” (K1/G1) sözleriyle dile getirmiştir. K2 ise öğrenci kitaplarının geliştirilmesine yönelik; çalışma kitaplarının ders kitaplarından ayrı oluşturulması, eş anlamlı ve zıt anlamlı sözcüklere ait bölüm eklenmesi, ünitelere ait videoların geliştirilmesi ve işaret görsellerinin altına isimlerinin eklenmesi önerilerinde bulunmuştur. Öğrenci kitaplarının ders ve çalışma kitabı olarak ikiye ayrılabilmesini; “*Diğer ders kitaplarında ders kitabıyla çalışma kitabı ayrıydı. Sanki daha iyi oluyordu öyle. Hani öğrenci kitabı ikiye ayrılabilir...*” (K2/G1) sözleriyle belirtmiş ve çalışma kitaplarının üzerine daha rahat yazı yazılabilecek türde kâğıttan yapılmasının daha işlevsel olabileceğini; “*...Kitaplar kuşe kâğıttan yapılmış ama etkinlik sırasında yazarken biraz sıkıntı olabiliyor. Çalışma kitabı, A4 niteliğinde bir kâğıt olsa iyi. Üzerine yazarken çizerken daha rahat olur.*” (K2/G1) ifadeleriyle dile getirmiştir. Ayrıca çalışma kitabının ayrı kitap olarak oluşturulmasının etkinlik çeşitliliği konusunda da esneklik sağlayacağını; “*Etkinlikler ayrı kitap şeklinde olursa bence daha çeşitlendirilebilir. Konu anlatımının arkasında 7, 8 sayfa falan oluyor. Daha fazla etkinlik örneği de yapılabilir. Ayrı kitap olsun bence ya.*” (K2/G1) sözleriyle açıklamıştır. Kitaplarda eş anlamlı ve zıt anlamlı sözcükler için ayrı bölüm oluşturulabileceğini; “*Eş anlamlı kelimeler zıt anlamlı kelimeler diye ayrı bölümler olabilir kitaplarda. Türkçe dersinde olduğu gibi, işte “at” sözcüğünün eş anlamlısı gibi... Hani dil bilgisi boyutunda, olabilir.*” (K2/G1) sözleriyle, her ünitenin video görselinin geliştirilebileceğini ise; “*Videolarla destekli, her ünitenin bir video bağlantısı olabilir mesela, şu anda birçok kitapta nasıl kare kod uygulaması yapılıyor mesela...*” (K2/G1) ifadele-

riyle belirtmiştir. K2 video geliştirilmesi yönündeki önerisiyle ilişki olarak ÖERM sitesinde bulunan dijital TİD kitaplarına hareketli işaret sembolleri eklendiğini; *“Ne yapacaksın hemen tıklayacaksın orada işaret çıkacak. Yani yüzde yüz işaret öğrenilir diye düşünüyorum ben açıkçası. En büyük problemlerinden bir tanesi hallolmuş bence.”* (K2/G2) ifadeleriyle belirterek, bunun önemli bir çözüm kaynağı olduğunu vurgulamıştır. K2 bu ifadeleriyle birlikte dijital kitaplara erişim için sınıflarda teknolojik araçların bulunması gerektiğini ve bunun maliyetli bir iş olmasının problem doğurduğunu; *“Sınıf ortamında nasıl olacak bu? O zamanda şey gerekecek, akıllı tahta, belki de tablet... Böyle bir kısıtlılığı var tabii, biraz maliyetli olacak bu iş... Böyle de bir problem ortaya çıkıyor tabii”* (K2/G2) sözleriyle belirtmiştir. Bu önerilerine ek olarak K2, öğrenci kitaplarında yer alan işaretlerin altında da isim yazması gerektiği konusundaki görüşünü *“...Bence öğrenci kitaplarında da işaretin adı yazmalı. Yani hangi seviye olursa olsun. Çocuklar okuma yazma bilmese bile en azından bir aşinalık olur.”* (K2/G2) şeklinde ifade etmiştir.

4.1.6. TİD Derslerinin Değerlendirme Süreci

Gerçekleştirilen araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizinden ortaya çıkan bir diğer tema TİD dersleri kapsamında yürütülen değerlendirme faaliyetleri ile ilgili olmuştur. Ders gözlemleri ve öğretmen görüşlerinden elde edilen verilere dayalı olarak değerlendirme faaliyetlerinin öğretilen kelimelerin takip eden derste tekrar edilmesi ve ders içi gözlemler ile gerçekleştirildiği belirlenmiştir. K1 değerlendirme faaliyetlerini sınıfı içi gözlemlerle yürüttüğünü; *“Ders deneyimleri... Altı saat birlikte olduğumuz için öğrencilerle, zaten altı tane öğrenci var, diyorsun ki bunu öğrenmiş. Onu kullandırmaya çalışıyorsun aslında, üstüne gidiyorsun.”* (K1/G1) ifadeleri ile açıklamıştır. K2 ise öğretilen kelimelerin takip eden derste tekrar edilmesi yoluyla öğrencilerin ilerlemesini takip ettiğini; *“Öğrettiğimiz kelimelerin bir dahaki derste tekrarını yapıyoruz, ne kadarı öğrenilmiş, öğrenilmemiş o şekilde gözlemliyorum...”* (K2/G1) sözleriyle belirterek, öğrencinin gösterilen işareti hatırlamaması durumunda model olunarak ilgili işaretin hatırlatıldığını; *“Öğrettiğimiz konu daha sonradan karşımıza çıktığında neydi bu işaret diye hatırlatma, eğer hatırlayamıyorsa bilen arkadaşına yaptırıyoruz, o da yapamazsa ben gösteriyorum işaretleri.”* (K2/G1) sözleriyle ifade etmiştir. K2’ nin açıklamaları ile tutarlı olarak gerçekleştirilen ders gözlemlerinde de öğretmenin hem ders sonunda hem de takip eden derslerde öğrenciler ile paylaşılan hedef sözcüklerin ve bu sözcükleri içeren cümlelerin tekrarına yer verdiği gözlenmiştir (S2/3. 7. 8. 9. Saha

notu, 12.02.2020, 26.02.2020-09.03.2020). Örneğin; gerçekleştirilen bir ders gözleminde öğretmen ÖRGM sitesi üzerinden TİD Dersi Öğrenci Kitabını açarak bir önceki ders işlenen “*Kendimi Tanıyorum*” ünitesine ait resimleri ekrana yansıtmış ve “*Pazartesi günü alfabeyi çalıştık ve bu resimlere baktık. Tekrar yapalım.*” diyerek resimler üzerinden üniteye yer verilen sözcüklerin işaret dilinde gösterimini yaparak öğrencilere işaretlerin ne anlama geldiğini sorduğu gözlenmiştir (S2/3. Saha notu, 12.02.2020). Gerçekleştirilen başka bir ders gözleminde ise K2; “*Hayvanlar ve Bitkiler*” ünitesinde yer alan resimleri öğrencilerle paylaştıktan sonra işaretleri tekrar edelim diyerek, “*kuş, tavşan, şaşkın, tavuk, köpek, kedi, ağaç, ağaç dikmek kelimelerini öğrendik.*” demiş ve sözcüklerin işaretlerini yaparak öğrencilerin tekrar etmesini istemiştir (S2/9. Saha notu, 09.03.2020).

TİD Dersi Öğretim Kitapları incelendiğinde kitaplarda yer alan her bir ünitenin sonunda kazanımların değerlendirilmesi için “*Kontrol listesi, gözlem formu ve ölçüt bağımlı ölçme aracı*” kullanılabileceği belirtilmektedir. Bununla birlikte TİD Öğretim Programında ilgili değerlendirme araçları için örnek formlar sunulduğu görülmüştür (TİD-1-2-3;TİD Öğretim Programı, s. 19-21). Öte yandan K1 ve K2 değerlendirme sürecine yönelik bir kayıt sistemlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin K1; “*Çocuklar neyi ne kadar kullanıyorlar ona bakıyorum. Yazılı bir formatımız yok...*” (K1/G1) diyerek, değerlendirmelerin anlık gelişen fırsatlar üzerinden yapıldığını; “*Yani deneyimle ilgili bir şey aslında, anlık geliyor. Diyoruz ya fırsatı değerlendiriyoruz. Türkçede denk geliyor o anı değerlendiriyoruz.*” (K1/G1) ifadeleriyle belirtmiştir. Benzer şekilde K2 de; “*Yani yazılı bir format yok açıkçası... Becerimizi kullanıyor biraz, tecrübemizi kullanıyoruz. Tamam diyorum bu çocuk bunu yaptı öğrendi şeklinde.*” (K2/G1) ifadeleriyle kayıt sistemlerinin olmadığını belirterek, değerlendirme sürecini kendi deneyimlerine dayalı yürüttüğünü dile getirmiştir. K2 bu ifadelerine ek olarak öğrenci BEP’lerinde değerlendirme ölçütlerine yer verildiğini, ancak öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı BEP’te yer verildiği gibi bir değerlendirme yapmaya zamanlarının olmadığını; “*BEP’in de ayrıntıları var ya... Ona girecek kadar zamanım olmuyor. Öğrenci sayısı fazla olduğu için... Kırmızı rengi dört seferden üçünde doğru yaptı falan... Her kelime için bunu yaptığımızda. Çok hantal bir yapı gibi geliyor bu...*” (K2/G1) cümleleriyle ifade etmiştir.

4.1.7. TİD Eğitiminin Geliştirilmesine İlişkin Öneriler

Analiz süreci sonunda verilerin analizinden elde edilen son tema TİD eğitimine ilişkin öneriler olmuştur. Bu bağlamda K1 ve K2 TİD eğitimine başlama yaşı ve öğretmenlerin TİD'e ilişkin mesleki destek ihtiyaçları doğrultusunda önerilerini sunmuşlardır. K2 TİD öğretimine 3 yaşına başlanması gerektiği yönündeki önerisini; “... Şuna inanıyorum, eğer 3 yaşında başlanırsa 7 yaşına kadar muhakkak o dili ana dilleri gibi öğrenirler...” sözleriyle vurgulamış ve “... O zaman işte 7 yaşında okula geldiklerinde, biz akademik anlamda çok daha hızlı ilerleriz. Ben şu anda çocuğa akademik bilgileri verirken bir yandan da dil öğretiyorum.” (K2/G1) sözleriyle ilkokula TİD bilgisiyle başladığında akademik olarak daha hızlı ilerlenebileceğini belirtmiştir. K2 ayrıca hayvanlar, renkler gibi konuların ilkokul programında yer almasını TİD dersinin eksikliği olarak gördüğünü; “... Çocuğun o hayvanları, renkleri falan filan birinci sınıfta öğrenmemesi lazım. Bunları öğrenip gelmesi lazım. Ben problem olarak bunu görüyorum...” (K2/G1) ifadeleriyle dile getirmiştir. K1 ise K2'nin ifadeleriyle uyumlu olarak sözel dili edinememiş öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri ve soruları anlayıp cevaplayabilmeleri adına ilkokula gelmeden önce TİD'i öğrenmeleri konusundaki görüşünü; “Eğer konuşma şansı varsa, koklear implant şansı varsa çok doğru da değil. Ama bana konuşmadan gelmiş. Çocukta hiçbir şey yok, bu çocuk keşke işaret dili öğrenip gelseydi diyorsun. Çünkü derdini anlatsın, anladınız mı?” (K1/G1) şekilde açıklamıştır.

K1 ve K2'nin TİD eğitimine yönelik sundukları bir diğer öneri ise öğretmenlerin mesleki destek ihtiyaçlarının karşılanması üzerine olmuştur. K1 bu konudaki düşüncelerini, “... Bizler üniversitede işaret dili öğrenmedik... O yüzden buna yönelik bir hizmet için eğitim kursu açılrsa çok faydalı olur. Bizler de ne yapacağımızı, nasıl bir yol izleyeceğimizi daha iyi öğreniriz. En azından fikir alışverişi olur.” (K1/G2) sözleriyle TİD öğretiminde nasıl bir yol izleyecekleri konusunda eğitim verilmesi yönünde öneride bulunmuştur. K2 ise konuyla ilgili olarak; “Ben çok iyi işaret bilmiyorum ama ben temel düzeyde öğreticiyim. Ne olabilir destek olarkten, en azından gramer boyutunda falan destek verilse hizmet için eğitim kursu olarak.” (K2/G2) ifadeleriyle gramer boyutunda eğitim verilebileceğini ve bu eğitimin kurlar şeklinde düzenlenebileceğini; “İşaret dili işte kurlara ayrılrsa. İşte birinci kur, ikinci kur, o seviyelere göre kendimizi geliştiresek, sınavlar olsa... Bu şekilde destekler olabilir.” (K2/G2), sözleriyle dile getirmiştir. K2 mevcut durumda TİD kurslarının yapıldığını ancak TİD bilgilerinin gerilememesi adına bu eğitimlerin daha sık gerçekleşmesi gerektiğini; “... TİD dersi öğretimi diye bir kurs olmuştu. Bir de İstanbul'da TİD diye bir derse gitmiştim. O da bir haftalık bir

kurstu. Daha sık olması gerekiyor, işaret diline daha hâkim olmak için. Benim öğrettiğim kadar biliyor çocuklar işaret dilini.” (K2/G2) sözleriyle açıklamıştır.

K2 tüm bu açıklamalarıyla birlikte, TİD öğretiminde yararlanılacak yöntem ve tekniklerin neler olduğu bilinmediği için mevcut durumda TİD öğretiminin yapay bir şekilde gerçekleştirildiğini, bu nedenle ilgili paydaşların TİD öğretiminin nasıl gerçekleştirileceğine yönelik çalışmalar yapması gerektiğini şu açıklamasıyla dile getirmiştir (K2/G1):

“Biz bu işin uzmanları, özel eğitim genel müdürlüğü diyelim veya üniversiteler falan, bu boyutta (dilin öğretimi) bir çalışmaları olması lazım, dil yeterli bence. Ama öğretimine yönelik ne yapılması gerekiyor, yöntem teknik nedir? Buna yönelik bir çalışma olmadığından dolayı öğretmiyoruz bence... Aslında hani dilin öğretilmesinin doğasına aykırı bir şekilde, yapay bir şekilde dil öğretmeye başladık bu çocuklara...”

4.2. Türkiye Geneline Gerçekleştirilen Araştırma Bulguları

Bu bölümde araştırmanın amacı ve sorularına ilişkin daha derinlemesine bilgilerin elde edilmesi amacıyla Türkiye’nin farklı illerinde görev yapan ve TİD derslerini yürüten işitme engelliler öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmelerin analizinden ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen analizler doğrultusunda elde edilen tema ve alt temalar tablo 4.4’de sunulmuştur.

Tablo 4.4.

Türkiye geneli tema ve alt temalar

Tema ve Alt Temalar

Tema 1. TİD’in İletişim Aracı Olarak Yeterliliğine İlişkin Görüşler

İletişimsel ihtiyaçları karşılamadaki yeterliliği

Akademik bilgileri aktarmadaki yeterliliği

Toplumsal yaşama uyum sağlamadaki yeterliliği

Tema 2. TİD’e İlişkin Tutumlar

Ailelerin TİD’e ilişkin tutumları

Öğretmenlerin TİD’e ilişkin tutumları

TİD derslerinin katkıları

Tablo 4.4. (Devam) Türkiye geneli tema ve alt temalar

Tema ve Alt Temalar
Tema 3. TİD Derslerinin Yürütülmesi
TİD derslerini planlama süreci
TİD öğretiminde kullanılan materyaller
TİD öğretiminde kullanılan yöntemler
TİD öğretiminde dikkat edilen hususlar
Öğrencilerin TİD öğrenmeleri üzerinde etkili olan faktörler
TİD öğretim sürecinde yaşanan sorunlar
Değerlendirme çalışmaları
Tema 4. TİD Çalışmalarının Ev Ortamında Desteklenmesi
Gerçekleştirilen çalışmalar
Süreçte karşılaşılan sorunlar
Çözüm önerileri ve yapılanlar
Tema 5. TİD Kitaplarına İlişkin Görüşler
TİD öğrenci kitapları hakkındaki görüşler
TİD öğretmen kitapları hakkındaki görüşler
Tema 6. TİD Öğretim Programının Yeterliliğine İlişkin Görüşler
Kazanımların öğrenci düzeyine uygunluğu
Kazanımların yeterliliği
Programın ilk üç sınıfta uygulanması
TİD ders saatlerinin yeterliliği
Tema 7. TİD Eğitiminin Geliştirilmesine İlişkin Öneriler
Erken yaşta eğitime başlanmasına ilişkin öneriler
Yerleştirme sürecine ilişkin öneriler
TİD eğitiminin yaygınlaştırılmasına ilişkin öneriler
TİD'in geliştirilmesine ilişkin öneriler
TİD öğretim sürecine ilişkin öneriler

Tablo 4.4’de görüldüğü gibi Türkiye’nin farklı illerinde görev yapan katılımcılardan elde edilen verilerin analizinden yedi temaya ve 27 alt temaya ulaşılmıştır. Elde

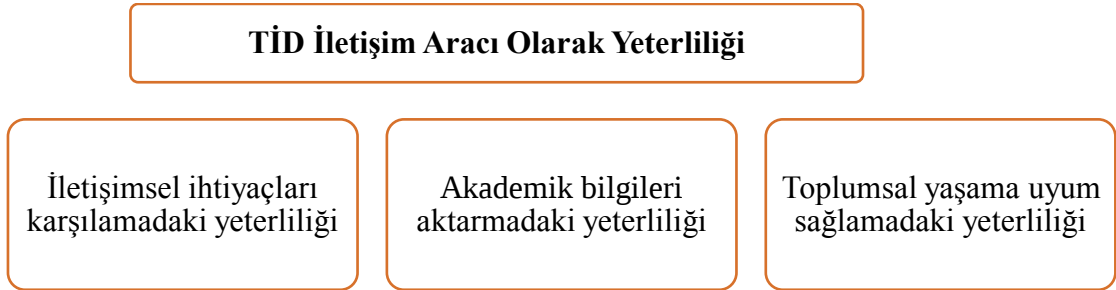
edilen bulgular tabloda yer alan sıra ile sunulmuştur. Bulguların raporlanmasında yarı yapılandırılmış görüşmelerden yapılan doğrudan alıntıların referans bilgileri ilgili alıntının sonunda parantez içerisinde ifade edilmiştir. Parantez içerisindeki ilk ifade katılımcının kod adı, ikinci ifade ilgili görüşme numarasını, son ifade ise ilgili görüşme dökümündeki satır aralığını ifade etmektedir. Araştırmanın bu bölümünde yer alan sekiz katılımcının kod isimleri, yöntem bölümünde de belirtildiği gibi, K3 ile K10 arasında değişmektedir. Örnek olarak, (K3/G2) ifadesinde yer K3 araştırmanın üçüncü katılımcısını, G2 verinin ikinci görüşmeden elde edildiğine atıfta bulunmaktadır.

4.2.1. TİD'in İletişim Aracı Olarak Yeterliliği

Gerçekleştirilen görüşmelerin analizi yoluyla elde edilen ilk tema, TİD'in iletişim aracı olarak yeterliliğine ilişkin olmuştur. Bu bağlamda TİD'in (1) iletişimsel ihtiyaçları karşılamada (2) eğitim ortamındaki akademik bilgileri aktarmada ve (3) toplumsal yaşama uyum sağlamada iletişim aracı olarak yeterliliği olmak üzere üç alt temaya ulaşılmıştır (Şekil 4.6).

Şekil 4.6.

TİD'in dil olarak yeterliliği teması



4.2.1.1. İletişimsel ihtiyaçları karşılamadaki yeterliliği

TİD'in iletişim aracı olarak yeterliliğine ilişkin katılımcı görüşlerinden elde edilen ilk bulgu, bireylerin iletişimsel ihtiyaçlarını karşılaması boyutunda olmuştur. Bu doğrultuda katılımcılar, TİD'in iletişimsel ihtiyaçları karşılamada yeterli olduğu ve olmadığı noktalara değinerek görüşlerini bildirmişlerdir. İlk olarak TİD'in yeterli olduğu yönündeki görüşler incelendiğinde K4, TİD'e tam hâkim olunduğunda iletişimsel ihtiyaçları karşılayabildiğini, hatta öğrencinin parmak alfabesi yoluyla TİD bilmeyenlere de bu dili aktarabildiklerini; “Eğer çocuk işaret dilini tam olarak biliyorsa karşılayabi-

lir... Okuma yazmayı da özellikle öğrendikten sonra, parmak alfabesiyle veya farklı şekillerde destekleyerek işaret dilini karşıdaki kişiye çok rahat aktarabiliyor.” (K4/G1) ifadeleriyle belirtmiştir. İşitme yetersizliği olan bireylerin kendi aralarında iletişimi sürdürmelerinde TİD’in yeterli olduğunu ise K5; “Kendi aralarında yeterli, kendi ihtiyaçlarını karşılıyorlar. Güzel iletişim kuruyorlar çok da hâkimler.” (K5/G1) ifadeleriyle, K6; “Kendi aralarındaki sosyal ortamlarında gözlemleme şansım oldu, federasyonlar olsun, etkinlikler olsun, kendi aralarında bu yetiyor.” (K6/G1) sözleriyle belirtmiştir. K8 ise konuyu işitmeye yetersizliği olan bireylerin TİD’i zorunlu kullanımları boyutunu ele alarak; “Onların dünyasından baktığımız zaman, şayet başka bir dil bilmiyorlarsa, onların sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli bir dil oluyor.” (K8/G1) ifadeleriyle sosyal ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olduğunu belirtmiştir.

TİD’in iletişimsel ihtiyaçları karşılamada yetersiz olduğu yönündeki bulgulara bakıldığında, bu görüşlerin TİD’in dil bilgisel yapısındaki eksikliklerden ve bölgesel olarak farklılık göstermesinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda K3 TİD’in dil bilgisel yapısındaki eksikliği; “Yeterli değil bence; mesela ‘kim’ işaretinin sadece bir işareti var. ‘Kime’ yok, ‘kimi’ yok, o ekler yok.” (K3/G1) ifadeleriyle K5 ise; “...Cümle yapısı oluştururken belli bir gramer yapısı yok... Geçmiş zaman, gelecek zaman, şimdiki zaman, duygu ve düşüncelerin, soyut kavramların anlatımında sıkıntılar çıkartıyor.” (K5/G1) cümleleriyle görüşünü belirtmiştir. K5 ayrıca dil bilgisel yapıdaki bu eksiklerin okuma yazma boyutunda da aksaklıklara neden olduğunu, bu eksikliklerin yazılı dil üzerindeki etkilerini ve iletişim sürecinde yaratabileceği sorunları; “Bu gramer yapısının eksik olmasından, yanlış anlaşılan ve yazmadaki problemten kaynaklanan sıkıntılar olabiliyor... ‘Sen var ödev vermek çok neden?’ Beni sorgularmış gibi yapıyor, ben beni sorgulamadığını biliyorum.” (K5/G1) ifadeleriyle açıklamıştır.

TİD’in bölgesel olarak farklılıklar gösteren bir dil olmasının iletişimde aksaklıklara yol açtığını K3; “... İstanbul bölgesinde başka, Samsun bölgesinde başka işaret... Okuldan okula bile farklı bir işaret var. Türk İşaret Dili’ni bütün işitme engelliler aynı şekilde kullansa bir problem yok. Ama böyle bir ortam da yok, uygulama, takip de yok.” (K3/G1) ifadeleriyle belirtmiştir. Benzer soruna değinen K6 ise yaşanan bu bölgesel dil farklılıklarının zamanla ortak bir kullanımda birleşebildiğini; “Bazen farklılıklar da oluyor... Ama üç, dört ay, beş, altı ay sonra onlar da kendi aralarında bir uyum sağlıyorlar.” (K6/G1) ifadeleriyle belirtmiştir.

4.2.1.2. Akademik bilgileri aktarmadaki yeterliliği

TİD'in iletişim aracı olarak yeterliliğine yönelik bulguların ikinci boyutunda ise eğitim ve öğretim sürecinde işitme yetersizliği olan öğrencilere kazandırılması amaçlanan akademik bilgilerin aktarılmasındaki yeterliliği ele alınmıştır. Bu doğrultuda katılımcılar; TİD'in temel düzeyde akademik bilgileri aktarmada yeterli olduğu, öğretmenin TİD bilgisine bağlı olarak yeterli olabildiği, artan sınıf düzeyiyle birlikte TİD'in değişen konu içeriklerini ve kavramlarını karşılayamamasından ve kelime dağarcığının sınırlılığından dolayı yetersiz kaldığı yönünde görüşlerini bildirmişlerdir. Örneğin; K4 ilkokul düzeyinde temel akademik bilgileri aktarmada TİD'in yeterli olduğunu “*Akademik anlamda bakıldığında birinci ikinci sınıfta belli temel düzey şeyleri aktarmada yeterli*” (K4/G1) sözleriyle, K7 ise; “*Kesinlikle, ilkokul seviyesinde kapsar.*” (K7/G1) ifadesiyle dile getirmiştir. Öğretmenin TİD bilgisinin belirleyici olduğunu K8; “*Öğretmen yeterince işaret dili biliyorsa akademik bilgileri aktarma konusunda doğru bir enstürman olur, ama öğretmen hâkim değilse olmaz. Belirleyici olan faktör öğretmen olur.*” (K8/G1) cümleleriyle belirtmiştir. Benzer vurguyu K4; “*Akademik bilgileri aktarmadaki yetersizlik genelde bizden kaynaklanıyor hocam... Diğer yanda öğretmenin her kavramı bilmesinin verdiği eksiklikler var.*” (K4/G1) ifadeleriyle dile getirmiştir. Bu noktada katılımcıların TİD eğitim bilgilerine ilişkin paylaştığı görüşlere dayalı olarak, lisans eğitimi sürecinde bir katılımcı dışında (K7), katılımcıların TİD eğitimi almadıkları bilgisine ulaşılmıştır. Bu konuyu K10 “*Bizim dönemimizde işaret dili diye bir ders yoktu*” (K10/G1) ifadesiyle belirtmiştir. Bununla birlikte lisans mezuniyeti işitme engelliler öğretmenliği olmayan K4, işitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim ortamlarında görev almaya başladıktan sonra herhangi bir eğitim almadığını; “*Mesela biz ilk başladığımızda bana işaret dili kursu veya herhangi bir eğitim verilmedi.*” (K4/G1) ifadesiyle belirtmiştir. Bu bağlamda K3 ve K4 TİD'i öğrencilerinden öğrendiklerini, K8 ise ailesinde işitme kayıplı bir birey olmasından dolayı TİD'i öğrenme sürecinin küçük yaşlarda başladığını belirtmiştir. Örneğin; K4 bu süreci; “*Yatılı öğrencilerle belletmen öğretmen olarak kaldığımızda öğrencilerden biz bir şeyler öğrendik*” (K4/G1), sözleriyle, K8 ise “*Benim abimde işitme engelli. Diyarbakır'da sekiz yıl okumuştum. Sekiz yıldan sonra tabii işaret dilini biliyordum...*” (K8/G1) ifadeleriyle belirtmişlerdir.

Son olarak TİD'in kelime dağarcığının, özellikle artan sınıf düzeyiyle birlikte yetersiz kalabildiğinden dolayı akademik bilgileri aktarmada yeterli olmadığını; “*...Çocuk altıncı, yedinci sınıfa geldi, fen bilgisinden fotosentez kavramı veya farklı terimler işin içerisine girdiğinde işaret dili bu konuda evet yetersiz kalıyor.*” (K4/G1)

ifadeleriyle açıklamıştır. K6 ise diğer derslerden örnekler vererek kelime dağarcığının eksikliği yönündeki görüşünü; “*Örneğin, ekleri öğretirken işaret dilinde ciddi bir kısıtlılık oluyor. Matematikte uzamsal kavramları anlatırken yetersiz kalabiliyor. O yüzden tamam yüzde yüz yeterlidir diyemiyorum maalesef.*” (K6/G1) cümleleriyle dile getirmiştir.

4.2.1.3. Toplumsal yaşama uyum sağlamadaki yeterliliği

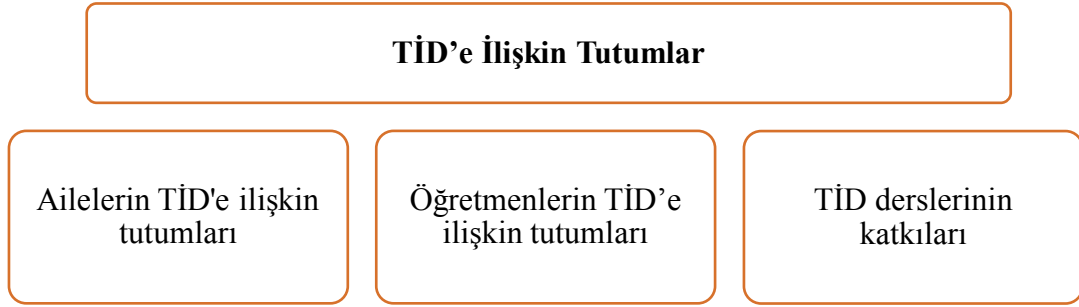
TİD’in iletişim aracı olarak yeterliliği teması altında elde edilen son bulgu, toplumsal yaşama uyum sağlama boyutunda olmuştur. K5 topluma uyum sağlamada işaret dilinin önemine ilişkin düşüncesini, halk eğitim merkezinde işaret dili eğitimi de verdiği bir dönemde, yaşadığı bir olaydan örnek vererek; “*Öğrencim (veznedar) ertesi gün bu durumdan bahsetti. Kendisi de birine yardım edebilmiş olmaktan mutluluk duydu. Kendinin yabancı dil konuşuyormuş gibi olduğunu hissetti. Birinin ihtiyaçlarını karşılayabilmek insanda olumlu duygular yaratıyor.*” (K5/G1) şekilde ifade etmiştir. Bununla birlikte katılımcılar, TİD’in toplumsal yaşama uyum sağlamadaki yeterliliği konusunda temel sorunun, toplumdaki normal işitmeye sahip bireylerin TİD bilgisinin yeterli olmaması olduğunu belirtmişlerdir. K3 bu konudaki görüşünü “*Sosyal yaşantısında işaret dilinin pek etkili olduğunu şahsım adına düşünmüyorum. Çünkü toplumda işaret dilini çok fazla bilen yok.*” (K3/G1) ifadeleriyle, K9 ise; “*Toplumda işaret dili bilinen bir dil değil. Toplumsal olarak kaynaşma anlamında çok artısı olduğunu düşünmüyorum.*” (K9/G1) sözleriyle belirtmiştir. Yaşanılan bu sorunun üstesinden gelinmesinde ise okuma yazma becerisinin önemli olduğunu K10; “*Bir yazı dilinin de olması gerekiyor. Çocuğun takıldığı yerde kendini yazıyla da ifade etmesi gerekiyor. Çünkü biz bile bazen işitme engelli bir velimiz geliyor bilmediğimiz işaretler çıkabiliyor.*” (K10/G1) sözleriyle dile getirmiştir.

4.2.2. TİD’e İlişkin Tutumlar

Görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin analizi sonrasında ulaşılan ikinci tema TİD’e ilişkin tutumlar ile ilgili olmuştur. Bu tema altında ise (1) ailelerin TİD’e ilişkin tutumları, (2) öğretmenlerin TİD’e ilişkin tutumları ve (3) TİD derslerinin katkıları alt temalarına ulaşılmıştır (Şekil 4.7).

Şekil 4.7.

TİD'e ilişkin tutumlar teması



4.2.2.1. Ailelerin TİD'e ilişkin tutumları

Ailelerin çocuklarının TİD öğrenmelerine ilişkin tutumları katılımcı görüşlerine dayalı olarak incelendiğinde bulguların olumlu ve olumsuz görüşler şeklinde gruplandırıldığı görülmektedir. İlk olarak çocuklarının TİD öğrenmelerine ilişkin olumlu bakış açısına sahip ailelere ait bulgular incelendiğinde, anne ve babanın işitme yetersizliğine sahip olması durumunun tutumlar üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Bu doğrultuda K4; “*Bir öğrencimin zaten anne, baba, kardeş işitme engelli... Ondan dolayı işaret dili kullanmasını destekliyorlar*” (K4/G1) sözleriyle, K5 ise “*Aile ben işitme engellyim, çocuğum da işaret dilini öğrenecek bu benim anadilim diyor.*” (K5/G1) ifadeleriyle belirtmişlerdir.

Ailelerin çocuklarının TİD öğrenmelerine karşı olumsuz tutumlarına ilişkin bulgulara bakıldığında ise normal işiten ailelerin veya sözel dil çıktısına sahip ve işitme cihazlarından yarar sağlayabilen öğrencilerin ailelerinin TİD'e karşı olumsuz tutumları olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda kendi deneyimlerini K3; “*Konuşabilen ailelerin öğrencileri hiç istemiyor. Konuşsun istiyor.*” (K3/G1) sözleriyle, K6; “*Duyan anne babaların böyle bir şeyi yok, çünkü çocuklardan sürekli bir beklenti halindeler ve çocuklarla bütünleşemiyorlar.*” (K6/G1) ifadeleriyle aktarmışlardır.

Katılımcılar ailelerin TİD'e karşı olumsuz tutumlarının nedenleri hakkında da görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda olumsuz tutumların çocukların tanınması ve eğitimleri sürecinde görevli diğer uzmanların aileleri eksik ya da yanlış bilgilendirmesinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Tanılama sürecindeki yönlendirmelerden kaynaklı olumsuz tutumlara ilişkin olarak K7; “*Doktorlar onları yönlendiriyor, kesinlikle işaret dili kullanmayacaksınız, kullandırtmayacaksınız. Bu sene de geçen sene de bana hocam biz işaret diline karşıyız diyorlar ama neden karşı olduklarını bilmiyorlar.*” (K7/G1) cümleleriyle deneyimlerini aktarmıştır. Rehabilitasyon merkezlerinin ailelerin TİD'e

karşı olumsuz tutum geliştirmesindeki rolüne ve çocuğun eğitim aldığı ortamın durum üzerindeki etkisine ilişkin olarak K8 deneyimlerini; “*Şayet rehabilitasyon merkezine gitmişlerse bu konuda yönlendirilmişse işaret diline çok olumsuz bakıyorlar... Bu nedenle aileler çocuklarının gittiği ortama göre işaret diline karşı bir tutum geliştirmektedirler.*” (K8/G1) şeklinde açıklamıştır. Bununla birlikte rehabilitasyon merkezlerinde TİD bilen personel olmamasından dolayı ailelerin yanlış yönlendirdiğini K4 şu şekilde ifade etmiştir (K4/G1):

“İşaret dili orada yok. Orada da demişler ki, biz bu çocuğu konuştururuz. Yani neye dayanarak bunu söylediler bilmiyorum ama çocuğun raporunda çok ileri derecede sensorineoral işitme kaybı var... İmplantasyon da yapılmamış, kulak arkası cihaz kullanıyor... Annesi birinci sınıfa başladığında sürekli şunu dedi: “hocam ne zaman okuma yazmayı öğrenir? Ne zaman konuşabilir?”

Son olarak normal işiten ve TİD’e karşı olumsuz yönde tutum sahibi olan ailelerin olumsuz tutumlarının değişimine ilişkinde katılımcılar deneyimlerini paylaşmıştır. Bu konuda K5 ailelerin sözel dil üzerine olumsuz bir etkisi olmadığını gördüklerinde, TİD ile birlikte sözel dilin edinilmesine karşı olumlu tutum geliştirdiklerini; “*Onlar da mecburlarsa kabul ediyorlar. Bir de bakıyorlar ki konuşmasında da sıkıntı yok, sözel dili de ilerlemiş. Zaten varsa o beceri, yetenek, erken tanı, o da ilerliyor yanında. İyi olmuş çok ön yargılı davrandım diyor.*” (K5/G1) ifadeleriyle aktarmıştır. Benzer şekilde K9’da “*Eskiden olduğu gibi değil. Çocuk unuttur, konuşamaz, bu kaygıları yok. Eskiden olduğu gibi illa sözel dil kullanacaksınız yargısı baya bir ortadan kalktı... Hatta öğrenmeye çalışıyorlar.*” (K9/G1) ifadeleriyle ailelerin tutumlarının zamanla değiştiğinden bahsetmiştir.

4.2.2.2. Öğretmenlerin TİD’e ilişkin tutumları

TİD’e ilişkin tutumlar teması altında ulaşılan ikinci alt tema ise öğretmenlerin tutumlarına yöneliktir. Elde edilen bulgular doğrultusunda görüş bildiren katılımcılardan biri dışında tüm katılımcıların TİD’e karşı olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların TİD’e ilişkin olumlu yönde tutumlarına bakıldığında K5 TİD sayesinde öğrencilerin farklı gelişim alanlarındaki ilerlemelerine de değinerek, TİD’e karşı olumlu tutumunu; “*İşitme engelliler işaret dilinin kendi anadili olduğunu düşünüyor. Ben de aynı şeyi düşünüyorum... Hiç değilse artık iletişimsel anlamda, psikolojik anlamda kazandırabilmeye başladık. Akademik olarak da bence seviyelerini yukarıya çektik.*” (K5/G1) ifadeleriyle belirtmiştir. K7 ise işaret dilinin sözel dille birlikte işitme ye-

tersizliği olan çocukların eğitiminde kullanılması gerektiği yönündeki inancını “... Kesinlikle çocukların büyük bir bölümüne işaret dili artı doğal işitsel-sözel yöntem beraber gitmesi gerektiğine inananlardanım.” (K7/G1) ifadeleriyle açıklamıştır. K6’da lisans mezuniyeti sonrasında kazandığı mesleki deneyimleri ile zaman içerisinde TİD’e karşı olumlu tutum geliştirdiğini belirterek, eğitimde her iki dilin de kullanılması gerektiğini; “Sonra şunu gördüm, dediğim gibi mezun ettiğim sınıfta bu konuda tam tarzımı oturttum ve kesinlikle şuna karar verdim; hem işaret hem de sözel dil olmalı.” ifadeleriyle açıklamıştır (K6/G1) ifadeleriyle açıklamıştır (K6/G1). K4 ise özellikle sözel dili edinememiş çocukların TİD öğrenmesi gerektiğini; “Eğer çocuk konuşma dilini öğrenememiş bir çocuksa, tek iletişim yolu zaten işaret dili...” (K4/G1) cümleleriyle belirtmiştir.

Bu konudaki tek olumsuz görüşe sahip katılımcı olan K3, işitme yetersizliği olan çocukların eğitimlerinde inandığı eğitim anlayışının doğal işitsel-sözel yaklaşım olduğunu belirterek “Ben öğretmenlik eğitimi aldığımda işaret dili kullanmıyorduk. Çocuk çünkü konuşabilirken, duyabilme ihtimali varken, az da olsa duyma kalıntısı varken neden onu kullanmayalım da işaret diline yönelelim. Ben açıkçası hala bunu savunuyorum.” (K3/G1) ifadelerini kullanmıştır.

4.2.2.3. TİD derslerinin katkıları

Elde edilen bir bulguda işitme engelliler ilkokullarında uygulanan TİD derslerinin ne tür katkılar sağladığına ilişkin olmuştur. Bu doğrultuda TİD derslerinin ailesinden TİD öğrenmeden okula başlayan öğrencilere, erken tanı, cihazlandırma ve eğitim fırsatlarından yararlanamamış ve sözel dil çıktısı olmayan öğrencilere ve öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sağladığı belirtilmiştir. Örneğin K5; “İşitme engelli aileye sahip olmayan öğrenciler okula ilk geldiklerinde işaret dili bilmedikleri için onlara faydası oluyor. Belki arada kaçırdıkları, aile içerisinde kullanılmayan kelimeler varsa onları kullanıyorlar...” (K5/G1) sözleriyle derslerin TİD bilmeyen öğrencilerle birlikte, TİD bilgisine sahip öğrenciler açısından da faydalı olduğunu açıklamıştır. K6 ise TİD derslerinin erken tanıdan faydalanamayan öğrencilere katkı sunduğunu; “İşitme kalıntısı hiç olmayan, yedi, sekiz yaşında cihazlandırılan çocuklarımız oluyor. Onlar için doğal işitsel-sözel yöntemle verim almamız gerçekten zor. O anlamda Türk İşaret Dili devreye giriyor. En azından öğrencilerimize belli kavram, kelime dağarcığının gelişmesinde faydalı oluyor.” (K6/G1) ifadeleriyle belirtmiştir. Bununla birlikte katılımcılar sistematik olarak TİD öğretiminin öğrencilerin sosyalleşmelerine katkı sağladığını belirtmişler-

dir (K3; K5; K8). Örneğin bu konudaki görüşünü K5; “Çocuklarla, kendileri gibi olan çocuklarla iletişimlerini kolaylaştırıyor.” (K5/G1) şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilere olan katkılarının yanı sıra TİD derslerinin uygulanmaya başlamasıyla işaret dilinin bölgesel farklılıklarının ya da farklı kullanımlarının ortak bir dil oluşturulması doğrultusunda birleştirilmesine de katkı sunduğunu K8; “*Millî Eğitim en azından bu aradaki şeyi gidermiştir, kopukluğu gidermiştir ya da ortak bir dilin geliştirilmesi hususunda bize katkıları olmuştur.*” (K8/G1) sözleriyle ifade etmiştir.

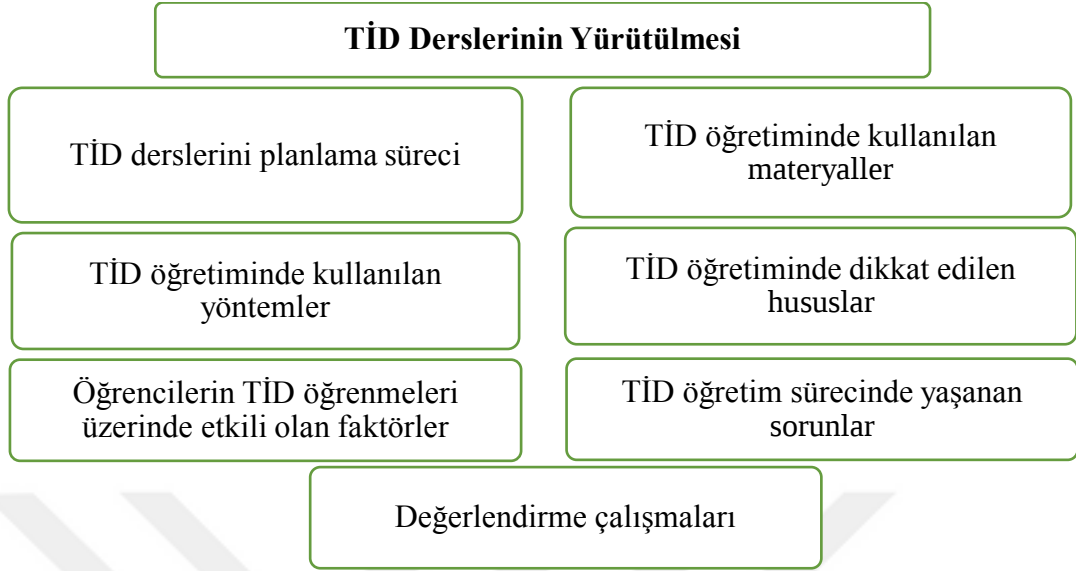
TİD derslerinin TİD’i iyi düzeyde bilerek okula başlayan öğrencilere katkı sağlamadığı yönünde bulgular da elde edilmiştir. Konuyla ilgili olarak K3 sözel dil çıktısı olmayan ve işaret dilini hiç bilmeden gelen öğrenciler için TİD derslerinin yararlı olduğunu ancak, işaret dilini bilerek gelen öğrenciler için gerekli bir ders olmadığını; “Çünkü o çocuğun abisi de işitme engelli, annesi de işitme engelli, babası da işitme engelli o kültürle büyümüş. Yani işaret dili eğitimine o çocukta gerek yok mesela.” (K3/G1) ifadelerini kullanmıştır. K5 ise benzer görüşünü; “*Türk İşaret Dili dersi aslında işitme engelli öğrencilere ekstradan bir katkı sağlamıyor bence... İşaretlere hâkim oluyorlar.*” (K5/G1) cümleleriyle, K9 ise; “... Zaten anadilleri işaret dili, işaret dilini üst düzeyde kullanabiliyorlar.” (K9/G1) ifadeleriyle belirtmiştir.

4.2.3. TİD Derslerinin Yürütülmesi

Verilerin analizinden elde edilen temalardan bir diğeri TİD derslerinin yürütülmesine ilişkin olmuştur. TİD derslerinin yürütülmesi kapsamında; (1) TİD derslerini planlama süreci, (2) TİD öğretiminde kullanılan materyaller, (3) TİD öğretiminde kullanılan yöntemler, (4) TİD öğretiminde dikkat edilen hususlar, (5) Öğrencilerin TİD öğrenmeleri üzerinde etkili olan faktörler, (6) TİD öğretim sürecinde yaşanan sorunlar ve (7) Değerlendirme çalışmaları alt temalarına ulaşılmıştır (Şekil 4.8).

Şekil 4.8.

TİD Derslerinin Yürütülmesi Teması



4.2.3.1. TİD derslerini planlama süreci

Gerçekleştirilen araştırmada katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulardan biri TİD derslerinin planlanmasına ilişkin olmuştur. Katılımcıların tümü TİD dersleri için yıllık Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırladıklarını belirtmiştir. BEP’lerin oluşturulmasında ise katılımcıların büyük çoğunluğu TİD Öğretim Programında yer alan kazanımları temel aldıkları belirlenmiştir (K4; K5; K6; K8; K9; K10). Bu doğrultuda K9; *“Kazanımlar belli ya, sene başında biz bu kazanımları kâğıda döküyoruz... BEP’lere geçiriyoruz diyeyim. Zaten müfredat belli, neleri anlatmamız gerektiği, hangi işaretleri öğretmemiz gerektiği belli, konular belli.”* (K9/G2) sözleriyle sene başında TİD Öğretim Programında yer alan kazanımlara dayalı olarak BEP hazırladıklarını dile getirmiştir. Bu konuya ilişkin K5 ise; *“Zaten BEP’ler hazırlanırken kazanımları baz alıyoruz. Çıkış noktamız Millî Eğitim’in müfredatı oluyor...”* (K5/G2) açıklamasında bulunmuştur. K4, BEP’lerde kazanımları nasıl ele aldığına ilişkin görüş bildirerek, sınıf düzeylerine göre kazanım sayılarının değiştiğini, bu sayıya ve kazanımda yer alan kavramların yoğunluğuna göre her kazanıma bir ya da iki haftalık süre ayırdığını şu sözleriyle dile getirmiştir (K4/G2):

“...Belirli gün ve haftaları dikkate alarak, millî ve dini kavramlarla ilgili kavramları bilir bununla ilgili diyalog kurar kazanımı var onu o haftaya denk getiriyoruz. Onun dışında 14 kazanım varsa genelde iki haftaya bir kazanım şeklinde ilerlemeye çalışıyorum. Veya ikinci sınıfta 28 kazanımdı sanırım her haftaya bir kazanım, bazı kazanımları da iki haftaya yaydım. Öğrencinin daha fazla ihtiyacı olan veya öğrenmesi daha fazla kavram içeren kazanımlar gibi...”

K3 ve K7 ise planlama sürecinde TİD Öğretim Programında sunulan kazanımları ele almadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda K3 TİD Öğretim Programını temel almadığını; *“Ben müfredata göre gitmediğim için, müfredatla ilgili çok da yorum yapamıyorum...”* (K3/G2) sözleriyle açıklamıştır. K7 ise TİD derslerini işaret dili kurslarını temel alarak planladığını; *“Ben daha çok işaret dili kurslarına bakıyorum... Hani ilk başta 120 saatlik, 200 saatlik falan kurslar var ya ben daha çok onları temel alarak ilerliyorum...”* (K7/G2) sözleriyle belirtmiştir. İşaret dili kurslarını temel almasının nedeninin kurslarda işaret dilinin temel düzeyde öğretilmesinden dolayı öğretim sürecinde kullanışlı bulması olduğunu; *“Zaten çocuklar sıfır olarak geliyor, hiçbir şey bilmiyor olarak geliyorlar ve ben maddelere tek tek baktığımda basitten zora doğru sıralanmış çok kullanışlı bulduğum için ona göre oluşturunca BEP’lerimi.”* (K7/G2) cümleleriyle açıklamıştır.

Katılımcılar planlama sürecinde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini de belirtmişlerdir (K6; K7; K8). K6 TİD dersi ilkokul programına dâhil edildiğinde TİD Öğretim Programının kendilerine ulaşmadığı bu nedene TİD derslerini nasıl planlayıp yürütecekleri konusunda zorluk yaşadıklarını; *“İlk işaret dili dersi geldiği zaman bu program bizim elimize geçmemişti. Nasıl ve nereden başlayacağımızı gerçekten bilemedik. Nasıl olur, nereden girilir? Bu şekilde biz kendi aramızda öğretmenlerle bir istişare yapmıştık...”* (K6/G2) sözleriyle belirtmiş, ancak program kendilerine ulaştıktan sonra bu sorunun çözüldüğünü; *“...Ama dediğim gibi program geldikten sonra bir, iki, üçüncü sınıf, her sınıfa göre uygun olduğuna karar verdik. Bir zorluk yaşadım diyemem.”* (K6/G2) ifadeleriyle dile getirmiştir. K7 öğrencilerin bireysel farklılıkları ve okula başlama zamanlarının birbirlerinden farklı olmasından dolayı zorluk yaşadığını; *“Planlamada yaşadığım sorunlar... İşitme seviyeleri çok farklı, yaş grupları biraz farklıydı, iyi bilen ve bilmeyen çocuklar vardı... Bir tanesi az buçuk görmüş bir yerlerden ama yanlış bilgilere sahip, diğerleri sıfır bilmiyorlar...”* (K7/G2) sözleriyle dile getirmiştir. K7 okula yerleştirme sürecinde öğrencinin işitme performansının temel alınmasının bu duruma çözüm olabileceğini; *“Çözüm önerisi olarak bunu yapabilir miyiz bilmiyorum, keşke herkes, her okul işitme kaybına ve seviyesine göre sınıflandırılrsa.”* (K7/G2) sözleriyle belirtmiştir. K8 ise planlamada ailelerle iş birliği halinde çalışılmamasını *“Planlama sürecinde sadece biz ve öğrenci varız. Anne yok, baba yok. Bir araya geliş sıklığımız daha az bulunuyor.”* sözleriyle belirtmiş ve *“Bir araya geliş sıklığını çoğaltabilirsek daha verimli oluruz diye düşünüyorum.”* (K8/G2) ailelerle daha sık bir araya gelmenin bu süreci katkı sunacağını dile getirmiştir.

4.2.3.2. TİD öğretiminde kullanılan materyaller

Verilerin analizi sonucu elde edilen bir diğer bulgu TİD öğretiminde kullanılan materyallere yönelik olmuştur. TİD öğretim sürecinde katılımcıların tümü TİD öğretmen ve öğrenci kitaplarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda örneğin; K3; “*Yani Millî Eğitim verdi... 1, 2, 3 diye var... Öğretmen kitabı da var.*” (K3/G2), K4; “*Türk İşaret Dili kitabı var hem öğretmen hem de öğrenci için.*” (K4/G2), K6; “*Millî Eğitim bize çok güzel kitaplar gönderdi, Bir önceki dönem sadece sözlüklerimiz vardı, bu dönem hem öğrenci hem öğretmen kitaplarımız var.*” (K6/G2) ve K10; “*... İşaret dili kitaplarımız var. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bize verilen işaret dili kitaplarımız var. Biz onları kullanıyoruz, oradan gidiyoruz.*” (K10/G2) açıklamalarında bulunmuştur. Katılımcılar ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan TİD sözlüğünden de faydalandıklarını belirtmişlerdir (K5, K6, K8, K10). Örneğin; TİD sözlüğünden faydalandığını K8; “*Yani sözlük var bir de Millî Eğitim’in yayınlamış olduğu o sözlüklerden falan yararlanmaya çalışıyoruz.*” (K8/G2) sözleriyle belirtmiştir. K5 TİD sözlüğünü kullanırken en güncel versiyonu olmasına dikkat ettiğini; “*Birincisi Millî Eğitim’in bize göndermiş olduğu sözlük... Bu sözlük zaman zaman güncelleniyor, onların takibini yapmaya çalışıyoruz.*” (K57G2) belirtmiştir.

Gerçekleştirilen analizler sonucunda katılımcıların derslerde TİD kitapları ile birlikte farklı materyallerden de yararlandıkları belirlenmiştir. Katılımcıların farklı materyal kullanma nedenleri; TİD kitaplarının az olması, zaman zaman öğrenci seviyesine uymaması, herkes için anlaşılır olmaması, TİD kitaplarındaki uygulamaların aynı yöntem ile ele alınması, öğretim sürecinde tek materyalin yeterli olmayışı ve pratik kullanım olarak sıralanmaktadır (K5; K6; K9; K10). K5 “*Bir alıştıurma sayılarının Millî Eğitim kitaplarında az olması, ikincisi zaman zaman seviyelerinin üzerinde olması, benim benzer alıştırmalara daha fazla yer vermek isteyişim, üçüncüsü farklı methodlarla anlatılan uygulamaları da görmek istemem.*” (K5/G2) ifadeleriyle TİD kitaplarındaki sınırlılıklar üzerinden, K6 ise; “*Ben duyguyu, düşüncüyü, korkuyu veya bir açık uçlu soruyu çocuğa sorduğum zaman çocukta bu çok bir anlam ifade etmiyor. Ama bunu görselleştirdiğim zaman, tabii belki de çocuğu o görsellikle sınırlandırıyorum ama öbür türlü çocuk hiçbir şey kuramıyor...*” (K6/G2) ifadeleriyle işitme kayıplı öğrencilerle çalışırken görsel kullanımının önemini vurgulayarak farklı materyal kullanma nedenlerini açıklamışlardır. K6 ayrıca “*Teknolojiyi iyi kullanmak lazım. Gerekirse Youtube’u kullanmak lazım. Görseller, çizgi filmler bunlar onlar için çok önemli.*” (K6/G2) sözleriyle görsel kullanımına ilişkin çeşitli kaynak örnekleri sunmuştur. K9 öğretim sürecinde tek

materyalin yeterli olmadığını; *“Pekiştirme çalışması için. Tek materyal yeterli değil bence. Öğrenci çalışıyor, eşliyor, işaretini yapıyor tamam işaret dilini bilen çocuklar için yeterli belki ama yeni öğrenen çocuklarım için yeterli değil, defalarca tekrar etmeniz gerekiyor.”* (K9/G2) sözleriyle dile getirmiştir. K10 ise farklı materyal kullanımını pratiklik açısından ele alarak; *“Resimli kartlar daha pratik geliyor açıkçası bana. Bir de onlarla oyun oynadığımız için rahat, eğlenceli oluyor.”* (K10/G2) sözleriyle belirtmiştir.

Katılımcı K4 ve K10 TİD kitaplarını dijital formatları üzerinden de kullandıklarını belirtmişlerdir. Her iki katılımcıda dijital kitaplarda yer verilen işaretlerin hareketli görsellerini derslerinde öğrencileri ile paylaştıklarını; *“Basılı olanlar çocukların önünde duruyor. Aynı zamanda da akıllı tahtada da işaretin nasıl yapıldığı ile ilgili videolar var... O hareketin yapılışını gösteren videoları beraber seyrediyoruz.”* (K10/G2) ve *“...Pdf formata tıkladığınızda içerisine video gömülü bir şekilde. Yani çocuk nesneye tıkladığında orada hemen videosu açılıp onun işaretini gösterebiliyor.”* (K4/G2) sözleriyle açıklamıştır.

Katılımcıların tümü TİD derslerinde kullandıkları çeşitli materyallere ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda TİD derslerinde yer verilen diğer materyaller; gazeteler, gerçek malzemeler, görsel kavram kartları, teknolojik araçlar ve öğretmenlerin hazırladığı materyaller (tek kart, sıralı kart, poster), olarak belirlenmiştir. K6 gazete-deki haberlerin öğrencilerin ilgisini çektiğini ve haber üzerinden öğrenilen kelimeleri, kavramları tekrar etme fırsatı bulduğunu şu şekilde açıklamıştır (K6/G2):

“Bazen bir gazete getiriyorum çok hoşlarına gidiyor gazete haberleri, güncel bir şeyler... O zaman işte videosu varsa, haberi varsa açıyorum, o işaretleri veriyoruz, konuşuyoruz... Bir haber gelecek, bir hikâye gelecek hoşlarına da gidiyor. Ne oluyor önceden gördüğümüz tüm kelimeleri, kavramları bir tekrarlamış oluyoruz.”

Görsel kavram setlerini kullandıklarını K3; *“Şimdi meyveleri öğreteceğiz mesela, meyve kartları var.. Bunların hepsinin altında yazı da var, ama biz yazıyoruz da.”* (K3/G2) ve K6; *“Ben ondan önce de yine Kök Yayıncılığın bir materyalini almıştım. Şöyle bir klasörde, mesela arkasında elmanın işareti var, diğer tarafında resmi var, yazısı var. Ondanda çok verim sağladım.”* (K6/G2) sözleriyle belirtmişlerdir. Kendi hazırladıkları materyallere ilişkin olarak K3; *“Ya da mesela materyal yapıyoruz meyveler diye, büyük bir fon kartonuna bütün meyveleri kesip yapıştırıyoruz zaten bu süreçte.”* (K3/G2) sözleriyle poster yapımından bahsetmiş, K5 ise hazırladığı tek kart ve sıralı kartları kullandığını; *“Bizim üniversitede hazırlamış olduğumuz sıralama kartları, tek*

kartlar var. Bunlar güzel hazırlanmışsa hala kullanılabilir... Onun dışında İngilizce kaynaklardan hazırladığımız sıralamaları hala kullanıyoruz.” (K5/G2) ifadeleriyle belirtmiştir.

Katılımcılar teknolojik araçlar aracılığıyla kullandıkları çeşitli materyallerden de bahsetmişlerdir. Bu doğrultuda katılımcıların, derslerinde çeşitli eğitim sitelerini kullandıkları, kendi hazırlıkları için işaret dili uygulamalarından faydalandıkları, teknolojik araçlar üzerinden öğrencilerle görsel ve video paylaştıkları belirlenmiştir. K6 kullandığı internet kaynaklarını; *“Morpa Kampüs, Okul İstek, internetteki kaynaklar. Dördüncüsü EBA bunlardan faydalaniyoruz.” (K6/G2) sözleriyle sıralamış ve öğrencilerle video paylaşımında bulunduğunu “Kitaplardan ziyade filmler, ondan sonra internet canlı olarak görmesi çocukları çok etkiliyor, çok hoşlarına gidiyor...” (K6/G2) diyerek belirtmiştir. K8’de öğrencilerle video paylaşımında bulunduğunu; “Youtube da işaret diliyle ilgili videolar falan var... İşimi kolaylaştıran bir platformdu yani.” (K8/G2) sözleriyle belirtmiştir. K3 ise işaretlere ilişkin görselleri telefon aracılığıyla öğrencilere gösterdiğini; “Makarna deyince de olmuyor, materyali de yoksa telefondan açıp gösteriyorum...” (K3/G2) ifadesiyle örneklendirmiştir. K7’de benzer şekilde; “İletişim araçlarından çok yararlanıyorum telefondan falan, çünkü görseller telefonlarda çok fazla var.” (K7/G1) sözleriyle görsel paylaşımını açıklamıştır.*

K6 ve K8 kullandıkları işaret dili uygulamalarını; *“Ben internetten ‘işaretçe’ diye bir site var. Bazen işarete çok çok hâkim olduğumu düşünmüyorum ama derse bir hazırlık olarak işareti orada bir yazıyorum bir kişi çıkıyor yapıyor, gösteriyor size. Ondan da ben verim aldım, internet de çok güzel oluyor.” (K6/G2) ve “‘Spread the Sign’ uygulaması işaret dili uygulaması zaten... Burada sözlük var, alfabe var, favoriler var, ondan sonra bebek işaretleri var... Bana çok faydalı oldu bu sözlük.” (K8/G2) sözleriyle belirtmişlerdir.*

4.2.3.3. TİD öğretiminde kullanılan yöntemler

Verilerin analizinden elde edilen bir diğer bulgu ise TİD öğretiminde kullanılan yöntemler ile ilgili olmuştur. Bu doğrultuda katılımcılar kullandıkları yöntemleri; doğal işitsel sözel yöntem, dramatizasyon, gösterip yaptırma, soru cevap, oyun temelli öğretim olarak belirtmişlerdir. K10; *“Çoğunlukla drama, soru cevap, gösterip yapma bu şekilde.”* ifadesiyle derslerde yer verdiği yöntemleri sıralayarak gösterip yapma ve soru cevaba ilişkin ders örneğini paylaşmıştır (K10/G2):

“Çocuğa önce resmi gösteriyorum. Resmi gösterdikten sonra işaretini yapıyorum. Ondan sonra çocuklarında yapmasını sağlıyorum. Bir aşama böyle yapıyorum. Çocukta işaret yerleştikten sonra resimli kartları koyuyorum. İşareti yapıyorum. Çocukların hangisini söylediğini bulup bana vermelerini istiyorum. Bazen bir aşamada da sadece resmi gösteriyorum ama işaretini yapmıyorum. Direkt onların yapmasını sağlıyorum. Cümle kurmaya ilişkin de basit cümleler kuruyoruz.. Soru cevap şeklinde gidiyoruz orada. Mesela diyoruz ki ne yapıyor?”

K5’de benzer şekilde; “İşaret dili öğretirken önce ben kendim yapıyorum, çocuktan bakarak model olmasını istiyorum. Ondan sonra sözlü olarak söylüyorum. Sözlü olarak söylediğim, ipucu vermeden yaptığım bir işareti kendisinin de yapmasını istiyorum...” (K5/G2) sözleriyle gösterip yapma yoluyla gerçekleştirdiği öğretimi örneklemiştir. Derslerinde oyun temelli öğretimi yer verdiğini K4; “Mesela renk öğretiminde oyunlaştırma şeklinde, balık tutma şeyleri vardı farklı renklerle balık yapıp orda işte balık tutma, renkleri öğretme veya sayıları öğretmede kullandım.” (K4/G2) sözleriyle örneklerdir. K9 “Hep oyun şeklinde yapıyoruz, konular zaten basit. Hep oyun şeklinde. Bir, iki, üç küçük sınıflarda olduğu için aktif olarak öğrenebiliyorlar.” (K9/G1) ifadeleriyle belirtmiştir. K6 sınıf içi uygulamasından örnek vererek; “Oyunlaştırarak, akranlarını katarak... Örneğin, diğer çocuk görünce arkadaşı işaret diline hâkim, tahtada gösterdiğim, işaretini hatırlayabildin mi diyorum, yapamazsa diğerine sen hatırladın mı sen yap diyorum...” (K6/G1) ifadeleriyle dersleri oyunlaştırdığını belirtmiştir.

K7 ise derslerinde çoğunlukla dramatizasyonu kullandığını; “Oyun şeklinde de yaptığımız oluyor. Ama daha çok drama kullanıyorum ben.” (K7/G2) sözleriyle belirtirken, K9 ve K3 ise dramatizasyona ilişkin sınıf içi uygulamasından örnek vermiştir. Bu uygulamayı K9; “Benim çocuklarım dramatizasyonu çok seviyorlar. Mesela işaret dilinde önce kitaptan konuyu çalışıyoruz, etkinlik varsa etkinliği yapıyoruz. Ondan sonra bir tanesi öğretmen oluyor akıllı tahtada. O bize ders anlatıyor, yarışma yapıyor.” (K9/G2) sözleriyle açıklarken, K3 zıt kavramlar üzerinden sınıf uygulamasını şu cümlelerle örneklemiştir (K3/G2):

“Daha soyut kavramlar işte uzak-yakın, bu uzak yakını materyalle de değil biz yaparak anlatıyoruz. Mesela ben çok uzaklaşıyorum... Onları da işin içine katıyorum daha çok öyle oluyor. Şarkıyı mesela... İşte bir şeyi mikrofon yapıyoruz, şarkı söylüyor, şarkı söylemiyor bu arada sadece sesler çıkarıyor, ben de yanında dans ediyorum. Bak diyorum “Senin şimdi yaptığın şeyin işareti bu: Şarkı” (şarkı işareti yapıyor). “Bak sen bir şeyler söylüyorsun, bunun adı şarkı” (aynı zamanda tüm cümlelerin işaretini yapıyor).”

Doğal işitsel sözel yönetime ilişkin olarak K8; “Valla bizim işitme engelliler öğretmenleri olarak en fazla bildiğimiz yöntem doğal işitsel-sözel yöntem, biz de bunu kullanmaya çalışıyoruz.” (K8/G2) sözleriyle dersleri bu yöntem temelinde yürüttüğünü

belirtmiştir. Bu doğrultuda K6 ise öğrencilerle olaylı resimleri nasıl paylaştığını şu cümleler ile açıklamıştır (K6/G2):

“Mesela okula giden iki tane çocuk var diyelim. Bir okul resmi var, ikisi yoldalar... ‘Burası neresi?’ diyorum. Mesela kim bu diyorum, isim verelim diyorum... Daha sonra ‘ne yapıyorlar?’ diyorum, işte ‘gidiyorlar okula’. ‘Hadi şimdi sen bu resmi anlat’ diyorum. İşte ‘Ali ve Ahmet beraber okula gidiyorlar’ şeklinde. Hikâye etmeyi çok seviyor çocuklar. Mesela ‘masa, ayna, polis’ dediğim zaman çocuğun hoşuna gitmiyor. Ama bunu bir hikâyeyle hikâyeleştirdiğim zaman o hoşuna gidiyor hemen dâhil oluyorlar.”

4.2.3.4. TİD öğretiminde dikkat edilen hususlar

Analiz süreci sonunda elde edilen verilerin analizinden ulaşılan bir bulgu da TİD öğretimde dikkat edilen hususlar ile ilgili olmuştur. Katılımcıların görüşlerine dayalı olarak belirlenen hususlar şu şekildedir (K3; K4; K5; K6; K7; K8; K9):

- Bilinenden bilinmeyene ilerleme
- Her öğrencinin anlamasını sağlama
- İfadelerin öğrencinin düzeyine göre düzenlenmesi
- Derse zamanında başlama
- Görsel kullanımı
- Jest ve mimik kullanımı
- Konuları ilişkilendirme
- Parmak ve el hareketlerinin doğruluğu
- Aile ile işbirliği kurma

Örneğin; K8; “... Bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, kolaydan zora doğru gitmeye çalışıyoruz yani.” (K8/G2) ifadeleriyle K9 ise “Kolaydan zora doğru. Önce bildikleri sözcükler ondan sonra üstüne koymaya çalışıyoruz.” (K9/G10) sözleriyle öğretim sürecinde bilinenden bilinmeyene ilkesini dikkate aldıklarını vurgulamıştır. Her öğrencinin anlamasını sağlamak adına öğretime temelden başladığını K3; “Bazı öğrenci için çok hafif kalıyor, bazı öğrenci çok biliyor, bazı öğrenci hiç bilmiyor o yüzden temelden hızlı bir şekilde öğretmeye çalışıyorum. Özellikle her öğrencinin o tanımı anlamasına çok dikkat ediyorum” (K3/G2) sözleriyle belirtmiştir. İfadelerin öğrencinin düzeyine göre düzenlenmesine ilişkin K7; “... Bizim gibi uzun uzun cümle kurmak yerine... Daha kısaltılarak ve daha çok somut ifadeler vererek ben onların jargonunu öğrenmeye dikkat etmeye çalışıyorum aslında.” (K7/G2) açıklamasında bulunmuştur. K6 derse zamanında girmenin basit gibi gözükse ancak öğretim sürecinde çok önemli bir boyut

olduğunu; “...*Bu da basit görünüyor ama önemli, derslere geç kalmadığınız zaman çocuklar çok fazla dağılmaya zaman bulamıyor ve derse zamanında girdiğiniz zaman sizi de dersi de ciddiye alıyorlar. Derse geç kalmamaya çok dikkat ediyorum bir kere bu çok önemli bir şey.*” (K6/G2) sözleriyle açıklamıştır. K3; “*En dikkat ettiğim şey görselini görüp, onunla ilgili bir hatırası varsa anlattırmak ve anladığından emin olmak. En çok buna dikkat ediyorum, Görselsiz bir şey olmuyor çünkü. Sözel ve alıcı dili olsa bile... O yüzden görsel şart.*” (K3/G2) sözleriyle görselin öğretim sürecinde şart olduğunu bu nedenle en dikkat ettiği şeyin görsel kullanımı olduğunu vurgulamıştır.

Jest ve mimik kullanımını öğretim sürecine dâhil ettiklerini, ancak abartılı kullanımdan kaçındıklarını K8; “... *Dudaklarımızı, jestlerimizi, mimiklerimizi işin içine katıyoruz, el hareketlerimizin çok abartılı olmamasına dikkat ediyoruz.*” (K8/G2) sözleriyle belirtmiştir. Konuların ilişkilendirilmesine yönelik ise K4; “... *Diğer derslerle bağlantı kurma vs. onlarda da zaten işaret dili kullanıldığı için... O genelleştirme, kavramları birbiriyle ilişkilendirme falan onları da gerçekleştiriyor öğrenci...*” açıklamasında bulunmuştur. Farklı kullanımların yanlış anlaşılmalara neden olabilmesinden dolayı öğrencilerin parmak ve el hareketlerini doğru kullanılmasına dikkat ettiğini “*Parmaklarını doğru kullanmalarını istiyorum çünkü farklı kullanımlar yanlış anlaşılmalara neden olabiliyor. Ben yaparken benimle birlikte işareti yapmasını istiyorum çünkü bazen yapmayabiliyor... Başlangıçta parmaklarını kullanmakta zorluk çekebiliyor.*” (K5/G2) ifadeleriyle dile getirmiştir. Dikkat edilen hususlardan bir diğerinin aile ile işbirliği yapılmasını olduğunu ise K6; “*Daha sonra ailesini çok iyi tanımanız gerekiyor, ben buna da çok dikkat ediyorum. O çocuğun yapabileceği şeyleri sadece o çocuğa yüklememek lazım. Yani aileye de görev ve sorumluluklar vermeye dikkat ediyorum, aileyi sürece dâhil ediyorum.*” (K6/G2) sözleriyle dile getirmiştir.

4.2.3.5. Öğrencilerin TİD öğrenmeleri üzerinde etkili olan faktörler

Elde edilen verilerin analizi sonucunda katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgulardan biri öğrencilerin TİD öğrenmeleri üzerinde etkili olan faktörler ile ilgili olmuştur. Katılımcı görüşlerine dayalı olarak öğrencilerin TİD öğrenmeleri üzerinde aileye ve öğrenciye ilişkin faktörlerin etkili olduğu belirlenmiştir.

Aileye ilişkin faktörler: Katılımcılar öğrencilerin TİD öğrenmeleri üzerinde etkili olan ailesel faktörleri, aile bireylerinin işitme durumu ve ailelerin eğitime katılımı odağında ele almışlardır. Katılımcıların tümü işitme kayıplı TİD kullanan ebeveyne sahip çocukların TİD kullanımı konusunda hazır olarak okula başladıklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda K9; *“Zaten hocam dediğim gibi, anne babası işitme engelli olan çocuklar o ortama doğuyorlar. Yani iletişim kuruyorlar işaret dilinde.”* (K9/G1) sözleriyle TİD kullanan ebeveyne sahip çocukların doğduğu andan itibaren maruz kaldığı dilin TİD olmasından dolayı TİD’i iletişim aracı olarak kullandıklarını vurgulamıştır. K4 ise; *“Yani benim gördüğüm anne babası işitme engelli olup aile içerisinde de işaret dili kullanan, okula başlamadan önce işaret dilini öğrenmiş çocuklar hem iletişim konusunda hem de ders başarısı konusunda çok iyiler.”* (K4/G1) ifadeleriyle TİD kullanan ebeveyne sahip çocukların hem iletişim kurmada hem de derslerinde başarılı olduklarını belirterek, *“En başta aile hocam. Aileden çocuğun işaret dili altyapısıyla gelmesi önemli.”* (K4/G1) öğrencilerin TİD alt yapısı ile gelmelerinin önemini vurgulamıştır. Katılımcılar normal işiten ebeveyne sahip öğrencilerin ise TİD’i okula başladıklarına öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda K10; *“Ama anne-baba işitme engelli değilse çocuk işareti bizden öğreniyor... Ama anne-baba duyuyorsa işaret dili çok zor geliyor.”* (K10/G1) ifadeleriyle normal işiten aileye sahip öğrencilerin TİD becerilerinin zor geliştiğini belirtmiştir. K9 normal işiten aileye sahip öğrencilerin her iki dil moduna da sahip olamadan ilkokula başladıklarını; *“... Normal anne, babaların işitme engelli çocukları. Onlarda hani sözel dil yok, işaret yok, hiçbir şey yok öyle pat diye geliyor birinci sınıfa.”* (K9/G1) sözleriyle belirtmiştir.

Katılımcılar bu görüşleriyle birlikte ailelerin iletişim modlarından bağımsız olarak ailelerin çocuklarının TİD öğretimini desteklemelerinin de önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda K5; TİD öğretim sürecinde öğrencilerin ev ortamında desteklenmesinin önemli olduğunu; *“Aile inanılmaz etkiliyor... Evde destekleyen, çocuğuyla ilgilenen, ödevlerine bakan, ihtiyaçlarını sorgulayan, bugün okulda ne oldu diyen aileyle; çocuğunu bırakıp giden, bir kere bile iletişim kurmadığımız ailenin çocuğu arasında inanılmaz fark var.”* (K5/G1) sözleriyle vurgulamıştır. Benzer şekilde ailelerin sürece dâhil olmasının öğrenme sürecini kolaylaştırdığını K9; *“Ailelerle birlikte çalışınca, aile de katkıda bulununca hedefinize daha çabuk ulaşabiliyorsunuz.”* (K9/G1) ifadesiyle, K10 ise *“Okulda öğreniyor, aile bunu desteklemediği zaman okulda kalıyor. Benim velilere söylediğim şey, sizin de bunu evde kullanmanız lazım...”* (K10/G1) sözleriyle açıklamıştır.

Öğreniciye ilişkin faktörler: Katılımcılar öğrencilerin işitme kaybına ek yetersizliğe sahip olma durumunun, söz dil performanslarının ve iletişim ve sosyalleşme ihtiyaçlarının TİD öğrenmeleri üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ek yetersizliğe sahip olma durumunun TİD öğrenme üzerinde etkili olduğunu K4; *“Okula geç başla-*

manın dezavantajı, zihinsel engelinin dezavantajından dolayı bu çocukta işaret dili konusunda başarılı değiliz.” Sözleriyle, K9 ise “Bir tanesinin de ek özü var o biraz daha yavaş. Ama o da derdini anlatabiliyor.” (K9/G1) ifadesiyle belirtmiştir. Öğrenciye ilişkin bir diğer faktör olan sözel dil performansına ilişkin olarak katılımcılar, sözel dil performansı iyi olan öğrencilerin TİD becerilerinin de iyi olduğunu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu doğrultuda K10; “Eğer sözel dili de varsa çocuğun daha başarılı oluyor. Hani işaret dili artı sözel dil varsa daha başarılı oluyor... Sözel dilden ziyade hiç dil öğrenmeden gelenler geride hocam.” (K10/G1) sözleriyle K6; ise “Şöyle oluyor, sözel dil kullanan öğrenci daha çabuk öğreniyor biliyor musunuz?” (K6/G1) ifadesiyle sözel dil performansı iyi olan öğrencilerin TİD becerilerinin de iyi olduğunu vurgulamıştır. Katılımcılar sözel dile sahip öğrencilerin akranları ile iletişim kurma ve sosyalleşme ihtiyacının TİD’i öğrenmeleri ve/veya kullanmaları üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. K6 bu durumu; “... Zamanla çok iyi konuşan öğrencilerimiz bile orada akran grupları arasında kabul görmek adına bunu kullanmak zorunda kalıyorlar zaten.” (K6/G1) sözleriyle açıklamıştır. K3 ise öğrencilerin akranları ile iletişim kurmak adına işaret dilini öğrendiğini; “Sözel dille eğitim almış bir öğrenci gelirse işaret dilini ikinci bir dil olarak, arkadaşlarım da kullanıyor ben de birkaç şey bileyim ki onlarla iletişim kurayım diye öğreniyorlar.” (K3/G1) sözleriyle belirtmiştir.

4.2.3.6. TİD öğretim sürecinde yaşanan sorunlar

Katılımcıların görüşlerine dayalı olarak TİD öğretim sürecinde yaşanan sorunların; öğrenciler arasındaki düzey farklılıklarından, ek yetersizliğe sahip olma durumundan, eş anlamlı işaretlerden, işaret farklılıklarından, görsel materyal eksikliğinden ve teknolojik eksiklerden kaynaklandığı belirlenmişlerdir. Katılımcılar TİD öğretim sürecinde yaşanan sorunların kaynaklarından biri olarak, öğrencilerin TİD beceri düzeylerinin birbirinden farklı olmasını göstermiştir. Bu konuda K5; “Seviyeleri birbirlerinden çok farklı. Ailesi işitme engelli olan çocukla olmayan çocuğun kazanım hızı birbirinden çok farklı. İşitme engelli ailenin çocuğuyla daha hızlı ilerliyoruz.” (K5/G2) ifadeleriyle TİD kullanan ebeveyne sahip öğrencilerin TİD derslerinde daha hızlı ilerlediği belirterek TİD’i yeni öğrenen öğrencilerin parmaklarını kullanmada güçlük yaşadıkları için birebir destek verdiğini “Çocuk kendi parmaklarını elleyerek yapmaya çalışıyor, çünkü alışkın değil o parmakları kullanmaya. Onunla biraz daha vakti geçiriyor. Ben de öğrencilere etkinlik veriyorum onlar kendi aralarında yaparken bununla birebir çalışıyorum.” (K5/G2) sözleriyle dile getirmiştir.

Benzer şekilde K10 da TİD’i ilk kez kullanan öğrencilerinin parmaklarını kullanmada zorluk yaşadığını; “*Öğretim sırasında yaşanan sorun... İşaret dilini hiç kullanmadan okula başlayan çocuklarda o el esnekliği yok.*” (K10/G2) sözleriyle belirtmiştir. Öğrencilerin ek yetersizliğe sahip olmasının öğretim sürecinde sorun oluşturabildiğini; K8; “*Karşılaştığımız sorun, çocuğun birden fazla engelinin olması işimizi biraz zorlaştırıyor... En büyük handikabımız o bizim yani.*” (K8/G2) sözleriyle, K9 ise; “*Öğrencilerimden biri çift engelli, hafif SP’si var, algılamasında da böyle, diğerleri kadar çabuk algılamıyor. O konuda biraz zorlandım...*” (K9/G2) ifadeleriyle belirtmiştir.

İşaretlerin birden fazla anlamının olmasının öğretimi zorlaştıran bir durum olduğunu K3; “*Bazen bir şeyin çift işareti oluyor. Mesela şu (portakal, turuncu, Antalya anlamlarına gelen işareti yapıyor) hem portakal demek hem turuncu demek... Bazı işaretlerin iki kelimeye karşılık gelmesi falan zor oluyor.*” (K3/G2) sözleriyle belirtmiştir. Bununla birlikte K10 ise sözcüklerin birden fazla işaret gösterimlerinin olmasının karışıklığa neden olabildiğini; “*Ben ne kadar sözlükten gitmeye çalışsam da sözlükte de olsa bazı işaretler çeşitlilik gösterebiliyor...*” (K10/G2) ifadesiyle belirtmiştir. Bu ifadesine ek olarak temel amacın anlaşma olduğu bu nedenle çeşitlilik konusunda çokta katı olunmaması gerektiğini; “*...Sonuçta iletişim anlaşmaysa, dilde de var bu farklılık. Çok da katı olmamak gerektiğini düşünüyorum.*” (K10/G2) ifadeleriyle belirtmiştir.

Öğretim sürecine ilişkin katılımcıların dile getirdiği bir sorun kaynağı ise görsel materyal eksikliği ve teknolojik eksiklik olmuştur. Her görsele ihtiyaç duyulduğunda erişilememesinin sorun oluşturduğunu K3; “*Bazen görselini bulamıyoruz o sıkıntı oluyor. Çünkü çocuk bazen konuyla alakasız bir şey soruyor sen anlatıyorsun ama anlamıyor. O zaman işte görsel destek lazım ama sınıfımda her şeyin görseli yok.*” (K3/G2) sözleriyle belirtmiş, ayrıca çalıştığı okulda akıllı tahta olmamasının da sorun oluşturduğunu; “*Yani bizim okulumuzun internet altyapısı yok, akıllı tahtası yok bu yüzden de sorun yaşıyorum...*” ifadeleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde K6’da; “*İşte bizim okullarımızın en büyük sıkıntısı bu, teknolojik olarak çok yetersiziz. İnternet sıkıntımız var, donanım sıkıntımız var almak isteyen öğretmen kendi cebinden alırsa alır, yoksa yok.*” (K6/G2) teknolojik altyapı eksikliğinin sorun kaynağı olarak altını çizmiştir.

4.2.3.7. Değerlendirme çalışmaları

Verilerin analizi sonucunda TİD derslerinin yürütülmesi temasına ilişkin elde edilen son bulgu değerlendirme çalışmaları ile ilgili olmuştur. Katılımcıların görüşleri

doğrultusunda sınıflarda yürütülen değerlendirme faaliyetlerinin birbirinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların bir bölümü öğrencilerin gelişimlerini sınıfı içi gözlemlere dayalı olarak gerçekleştirdiğini belirtirken (K6; K7; K8; K9;K10), bir bölümü ölçüt bağımlı değerlendirme ya da kendi oluşturduğu çalışma kâğıtları yoluyla yaptığını dile getirmiştir (K3; K4; K5). Bu konuda K6; *“Diyelim ki okulun bölümlerini geçtik, evin bölümlerini geçtik, aile bireylerini geçtik. Öbür derste üçünü alıyorum tekrardan bir tekrar yapıyorum.”* sözleriyle konuları belli aralıklarla tekrar ettiğini belirterek, *“... Bir çocuğu kaldırıyorum hadi konuşalım, burada ne var, hatırlıyor musun bunun işareti şeklinde, oradan takip edebiliyorum.”*(K6/G2) ifadeleriyle bu tekrarlar sırasında öğrenciye sorular yönelterek ilerlemesini takip ettiğini belirtmiştir. K8’de benzer şekilde değerlendirmeler gözlem yoluyla yaptığını *“Kendi gözlemimizi esas alıyoruz. Ölçek falan var ama bizim daha çok yaptığımız şey gözlem yoluyla değerlendirme.”* (K8/G2), K9 ise *“Gözlem sadece. Zaten dört öğrencim var. Bir de şey var kırtasiye işleri gereksiz gibi geliyor. Yani yapmamız gereken daha önemli şeyler var, onun yerine böyle kâğıt doldurmak bilmiyorum...”* (K9/G2) sözleriyle belirtmişlerdir.

Öte yandan K4 TİD Öğretim Programında yer alan ölçüt bağımlı değerlendirme aracı temelinde öğrencilerinin ilerlemesini izlediğini; *“Bu programın sonunda ÖBT vardı, ben öğrencilerimde onu kullandım... Şey yaptım herhalde, kazanım kazanım yaptım. Bir kazanım bittikten sonra hemen uyguladım. Geçen yılki öğrencimde dönemlik olarak yapmıştım.”* (K4/G2) sözleriyle belirtmiştir. K5 ise aylık olarak öğrencilerin BEP’lerinde yer alan kazanımlar üzerinden performanslarını değerlendirdiğini; *“Ne yapıyoruz, önce konularımızı, o ay çalışacağımız konuları artı eksi olarak işaretliyoruz... BEP’lerin yanına koyuyorum, bu çocuk bunu öğrendi mi öğrenmedi mi artı eksi ya da yarım artı şeklinde ifade ediyorum. Aylık olarak yapıyoruz yalnız bunları.”* (K5/G2) ifadeleriyle açıklamıştır. K3 ise kendi oluşturduğu çalışma kâğıtları ile öğrencileri değerlendirdiğini örnek vererek şu şekilde açıklamıştır (K3/G2):

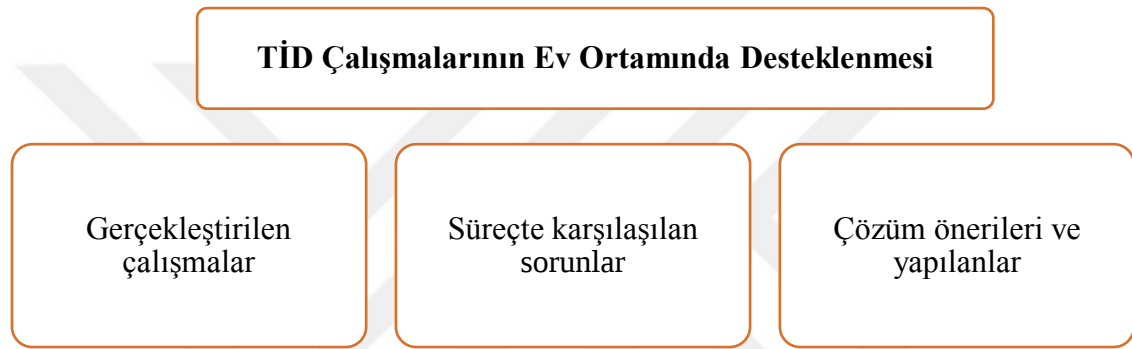
“Bu yaptığımız kelime çalışmalarını onlara soru cevap şeklinde test amaçlı yapıyorum... Şimdi çocuğa test ya da bu sınav gibi vermiyorum. Sadece fotokopi oluşturunca, bir şey düzenliyorum öğrendiğimiz bütün konularla alakalı, kelimelerin harfleri eksik, görseli var yazısı yok ya da yazısı var görseli yok çocuktan onu tamamlamasını istiyorum. Etkinlik gibi. Öyle etkinlikle yapıyoruz. Defterlerinde çalışmalar var. Benim de aynı şekilde etkinlik çalışmalarım var görebileyim diye.”

4.2.4. TİD Çalışmalarının Ev Ortamında Desteklenmesi

Verilerin analizi sonrasında elde edilen bir diğer tema TİD çalışmalarının ev ortamında desteklenmesine ilişkin olmuştur. Bu tema altında (1) TİD çalışmalarının ev ortamında desteklenmesi için gerçekleştirilen çalışmalar, (2) süreçte karşılaşılan sorunlar ve (3) karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin yapılan çalışmalar ve önerilere ilişkin alt temalara ulaşılmıştır (Şekil 4.9).

Şekil 4.9.

TİD çalışmalarının ev ortamında desteklenmesi teması



4.2.4.1. Gerçekleştirilen çalışmalar

TİD çalışmalarının ev ortamında desteklenmesi temasına ait elde edilen ilk bulgu gerçekleştirilen çalışmalara ilişkin olmuştur. Bu bağlamda katılımcılar ebeveynler ile yüz yüze ya da online görüşmeler yaparak, ödevler vererek ve online uygulama önerilerinde bulunarak ev ortamındaki çalışmaları desteklemeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ailelerin gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla eğitim sürecine dâhil edilmeye çalışıldığına ilişkin K5; “*Ara ara çağırıyoruz... Onlarla sürekli watsapptan konferanslarımız oluyor beraber görüşüyoruz.*” (K5/G2/) ve K10 “*Ben velilerle hep sık görüşmeler yaparım. Telefonda görüşürüz. Özellikle bu uzaktan eğitim aşamasında velilerle birlikte çocuklar derse girdiler.*” (K10/G2/) ifadeleriyle yüz yüze ya da uzaktan görüşmeler yoluyla aileleri sürece dâhil ettiklerini belirtmişlerdir. K6 ise ailelerin, sınıfta yaptığı TİD çalışmalarını desteklemeleri için ödevler verdiğini “*İşaret dilinde şunu tekrarlar mısınız? Çocuk geliyor hemen üç tane çarpım tablosu koyuyorum önüne, eve gidiyor anneye diyorum ki bunu çalıştınız mı? Çocuklarda o tekrarın nasıl işe yaradığına inanamadım.*” (K6/G2/) cümleleriyle ifade etmiştir. K8’de bu bağlamda ödevleri kullandığını “*Evde devam etmesi için kitapların fotokopilerini çekiyoruz, izleyen aktivite diyoruz biz onlara, izleyen*

aktiviteleri şayet okulda yetiştirememişsek evde tamamlamaları için çocuklara verip eve gönderiyorum.” (K8/G2/) cümleleriyle belirtmiştir. K9 ise sınıfta yaptığı TİD çalışmalarının ev ortamında desteklenmesi için ailelere online uygulamalar aracılığıyla yapmaları gereken çalışmaları önerdiğini “ ... ‘Özelim eğitimdeyim’ diye bir uygulama var ondaki etkinlikleri yapmasını istiyorum. Orada özel eğitimdeki tüm kitaplar mevcut. İşaret dili dersi var, bir sürü böyle etkinlik var. Ben etkinliğin adını söylüyorum, desteklemeye çalışıyorlar ellerinden geldiğince.” (K9/G2/) cümleleriyle ifade etmiştir. K3 ise derslerin ev ortamında desteklenmesinin daha zengin dil girdisi sunduğunu, bu nedenle ailelerden destek çalışmalar yapmalarını istediğini “Meyvelerin, sebzelerin ya da dışarıda bizim öğrenciler bahçeli yerlerde de yaşıyorlar. Hayvanları falan daha çok görebilirler... Bilgisayarları var, oradan bakabiliyorlar. Yani öğrettiğim şeyleri daha fazla görebileceği bir alan ev bence.” (K3/G2/) cümleleriyle ifade etmiştir.

4.2.4.2. Süreçte karşılaşılan sorunlar

Çalışmaların ev ortamında desteklenmesi teması altında yer alan bir diğer bulgu ise bu süreçte karşılaşılan sorunlara ilişkindir. Süreçte karşılan sorunlar bağlamındaki görüşler incelendiğinde bu sorunların ailelerin sürece katılmaya yönelik isteksizlikleri, sözlü dil beklentileri, TİD bilmemeleri ve farklı işaretler kullanmaları şeklinde olduğu görülmüştür. Ailelerin TİD eğitiminin ev ortamında desteklenmesi sürecine katılmada isteksiz olduklarına ilişkin K4, verdiği ödevlerin yapılmadığını; “En son giderken mesele öğrenciye altı tane kitap verdim, o kitaplardan çalışsın dedim. Ama onlarda bile bana herhangi bir şekilde ödevlendirmelerde dönüt sağlanmadı.” (K4/G2/) ifadeleriyle belirtmiştir. K8 ise benzer olarak “...ailem var hocam, ‘bu ödevleri hafta sonu gönderebilir misiniz?’ diyor. Ben uğraşamam diyor yani, sen uğraş diyor.” (K8/G2/). K9’da TİD çalışmalarında aile desteğini alamadığını “...eğer çocuk iyiyse, algısı açıksa bir şeyler yapabiliyorsa işaret dilini kapıyor ama anlaması çok iyi değilse mutlaka ailenin desteği gerekiyor. Aile desteği yok.” (K9/G2/) şeklinde ifade etmiştir. K4 bu bağlamda aile desteğinin ailenin profiline göre değişkenlik gösterdiğini; “Yani ailenin profiliyle alakalı hocam. Öğrenciye karşı ilgili olması, öğrenciyi takip etmesi gibi... Bir ailede annenin ve babanın işitme engelli olması, diğer ailenin de maddi olarak durumlarının kötü olması. İşte beş çocuk var.” (K4/G2/) ifadeleriyle açıklamıştır.

Ailelerle iş birliği içerisinde TİD çalışmalarının gerçekleştirilmesi sürecinde karşılaşılan bir diğer sorunun ise ailelerin çocuklarının sözel dil edinimine ilişkin gerçekçi olmayan beklentileri olduğu belirtilmiştir. Gerçekçi olmayan bu beklentiye ilişkin ola-

rak K4; “Onların beklentisi aslında, konuşmasını geliştiresin. Çocuğa beş yaşında koklear implant yapılmış ve çok iyi şekilde duyabiliyor. Ama daha öncesinde dil konuşma çalışılmadığı için veya çocuğun ek bir engel durumu olduğu için. Biz geçen sene yoğun olarak dil konuşma, kavram söyletme çalıştık ama yapamadı.” (K4/G2/) ifadelerini kullanmıştır. K6’da aynı doğrultuda ailelerin sözel dil beklentilerini “Bazı aileler istiyor ki çocuğum konuşsun işaret yapmasın ama bu yönde de ne çocukla çalışıyor, ne geliştiriyor. Benim işaret diliyle ilgili verdiğim şeyleri ben işaret bilmiyorum diyerek geçiştirebiliyor.” (K6/G2/) ifadeleriyle belirtmiştir.

Ailenin TİD çalışmalarını desteklemeleri sürecine ilişkin karşılaşılan sorunlardan bir diğeri ise özellikle normal işitmeye sahip ailelerin TİD bilmemeleri olduğu belirtilmiştir (K3, K4, K6, K7, K9). Bu konuda K4 süreçte karşılaştığı en büyük sorunun ailelerin işaret dili bilmemesi olduğunu “Öncelikli olarak problem ailenin işaret dili bilmemesi. Aslında aile işaret dili bilse zaten çocuğuyla iletişim kurmak için ister istemez bunu kullanacak...” (K4/G2/) cümleleriyle anlatmıştır. Aynı şekilde K6’da yaşadığı bu sorunu; “Bazen ben ödevi veriyorum ama işaret dili bilmeyen anne-baba da var. Bilmiyorum hocam diyor.” (K6/G2/) cümleleriyle ifade etmiştir. Katılımcılar TİD bilen ailelerle yaşadıkları sorunun ise ailelerin kullandıkları işaret dili ile TİD kitaplarındaki kullanım arasında bazı farklılıklar olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. İşaret dili farklılıklarından kaynaklanan bu soruna ilişkin olarak K5; “... Benim kullandığım işaretlerle ailenin kullandığı işaretler arasında farklılıkla oluyor. Bu farklılıkların önüne geçebilmem için aileye de ifade öğretmem gerekiyor.” (K5/G2/) ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde K10 farklı işaretler konusunda ailelerle arasında geçen konuşmaları; “Veli diyor ki böyle değil. Bende kitabı gösteriyorum, ben bu şekilde öğretiyorum...” (K10/G2/) cümleleriyle aktarıştır.

4.2.4.3. Çözüm önerileri ve yapılanlar

TİD çalışmalarının ev ortamında desteklenmesi sürecine ilişkin elde edilen bulgulardan bir diğeri ise süreçte yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri ve yapılanlar ile ilgili olmuştur. Bu konuda ilk olarak katılımcıların bu sorunlara ilişkin uygulamalarına bakıldığında, farklı işaretler üzerinde uzlaşma, kaynak paylaşımı, video paylaşma, TİD derslerine dâhil etme, TİD eğitimi sağlama ve video paylaşımı uygulamalarının olduğu belirtilmiştir. Öğrenci ailelerinin TİD kitaplarındakinden farklı işaretler kullanmalarıyla ilgili sorunu çözmek için, kullanılan işaretler üzerinde ailelerle uzlaşma yoluna gittiğini belirten K5; “... Ben de diyorum ki onu da bilsin bunu da öğrensin. Siz bu

ikisinin de doğru olduğunu anlatın. Çocuklarda bazen evde kullanılan işaretlerle benim kullandığım işaretler farklı olduğunda ket vurma oluyor ama bunun önüne yavaş yavaş geçmeye başladık.” (K5/G2/) ifadeleriyle yaşadığı süreci aktarmıştır.

Ailelerin TİD bilmiyor olması ya da yetersiz düzeyde bilgilerinin olmasından dolayı ortaya çıkan soruna çözüm olarak ailelerle kaynak paylaşımında bulunduğunu ve bununla birlikte TİD kursuna yönlendirdiğini K4; “Bir tane işaret dili sözlüğü verdim kendisine. Ayrıca telefonuna da o pdf formatında sözlüğü indirdik. Halk Eğitim’den kurs alması için de yönlendirdik.” (K4/G2/) ifadeleriyle çözüm için paylaştığı kaynakları belirtmiştir. K9’da bu süreçte mobil uygulamalardan destek aldığını; “ ‘Anlatıyor hocam ama ben anlamıyorum’ diyor. Diyorum ben sözcüklerin anlamlarını size yazayım, bir de S. hocamın kullandığı bir uygulama vardı (Spread the Sign), o sözlüğü indirdiler o uygulamayı, yapmaya çalışıyorlar.” (K9/G2/) ifadeleriyle belirtmiştir. Uygulanan bir diğer çözüm yönteminin ise aileleri TİD derslerine dâhil etme olduğu görülmektedir. Önceki yıllarda aileleri TİD derslerine aldığına belirten K7 bu durumu; “ ... Daha önceki okulumda sınıfıma alıp, tabii o zaman öğrenci sayım azdı, işaret dili öğrettiğim velilerim de oldu.” (K7/G2/) ifadeleriyle aktarmıştır.

Ailelerin TİD bilmemeleri durumunun yarattığı sorunun çözümünde farklı bir çözüm olarak K3 ailelerle video paylaşımında bulunduğunu; “... Ben video çekip göndermeye başladım... Hangi konuyu anlattıysam okula onun videosunu sadece kelime ve işaret dili olarak veliye gönderiyordum. Ya da veliden öğrenci videosu istiyordum. Bu şekilde ilerletmiştik.” (K3/G2/) ifadeleriyle paylaşmıştır. K7’de benzer şekilde yapıldığı uygulamayı “Velilerime çok video çektim ben kendim. ... Bütün materyallerimi yanıma alıp tek tek mesela görselini gösterip, mesela çiçek (çiçek işareti yapıyor) yapıyordum hemen.” (K7/G2/) ifadeleriyle aktarmıştır.

Ailelerin TİD bilmemeleri ve bu nedenle de ev ortamında çocuklarının TİD öğrenmelerini destekleyememeleri sorununun çözümüne ilişkin olarak ise katılımcılar ailelere TİD eğitimi verilmesi gerektiği yönünde öneride bulunmuşlardır (K4, K6, K7, K9, K10). Bu bağlamda K10 geçmiş yıllarda okullarında yapılan TİD eğitime de değinerek bu uygulamanın tekrar yapılması gerektiğini; “Daha önce okulumuzda bu tür kurslar düzenlenmişti. Velilerin katılımı sağlanmıştı isteyen velilerin. Tekrar kurslar düzenlense ya da halk eğitimde düzenlense velileri yönlendiririm ve velilerde istekli bu konuda.” (K10/G2/) ifadeleriyle aktarmıştır. K6’da bu konuda total işitme kaybına sahip öğrenci aileleri için TİD eğitim verilebileceği önerisini; “Bu aslında bir ihtiyaç, isteyen velilere hatta bana göre sözel dille hiçbir şekilde ifade edemeyen, yararlanamayan total

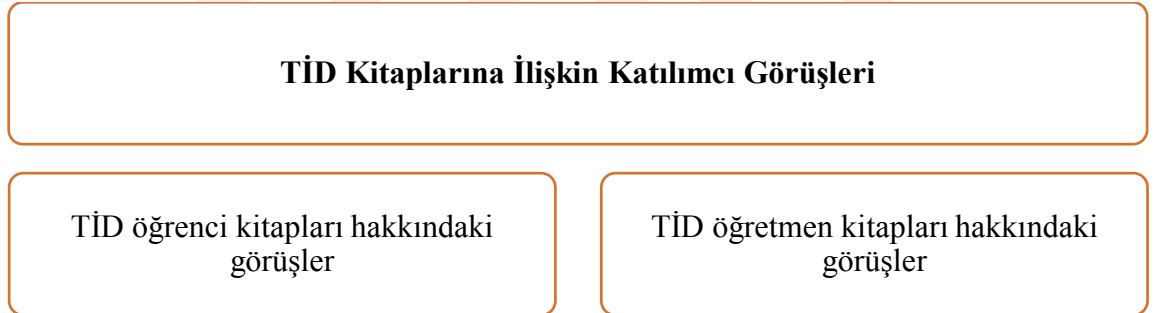
öğrencilerin anne babalarına işaret dili dersi verilmeli. Belli bir kurs almalılar.” (K6/G2/) ifadeleriyle dile getirmiştir. K9’da bu eğitimlerin okullarda verilebileceği önerisini; *“Okula gelseler ya da herhangi bir yerden en azından temel düzeyde çocuklarını anlayabilecekleri kadar işaret dili dersi alsalar. En büyük destek bu olur herhalde.”* (K9/G2/) ifadeleriyle belirtmiştir.

4.2.5. TİD Kitaplarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Verilerin analiziyle ulaşılan bir diğer tema işitme engelliler ilkokullarının ilk üç sınıfındaki TİD derslerinde kullanılan ve temel eğitim materyalleri olan MEB’in hazırladığı TİD öğrenci ve öğretmen kitaplarına ilişkin görüşleridir. Bu tema kapsamında ele alınan alt temalar ise (1) TİD öğrenci kitaplarına hakkındaki görüşler ve (2) TİD öğretmen kitapları hakkındaki görüşlerdir (Şekil 4.10).

Şekil 4.10.

TİD kitaplarına ilişkin katılımcı görüşleri



4.2.5.1. TİD öğrenci kitapları hakkındaki görüşler

Katılımcıların TİD öğrenci kitapları hakkındaki görüşleri incelendiğinde, kitapların anlaşılabilirlikleri, kullanılabilirlikleri, etkinlik çeşitliliği ve geliştirilmesi yönünde öneriler doğrultusunda bulgular elde edilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak katılımcıların TİD öğrenci kitaplarının anlaşılabilirlikleri konusundaki görüşlerine baktığımızda katılımcıların kitapların grafiksel boyutta anlaşılabilirliğine ilişkin farklı görüşleri olduğu görülmüştür. K3 kitaplardaki işaret sunumlarını anlaşılır bulduğunu; *“İşaretleri çok güzel anlatıyor. Hatta böyle numaralar var, işte işaretin numarası altta o numaraya göre yazısı, işareti falan onlar çok güzel”* (K3/G2/) ifadeleriyle belirtmiştir. K4 ise basılı ders kitaplarında yer alan işaret dili görsellerinin sunumunun uygun olmadığını; *“...özellikle oradaki işaret dili görselleri hiç yeterli değildi. Resim şeklinde kullanılmış, karikatürize edilmiş.*

Ama orada gerçek resim kullanılması daha doğru olurdu.” (K4/G2/) sözleriyle belirtirken, kitapların anlaşılır olduğunu *“Yani anlaşılabilirlik açısından zaten öğrenci kitapları bence yeterli.” (K4/G2)* ifadeleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde K7 de işaret görsellerinin anlaşılabilirlikleri konusunda sorun yaşadığını; *“Mesela resim olarak olduğu için işaretlerin yapılışında hep kafa karışıklığı yaşandı. Hareket böyle mi yapılıyor yoksa böyle mi yapılıyor. Yönleri farklı çizilmiş gibi görünüyor.” (K7/G2/)* ifadeleriyle belirtmiştir. K7 ayrıca bu sorundan kaynaklı olarak derslerinde TİD öğrenci kitaplarına yer veremediğini; *“Onlardan yapmaya çalıştık ama öğrenciler onlardan anlayamıyor maalesef. Daha çok bizim faydalanmamız için bir dayanak oldu.” (K7/G2/)* ifadeleriyle belirtmiştir. K5 ise kitapların çalışma sayfalarında yer alan etkinlikleri uygularken anlaşılabilirlik boyutunda sorunlar yaşadığını sözleriyle belirtmiştir (K5/G2):

“Benim sıkıntım etkinlikler yapılırken gösterilmiş olan resimli görsellerde, mesela bir yuvarlağın içerisinde karalanmış kalem gösteriyor. Bu diyor ki işte doğru seçimi işaretle, bunu anlayabiliyorum. Ama bazı görseller, semboller o etkinliğin nasıl yapılacağını iyi açıklamıyor. Biz bunu kendimiz öğretim kitabındaki açıklamalı kısma baktığımızda da yeterince açıklama olduğunu düşünmüyorum. Arkadaşıma gidip soruyorum. Arkadaşım da anlamadığını ifade ediyor.”

TİD öğrenci kitaplarının kullanılabilirliğine ilişkin bulgulara bakıldığında ise K6 kitapların görsellerinin güzel olmasından ve çocukların ilgisini çekmesinden dolayı kullanışlı olduğunu; *“Görselleri çok güzel. Oradaki kelimeleri, kavramları çocuklarla konuşabilirsiniz, paylaşabilirsiniz hatta bazen boyatabilirsiniz bile. O çocukların ilgisini çekiyor ve verimli oluyor...” (K6/G2/)* ifadeleriyle açıklamıştır. Öte yandan katılımcıların bazıları kitabın kalın ve ağır olması, öğrencilerin dikkatini dağıtabilecek kadar görsel içermesi nedenleriyle kullanışlı bulmadıklarını belirtmişlerdir. K4 kitapların ağır olmalarının etkisini; *“Bir kere en başta dış kapağı çok kalın güzel bir kapak yapmışlar ama o kitabı daha da ağırlaştırmış.” (K4/G2/)* şeklinde açıklamıştır. K3 ise kitapların görsellerinin küçük yaş grubundaki öğrencilerin dikkatini dağıttığından bahsederek kitapları derslerinde kullanmama nedenini; *“Kitapta çok görsel var. Evet güzel bir şey ama çocuğun dikkatini dağıtabilecek derecede çok görsel var... Ama seviyesi düşük ya da yaşı küçük öğrenciler için daha net görseller olması, daha net ifadeler olması bana daha doğru geliyor.” (K3/G2/)* şekilde açıklamıştır. TİD öğrenci kitaplarının etkinlik çeşitliliğinin yeterliliği konusundaki katılımcı görüşlerine bakıldığında ise, K3 etkinliklerin ders saatiyle ele alındığında yeterli gözüktüğünü, ancak uygulama bu şekilde olmadığını; *“... İki saatlik Türk İşaret Dili dersi öğretiliyor ve iki saat için kitaptaki etkin-*

lik yeterli... Teoride uygun bence yeterli, ama pratikte öyle olmuyor. Tabii ki ekstradan çok şey yapıyoruz.” (K3/G2/) ifadeleriyle açıklamıştır.

TİD öğrenci kitaplarının geliştirilmesi için sunulan önerilere bakıldığında, katılımcıların kitapları kullanamama nedenleri ile paralel olarak öneriler sunduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, sunulan öneriler; görsellerin azaltılması, kitabın kapağının inceltilmesi, çalışma sayfalarındaki etkinliklerin anlaşılabilirliğinin artırılması ve çeşitlendirilmesi, sonraki sınıflar için devamının hazırlanması, TİD kitaplarına ilişkin CD’lerin hazırlanması, çocukla paylaşılabilir düzeyde kartlar geliştirilmesi olarak sıralanmaktadır. K3 kitapları kullanamama nedeni olarak da bahsettiği görsellerin iyileştirilmesine yönelik önerisini “Görselleri daha çok azaltarak ya da anlamlı görsel koyarak düzeltilebilir.” (K3/G2/) cümleleriyle belirtmiştir. Ayrıca kitabın ağırlığının da iyileştirilmesi gerektiğini; “...Karton kapak mı deniyor bayağı böyle ansiklopedi gibi kitaplar. Ağır lar da. Belki o biraz iyileştirilebilir.” (K3/G2/) cümleleriyle açıklamıştır. K5 kitaplardaki etkinliklere ilişkin açıklamaların anlaşılabilirliklerinin artırılması yönündeki önerisi; “Açıklamalar, işaret dili dersinin açıklamaları biraz daha açıklayıcı olmalı.” (K5/G2/) ifade siyle dile getirmiştir. K4 ise kitaplardaki etkinliklerin ve görsellerin iyileştirilebileceğine ilişkin önerisini; “İçerik olarak da etkinlik sayfaları sadece eşleştirme veya doğru olanı boyama şeklinde yapılmış. Etkinlikler zenginleştirilebilir, daha fazla etkinlik sunulabilir.” (K4/G2/) şeklinde belirtmiştir. K4 ayrıca etkinliklerin çeşitlendirilmesini; “İçerik olarak da etkinlik sayfaları sadece eşleştirme veya doğru olanı boyama şeklinde yapılmış. Etkinlikler zenginleştirilebilir, daha fazla etkinlik sunulabilir.” (K4/G2/) sözleriyle önermiştir. Benzer şekilde K6’da etkinliklerin artırılabilirliğini; “Aslında belki biraz etkinlikler artabilir, daha çeşitlendirilebilir.” (K6/G’/) cümleleriyle, K9 ise “Biraz daha çeşitli olabilir yani, bizim böyle ek materyal kullanmamıza gerek kalmadan.” (K9/G2/) ifadeleriyle bildirmiştir.

K4 kitapların sonraki sınıflar için devamının hazırlanması yönündeki önerisi; “Öğretim kitapları en son 1, 2, 3. sınıf şeklinde geldi sonrasında yeni bir kitap gelmedi galiba. Onların devamı sağlanabilir.” (K4/G2/) sözleriyle belirtmiş, K7 ise TİD kitaplarına ilişkin CD’lerin hazırlanarak öğrencilere verilmesini; “...çocuklara cd verebilsek işte cdlerle pekiştirmek amaçlı. İşte bir duyguyu video çekilmiş bir şekilde görseler, o şekilde izleseler ve işaretini evde çalışabilseler...” (K7/G2/) cümleleriyle önermiştir. Son olarak K10 etkinlik düzeylerinin basitleştirilerek öğrencilerle paylaşılabilir farklı materyallerin sağlanabileceğine ilişkin önerisini “...düzey olarak basitleştirilerek, kart-

lar yapılarak ya da çocukların eline verebileceğimiz ufak tefek materyallerle zenginleştirilebilir.” (K10/G2/) ifadeleriyle açıklamıştır.

4.2.5.2. TİD öğretmen kitapları hakkındaki görüşler

TİD kitapları hakkındaki görüşlere ilişkin bulgulardan bir diğeri ise TİD öğretim materyallerinden biri olan öğretmen kitaplarına yönelik olmuştur. Bu doğrultuda katılımcılar öğretmen kitaplarını kullanıp, kullanmadıkları ve geliştirilmesi için ne tür düzenlemeler yapılabileceği yönünde görüşlerini sunmuşlardır. İlk olarak TİD öğretmen kitaplarının katılımcılar tarafından kullanılma durumuna ilişkin görüşlere bakıldığında, K3 ve K6 öğretmen kitabını kullanmadıklarını; “Öğretmen kitaplarında açıklamaları ben çok da kullanmadım.” (K3/G2/) ve “... Çok kullanmadım ben. Okudum inceledim ama bir ders yaparken şuradan öğretmen kitabını alayım bakayım, çok az yaşadım açıkçası.” (K6/G2/) ifadeleriyle belirtmişlerdir. Öte yandan K5, K7 ve K9 öğretmen kitaplarını bilmedikleri ya da unuttukları bir işareti kontrol etmek için veya öğrenci kitabında anlayamadıkları bir şey olduğuna kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin bu konuda K5 öğrenci kitaplarında anlayamadığı işaretlerin anlamlarına bakmak için kullandığını; “Onlardan yararlanıyorum bazen o etkinliklerde anlamadığım yerleri anlayabilmek için.” (K5/G2/) cümleleriyle belirtmiştir.

Katılımcıların TİD öğretmen kitaplarını kullanmama nedenlerine ilişkin görüşlerine baktığımızda, K10 işaret dilini bildiği için çok ihtiyaç duymadığını, ihtiyaç duyduğundaysa TİD sözlüğünü kullandığını; “Zaten işareti bildiğim için bu neymiş diye bakmıyorum. Ama takıldığım yerde TİD sözlüğü var, takıldığım yerde hemen oradan açıyorum.” (K10/G2/) cümleleriyle belirtmiştir. K8 ve K9 da benzer şekilde işaret dili bilgileri iyi olduğu için ihtiyaç duymadıklarını; “Ben ihtiyaç duymuyorum, yeni başlayan birisi ihtiyaç duyabilir...” (K8/G2) ve “Yani işaret dilini biliyorsanız hocam çok da lazım olmuyor.” (K9/G2/) cümleleriyle aktarmışlardır. TİD öğretmen kitaplarının geliştirilmesine ilişkin önerilere bakıldığında ise, katılımcılar hem TİD’i bilmeyen öğretmenler için hem diğer derslerin içeriklerini TİD ile sunma konusunda kendilerine rehberlik edecek bir kılavuz hazırlanması yönünde önerilerini sunmuşlardır. Bu bağlamda K3; “Yani onun yanında da bir ek kitap verebilirler. İşaret dili bilmeyen öğretmenler için, çocuğun o anda sorabileceği her şeyi cevaplayabileceği tarzda bir rehber gibi yani...” (K3/G2/) ifadelerini kullanmıştır. K6 ise farklı derslere ilişkin içeriklere de yer verilebileceğini; “Türkçedeki bu ekler, noktalama işaretleri, matematik problemi, toplama çıkarmada mesela. Belki bu konularda biraz daha net bir yol gösterirse, benim çok hoşuma giderdi

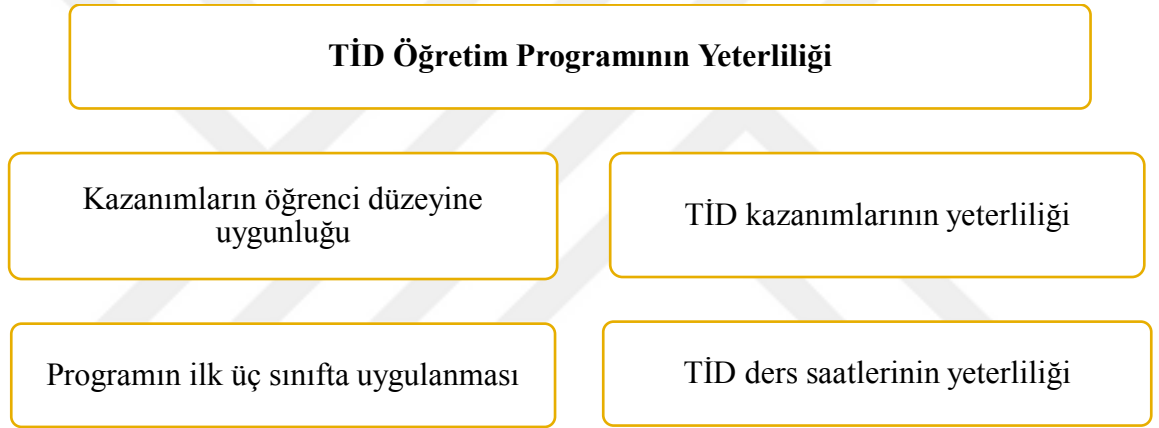
açıkçası. Çünkü bu konularda inanın bazen çok çaresiz hissediyorum.” (K6/G2/) cümleleriyle ifade etmiştir.

4.2.6. TİD Öğretim Programının Yeterliliği

Araştırma süreci sonunda verilerin analizinden elde edilen temalardan biri TİD öğretim programının yeterliliği/uygulanabilirliğine ilişkin olmuştur. Bu tema altında (1) Kazanımların öğrenci düzeyine uygunluğu, (2) Kazanımların yeterliliği, (3) Programın ilk üç sınıfta uygulanması ve (4) TİD ders saatlerinin yeterliliği alt temalarına ulaşılmıştır (Şekil 4.11).

Şekil 4.11.

TİD öğretim programının yeterliliği



4.2.6.1. Kazanımların öğrenci düzeyine uygunluğu

Katılımcı görüşlerine dayalı olarak elde edilen bulgulardan biri TİD Öğretim Programında yer alan kazanımların öğrenci düzeyine uygunluğuna ilişkin olmuştur. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu kazanımların öğrenci düzeylerine uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Örneğin K9; *“Evet uygun. Birinci sınıftaki TİD daha basit, ikinci, üçüncü sınıfta basitten zora doğru hep bildiklerinin üzerine koyarak ilerlemişler. Programın böyle bir bütünlüğü de var. O yüzden programı güzel hazırlamışlar.”* (K9/G2) sözleriyle kazanımların öğrencilerin düzeyine uygun olduğunu ve kazanımların sınıflar arası basitten zora doğru ilerlemesinin programa bütünlük kattığını belirtmiştir. K6 ise *“Öğrencinin düzeyine çok uygun. Bir kere çocukların günlük hayatlarına çok adapte olmuş, kesinlikle her alanda kullanabilecekleri bir müfredat olmuş. Yani hiç gereksiz bir şey görmedim ben diyebilirim.”* (K6/G2) ifadeleriyle kazanımların yeterli olduğunu, bununla birlikte programın öğrencilerin günlük yaşamlarına kolaylıkla akta-

rabilecekleri bir içeriğe sahip olduğunu vurgulamıştır. K8’de benzer şekilde programın bütüncül yapısına vurgu yaparak, kazanımların öğrenci düzeylerine uygun olduğunu belirtmiştir: *“Gayet uygun, uygulanabilir, çocukların seviyesine göre ayarlanmış... İkinci, üçüncü sınıftaki müfredat da birinci sınıfı desteklediği için birbirini destekleyen bir süreçle karşı karşıyayız yani.”* (K8/G2).

4.2.6.2. Kazanımların yeterliliğine ilişkin görüşler

TİD Öğretim Programının yeterliliğine ilişkin elde edilen diğer bir bulgu programda yer verilen kazanımların yeterliliği ile ilgili olmuştur. Bu doğrultuda katılımcılar ilk üç sınıf için kazanımların yeterli olduğunu bildirmişleridir. Örneğin, K5 kazanımları yeterli bulduğunu; *“Bence gayet güzel, yeterli diye düşünüyorum ilk üç sınıf için.”* (K5/G2) sözleriyle belirtmiştir. K9 ise; *“Bir, iki, üçüncü sınıf için yeterli evet. Cuma günü ‘intikam’ sözcüğü geçti. O kadar güzel anlattılar ki... Mutlu oldum çocuklarım ne kadar güzel anlatıyorlar diye.”* (K9/G2) ifadeleriyle ilk üç sınıf için kazanımların yeterli olduğunu dile getirmiştir. Benzer şekilde K7; *“Sadece bir, iki, üçüncü sınıfta alınmış olduğu için, evet bir iki, üçüncü sınıfta çocuk okul içerisinde veya kendi çevresine karşı o yaş grubu içinde, yani nedir 6-9 yaş grubu için evet yeterli.”* (K7/G2) ifadeleriyle, K8 ise; *“... Birinci sınıf, ikinci sınıf ve üçüncü sınıftaki ihtiyaçlarına yanıt verdiğini görüyoruz...”* (K8/G2) sözleriyle ilk üç sınıf düzeyi için kazanımların yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Kazanımların yeterliliği konusunda elde edilen bu görüşlerin tersine K10 kazanımların fazla olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bu görüşünü K10; *“Bana göre ilkokul için söylüyorum. Bazen çok fazla geliyor. Dediğim gibi yaşam çok sınırlı olduğu için çok fazla gelebiliyor. Çok fazla detay var.”* (K10/G2) sözleriyle belirtmiştir. K4 ise kazanımların yeterliliğini öğrencilerin bireysel özellikleri temelinde ele alarak öğrencinin TİD’e aşinalığı oluğunda hızlı bir şekilde ilerlenebildiğini, ancak ek yetersizlik söz konusu olduğunda kazanımları tamamlamanın mümkün olmadığını şu ifadeleriyle belirtmiştir (K4/G2):

“Öğrencinin durumu da tabii ki çok fark ediyor. Yani işaret diline belli bir aşinalığı varsa çocuğun, kendini ifade edebilecek düzeyde bir işaret dili biliyorsa çok daha çabuk hızlı bir şekilde ilerlenebiliyor. Yani öğrenciye görelilik olayı çok fark ediyor. Bir de bu sene ve geçen sene benim bir öğrencimin zihinsel engeli de olduğundan dolayı bu kavramları zaten alabilecek düzeyde bir öğrenci değil. Yani öğrencinin düzeyi yeterli olmadığında da kazanımları tamamlamak mümkün değil.”

4.2.6.3 Programın ilk üç sınıfta uygulanmasına ilişkin görüşler

Katılımcıların görüşlerine dayalı olarak elde edilen bir bulgu da TİD öğretim programının ilk üç sınıfta uygulanmasının TİD öğretimi için yeterli olup olmadığına ilişkin olmuştur. Bu konuda katılımcıların bir kısmı ilk üç sınıfta uygulanmasını yeterli bulurken, bir kısmı da aksi yönde görüş bildirmişlerdir. TİD Öğretim Programının ilk üç sınıfta uygulanmasının yeterli olduğu yönündeki görüşlere bakıldığında, K6 bu görüşünü ortaokulda eğitim sunan öğretmenlerin TİD bilmemesi ve ilk üç sınıfta öğrencilerin zaten TİD’i öğrenmiş olmaları üzerinden şu cümlelerle açıklamıştır (K6/G1):

“Ben olumlu buluyorum. Aslında mantıklı da. Neden biliyor musunuz? Çünkü ortaokulda dediğim sorun var... Bu öğretmenlerimiz işaret dilini ancak burada devam ettiklerinde iki yılda öğrenebiliyorlar. Hatta çaba gösterip kursa gidenler de var... Öğrenciler 1, 2 ve 3. sınıfta zaten öğrenmiş oluyorlar. Dörtte bunu görmüş oluyorlar.”

K4 ve K8 ise öğretim sürecinin tamamında TİD olmasından dolayı programın ilk üç sınıfta yer almasının yeterli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu konuda K8; *“Bence zaten bütün sürecin tamamında işaret dili olduğu için bence olmasına gerek yok... Hususi olarak bir derste olmasındaki maksat dediğim gibi ortak bir dil geliştirmekse bana göre yeterli.”* (K8/G1) açıklamasında bulunurken, benzer görüşünü K4; *“Yani ders olarak sadece ilk üç sınıfa konulmuş ama sonraki sınıflarda da zaten devam ettiriliyor.”* (K4/G1) cümlesiyle belirtmiştir.

Diğer taraftan TİD derslerinin ilk üç sınıfla sınırlı kalmaması gerektiği yönündeki görüşlere bakıldığında K9; *“Bizim ihtiyacımızı karşılıyor ama evet sonraki sınıflarda da zorlaşarak, hani böyle tekniğe yönelerek devam etmeli diye düşünüyorum.”* (K9/G1) sözleriyle TİD derslerinin devam etmesi gerektiğini belirtmiştir. K7 ise öğrencilerin daha üst düzeyde TİD bilgisine gereksinim duyduklarını belirterek TİD derslerinin ilk üç sınıfla sınırlı kalmaması gerektiğini; *“.... Aslında birden üçe kadar tamam bunu verdik, ama daha üst işaret dili çocuk için gerekli değil mi? Tabii ki gerekli. Ama bunu artık sosyal çevreden öğrenilir diye mi bakıyorlar, okul arkadaş çevresinden, bilmiyorum yani.”* (K7/G2) sözleriyle açıklamıştır. K10 ise TİD derslerinin örgün eğitim boyunca devam etmesi gerektiğini; *“Bence işaret dili dersi her sınıfta olmalı. Yani neden ortaokulda olmuyor ki? Ortaokulda daha farklı, lisede daha farklı... Hatta diyorum ya anaokulundan başlayıp liseye kadar. Yani dönem dönem değil hepsinde olmalı.”* (K10/G1) sözleriyle açıklamıştır.

4.2.6.4. TİD ders saatlerinin yeterliliği hakkındaki görüşler

TİD Öğretim Programının yeterliliği boyutunda elde edilen son bulgu TİD ders saatlerinin yeterliliğine ilişkin olmuştur. Bu doğrultuda katılımcıların bir kısmı ders saatlerini yeterli bulduğunu belirtirken, bir kısmı ders saatlerinin yeterli olmadığı yönünde görüşlerini bildirmişlerdir. TİD ders saatlerinin yeterli olduğu K8; “Kafidir, yani yeterli olduğunu düşünüyorum” (K8/G2) ifadesiyle, K5; “...Birinci sınıfta okuma yazmaya daha fazla vakit ayırdığımız için de iki saat bence کافی.” (K5/G2) sözleriyle belirtmiştir. K9 ise diğer derslerde de TİD kullanımına yer verdiği için TİD ders saatlerinin yeterli olduğunu; “Bence yeterli çünkü TİD’de değil ki sadece hayat bilgisi, Türkçe, matematikte de hep işaret var... Zaten bütün derslerde genişletiyorsunuz ve kullanıyorsunuz yani.” (K9/G2) sözleriyle belirtmiştir.

K10 TİD ders saatlerinin yetersiz olduğunu, diğer derslerde de TİD’e yer verdikleri için tamamlayabildiklerini; “İşaret dili haftada iki saat ama ben matematikte de işaret dili kullanıyorum... Yetmiyor işte. Biz kapatabildiğimiz için tamamlayabiliyoruz. Diğer derslerde yer vermesek zayıf kalır.” (K10/G2) sözleriyle belirtmiştir. Benzer şekilde K3 diğer derslerde ve teneffüs aralarında TİD kullanıldığı için ders saatinin yeterli olduğunu ancak kullanılmaması durumunda iki saatlik TİD dersinin yeterli olmayacağını; “... Sadece Türk İşaret Dili dersinde yapacaksınız bunları dersiniz yetersiz dedim... Eğer kullanılırsa iki saat yeterli, ama kullanılmazsa yani dört saat bile... Türkçe kadar olmalı bence. Türkçe haftada sekiz saat özellikle birinci sınıfta iki saat yeterli değil.” (K3/G2) sözleriyle açıklamıştır. K4 de diğer derslerde TİD’e yer verdiği için yeterli gibi düşünüldüğünü, ancak iki saatlik TİD dersinin yeterli olmayacağını belirtmiş ve ayrıca öğrencilerin bireysel özelliklerine göre bu durumun değiştiğini, TİD temeli olmayan veya ek yetersizliğe sahip öğrenciler için TİD ders sürelerinin yetersiz olduğunu; “... Hiç işaret dili eğitimi almamış daha önce hiç işaret dili kullanmamış öğrenci için veya bir tane öğrencim var. Onun zihinsel engeli de var. O öğrenci için iki saat işaret dili aslında yeterli değil. Hani öğrenciye göre değişiklik gösteriyor hocam.” (K4/G2) ifadeleriyle dile getirmiştir.

K7 de benzer şekilde; “İki saat bence yeterli değil. Bu kadar işaret dilini öneminden bahsediyoruz, Türkçe gibi bir şey bence. Türkçe çok önemli, dil konuşma çok önemli, işaret dili de bence o denli önemli olmalı... Saatleri de artırılmalı diye düşünüyorum.” (K7/G2) sözleriyle iki saatin yeterli olmadığını ders saatlerinin arttırılması gerektiğini belirtmiştir. K7 ayrıca diğer derslerde TİD kullanımına yer verdiğini, zaten TİD’in de bu şekilde kalıcı olabileceğini; “Ben doğal süreç içerisinde öğretmeyi daha

uygun buluyorum... Eğer, diğer derslere de yayarsak hayatın içine ve normal akışa yayarsak o zaman kalıcı oluyor.” (K7/G2) sözleriyle vurgulamıştır. Son olarak K6 da hem diğer dersleri desteklemesi hem de TİD derslerinde öğrencilerin sosyalleşme ve kendilerini özel hissetmelerinden dolayı ders saatlerinin arttırılmasını şu sözleriyle açıklamıştır (K6/G2):

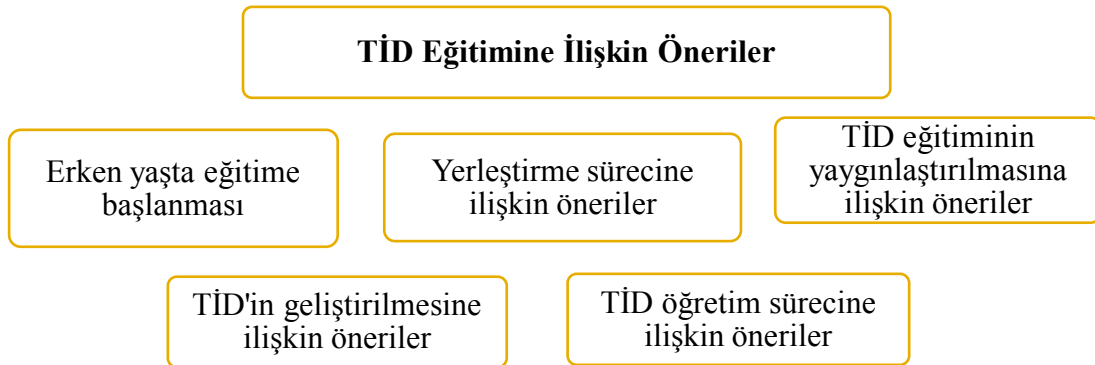
“... Bu ders çocuklar için bir matematik, bir Türkçe gibi değil, aynı zamanda eğlenceli. İşaret dilinde her ne kadar öğretmenleriyle, dışarıdakilerle sosyalleşiyorlarsa da, işaret dilinde bir film izlediklerinde çok mutlu oluyorlar. Kendilerine ait görüyorlar ve kendilerini özel hissediyorlar. ... Aynı zamanda da bir hikâyeyi okuma şansı veriyor, arkadaşlarıyla kaynaşma, kendini özel hissetme. Bir önceki dersleri çok destekler nitelikte olduğu için içeriği de üç saat, dört saat de olabilir daha da güzel olur diye düşünüyorum. “

4.2.7. TİD Eğitiminin Geliştirilmesine İlişkin Öneriler

Elde edilen verilerin analizleri sonucunda ulaşılan temalardan sonuncusu ise TİD eğitiminin geliştirilmesine ilişkin öneriler olmuştur. Bu tema altında, (1) işitme kayıplı öğrencilerin daha erken yaşta TİD eğitime başlamasına, (2) işitme engelliler okullarına yapılan öğrenci yerleştirmelerine, (3) TİD eğitiminin yaygınlaştırılmasına, (4) TİD’in geliştirilmesine ve (5) TİD öğretim sürecine ilişkin alt temalara ulaşılmıştır (Şekil 4.12).

Şekil 4.12.

TİD öğretim programının geliştirilmesine ilişkin öneriler



4.2.7.1. Erken yaşta eğitime başlanması

TİD öğretim programının geliştirilmesine ilişkin öneriler teması altında yer alan ilk alt tema katılımcıların işitme kayıplı çocukların TİD eğitime erken yaşta başlaması ile ilgili olmuştur. Bu doğrultuda K10 özel eğitimde başarıya ulaşılması için temel ilkelere biri olan erken eğitimin önemini “*Erken eğitim önemli biliyorsunuz, erken eğitime başlanmalı*” (K10/G1) sözleriyle dile getirmiştir. K4 ise bu konuda KI sonrası

işitsel-sözel dil eğitiminde olduğu gibi, işaret dilini edinecek olan işitme kayıplı çocuklarda da erken yaşta dil eğitiminin sunulmasının önemini; “*Bir de okula erken yaşta başlaması hocam. Nasıl ki koklear implantla konuşma dili erken yaşta kazanılıyorsa...*” (K4/G1) ifadeleriyle belirtmiştir ve bu bağlamda ilkokulda verilmesi gereken TİD içeriğine ilişkin görüşünü de “*...Çocuk birinci sınıfa geldiğinde artık işaret diliyle okuma yazma ya da diğer akademik becerileri bizim vermemiz gerek.*” (K4/G1) sözleriyle açıklamıştır. K8 ise erken eğitime ilişkin görüşüyle birlikte sözel dili edinemeyen işitme kayıplı çocuklarında işaret diliyle topluma kazandırılmaları gerektiğini; “*...Konuşma diline sahip olmaları için gereken çabayı sarf etsek ama edinemeyenleri de dışlamadan onların da toplumun birer üyesi olduklarını hissettirerek, iletişime giden yolda işaret dilini onların hayatlarına egemen kılmak gerektiğini ifade etmek istiyorum.*” (K8/G1) şekilde ifade etmiştir.

4.2.7.2. Yerleştirme sürecine ilişkin öneriler

İşitme kayıplı öğrencilerin işitme engelliler okullarına yerleştirilmelerine ilişkin görüşlere bakıldığında, eğitim yaklaşımları hakkında ailelerin bilgilendirilmesi ve öğrencilerin bu yaklaşımlara uygun olarak okullara yerleştirilmesi, bu süreçte de öğrencilerin tanısına uygun olan eğitim ortamına yerleştirilmesi şeklinde önerilerin yer aldığı görülmektedir. Ailelerin işitme kayıplı çocuklarının mevcut işitme ve potansiyel dil gelişimleri hakkında bilgilendirilerek, çocuklarının eğitimleri hakkında doğru kararı verebilmeleri için bilgilendirilmeleri gerektiği K4; “*Çocuğun konuşması üzerine yoğunlaşıyor. Ailenin de aslında bu konuda yönlendirilmesi lazım. Bu çocuk konuşabilir mi, konuşamaz mı? İşaret dili mi kullanması gerekir? Ailelerin de bu konuda bilgilendirilmesi yok.*” (K4/G1/) sözleriyle ifade etmiştir. K4 bu doğrultuda uzmanların ve ailenin kararı doğrultusunda çocuğun edinmesi amaçlanan iletişim moduna uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi gerektiğini; “*Sıkıntımız, verilecek eğitim konuşma diliyle mi verilmesi gerekir yoksa işaret diliyle mi? Bunların da belirlenip ondan sonra yönlendirilmesinin yapılması gerekir.*” (K4/G1/) şekilde belirtmiştir. K8 ise işitme kayıplı çocukların kayıp derecelerine göre sınıflandırılması ve bu doğrultuda yerleştirme yapılarak uygun iletişim modunun bu çocuklara kazandırılması gerektiği yönündekini görüşünü şu ifadeleriyle belirtmiştir (K8/G1/):

“Bu işitme kaybının düzeyine göre eğitimi kategorize etmemiz lazım. Ve bu eğitimi kategorize ettikten sonra burada artık daha kolaylıkla şunu ifade edebiliyoruz; diyebiliyoruz ki, ileri ve çok

ileri derecedeki bireylerin eğitimlerinin işaret diliyle başlaması ya da sürdürülmesi esastır diyebiliyoruz. Bu iş kime bırakılmış, biz öğretmenlere, uygulayıcılara bırakılmış.”

K4 ise sözel dili edinemeyen işitme kayıplı öğrencilerin işitme engelliler okullarına yerleştirilmesi gerektiği yönündeki görüşünü; “... *Öncelikli olarak işaret dili kullanılması gereken, sözel dili kazanamayacak olan çocukların bizim okulumuza yönlendirilmesi en baştan yapılması gerekli.*” (K4/G1) şekilde ifade etmiştir. K6 ise yanlış yerleştirme kararları sonucunda kaynaştırmaya yerleştirilen öğrencilerin işitme engelliler okullarına geri döndüklerini; “*Kaynaştırmanın inanın ben karşısında değilim, ama bana 13, 14 yıllık öğretmenlik hayatımda en azından yedi, sekiz öğrenci geldi kaynaştırmadan, ben hiçbirinin bundan verim sağladığını görmedim.*” (K6/G1) ifadeleriyle belirtmiştir. K3 ise konuyu TİD öğretim çalışmaları için işitme engelliler okullarının önemine değinerek bu okulların varlığının artırılması gerektiği yönündeki görüşünü; “*Umarım işitme engelli bireyleri gerçekten önemsiyorlardır. İşaret dilini bu kadar önemli kılacak olan şeyler bence işitme engelliler okulları... O yüzden Türk İşaret Dili’ni desteklemek amacıyla Türkiye genelinde işitme engelliler okullarının varlıklarını çoğaltabilirler.*” (K3/G1) ifadeleriyle belirtmiştir.

4.2.7.3. TİD eğitiminin yaygınlaştırılmasına ilişkin öneriler

TİD öğretim programının geliştirilmesine ilişkin öneriler temasına ilişkin bir diğer alt tema ise katılımcıların TİD eğitiminin yaygınlaştırılmasına ilişkin görüşleridir. Bu kapsamdaki bulgular incelendiğinde işitme kayıplı öğrencinin yakın çevresindeki bireylere, normal işitmeye sahip öğrencilere ve yetişkinlere, okulöncesi öğretmenlerine, diğer branş öğretmenlerine ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlere TİD eğitimi verilmesi yönünde önerilerinin yer aldığı görülmektedir.

Bu kapsamda işitme kayıplı öğrencilerin yakın çevresindeki bireylere TİD eğitimi verilmesi gerektiği yönündeki görüşünü K4; “*Basit düzeyde de olsa iletişim kurabilecek düzeyde diğer bireylere, özellikle yakın çevresindeki kişilere işaret dili eğitimi verilip, işaret dili öğrenmesi sağlanabilir.*” (K4/G1) ifadeleriyle belirtmiştir. Yakın çevresindeki bireyler arasındaysa özellikle ailelerin işaret dilini bilmiyor olması sorunu dile getiren katılımcı bu düşüncesini “*Sonraki süreçte sadece öğrencinin işaret dilini bilmesi yeterli değil... Ailenin de öncelikli olarak, eğer öğrenci işaret dili kullanacaksa, ailenin de işaret dili öğrenmesi çok önemli.*” (K4/G1) cümleleriyle belirtmiştir.

Normal işitmeye sahip öğrencilere de işaret dili eğitimi verilmesi gerektiği görüşüne ilişkin olarak ise K7 “*Normal çocukların da işaret dili öğrenmesini isterdim kesinlikle.*” (K7/G1) ifadelerini kullanmıştır. K3 ise bu bağlamda normal işitmeye sahip öğrencilere de TİD sözlüklerinin dağıtılabileceğini; “*Sözlükler daha aktif dağıtılsın. Yani diğer öğrencilere de dağıtılsın. Madem işaret dili öğretiyoruz biz bu öğrenciye, sosyal yaşamında da bunu kullanacaksa, her birey o zaman bunu temin edebilsin...*” (K3/G1) cümleleriyle ifade etmiştir. K5 ise toplumda işaret dili kullanımının artırılması yönündeki isteğini; “*İşaret dilinin tabana yaygınlaştırılması derken halk arasında yaygınlaştırılmasının daha da hızlandırılmasını isterdim*” (K5/G1) cümleleriyle ifade etmiştir. K4 ise toplumda işaret dilinin yaygınlaştırılması ve bilinçlendirme çalışmaları yapılması gerektiğine ilişkin görüşünü “*Daha bilinçlendirilebilir insanlar, daha fazla kurs açılabilir. Bu kurslar açılrsa bile işitme engelli birisiyle karşılaşmamış birisi daha işaret dilinin ne olduğundan bile habersiz olabiliyor. Bunların reklamı (kursların) daha fazla yapılabilir belki.*” (K4/G1) ifadeleriyle aktarmıştır.

İşitme kaybı olan öğrencilerin devam ettikleri diğer eğitim ortamlarındaki öğretmenlerin de TİD eğitimi alması gerektiği yönündeki görüşünü K10; “*Yani anaokullarında da işaret dili bilmeyen öğretmenler var. Herkes kendi isteğiyle, inisiyatifıyla yapıyor. Bir mecburiyet olmalı. Sen bu okulda çalışıyorsan bu dili bilmek zorundasın.*” (K10/G2) cümleleriyle belirtmiştir. K8 ise branş öğretmenlerinin işaret dilini öğrenmeleri konusunda desteklenmeleri gerektiğine ilişkin görüşünü; “*... Branş öğretmenlerinin işaret dilini öğrenme, kullanma noktasında bu öğretmenlere gereken desteğin verilmesi gerekiyor diye düşünüyorum.*” (K8/G1) şeklinde belirtmiştir. K9’da bu konudaki isteğini “*... branş öğretmenleri işaret diline hakim değiller, hep böyle işte ilkokul öğretmenlerini arayıp bu ne diyor, şu ne diyor diye sorup bizi böyle tercüman olarak kullanıyorlar.*” (K9/G1) ifadeleriyle belirtmiştir. Son olarak K10 işaret dili kullanan işitme kayıplı çocukların destek eğitim hizmeti aldıkları rehabilitasyon merkezlerinde işaret dili bilen personel olmadığı ve bu konudaki ihtiyacı; “*Rehabilitasyon merkezlerine giden öğrencilerimiz var ve işaret dili bilen öğretmen olmadığını söylüyorlar. Yani işaret dili bu kurumlarda da yok.*” (K10) ifadeleriyle belirtmiştir.

4.2.7.4. TİD’in geliştirilmesine ilişkin öneriler

TİD öğretim programının geliştirilmesine ilişkin öneriler teması altında elde edilen bir diğer alt tema ise TİD’in geliştirilmesine ilişkin önerilerdir. Bu kapsamda katılımcıların TİD’in dilbilgisel yapısına, ulusal ortak dil oluşturulmasına ve kelime dağar-

cığının artırılmasına ilişkin önerileri olduğu görülmektedir. Örneğin, TİD'in dil bilgisel yapısının geliştirilmesine ilişkin K3; *"Sonra ekler için de bir şeyler yapılabilir... Yani 'geliyorum'u anlatırken 'şimdi' ve 'geliyor' diye ekliyorum ben ya da önceden gelmiş, yarın gelecek gibi. Yani herhangi bir ikinci kelime olmadan anlatamıyorum. Bunu isterdim. Ekleri isterdim."* (K3/G1) ifadeleriyle belirtmiştir. Benzer şekilde K5'te bu konudaki düşüncesini *"Gramer yapısının çok hızlı bir şekilde, yavaş yavaş değil, hızlı bir şekilde oluşturulmasını."* (K5/G1) cümleleriyle belirtmiştir.

Bir diğer öneri ise TİD'e ilişkin ortak kaynakların kullanımıyla ortak bir dil oluşturulması gerektiğine ilişkindir. Bu bağlamda K3 düşüncelerini; *"Daha sonra Türkiye çapında tek bir işaret dilinin geçerli olmasını isterim... Bizim de öğrettiğimiz şey anlamlı olsun isterim. Bu sözlükler çıksın, sözlükler daha aktif dağıtılsın."* (K3/G1) cümleleriyle ifade etmiştir. K10 ise konu hakkında; *"Kaynakların en azından çok güzel toparlanmasını isterdim... Tek bir kaynaktan gidersek bütünlük sağlanır Türkiye çapında."* (K10/G1) cümleleriyle düşüncelerini belirtmiştir. TİD'in kelime dağarcığının artırılmasına ilişkin ise K3; *"... Bütün kelimeleri tek tek söyleyebilsin isterim... Yani her kelimenin işareti olsun isterim. Bu yok bence."* (K3/G1) cümleleriyle düşüncelerini ifade etmiştir.

4.2.7.5. TİD öğretim sürecine ilişkin öneriler

TİD öğretim programının geliştirilmesine ilişkin öneriler teması altında ulaşılan son bulgu ise katılımcıların öğretim sürecine ilişkin önerileri ile ilgili olmuştur. Bu kapsamda katılımcıların önerilerinin; bireysel eğitim odalarının oluşturulması, dijital platformlarda ders içeriklerinin olması, farklı dersler için kavram kitaplarının yapılması, materyal desteğinin artırılması, TİD eğitimi için profesyonel eğitimcilerin kullanılması ve TİD derslerinin üçüncü sınıf sonrasında da devam etmesi şeklinde olduğu görülmüştür. Hem işitsel-sözel iletişimin hem de işaret diline dayalı iletişimin bireysel eğitim odalarında desteklenmesine ilişkin olarak K7; *"Bu çocukların hem işaret dili hem de konuşma eğitimi olarak bireysel eğitim almalarını isterdim... İkisinde de paralel bir şekilde bireysel eğitim odalarında eğitim almalarını isterdim."* (K7/G1) ve *"...işaret dilinde çocuk mesela diğerlerinden çok farklı, öğrenemiyor, sıkıntı yaşıyor hemen öğretmenimiz alacak o öğrenemediği konuyu bireysel bir şekilde anlatacak."* (K7/G2) ifadelerini kullanmıştır. K5 ise TİD'e ilişkin ders içeriklerinin dijital platformlara düzenli olarak eklenmesi yönündeki önerisini; *"İşitme engellilerle ilgili, EBA platformu var... İşaret dili dersleri yok, işaret diliyle ilgili paylaşılan videolar, görseller var. Yani düzen*

yok.” (K5/G1) ifadeleriyle belirtmiştir. K9 ise farklı derslere ilişkin kavram kitapları oluşturulmasına ilişkin önerisini; “...her dersin işaretleriyle ilgili kavram kitapları olmasını isterdim... Mesela matematikle, fen bilgisi öğretimiyle ilgili, Türkçeyle ilgili.” (K9/G1) şeklinde belirtmiştir.

Materyal desteğinin artırılmasına ilişkin görüş bakıldığında, K6 videoların öğrencilerin dikkatini daha fazla çektiğini belirterek, TİD içerikli videoların hazırlanmasını; “Özellikle işaret dilinde çekilmiş replikleri, videoları, filmleri çok seviyorlar. Bir kitaptan ziyade mesela pür dikkat dinliyorlar. Eğitim materyali olarak mesela bu videoların hazırlanması daha verimli olur.” (K6/G1) sözleriyle açıklamıştır. K9 ise teknolojik desteğin artırılması gerektiğine ilişkin görüşünü; “... Teknik konulardaki, işte bilgisayar, materyal eksikliğinin biraz daha az olmasını isterdim.” (K9/G1) cümleleriyle ifade etmiştir.

Bir diğer öneri olarak TİD’i profesyonel düzeyde kullanan kişilerin okullarda TİD öğretimine destek sunmaları konusunda K7; “... Bence işitme engelli çocuklara profesyonel düzeyde eğitim verebilecek kişiler okula gelmeli ve düzenli olarak eğitim verilmeli diye düşünüyorum. Hem işaret dili eğitmeni, hem de konuşma terapistiyle beraber.” (K7/G1) şekilde ifade etmiştir. Son olarak ilkokulun ilk üç sınıfı sonrasında da artan zorluk seviyesiyle birlikte TİD eğitiminin devam etmesine ilişkin olarak K9; “Keşke dördüncü sınıftan sonra da ders devam etse ve onlara yönelik de güzel bir TİD kitabı olsa iyi olur.” (K9/G2) ifadeleriyle belirtmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu kısımda işitme kayıplı öğrencilerin eğitim ortamlarında Türk İşaret Dili (TİD)'nin kullanımı ve öğretimi sürecine ilişkin gerçekleştirilen araştırmanın sonucuna, ilgili alanyazın bağlamında araştırma bulgularının tartışılmasına ve hem ileriki araştırmalara hem de uygulamaya yönelik çeşitli önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu bölümde gerçekleştirilen araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, araştırma soruları bağlamında her bir soruya ilişkin bütüncül olarak ele alınarak, ulaşılan sonuçlar paylaşılmıştır.

Araştırmanın ilk araştırma sorusu olan “Bir iletişim modu olarak TİD’e ilişkin görüş ve tutumlar nasıldır?” sorgulamasıyla ilişkili olan temalar incelendiğinde, TİD’in işitme kayıplı çocukların sosyal yaşantılarında iletişimsel ihtiyaçlarını karşılamada yeterli bir dil olduğu belirlenmiştir. Ayrıca TİD’in işitme kayıplı öğrencilere ilk üç sınıf içeriğinde yer alan akademik becerileri öğretmede yeterli olabileceği belirtilirken, özellikle zorlaşan ders içerikleriyle birlikte ilk üç sınıf sonrasındaki içeriklerin sadece TİD ile öğretiminin, TİD’in sözcük dağarcığının kısıtlı olduğu gerekçesiyle yeterli olmayacağı saptanmıştır. Bununla birlikte işitme kayıplı bireylerin kendi aralarındaki sosyal etkileşimlerini sürdürmede TİD’in yeterli bir araç olduğu, ancak normal işiten bireylerin TİD bilmiyor olmalarından kaynaklı olarak toplumsal yaşama uyumda TİD’in iletişim aracı olarak yeterince işlev görmediği söylenebilir.

TİD’e ilişkin tutumlara bakıldığında aile tutumlarının, ailede işitme kayıplı birey olup olmaması durumuna göre değiştiği, işitme kayıplı ailelerin kendilerinin de kullandıkları TİD’e karşı olumsuz bir tutumlarının olmadığı, normal işitmeye sahip ailelerin tutumlarının ise; işitmeye yardımcı teknoloji kullanımı, sözel dil beklentisi, çocuğun eğitim sürecindeki ilerlemesi ve TİD’e ilişkin sunulan bilgilendirmeler doğrultusunda değişiklik gösterdiği belirtilebilmektedir. Öğretmenlerin TİD’e ilişkin tutumları ise işitme kayıplı öğrencilerin topluma kazandırılmasında ve bu amaçla gerçekleştirilen eğitim sürecinde TİD’in kullanımının gerekli olduğu yönündedir. TİD derslerinin işitme kayıplı öğrencilere sunduğu katkılara bakıldığında ise bu katkıların sözel dil gelişimi için gerekli önkoşullar sunulmayan öğrencilerin sosyalleşmesinde ve diğer gelişim alan-

larında ilerleme sağlamalarında yardımcı olması, hâlihazırda TİD kullanan öğrenciler için ise daha formal bir dil eğitimi sağlaması olarak sıralanabilir.

Araştırmanın ikinci odak sorusu olan “İşitme engelliler okulunda TİD’in öğretim süreci nasıl gerçekleştirilmektedir?” sorusuna ilişkin elde edilen temalar planlama, uygulama, değerlendirme, aile katılımı ve yaşanan sorunlar boyutlarındadır. TİD derslerinin planlanmasında her bir katılımcı öğretmen tarafından BEP hazırlandığı, BEP’te yer verilen kazanımların ve ilgili ünitelerin belirlenmesinde ise farklı yolların izlendiği saptanmıştır. Bu doğrultuda BEP’lerin genellikle TİD Öğretim Program’ındaki kazanımlar kullanılarak ya da paralel bir içeriği olan TİD ders kitaplarındaki konular temel alınarak hazırlandığı, bununla birlikte bazı katılımcılar tarafından hayat bilgisi üniteleri veya işaret dili kurs içerikleri temelinde oluşturulduğu belirlenmiştir. Öte yandan il özelinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda TİD dersleri için BEP hazırlanmadığı ortaya konulmuştur.

TİD derslerinin uygulanması boyutunda elde edilen bulgular doğrultusunda TİD derslerinde benimsenen iletişim modunun işitsel-sözel dille birlikte TİD kullanımı olduğu, aynı zamanda iki dil kullanımının diğer dersler içinde geçerli olduğu belirlenmiştir. İki dilin birlikte kullanılma nedeninin ise, sınıflardaki öğrencilerin işitme kayıplarının ve kullandıkları iletişim modlarının farklı olmasından dolayı tüm öğrencilere ulaşabilmek olduğu belirlenmiştir. TİD öğretiminde kullanılan materyallerin TİD öğretim kitaplarının yanı sıra, tek kartlar, sıralı kartlar, posterler, hikâye kitapları, görsel kavram setleri, ve teknolojik destekli videolar veya görseller şeklinde farklılık gösterdiği, bu materyallerle oluşturulan eğitim ortamlarında/etkinliklerinde ise öğrencilerin TİD becerilerinin; soru-cevap, model olma, akran desteği, dramatizasyon, dil fırsatları sunma, gösterip yaptırma ve oyun temelli öğretim ve doğal işitsel-sözel yöntem ile desteklenmeye çalışıldığı belirlenmiştir. TİD derslerinde TİD kitapları dışında farklı materyallerin kullanılma nedenleri ise tek bir materyalin dil öğretiminde yeterli olmaması, bununla birlikte ele alınan konunun pekiştirilmesi ve pratik kullanım olarak sıralanmıştır.

TİD derslerinin uygulanmasına ilişkin elde edilen bu sonuçlarla birlikte, işitme kayıplı öğrencilere TİD kazandırmada birtakım hususların dikkate alındığı, bunların öğretimde bilinenden bilinmeyene ilerleme, her öğrencinin anlamasını sağlama, ifadele-ri öğrenci düzeyine uygun olarak kullanma, görsel kullanımı, jest ve mimiklere dikkat etme, el ve parmak hareketlerinin doğruluğunu sağlama, derse zamanında başlama, konuları ilişkilendirme ve süreçte aile ile işbirliği kurma şeklinde sıralandığı görülmektedir. TİD derslerinde yürütülen değerlendirme çalışmaları boyutunda elde edilen bulgula-

ra dayalı olarak ise öğrencilerin TİD öğrenim çıktılarının büyük oranda sınıf içi gözlemlerle yoluyla gerçekleştirildiği, bununla birlikte katılımcı öğretmenlerin ölçüt bağımlı değerlendirme araçları veya kendileri tarafından oluşturulan çalışma kâğıtları yoluyla değerlendirme süreçlerini işlettiği saptanmıştır.

Öğrencilerin TİD öğrenmeleri üzerinde aileden, öğrenciden ve öğretmenden kaynaklı çeşitli faktörlerin etkili olduğu, ayrıca öğretim sürecinde bu faktörlerden kaynaklı sorunlar da dâhil olmak üzere ortak TİD kullanımı, soyut kavramların öğretimi, materyal eksikliği ve teknolojik eksikliklerden kaynaklı sorunların yaşandığı saptanmıştır. Ailedeki bireylerin işitme durumu ve işitme durumundan bağımsız TİD öğretim sürecine katılma durumları, öğrencilerin TİD öğrenmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu anlamda katılımcılar TİD bilgisiyle okula başlayan çocukların hem TİD derslerinde hem de diğer derslerde daha başarılı oldukları sonucuyla ilişkilendirilmiştir. Öğrenciye ilişkin faktörler ise, öğrencinin işitme kaybına ek yetersizliğe sahip olması, dil performansı ve sosyalleşme ihtiyaçları odağında ele alınmış olup; ek bir yetersizliğe sahip olan öğrencilerin TİD öğretim süreçlerinin daha zor olduğu, TİD veya sözel dil çıktısına sahip olarak okula başlayan çocukların iletişimsel ve akademik olarak daha avantajlı oldukları, hiçbir dil çıktısı olmayan çocukların TİD öğrenme sürecin uzadığı, bunlarla birlikte sözel dile sahip olan çocukların TİD öğrenimlerinin, hiçbir dil çıktısı olmayanlara göre daha hızlı olduğu belirlenmiştir. Bir diğer önemli sonuç ise sözel dile sahip çocukların akranları ile iletişim kurma ve sosyalleşme ihtiyaçlarına bağlı olarak TİD öğrenme eğiliminde oldukları görüşü olmuştur. Öğretmenlere ilişkin faktörler ise öğretmenlerin TİD'e karşı tutumları ve TİD bilgi düzeyleri olarak belirlenmiş olup, öğretmenlerin doğal işitsel-sözel dilin işitme kaybı olan çocukların eğitiminde ana akımı oluşturduğu, bu nedenle de katılımcıların ilk mezun oldukları yıllarda TİD'e karşı oldukları için eğitim sürecinde TİD'e yer vermediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin TİD bilgisinin yetersiz olmasının ise çocukların TİD öğrenim süreçlerini olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir.

Sıralanan faktörlerle de ilişki olarak öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların ve ek yetersizliğe sahip olma durumunun TİD öğretim sürecinde sorun oluşturduğu belirtilmiştir. Diğer sorun kaynağı olarak belirtilen durumların öğretim sürecindeki etkilerine bakıldığında, TİD bilgisi olan öğrenci ve ailelerin kullandıkları TİD'in, TİD sözlüğü ve öğretim kitaplarından farklı olmasının anlam farklılıklarının oluşmasına, bu durumun ise zaman zaman öğretmen ve öğrenci için zorluklar yaşanmasına neden olmaktadır. TİD'in soyut kavramlara ilişkin kelime dağarcığının sınırlı olmasının ve öğ-

rencilerin somut kavramlara göre soyut kavramları daha zor öğrenmeleri bir diğer yaşanan sorundur. Son olarak, öğrencilerin yaş düzeylerine göre ilgilerini çekecek ek materyallere ihtiyaç duyulmasının ve özellikle akıllı tahta ve internet gibi teknolojik alt yapısı olmayan sınıflarda ilgili dijital kaynaklara erişilememesinin TİD öğretiminde sorunlar doğurduğu belirlenmiştir.

TİD öğretimin ev ortamında sürdürülmesi adına öğretmenlerin aileleri desteklemek adına yüz yüze veya online görüşmeler gerçekleştirdiği, öğrencilere ödevler verdikleri ve evde yapılabilecek uygulama önerilerinde bulunduğu tespit edilmiştir. Öte yandan sıralan bu uygulamalara rağmen ev ortamında TİD çalışmalarının sürdürülmediği, iş birliği kurulmasında yaşanan bu sorunun kaynaklarının ise ailelerin isteksizlikleri, sözlü dil beklentileri nedeniyle TİD’i desteklememeleri, TİD bilmemeleri veya TİD bilenlerin de farklı dil kullanımları olduğu belirlenmiştir. Bu sorunlara ilişkin katılımcı öğretmenlerin çözüm önerileri ve bu doğrultuda gerçekleştirdiklerini belirttikleri uygulamalar ise farklı işaretler üzerinde ailelerle uzlaşılması, kaynak paylaşımı, video paylaşımı, aileleri TİD eğitimlerine yönlendirme TİD derslerine dâhil etme ve TİD eğitimi sağlama olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın son araştırma sorusu olan “TİD Öğretim Programı’na ve materyallerine ilişkin görüş ve öneriler nelerdir?” sorusu kapsamında, öğretim programının yeterliliği, TİD eğitiminin geliştirilmesine ilişkin öneriler ve TİD öğretim materyallerine ilişkin görüşler temaları ele alınmıştır. Katılımcı öğretmenlerin, öğretim programında yer alan kazanımların öğrencilerin bulundukları sınıf düzeyi ve yaşlarına göre uygun bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcılar, kazanımların sınıf düzeyinde sarmal yapıda ilerlemesinin öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırıcı bir unsur olarak görürken, kazanımların tamamının öğrencilere kazandırılmasında yukarıda da sıralan öğrencilerin TİD öğrenmesi üzerinde etkili olan faktörlerin işlediği belirtilmiştir. TİD öğretim programının yeterliliğine ilişkin sıralanan bu sonuçlarla birlikte, il özelinde gerçekleştirilen araştırma sonuçları öğretmenlerin bu programa ilişkin yeterli bilgileri olmaması olmuştur.

TİD öğretim programında yer alan tema/ünitelerle uyumlu olarak hazırlanan TİD kitaplarının ünite dağılımının yeterli olduğu bununla birlikte ünitelerle ilişkili oluşturulan olaylı görsellerin öğrenciler için ilgi çekici olduğu belirtilmekle birlikte, kitapların çeşitli gerekçelerle kullanışlı bulunmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğrenci kitaplarına yönelik yaşanan sorunlar; işaretlerin anlam karşılıklarının yer alması, işaret görsellerinin anlaşılır olmaması, kitapların ağır olması, öğrencilerin dikkatlerini dağıtabilecek kadar görsel içermesi, etkinlik yönergelerinin açık olmaması olarak saptanmıştır. Sıra-

lanan bu sorunların çözülmesi ve ayrıca etkinlik çeşitlerinin arttırılması, kitaplarla uyumlu CD'lerin hazırlanması, kitap içeriğiyle ilişkili kartlar hazırlanmasının ve TİD'i bilmeyen öğretmenler için rehber kılavuzların hazırlanmasının TİD kitaplarının sınıf ortamlarında kullanımını ve TİD öğretimini olumlu yönde destekleyeceği söylenebilir.

TİD öğretim programı bağlamında TİD derslerinin haftada iki saat olarak uygulanmasının, diğer derslerde de TİD kullanılması nedeniyle yeterli olduğu, öte yandan iki saatlik uygulamanın yeterli olmayacağı belirlenmiştir. Ek olarak öğrencilerin TİD öğrenmeleri üzerinde etkili olan bireysel özellikler, TİD derslerinin öğrencilere sosyalleşme ve kendilerini özel hissetme gibi olumlu katkıları olmasından dolayı bu saatlerin artırılması gerektiği yönünde önerilerde elde edilmiştir. Programın sadece ilk üç sınıfta uygulanması, bu sürenin öğrencilerin TİD'i öğrenmeleri için yeterli bulunmasından dolayı uygun görülürken, ilerleyen kademelerde ders içeriklerinin zorlaşmasından dolayı öğrencilerin TİD'e ilişkin daha üst düzey bilgilere ihtiyaç duymaları ve sonraki sınıflarda da TİD kullanımı devam edeceği için eğitimin de devam etmesi gerekçeleriyle uygun görülmediği belirlenmiştir.

Mevcut durumda yürütülen TİD eğitiminin geliştirilmesine ilişkin çeşitli boyutlarda girişimler yapılabileceği belirlenmiştir. Bu doğrultuda sunulan öneriler; TİD'in erken çocukluk döneminde öğretilmeye başlanması ve bu süreçte ailenin de TİD eğitimi alması, TİD kullanan bireylerin topluma katılımlarının sağlanması amacıyla toplumdaki tüm bireylere yönelik olarak TİD'in yaygınlaştırılması, öğrencilerin eğitim ortamlarına yerleştirilmesi sürecinde ailenin bilgilendirilmesi yoluyla iletişim moduna karar verilerek yönlendirmenin yapılması ve öğretmenlere TİD öğretimini nasıl yürütecekleri konusunda hizmet içi eğitimlerin verilmesi olarak sıralanmıştır. TİD öğretim sürecine ilişkin sunulan daha spesifik öneriler ise; TİD derslerinin desteklenmesi için bireysel eğitim odalarının oluşturulması, dijital platformlarda ders içeriklerinin ve etkinliklerin paylaşılması, basılı materyal desteğinin ve teknolojik imkanların artırılması, TİD öğretim kitaplarının çeşitlendirilmesi, TİD öğretimi için profesyonel eğitimci desteğinin sağlanması olarak belirlenmiştir. TİD'in dil olarak geliştirilmesine boyutunda sunulan öneriler ise ortak TİD kullanımının artırılması için çalışmalar yapılması ve TİD sözlüklerinin güncellenerek kelime dağarcığının artırılması gerektiği yönündedir.

Sonuç olarak, işitme kayıplı öğrencilerin hem toplumsal hem de okul hayatlarında aktif olarak kullandıkları TİD'in eğitimi yönünde çeşitli çabaların olduğu görülmektedir. Bu bağlamda TİD'in eğitimi için hazırlanan TİD Öğretim Programı ve materyallerinin öğretim sürecinde işlevsel olarak kullanabildiği ve bu süreçte katılımcılara

çeşitli kolaylıklar sağladığı görülmüştür. Öte yandan programın ve sağlanan materyallerin iyileştirilmesi ve çeşitlendirilmesi yönünde çeşitli gereksinimler vardır. TİD öğretim sürecinde ise, özellikle ailelerin TİD bilmiyor olmaları ve bununla ilişki olarak da işitme kayıplı öğrencilerin, TİD de dâhil hiçbir dil çıktısı olmadan ilkokul birinci sınıfa başlıyor olmaları bu öğrencilerin eğitimlerinde yaşanan temel sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda erken dönemde iletişim modu kararının verilerek, TİD eğitimi ne başlanması ve okulöncesi dönemden başlayarak işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi sürecinde görev alan tüm öğretmenlerin TİD öğrenmelerinin sağlanmasına gereksinim olduğu görülmüştür. Özetle işitme kayıplı öğrencilerin eğitim sürecinde bu araştırma kapsamında ortaya konulan sonuçların farklı düzeylerde etkilerinin olduğu, bu bağlamda bu araştırmanın sonuçlarının ve katılımcı gereksinimlerine yönelik gerçekleştirilecek çalışmaların, bu öğrencilerin TİD ve diğer akademik eğitimlerinde olumlu gelişmelerin olmasına katkı sunacağı söylenebilir.

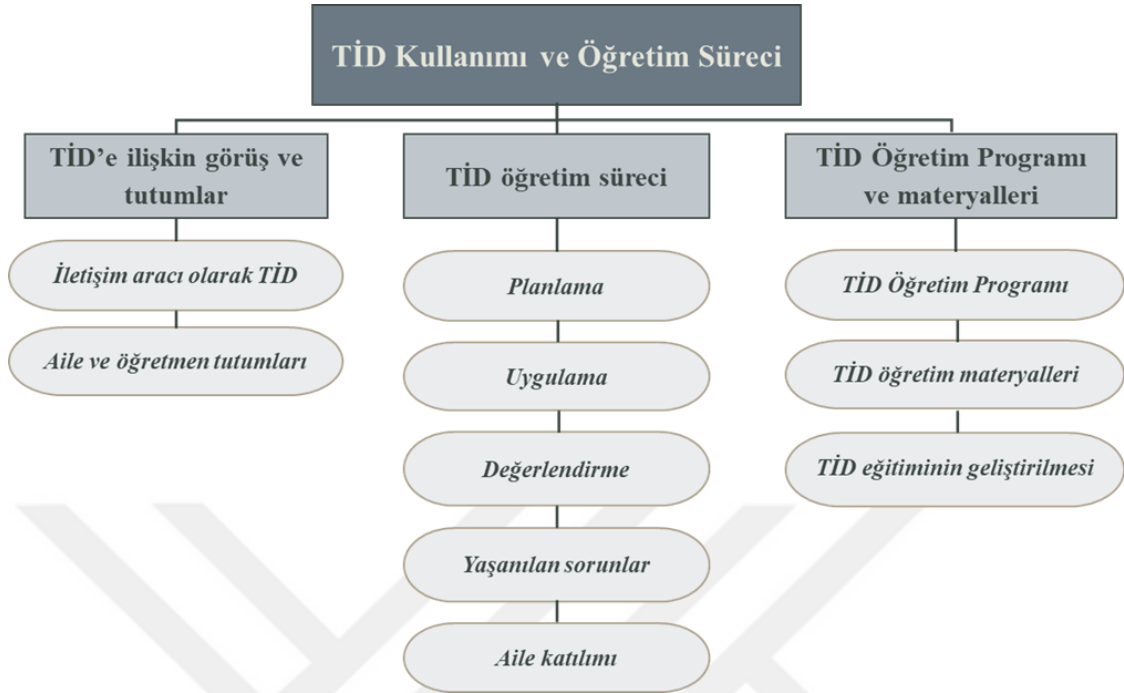
5.2. Tartışma

İşitme engelliler ilkokullarında TİD kullanımının ve TİD derslerinin yürütülme sürecinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, betimleyici bütüncül çoklu durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırma süreciyse il genelindeki bir işitme engelliler ilkokulunda gerçekleştirilen durum 1 ve Türkiye genelinden katılımcıların görüş ve deneyimlerinin alındığı durum 2 olmak üzere iki durum odağında yürütülmüştür. Durum 1 kapsamında araştırma verileri gözlemler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, dokümanlar, demografik bilgi formu ve araştırmacı günlüğü, durum 2 kapsamında ise yarı yapılandırılmış görüşmeler, demografik bilgi formu ve araştırmacı günlüğü yoluyla toplanmıştır. Araştırmada benimsenen desen, TİD kullanımının ve öğretim sürecinin nasıl gerçekleştiğinin bağlamında, derinlemesine incelenmesine ve katılımcıların TİD’e ilişkin bakış açılarının ayrıntılı olarak keşfedilmesine katkı sunmuştur. Ayrıca çeşitli veri toplama tekniklerinin kullanımı, verilerin kendi içinde değerlendirilebilmesine fırsat sunmuştur.

Bu bölümünde araştırmanın amacı ve bu amaçla cevap aranan araştırma soruları bağlamında, “Durum 1” ve “Durum 2” odağında ortaya çıkan ana tema ve alt temalar bütüncül bakış açısıyla ele alınmış, elde edilen sonuçlar alanyazınla desteklenerek tartışılmış ve çıkarımlarda bulunulmuştur. Tartışma akışı Şekil 5.1’de sunulmaktadır.

Şekil 5.1.

TİD Kullanımı ve Öğretim Süreci



5.2.1. TİD'e ilişkin görüş ve tutumlar

5.2.1.1. Bir iletişim aracı olarak TİD

Katılımcılar TİD'in iletişim aracı olarak yeterliliğini öğrencilerin sosyal ve akademik ihtiyaçlarını karşılama boyutlarında ele almışlardır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu TİD'in işitme kayıplı öğrenci/bireylerin kendi aralarındaki sosyal etkileşimlerini sürdürmelerinde yeterli bir araç olduğunu belirtirken, toplumsal yaşama uyum sağlamada yeterli bir araç olmadığını, bunun nedeninin ise işiten bireylerin TİD bilmemeleri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu anlamda işitme kayıplı bireyler kendi aralarında TİD ile iletişim kurmada bir sorun yaşamazken, normal işitme düzeyine sahip ve TİD bilmeyen bireylerle iletişim süreçlerinde aksaklıklar yaşanabildiği söylenebilmektedir. İletişim, sosyal etkileşimin ve öğrenme deneyimlerinin temel taşıdır (Çevik, 2019). İşitme kayıplı yetişkinlerin ise sosyal yaşamlarında işaret dilini kullanmayı tercih ettikleri belirtilmektedir (Gürboğa ve Kargın, 2003). Dolayısıyla toplumdaki tüm bireylerin TİD öğrenmelerinin, işaret dili kullanan işitme kayıplı bireyleri daha iyi anlamalarına ve iletişimde daha rahat olmalarına yardımcı olacağı ve işitme kayıplı bireylerin sosyal yaşamlarında daha nitelikli etkileşimler sürdürmelerine katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır (Goertzen, 2018). Bu anlamda uluslararası alanyazın incelendiğinde Amerika Bir-

leşik Devletleri'nde işitme kayıplı bireylerin özel ve kamusal etkinliklere tam katılımlarının sağlanması adına girişimlerde bulunulduğu, bu doğrultuda öğretmen hazırlık programlarında işaret dili eğitimi verilmekle birlikte, Amerikan İşaret Dili (ASL)'nin lise ve üniversite düzeyindeki normal işiten öğrencilere ikinci dil olarak öğretildiği belirtilmektedir (Beal-Alvarez ve Scheetz, 2015; Jacobowitz, 2005; Quinto-Pozos, 2011). Ulusal alanda ise TİD 2013 yılı itibarıyla üniversitelerin eğitim fakülteleri başta olmak üzere diğer fakülte ve yüksekokul programlarında seçmeli, özel eğitim öğretmenliği programında ise zorunlu ders olarak okutulmakta olup, ayrıca MEB'in yetkilendirdiği özel kurumlar ve Halk Eğitim Merkezleri'nce TİD kursları düzenlenmektedir (MEB, 2011; Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 3 Eylül 2013 tarihli karar). Bu anlamda araştırmanın katılımcılarının da dile getirdiği bir gereklilik olarak, TİD kullanan işitme kayıplı bireylerin toplumsal yaşama erişimini desteklemek amacıyla kamu kurumlarınca TİD'in yaygınlaştırılmasına ilişkin çeşitli uygulamalar yapıldığı söylenebilir.

TİD'in işitme kayıplı öğrencilerin eğitimleri süresince gerekli olan akademik bilgilerin aktarılması boyutundaki yeterliliğine ilişkin görüşlerinin ise farklılaştığı görülmüştür. Bu doğrultuda katılımcılardan ikisi, TİD'in akademik bilgileri aktarmada yeterli bir dil olduğunu, ancak öğretmenlerin TİD bilgi düzeylerinin öğretim sürecini etkilediğini belirtmiştir. Katılımcıların bu görüşün destekler nitelikte araştırmada yer alan katılımcılardan biri dışında hiçbirinin lisans eğitimi sürecinde TİD'e ilişkin bir ders almadığı, altı katılımcının lisans sonrası TİD eğitimi aldığı, üçünün ise herhangi bir formal eğitim almadığı görülmüştür. Bununla birlikte katılımcıların TİD bilgi düzeylerini orta, iyi ve çok iyi olmak üzere farklı düzeylerde değerlendirdiği belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda TİD öğretiminin nitelikli şekilde yürütülmesi adına işitme kayıplı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin TİD becerilerini geliştirmeye yönelik düzenlemelere ihtiyaç olduğu söylenebilir. Daha önce de belirtildiği gibi 2013 yılından itibaren özel eğitim öğretmenliği programlarında zorunlu olarak TİD dersi yer almakta ve öğretmen adaylarına bu konuda yeterlilik kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öte yandan bu dersler bir dönemlik olarak, haftalık iki saat ile sınırlı olup (YÖK, 2018), öğretmen adaylarının bu dersler aracılığıyla ne düzeyde TİD yeterliliğine sahip olduğu ve bu yeterliliklerini işitme kayıplı bireylerle olan etkileşimlerine ne düzeyde yansıtabildiklerine ilişkin bilimsel bir veri bulunmamaktadır. Bununla birlikte Türkçe öğretmen adaylarının TİD derslerine ilişkin görüşlerinin alındığı bir araştırmada, katılımcıların TİD kullanma yeterliliğine sahip olmak için lisans eğitiminde TİD derslerinin teorik ve uygulamalı

olarak sunulması ve sürelerinin artırılması yönünde görüş bildirdikleri raporlanmıştır (Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2020).

TİD'in akademik bilgileri aktarmadaki yeterliliğine ilişkin katılımcıların dördünün görüşü ise TİD'in ilk üç sınıfta yer alan akademik bilgileri aktarmada yeterli olabileceği fakat zorlaşan konular ve artan terminoloji nedeniyle ilerleyen sınıflarda yeterli olmayacağı yönündedir. Katılımcıların bu görüşünün nedeni, TİD'in kelime dağarcığının ve dil bilgisel yapısının yetersiz olması olduğu görülmüştür. Ayrıca bu yetersizliklerin özellikle ekler konusunda TİD'in yetersiz olmasının okuma-yazma becerilerinin öğretiminde uygun olmayan sözdizimsel ve dil bilgisel kullanımlara neden olduğu belirtilmiştir. Türk Dil Kurumu'nun yayınladığı TİD sözlüğündeki kelime sayısının 2607 olduğu (MEB, 2015a) düşünüldüğünde, sözcük dağarcığının akademik bilgilerin aktarılmasında yetersiz olduğu görüşü desteklenebilir. TİD'in dilbilgisel yapısına ilişkin alanyazın incelendiğinde, TİD'in sözel Türkçe'den farklı olarak kendi dilbilgisel yapısı ve kullanım özellikleri olduğu görülmektedir (Açan, 2001; Kubuş, 2008). TİD'in dilbilgisel yapısının incelenmesi amacıyla Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın sahipliğini yaptığı bir proje sonucunda Türk İşaret Dili Dilbilgisi Kitabı (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2015) isimli bir kitap yayınlanmıştır. Kitap içeriğinde TİD'in mevcut kullanımındaki yapısı ayrıntılı olarak incelenmiş ve kullanım örnekleri verilmiştir fakat TİD kullanımında nelere dikkat edilmesi gerektiği, dilbilgisel özelliklerinin neler olduğu gibi öğreticilik ve kullanım boyutlarında anlaşılır açıklamalarda bulunulmadığı söylenebilir. Kitap gerçekleştirilen bir araştırmanın sunumuyla sınırlı kalmıştır. Bu anlamda işitme engelliler ilkokullarında yürütülen farklı dersler ve o derslere ilişkin kavramlar üzerine hazırlanacak sözlüklere ihtiyaç olduğu görülmekle birlikte, TİD sözcük dağarcığının geliştirilmesi ve ayrıca TİD'in gramer yapısının geliştirilmesi ve öğretimi üzerine çalışılması gerektiği söylenebilir. Nitekim katılımcıların TİD eğitiminin geliştirilmesi boyutunda sundukları önerilerden biri TİD'in geliştirilmesi ile ilgili olup, katılımcılar TİD'in dilbilgisel yapısının geliştirilmesi ve sözcük dağarcığının artırılmasına ilişkin öneride bulunmuşlardır. TİD'in sosyal ve akademik boyutta yeterliliğine ilişkin elde edilen bulgular alanyazınla birlikte bütüncül olarak ele alındığında hem TİD'in akademik bilgileri aktarmadaki güçlüklerinin üstesinden nasıl gelinebileceği, hem okul ortamlarında yetkin olarak kullanılması hem de işiten ve işitme kayıplı bireyler arasındaki etkileşimlerin güçlendirilmesi adına çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmüştür.

5.2.1.2. TİD'e ilişkin aile ve öğretmen tutumları

Durum 1 ve durum 2'de yer alan katılımcı öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak ailelerin TİD'e ilişkin tutumlarının işitme kayıplı olma ya da normal işitmeye sahip olma durumuna göre değiştiği belirlenmiştir. İşitme kaybı olan ailelerin çocuklarının TİD öğrenmelerine karşı olumsuz bir tutum sergilemedikleri, aksine öğretim sürecinde evde yapılan çalışmalarla destek sunabildikleri söylenebilir. Öte yandan normal işitmeye sahip ailelerin tutumlarının, çocuklarının işitmeye yardımcı teknolojiler kullanması, sözel dil çıkışına sahip olması, sözel dil beklentisi, TİD'e ve çocuğunun dil gelişimine ilişkin bilgilendirilmesi faktörlerine bağlı olarak değiştiği belirlenmiştir. Ailelerin iletişim modu seçimleri üzerine gerçekleştirilen araştırmalar, işitmeye yardımcı teknoloji kullanımının tek başına sözlü dilin tercih edilmesinde önemli bir etkisinin olmadığını (Li, Bain ve Steinberg, 2003), ailelerin iletişim modlarına ilişkin yargılarının, bu bilgilere nereden ve nasıl ulaştıklarının tercihleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Scarinci vd., 2018). Araştırma sonuçları özellikle ebeveynlerin uzmanların görüşlerini içselleştirdiğini, bu nedenle uzmanlardan tarafsız ve doğru bilgi alınmasının önemli olduğunu göstermektedir (Ching vd., 2018; Deckler vd., 2012). Ulusal alanyazında ise ailelerin iletişim modu tercihinde hem sözlü dil ve hem de işaret diline ilişkin bilgi almadıkları, bununla birlikte uzmanların ve eğitimcilerin aileleri sözlü dile yönlendirdiklerine ilişkin bulgulara rastlanmaktadır (Kılıç, 2020). İşitme kayıplı çocukların eğitimi üzerine sunulan en iyi uygulama ilkeleri incelendiğinde bu ilkelerden birinin, kendilerinin ve çocuklarının geleceklerini tayin etmede karar verme yetkisinin ailelerde olduğunun kabul edilerek, tam bilinçli karar alması adına ailelere kapsamlı, anlamlı ve tarafsız bilgi sunulması gerektiği üzerine olduğu görülmektedir (Moeller vd., 2013; Yoshinaga-Itano, 2013). Bu anlamda ailelere sözlü dille birlikte işaret dili hakkında da tam ve doğru bilgi sunulması, ailenin işaret dili eğitimi yönünde karar alması durumunda ise aile ve çocuğun nitelikli eğitimlere erişiminin sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Yoshinaga-Itano, 2014). Bu vurguya rağmen hem uluslararası hem de ulusal alanda bu ilkenin uygulanamadığı görülmekle birlikte, ailelerin yeterli bilgiye erişmemelerinin etkisinin ilkökul düzeyinde de sürdüğü söylenebilir.

Aile tutumlarına ilişkin elde edilen bir diğer bulgu ise, ailelerin süreç içerisinde TİD'e ilişkin olumsuz tutumlarının değiştiği ile ilgili olmuştur. Bu konuda katılımcı K5 ve K9, ailelerin TİD'in sözlü dil üzerinde olumsuz bir etkisinin olmadığını fark ettiklerinde ya da çocuklarının dil gelişimine ilişkin gerçekçi beklentiler geliştirdiklerinde tutumlarının değişebildiğini ve sürece katkıda bulunmak için çaba sarf ettiklerini ifade

etmişlerdir. Nitekim araştırmalar işaret dilinin sözlü dil gelişimini engellemediğini aksine sözel dil edinimi için bir köprü görevi gördüğü ve dil yapılarının öğrenilmesinde işlevsel olduğunu göstermektedir (Huang, 2016; Mitchiner ve Gough, 2017). Bu doğrultuda ailelerin tanılama süreciyle birlikte TİD'e ve çocuklarının eğitimine ilişkin ayrıntılı olarak bilgilendirilmelerinin ve bu yolla iletişim modu ve eğitim ortamı seçiminde karar verici olarak rol almasının öneminin daha da belirgin hale geldiği söylenebilir.

TİD'e ilişkin öğretmenlerin tutumlarına bakıldığında, katılımcılardan biri dışında tüm katılımcıların TİD'e ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcılar işitme kayıplı öğrencilerin eğitiminde sözlü dille birlikte TİD'e de yer verilmesi gerektiğini belirtmekle birlikte, özellikle sözel dil çıktısı olmayan işitme kayıplı öğrencilerin topluma kazandırılmasında ve sunulan eğitim fırsatlarına ulaşmasında tek yolun TİD olduğunu, bu amaçla da bu öğrencilere TİD eğitiminin sunulması gerektiğini ifade etmişlerdir. TİD'e ilişkin olumsuz görüş bildiren tek katılımcı K3'ün ise işitme kalıntısı olan ve konuşabilme ihtimali olan öğrencilerin TİD'e yönlendirilmesinin uygun olmasından dolayı tutumunun olumsuz olduğu belirlenmiştir. Tüm bireylerin eğitime eşit erişiminin sağlanması konusundaki yasal düzenlemelerde işitme kayıplı bireylerin bireysel gelişim özellikleri doğrultusunda, işitme kalıntısını en üst düzeyde kullanmalarına olanak sağlayacak şekilde desteklenmeleri gerektiği ve işaret diliyle eğitime ulaşım imkânının da sunulması yönündeki hedefler (MEB, 2011) tüm işitme kaybı olan öğrencilerin TİD'e yönlendirilmesi gerektiği görüşünü sunmamaktadır. Yetersizliği olan bireyin eğitimde eşitlik temelinin aksine TİD'den mahrum bırakılamayacağı ve bu yönde gereken desteğin sağlanması gerektiği Engelliler Hakkında Kanun'un 15. maddesinde belirtilmiştir (5378 sayılı, 2005 tarihli). Bu bağlamda işitme kayıplı öğrencilerin eğitim fırsatlarına eşit erişimlerinin sağlanmasındaki yasal düzenlemeler katılımcıların işaret dilinin neden öğretilmesi gerektiğine ilişkin düşüncelerini desteklemektedir. Bu bağlamda katılımcılar TİD derslerinin ve TİD kullanımının işitme kayıplı öğrencilere sağladığı katkılara yönelik görüşlerini de sunmuşlardır. TİD'in erken tanı, cihazlandırma ve eğitim fırsatlarından yararlanamamış ve TİD öğrenmeden okula başlayan öğrencilerin belli kavramları öğrenmesinde, sözcük dağarcıklarının gelişmesinde, yönergeleri anlamalarında, sosyalleşmelerinde ve akademik ilerlemelerinde olumlu katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan, TİD bilerek ilkokula başlayan öğrencilere, hâlihazırda TİD'i akıcı şekilde kullanmalarından dolayı TİD dersinin bir katkısı olmadığını, ancak ev ortamında maruz kalmadığı kavramları öğrenmesi için fırsat sunduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgularla birlikte katılımcılar işitmeye yardımcı teknolojilerden fayda

sağlayan ve sözlü dile sahip öğrencilerin akranları tarafından kabul edilmek ve sosyalleşmek adına TİD öğrendiklerini de belirtmişlerdir.

5.2.2. İşitme engelliler okullarında TİD'in öğretim süreci

5.2.2.1. Planlama

Durum 1 ve durum 2'de yer alan tüm katılımcıların TİD derslerinin planlanmasında her bir öğrenci için yıllık olarak BEP hazırladıkları ancak BEP geliştirmede farklı yollar izledikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcılar BEP'leri, TİD Öğretim Program'ında yer alan kazanımları kullanarak veya programla paralel bir içeriği olan TİD ders kitaplarındaki konuları temel alarak hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcı K1 hayat bilgisi üniteleri temelinde, K7 ise işaret dili kurslarının içeriğini takip ederek BEP hazırladığını belirtmiştir. TİD Öğretim Programı'nda kazanımların birinci, ikinci ve üçüncü sınıf için ayrı olarak hazırlandığı, bu kazanımların ise TİD ders kitaplarında takip edilen üniteler özelinde oluşturulduğu görülmektedir (MEB, 2015b; MEB, 2016). Bu bağlamda TİD ders kitaplarındaki konuların temel alınması yoluyla oluşturulan BEP'lerin hedef konu/temalar açısından benzerlik gösterdiği söylenebilir. Nitekim araştırmanın il özelinde yürütülen bölümünde katılımcı K2'nin ders içeriğinde ele aldığı konuları TİD kitaplarına göre belirlediği ve bu konular kapsamında kazandırmayı hedeflediği kazanımlarının TİD Öğretim programı ile paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Öte yandan her ne kadar katılımcılar BEP hazırladıklarını dile getirseler de K1 ve K2'nin TİD dersleri için BEP hazırlamadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde işitme kayıplı çocuklar da dâhil özel gereksinimli çocukların eğitim aldığı çeşitli ortamlarda BEP hazırlanmadığı yönünde araştırma raporlarına ulaşılmaktadır (Örneğin; Bakkaloğlu, Yılmaz, Altun-Könez ve Yalçın, 2018; Tutuk, 2018). BEP hazırlanmamasının gerekçelerinin öğretmenlerin bilgi, beceri, deneyim eksiklikleri ve BEP evraklarının gereksiz iş yükü olarak görülmesiyle ilişkili olduğu görülmektedir (Karasu ve Mutlu, 2014; Küçük-Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015). Bu çalışmada da BEP hazırlanmama gerekçesi olarak K2 yeterli zamanının olmamasını göstermiştir. Bununla birlikte katılımcılar öğrencilerin işitme düzeyi, dil gelişimi, ek yetersizliğe sahip olma durumu ve TİD bilerek ya da bilmeden birinci sınıfa başlamalarının öğretim süreci üzerinde etkili olduğunu ve bu faktörlerin öğretim sürecinde sorunlar yaşanmasına yol açabildiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda çeşitli faktörlerden dolayı öğrencilerin performanslarının birbirlerinden farklılık gösterdiği göz önüne alındığında işitme engelliler

ilkokulunda çalışan öğretmenlerin BEP hazırlamasının öğrencilerin bireysel özellikleri doğrultusunda gelişimlerini desteklemeleri ve öğrencilerinin ilerlemesini kendi içinde değerlendirebilmeleri adına önemli olduğu söylenebilir. Ancak alanyazınla uyumlu şekilde BEP oluşturma konusundaki aksaklıkların işitme engelliler ilkokulunda yürütülen TİD öğretimi süreci için de geçerli olduğu çıkarımında bulunulabilir.

5.2.2.2 Uygulama

Katılımcıların tümü TİD öğretiminde kullandıkları iletişim modu hakkında bilgi paylaşmış olup, katılımcılardan biri hariç tümü, sözlü dil ile TİD’i birlikte kullandıklarını, bu kullanımın diğer dersler için de geçerli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca durum 1 bağlamında yürütülen gözlemlerde katılımcıların TİD derslerinde yazılı dile de yer verdikleri gözlenmiştir. Alanyazında işitme kayıplıların eğitiminde kullanılan iletişim modları; işitsel-sözel iletişim, işitsel-oral iletişim, işaret dili ile iletişim, total (tüm) iletişim ve iki dilli iletişim olarak sınıflandırılmaktadır (Gravel ve O’Gara, 2003). Total iletişim, iletişimin sağlanması amacıyla görsel ve işitsel tüm iletişim modlarının aynı anda kullanımı olarak tanımlanmaktadır (Hawkins ve Brawner, 1997). Bu anlamda işitme engelliler ilkokullarında yürütülen TİD öğretim sürecinin, total (tüm) iletişim yaklaşımıyla yürütüldüğü söylenebilir. Bununla birlikte durum 1 bağlamında yürütülen araştırma sürecinde katılımcıların öğrencilerle olan iletişimlerinde her iki dili de kullanma düzeylerinin değiştiği gözlenmiştir. Katılımcıların öğrencilerin işitmeye yardımcı teknoloji kullanımı, iletişimde TİD ya da sözlü dil kullanma durumlarına göre öğrencilerle olan birebir etkileşimlerinde sadece TİD ya da sadece sözlü dil kullanabildikleri, öte yandan konu anlatımı sırasında ya da sınıfa yönerge verileceği zaman her iki dili birden kullandıkları görülmüştür. Dahası K1’in her iki dil modunu birlikte kullandığı iletişimlerinde, sözlü dil ile ifade ettiği cümlelerinin sadece bir kısmını TİD ile ifade ettiği de gözlenmiştir. Bu bağlamda elde edilen bulgular doğrultusunda işitme engelliler ilkokullarında yürütülen TİD öğretim sürecinde her ne kadar total iletişim yaklaşımı benimsenmiş gibi görülse de bunun tam olarak alanyazında tanımlandığı haliyle bütüncül olarak kullanılmadığı, öğretmenlerin iletişim modu tercihlerinin işitme kayıplılarının eğitimindeki akımlardan ziyade sınıftaki öğrencilerin bireysel özellikleri temelinde şekillendiği söylenebilmektedir. Nitekim durum 1 ve durum 2’de yer alan katılımcılar iki dile birlikte yer vermelerinin nedeni olarak, öğrencilerin değişen özelliklerinden dolayı tüm öğrencilere ulaşabilmek olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma bulguları kapsamında mevcut durum değerlendirildiğinde, işitme engelliler ilkokullarında TİD’in kullanıl-

masında ve bu ortamlarda eğitim alan öğrencilere TİD öğretimde benzer uygulamalar yürütebilmesi adına benimsenecek iletişim modu üzerine uzlaşılması ve öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesine ihtiyaç olduğu belirtilebilir.

Durum 1 bağlamında öğrencilerin TİD becerilerini desteklemek adına katılımcı öğretmenlerin çeşitli stratejiler kullandığı gözlemiştir. Bu stratejiler;

- Gruba ve birebir öğrenciye soru yöneltme, öğrenci cevaplarına genişleterek, düzelterek model olma ve sorulan soruyla bağlantılı olarak yanıt beklemeden model olma,
- Öğrencilerin soruları cevaplamasına yardımcı olmak adına soruların cevabına ilişkin ipucu ve seçenek sunma,
- Öğrencilerin ilgisi doğrultusunda bağlama uygun başlattıkları etkileşimleri kabul etme ve öğrencilerin yaşantılarını paylaşmalarına fırsat verme,
- Öğrencilerin derse katılımını ve birbirlerinden öğrenmelerini desteklemek adına, öğrencilerin birbirlerini izlemelerini sağlama ve akran modeli/desteği kullanma olarak belirlenmiştir. Sıralanan bu stratejilerinin işitsel-sözel yaklaşıma dayalı uygulamalar kapsamında işitme kayıplı çocukların sözlü dil gelişimlerini desteklemede kullanılan stratejiler olduğu görülmektedir (Clark, 2007; Rhoades vd. 2016). Bu bağlamda durum 2’de yer alan iki katılımcı da TİD öğretiminde en iyi bildikleri yöntem olan doğal işitsel-sözel yöntemi kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar TİD öğretiminde kullandıkları yöntemleri dramatizasyon, gösterip yaptırma, soru cevap tekniği, oyun temelli öğretim olarak belirtmişlerdir. Özellikle dramatizasyon, oyun temelli öğretim ve soru cevaba ilişkin katılımcı ifadeleri incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin, bu yöntemlerle ele alınan konulara yönelik öğrencilere dil yaşantıları sağlamaya çalıştıkları söylenebilir. TİD derslerinde kullanılan yöntem ve stratejilere ilişkin elde edilen bu bulgular doğrultusunda katılımcı öğretmenlerin lisans eğitimleri süresince edindikleri doğal işitsel sözel yaklaşıma ilişkin bilgilerini, TİD öğretim sürecine yansıttıkları çıkarımında bulunulabilir. Bu çıkarımı katılımcı öğretmenlerin TİD derslerinde kullandıkları materyaller ve bu materyallerle gerçekleştirdikleri etkinliklere yönelik elde edilen bulguları desteklemektedir. Doğal işitsel sözel yaklaşımının ilkeleri erken tanılama, erken ve uygun işitmeye yardımcı teknolojilere erişim ile birlikte doğal dil bağlamlarında zengin dil yaşantılarının sunulmasıyla işitsel algılamının ve sözlü dilin gelişimini sağlamaktır (Clark, 2007;

Girgin, 2003). Bu doğrultuda öğretmenlerin hikâye kitapları, sıralı ve tek kart resimler, gerçek malzemeler, oyuncaklar, posterler gibi çeşitli materyalleri kullanarak birebir ve grup eğitimleri yoluyla işitme kayıplı çocuklarla anlamlı etkileşimlerde bulunması vurgulanmaktadır (Girgin, 2003). Katılımcı öğretmenlerin de gerçekleştirdikleri TİD derslerinde TİD kitaplarının yanı sıra hikâye kitaplarına, sıralı kartlara, çeşitli posterlere, görsel kavram setlerine ve gerçek malzemelere yer verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca durum 2’de yer alan katılımcıların TİD öğretiminde dikkat ettiklerini belirttikleri; bilinenden bilinmeyene ilerleme, her öğrencinin anlamasını sağlama, ifadelerin öğrencinin düzeyine göre düzenlenmesi, görsel kullanımı, konuları ilişkilendirme gibi hususların işitme kayıplı öğrencilerin birebir ve grup eğitimlerinde dikkat edilmesi gereken özellikler ile paralellik gösterdiği görülmektedir (Girgin, 2003). Elde edilen bulgular ve alan yazın doğrultusunda TİD’in de bir dil olarak doğal yaşantılar yoluyla kazandırılmaya çalışıldığı, bu doğrultuda sözlü dil ediniminde benimsenen yaklaşımın ve kullanılan stratejilerin TİD eğitime uyarlandığı söylenebilmekle birlikte, TİD öğretimi için en etkili yolun ne olduğunun araştırılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

5.2.2.3. Değerlendirme

TİD öğretim programında öğrencilerin değerlendirilmesinde gözlem formu, ölçüt bağımlı değerlendirme aracı, kontrol listesi veya öğretmenlerin kendilerinin oluşturdukları değerlendirme araçlarını kullanabilecekleri belirtilmekle birlikte, bu araçlara ilişkin örnek formlar da sunulmaktadır. Bu kapsamda durum 1 ve durum 2’de yer alan katılımcıların büyük çoğunluğu öğrencilerin TİD becerilerine ilişkin ilerlemesini sınıf içi gözlemlere dayalı olarak gerçekleştirdiklerini ve katılımcılardan üçü ise ölçüt bağımlı değerlendirme ya da kendi oluşturdukları çalışma kâğıtları yoluyla öğrencilerin ilerlemesini izlediklerini ifade etmişlerdir. Dikkat çekici bir bulgu ise katılımcıların gözlemlere ilişkin kayıt tutmadıklarını belirtmeleri olmuştur. Hatta katılımcı K9 gözlem yoluyla elde ettiği verileri kayıt altına almama nedenini, gereksiz ve zaman kaybı olarak görmesiyle açıklamıştır. Amaca uygun çeşitli kayıt teknikleri ile öğrencinin ilerlemesinin kayıt altına alınması, sunulan eğitimin öğrenci üzerindeki katkıları belirlemek, gerekli durumda eğitimde ve amaçlarda düzenlemeye gitmek ve öğrenciye ilişkin elde edilen verileri paylaşabilmek adına değerlendirme yoluyla elde edilen bilgilerin kayıt altına alınması gerektiği belirtilmektedir (Aksoy ve Çakmak, 2020; Özyürek, 2015).

Özellikle katılımcı öğretmenlerin gözlem yoluyla öğrencilerinin ilerlemesini izlediklerini göz önüne alındığında işitme engelliler ilkokullarında görev alan öğretmenlerin anekdot, anlatı, olay, süre, zaman kaydı gibi çeşitli gözlem türleri (Tanrıverdi, 2019) başta olmak üzere okul ortamında kullanabilecekleri informal değerlendirme araçları hakkında bilgilendirmeleri ve bu araçları işlevsel olarak kullanabilmeleri için desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

5.2.2.4. TİD'in ev ortamında desteklenmesi

Katılımcılar TİD öğretiminin ev ortamında desteklemesinin, öğrencilerin TİD öğrenmeleri üzerinde etkili olduğunu belirterek, bu doğrultuda yaptıkları çalışmaları belirtmişlerdir. Durum 1'de yer alan katılımcılar kaynak paylaşımında bulunarak aileleri TİD eğitim sürecine dahil etmeye çalıştıklarını belirtirken, durum 2'de yer alan katılımcılar ebeveynler ile yüz yüze ya da online görüşmeler, öğrenci ödevleri ve online uygulama önerileri yoluyla ebeveynleri sürece dahil etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin eğitim sürecine katılımlarını desteklemek üzerine öğretmenlerin yapabileceği etkinlikler, ebeveyn-öğretmen görüşmeleri, yazılı iletişim, telefonla iletişim olarak sıralanmaktadır (Hallahan ve Kauffman, 2003; Heward, 2013). Bu anlamda öğretmenlerin ebeveyn katılımı boyutundaki girişimlerinin alanyazınla tutarlı olduğu söylenebilir. Öte yandan katılımcılar ailelerin katılıma isteksiz olmaları, sözlü dil beklentileri, TİD bilmemeleri ve farklı işaretler kullanmaları gerekçeleriyle sıralanan uygulamaların amacına hizmet edemediğini belirtmişlerdir. Ev ve okul ortamında farklı işaret kullanımından kaynaklanan sorunu katılımcılar, ebeveynlerle işaret üzerine uzlaşarak aşmaya çalıştıklarını, ebeveynlerin TİD bilmemelerinden kaynaklanan sorunları ise kaynak paylaşımı, TİD içerikli video paylaşımı, TİD eğitimlerine yönlendirme, TİD derslerine dâhil etme ya da okul içinde TİD eğitimi sağlama yolları ile çözmeye çalıştıklarını bildirmişlerdir. Bu doğrultuda katılımcıların görüşlerine dayalı olarak TİD öğretim sürecine ebeveyn katılımını sağlama konusunda yaşanan temel sorunun, ebeveynlerin TİD bilmemelerinden ve TİD'e ilişkin tutumlarından kaynaklandığı söylenebilir. Bu anlamda durum 2'de yer alan katılımcılar ailelere TİD eğitimi verilmesi gerektiği yönünde öneride bulunurken, durum 1'de yer alan K1 ailelerin talepleri doğrultusunda TİD eğitimi vermeyi planladığını, K2 ise ailelerin TİD'e ilişkin doğru bilgiler edinmeleri adına rehberlik yapmayı planladığını belirtmiştir. K2'nin bu planının aile tutumlarında bahsedildiği gibi ebeveynlerin objektif ve doğru bilgilendirmeler yoluyla karar almasına duyulan ihtiyaca bir cevap olduğu söylenebilir.

Katılımcıların ailelere TİD eğitimi verilmesi yönündeki önerileriyle tutarlı olarak uluslararası alanda işitme kayıplı çocuğa sahip işiten ebeveynlere ikinci dil olarak işaret dili öğretilmesi odağında çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Napier, Leigh ve Sharon-Nann, 2007; Petersen vd. 2016; Snoddon, 2015; Takala vd. 2000; Watkins vd. 1998). Napier vd. (2007) müfredat geliştirme sürecinde elde ettikleri bulgular doğrultusunda işiten ebeveynlere işaret dili öğretiminin temel bileşeninin, sınıf temelli öğretimin yanında ebeveyn ve çocuklara işitme kayıplı yetişkinler ile doğal dil bağlamlarında tesadüfi öğrenme fırsatlarını da içeren bir dil geliştirme süreci sunmak olduğunu vurgulamışlardır. Bu vurguyla uyumlu olarak Petersen vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, işitme kayıplı yetişkinlerin rol model olarak kullanıldığı aile programına katılan ebeveynlerin program yoluyla çocuklarının yaşam kalitelerinin arttığı, iletişiminin daha iyi hale geldiği, sağır kültürü ve sağır topluluğu hakkında aldıkları bilgileri çok faydalı buldukları yönünde görüşler raporlanmıştır. Ayrıca programa katılan ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu kendilerinin ve çocuklarının işaret dili yeterliliklerini orta seviye olarak değerlendirmişlerdir. Benzer şekilde işitme kayıplı çocuk ve işiten ebeveynlerine işitme kayıplı mentör tarafından ev ziyaretleri yoluyla sunulan iki dil/iki kültür programının, çocukların dil ve iletişim becerilerini olumlu yönde desteklediği belirtilmiştir (Watkins vd. 1998). Alanyazın ve bu araştırmanın katılımcılarının önerileri bir arada değerlendirildiğinde, işitme kayıplı çocukların işiten ebeveynlerine sunulacak eğitimlerin kısa süreli kursların ötesinde, ailenin ve çocuğun TİD'i ve işitme kayıplı bireylerin yaşamlarını doğal bağlamda deneyimleyebileceği yapıda oluşturulmasına gereksinim olduğu söylenebilir.

5.2.2.5. Yaşanılan sorunlar

Durum 1 bağlamında katılımcıların TİD öğretim sürecinde yaşadıkları sorunların ortak TİD kullanımı ve soyut kavramların öğretiminden kaynaklandığı belirlenmiştir. Durum 2'de yer alan katılımcılar ise TİD öğretiminde; öğrenciler arasındaki düzey farklılıklarından, ek yetersizliğe sahip olma durumundan, eş anlamlı işaretlerden, görsel materyal eksikliğinden ve teknolojik eksiklerden kaynaklı sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir. İşitme kaybının türü, derecesi, oluş zamanı, ebeveynlerin işitme kaybına sahip olma durumu gibi çeşitli faktörlerle ilişkili olarak işitme kayıplı çocukların heterojen bir grup olduğu belirtilebilmektedir (Doğan ve Akkaya, 2017; İncesulu, 2017). Bu bağlamda işitme engelliler okullarında eğitim alan işitme kayıplı öğrenciler arasında düzey farklılıklarının görülmesinin beklendik bir durum olduğu söylenebilmekle birlik-

te, düzey farklılıklarından kaynaklanan sorunların üstesinden gelinmesi için öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel özellikleri ve performansları temelinde öğretimi nasıl bireyselleştirebilecekleri konusunda desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

Uluslararası literatürde işitme kayıplı çocukların yaklaşık %40'ının tıbbi ya da gelişimsel yetersizlikten etkilendiği raporlanmaktadır (Office of Research Support and International Affairs, 2014). Ulusal alanyazında işitme kaybına ek yetersizliği olan öğrenciler üzerine gerçekleştirilen sınırlı sayıda araştırma bulgusu, öğretmenlerin ek yetersizliğe sahip işitme kayıplı öğrencilere eğitim sunmada güçlük yaşadıkları, bu güçlüğü öğretmenlerin lisans eğitimi sürecinde işitme kaybı dışında diğer yetersizliklere yönelik eğitim almamalarından kaynaklandığı raporlanmıştır (Çavuşoğlu, 2018). TİD öğretim sürecinde ek yetersizliğe sahip olan öğrencilerle çalışmakta güçlük yaşandığına yönelik ulaşılan bulgunun ulusal alanyazınla örtüştüğü söylenebilir. Öğretim sürecinde yaşanan sorunlardan bir diğeri soyut kavramlar ve eş anlamlı sözcüklerin öğretimi ile ilgidir. İşitme kayıplı çocukların gelişim özellikleri incelendiğinde, soyut kavramları hemen hemen hiç kullanmadıkları, eş anlamlı sözcükleri anlamada ve kullanmada güçlük yaşayabildikleri belirtilmektedir (Tüfekçioğlu, 2003). Bu doğrultuda öğretmen görüşlerine dayalı olarak benzer güçlüklerin TİD öğretimi ve kullanımında da yaşadığı çıkarımında bulunulabilir.

Durum 1 bağlamında gerçekleştirilen gözlemler ve katılımcı görüşleri doğrultusunda ortak TİD kullanımında sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Ayrıca Durum 2'ye yer alan katılımcılar TİD'in bölgesel olarak farklılaşmasını, iletişim aracı olarak kullanımı boyutunda dezavantaj olarak ele almışlardır. Bu durum üzerinde öğretmenlerin farklı ilerde görev almasının ve TİD becerilerini çoğunlukla görev aldıkları eğitim ortamındaki öğrencilerle kurdukları etkileşimler yoluyla geliştirmelerinin etkili olduğu söylenebilir. MEB (2015a) yayınladığı TİD sözlüğü ve hazırlanan TİD öğretim programı ile amaçlarından birinin ortak bir işaret dili oluşturulması olduğunu belirtmiştir. Nitekim katılımcılardan K8, TİD derslerinin ortak TİD oluşturulmasına katkıda bulunduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bu noktada MEB tarafından ortak TİD kullanımına yönelik çalışmaların gerçekleştirildiği, ancak öğretmenlere bu doğrultuda yeterli mesleki eğitim verilmemesinden dolayı uygulamada güçlükler yaşadıkları söylenebilir.

Dile getirilen bir diğer sorun olan görsel materyal eksikliğinin alanyazında da ortaya konulan bir bulgu olduğu görülmektedir (Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2016; Atmaca ve Uzuner, 2020). Günümüzde teknoloji aracılığı ile materyal gereksinimlerinin üstesinden daha rahat gelindiği söylenebilir. Ayrıca işitme kayıplı çocukların eğitiminde

teknolojinin destekleyici materyal olarak kullanılması önerilen uygulamalardan biridir (Easterbrooks, Stephenson ve Mertens, 2006; National Deaf Children's Society, 2016). Nitekim durum 1 bağlamında katılımcı K2'nin sıklıkla akıllı tahta aracılığıyla görsel paylaşımında bulunduğu görülmüştür. Ayrıca durum 2'de yer alan katılımcılar da teknolojik araçlar üzerinden öğrencilerle görsel ve video paylaştıklarını ve çeşitli eğitim sitelerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öte yandan katılımcıların bir kısmı okullarında akıllı tahta gibi teknolojik araçların olmadığını, dahası internet altyapısının bulunmadığını dile getirerek, yaşanan teknolojik eksikliği sorun kaynağı olarak belirtmişlerdir. Bu kapsamda işitme engelliler ilkokullarında yaşanan teknolojik eksiklerin giderilmesinin hem MEB tarafından sunulan TİD kaynaklarının dijital içeriklerine sınıf ortamında erişilmesinde hem her bir öğrencinin benzer yollarla eğitim içeriklerine ulaşmasında önemli olduğu söylenebilir.

5.2.3. TİD Öğretim Programı ve TİD materyalleri

5.2.3.1. TİD öğretim programı

Durum 2'ye yer alan katılımcılar TİD öğretim programında yer alan kazanımların öğrenci düzeyine uygunluğuna ve kazanımların yeterliliğine ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu kazanımların hem ilk üç sınıfta eğitim alan öğrencilerin düzeylerine uygun olduğunu hem de ilk üç sınıf düzeyinde TİD'i edindirmede yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan katılımcı K10 kazanımların ilk üç sınıf için fazla olduğunu belirtirken, K4 kazanımları öğrencilerin bireysel özellikleri temelinde ele alarak, her öğrenci için kazanımları tamamlamanın mümkün olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel özellikleri temelinde programda uyarlamaya gidebilecekleri göz önüne alındığında, programda yer alan kazanım sayısının sorun teşkil etmeyeceği söylenebilir. TİD öğretim programı işitme engelliler ilkokullarının birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında uygulanmak üzere geliştirilmiştir (MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2016). Bu noktada katılımcıların programa ilişkin görüşleri doğrultusunda programın amacına hizmet eder nitelikte olduğu söylenebilir. Bu çıkarımla birlikte katılımcıların programı kullanmamaları ve/veya program hakkında bilgilerinin olmayışı üzerine ulaşılan bulgulardan da bahsetmek gerekir. K2 program hakkında bilgisinin olmadığını, K1, K3 ve K7 ise programı kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda programın öğretmenlere ulaştırılması ve program hakkında bilgi-

lendirmesinde sorun yaşandığı, ayrıca her okulda TİD derslerinin aynı program temelinde benzer içerikle yürütülmediği söylenebilir.

İşitme engelliler ilkokullarının haftalık ders programında TİD dersleri iki saat olarak yer almaktadır ve TİD öğretiminde bu sürenin yeterli olup olmadığı konusunda katılımcılar görüşlerini bildirmişleridir. Katılımcılardan K5 birinci sınıfta okuma yazmaya daha fazla yer ayırdıkları için TİD ders saatinin yeterli olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu ise TİD dersi dışında diğer derslerde de TİD kullanımına yer vermelerinden dolayı TİD ders saatlerinin yeterli olduğunu, aksi halde sadece belirtilen ders saatinde kullanılırsa haftalık iki saatin TİD öğretimi için yeterli olmayacağını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar TİD öğretiminin kalıcı olması, öğrencilerin TİD’i günlük yaşamlarına aktarabilmeleri ve akademik alanda ilerlemenin sağlanması için diğer derslerde de TİD’e yer verilmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. TİD öğretim programının yapılandırılmasına dayanak oluşturan yaklaşımlardan birinin disiplinler arası (tematik) yaklaşım olduğu belirtilmektedir (MEB TİD Öğretim Programı, 2016). Bu bağlamda programın ana hedefi temel TİD becerilerinin kazandırılması olmakla birlikte, öğretmenlerin diğer derslerde de TİD uygulamalarına devam ederek dersleri daha etkili sunabilmeleri amaçlanmış, bu amaçla TİD öğretim programında yer alan konular, temel akademik derslere ait programların içerikleriyle ilişkilendirilerek oluşturulmuştur (MEB TİD Öğretim Programı, 2016). Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerin programın amacıyla uyumlu şekilde diğer derslerde de TİD kullanımına yer verdikleri söylenebilir. Ancak hem programın amaçları hem de katılımcı öğretmenlerin görüşleri birlikte ele alındığında TİD öğretim programı ile ne amaçlandığının ve işitme engelliler okullarında TİD’in rolünün ne olduğunun öğretmenler için daha açık bir şekilde ortaya konulmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

TİD öğretim programına ilişkin ulaşılan son bulgu programın ilk üç sınıf ile sınırlı kalması üzerinedir. Katılımcıların bir kısmı ortaokulda eğitim sunan öğretmenlerin TİD bilmemesi, ilk üç sınıfta öğrencilerin TİD’i öğrenmiş olmaları ve öğretim sürecinin tamamında TİD’e yer veriliyor olmasından dolayı programın ilk üç sınıfta yer almasını yeterli bulduklarını, bir kısmı ise ilerleyen kademelerde öğrencilerin daha üst düzeyde TİD bilgisine gereksinim duymalarından dolayı programın devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu noktada katılımcıların TİD’in sonraki sınıflarda devam etmesi görüşü doğrultusunda, üçüncü sınıftan sonrası için TİD öğretim programlarının geliştirilmesinin, bununla birlikte hem dilbilgisel kurallarının oluşturulması hem de matematik, fen bilgisi gibi diğer derslere ilişkin terminolojik bilginin de artırılarak sunulmasının, öğ-

rencilerin TİD bilgilerinin geliştirilmesi ve TİD'in akademik bir dil olarak kullanımının artırılması yönünde olumlu adımlar olacağı söylenebilir. Bu çıkarımı destekler şekilde alanyazında da, işaret dilinde akademik terminolojinin öğretiminin işitme kayıplı öğrencilerin eleştirel düşünme ve yürütücü işlev becerilerinin gelişimi için önemli olduğu ifade edilmektedir (Parker, 2020).

5.2.3.2. TİD materyalleri

Durum 1 ve durum 2' yer alan katılımcıların tümü TİD kitapları hakkında görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda Durum 1' yer alan katılımcılar kullanım açısından öğretmen kitaplarını anlaşılır bulduklarını, bununla birlikte işaretlerin isimlerinin yazmasının işlevsel bir özellik olduğunu belirtmişlerdir. Bu açıklamalarıyla uyumlu olarak derslerinde öğretmen kitaplarını kullandıkları gözlenirken, durum 2' yer alan katılımcıların bir kısmının öğretmen kitaplarını kullanmadıkları, bir kısmının ise bilmedikleri ya da unuttukları bir işareti kontrol etmek veya öğrenci kitabında anlayamadıkları bir şey olduğuna kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen kitaplarına ilişkin belirlenen bir sınırlılık da çalışma sayfalarında yer alan etkinliklerin cevaplarına yer verilmemesinden dolayı etkinliklerin gerçekleştirilmesinde güçlük yaşanması olmuştur. Bu eksiklikle ilişkili olarak durum 1 bağlamında gerçekleştirilen gözlemlerde Durum 2'de yer alan katılımcılar TİD öğretmen kitaplarının işlevsel kullanımı için hem TİD'i bilmeyen öğretmenler için hem de diğer derslerin içeriklerini TİD ile sunma konusunda kendilerine rehberlik edecek bir kılavuz hazırlanmasını önermişlerdir.

TİD öğrenci kitaplarına yönelik ise katılımcılar kitapların anlaşılabilirliği, kullanılabilirliği ve içeriği üzerinden görüşlerini bildirmiş olup, bu görüşlerin farklılaştığı görülmektedir. Katılımcılar kitaplarda yer verilen işaretlerin kapsamını yeterli bulduklarını, sunulacak işaretlerde eksiklik yaşanması durumunda ise bunun işaret dili sözlükleri ile tamamlanabildiğini, ayrıca kitaplarda yer alan görsellerinin öğrencilerin ilgisini çekmesinden dolayı kullanışlı olduğunu belirtmişlerdir. Anlaşılabilirlik boyutunda ise katılımcıların bir kısmı kitaplardaki işaret sunumlarını anlaşılır bulurken, büyük bir çoğunluğu kitaplarda yer alan işaretlerin yapılaş yönlerini temsil eden okların ve çizimlerin işareti anlamada yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Bunlarla birlikte TİD öğrenci kitaplarına yaşanan güçlüklerle ilişkin bulgular;

- Kitaplarda işaretlerin anlamlarına yer verilmemesi
- Çalışma sayfalarındaki resim işaret uyumsuzluğu

- Çalışma sayfalarında yer alan etkinliklerde resim işaret uyumsuzluğu olması ve etkinliklerin anlaşılmasında sorunlar yaşanması
- Kitaptaki olay çeşitliliğinin az olması ve olayları temsil eden resimlerin dikkat dağıtabilecek kadar görsel içermesi
- Kitabın kalın ve ağır olması

şeklinde belirlenmiştir. Sıralanan bu güçlükler nedeniyle katılımcıların bir kısmının öğrenci kitaplarını kullanamadıkları belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcılar sıralanan güçlüklerle paralel olarak; TİD öğrenci kitaplarındaki olaylı resimlerin bölünerek basitleştirilmesi ve sayfa üzerindeki görsellerin azaltılması, çalışma kitaplarının ders kitaplarından ayrı oluşturulması, anlaşılabilirliğinin ve çeşitliliğinin artırılması, işaret görsellerinin altına isimlerinin eklenmesi ve kitabın kapağının inceltilmesi yönünde öneriler sunmuşlardır. Bu önerilere ek olarak katılımcılar TİD kaynaklarının geliştirilmesi için öğrencilerle paylaşılacak düzeyde kartlar geliştirilmesi, eş anlamlı ve zıt anlamlı sözcüklere ait bölüm eklenmesi, ünitelere ait videoların geliştirilmesi ve sonraki sınıflar için devam kitaplarının hazırlanması önerilerinde bulunmuştur. Ayrıca katılımcılar TİD eğitimini geliştirme boyutunda, dijital platformda ders içeriğinin oluşturulması ve diğer dersler için kavram kitaplarının ve materyal desteğinin sağlanması üzerine önerilerini yinelemişlerdir.

Katılımcıların TİD öğretmen ve öğrenci kitaplarına yönelik görüşlerinin ve bu doğrultuda sundukları önerilerin, kitapların amaçlarına uygun olarak okullarda aktif olarak kullanılabilmesi için önemli olduğu düşünülmektedir. MEB, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü sitesi incelendiğinde 2020 yılı itibariyle dijital kitaplara hareketli işaret sembolleri eklendiği görülmektedir. Ayrıca daha yakın bir tarihte TİD eğitim portalı üzerinden TİD eğitim içeriği oluşturulduğu görülmektedir (<https://tid.meb.gov.tr>). Bu anlamda öğretmenlerin TİD bilmeyen öğretmenlere rehber oluşturulması ve kitaplara ilişkin videolar geliştirilmesi yönündeki önerileriyle paralel olarak içeriklerin geliştirildiği söylenebilmekle birlikte, ek olarak MEB tarafından hazırlanan TİD kaynaklarının katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda revize edilmesine ve öneriler doğrultusunda daha çeşitli kaynakların geliştirilmesine ihtiyaç olduğu belirtilebilir. Özellikle hazırlanan içeriklerin dijital ortamda sunulması dikkate alındığında, okullarda teknolojik alt yapı konusunda yaşanan sorunun çözülmesine ihtiyaç olduğunu bir kez daha vurgulamak yerinde olacaktır.

5.2.3.3. TİD eğitiminin geliştirilmesi

TİD eğitiminin geliştirilmesi boyutunda tüm katılımcılar öneride bulunmuştur. Bu konuda durum 1’de yer alan katılımcılar TİD eğitime erken yaşta başlanması ve öğretmenlerin TİD’e ilişkin mesleki ihtiyaçlarının desteklemesi üzerine önerilerini sunmuşlardır. Durum 2’de yer alan katılımcılarda benzer şekilde TİD eğitiminin erken yaşta başlaması gerektiği yönünde öneride bulunmuşlardır. Bununla birlikte TİD eğitimin geliştirilmesi için katılımcılar, işitme kayıplı öğrencilerin eğitim ortamlarına yerleştirilmesi, TİD eğitiminin yaygınlaştırılması, öğretim sürecinin desteklenmesi ve TİD’in yapısının geliştirilmesi boyutlarında önerilerini paylaşmışlardır.

Katılımcılar erken dil eğitiminin önemini vurgulayarak, özellikle sözlü dili edinmemiş ya da TİD öğrenmesine karar verilmiş öğrencilere erken dönemde TİD eğitimi sunulması gerektiğini, bu bağlamda işitme engelliler okullarının işlevinin, öğrencilere TİD ile akademik becerilerin aktarılması olduğunu belirtmişlerdir. Gravel ve O’Gara (2003) işitme kayıplı çocuklar için iletişim yaklaşımlarını ele aldıkları araştırmalarında, işitme kayıplı çocuklarda ailenin seçiminde olan iletişim modlarını etkileyen faktörleri de sınıflamıştır. Sınıflamasında işitme kayıplı öğrencilerin tanınması, erken eğitim yaşantısı ve erken cihazlandırılması faktörlerine değinen araştırmacılar bu faktörlerin iletişim modunun seçiminde etkili olacağını belirtmişlerdir. Moeller (2000)’in işitme kayıplı çocuklarla yaptığı araştırmasındaki işitme yaşı beş yaş sonrasında, geç eğitim yaşantısına sahip olan işitme kayıplı çocukların işiten akranlarına göre sözel dilin sözcük dağarcığı ve sözel akıl yürütme becerilerinde düşük performans sergiledikleri bulgusunu örnek olan sunan Gravel ve O’Gara (2003), erken tanı, cihazlandırma ve eğitime erişememiş işitme kayıplı öğrenciler için işaret dili gibi alternatif iletişim yaklaşımlarının geç kalınmadan ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Bununla birlikte katılımcılar ailelerin çocuklarının potansiyel dil gelişimleri ve eğitim yaklaşımları hakkında bilgilendirilerek, bu doğrultuda eğitim ortamlarına yerleştirilmelerini dile getirmişlerdir. Katılımcı görüşleri ve ilgili literatür birlikte ele alındığında, sözel dil gelişimi için belirlenen kritik dönemlerde erken tanı, cihazlandırılma ve eğitim imkanlarına erişememiş işitme kayıplı çocukların uzmanlarca eğitim ortamlarına yerleştirilmesi ve eğitim dilinin belirlenmesi önerilerinin getirilebileceği söylenebilir.

İşitme engelliler ilkokullarındaki TİD öğretim sürecini desteklemeye yönelik ise katılımcılar kendi TİD becerilerini geliştirmekle birlikte TİD öğretimini nasıl gerçekleştirecekleri, bu konuda yöntem ve tekniklerin neler olduğu konusunda bilgiye gereksinimleri olduğunu ve bu doğrultuda eğitimler sunulmasına ihtiyaç olduğunu belirtmişler-

dir. Ayrıca katılımcılar öğrencilerin sözlü dil ve TİD becerilerinin desteklenmesi için okullarda bireysel eğitim odalarının oluşturulması, TİD eğitimi için profesyonel eğitimcilerin kullanılması ve TİD derslerinin üçüncü sınıf sonrasında da devam etmesi yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Katılımcı öğretmenlerin önerileriyle uyumlu olarak ilgili alanyazındaki işaret diline dayalı eğitim uygulamaları incelendiğinde hem özel eğitim hem de genel eğitim okullarında işaret dili uzmanlarının görev yaptığı ve bu uzmanların işitme kayıplı öğrencilere bireysel eğitim odalarında dil desteği sundukları görülmektedir (Antia ve Kreimeyer, 2001; Parker, 2020). Katılımcı görüşleri ve diğer ülkelerdeki uygulama örneklerine bakıldığında işitme kayıplı öğrencilerin eğitim ortamlarında görev yapacak TİD uzmanlarının atanmasının ve bireysel eğitim odalarının oluşturulmasının çocuğun dil gelişiminin yanı sıra aileye rehberlik edilmesi konusunda da işlevsel olacağı söylenebilir.

TİD eğitiminin geliştirilmesine ilişkin sunulan önemli bir öneride TİD eğitiminin yaygınlaştırılmasına konusudur. Bu doğrultuda işitme kayıplı çocukların yakın çevresiyle birlikte, eğitim ortamlarındaki akranlarına ve eğitimlerinde rol alan eğitimcilere TİD eğitimi verilmesi önerilmiştir. Katılımcıların bu önerileri işaret dili öğrenmeyi tercih eden ailelerin ve çocuklarının nitelikli eğitime erişimlerini güvence altına almak adına alınması gereken önemlerle tutarlı olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda alınacak önlemler, ailenin çocuğu ile iletişim kurabilmesini desteklemek adına ailelere işaret dili eğitimi verilmesi, özellikle ailelerin işaret dili kullanımını desteklemek için işaret dilini akıcı şekilde kullanan yetişkin mentörlere erişiminin sağlanması, işitme kayıplı çocuklara nitelikli eğitim sunabilecek işaret dili öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve uygun strateji ve teknikleri içeren eğitim içeriklerinin oluşturulması şeklinde sıralandığı görülmektedir (Yoshinaga-Itano, 2014). TİD'in hem işitme kayıplı çocuğun yakın çevresine hem de eğitimleri sürecinde görev alan diğer öğretmenlere öğretilmesinde de MEB'in işaret dili öğretici ve tercüman eğitimi modülleri hazırladığı (MEB, 2011) fakat, bu kurslara çocuğun yakın çevresinin ve eğitim sürecinde görev alan öğretmenlerin katılımı konusunda çalışmalar yapılması gerektiği önerilebilir.

TİD eğitiminin geliştirmesi üzerine sunulan öneriler ve literatür birlikte ele alındığında, Türkiye'de işitme kayıplı çocuklara TİD kazandırmak ve yaşamlarında işlevsel olarak kullanmalarını desteklemek için mevcut yapının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gerektiği söylenebilmektedir. Mevcut durumda lisans eğitimlerinde TİD derslerine yer verilmesi ve okullarda TİD programının uygulamaya konulması olumlu gelişmeler olarak ele alınabilmektedir. Ancak TİD'in bir iletişim modu olarak işitme kayıplı çocukla-

rın eğitimine dahil edilmesi için erken dönemde ailelere TİD hakkında kapsamlı bilgi sunulmasından, uygun eğitim ortamlarının sağlanmasına, TİD öğretimi sunabilecek mesleki yeterliliğe sahip eğitimcilerin yetiştirilmesinden, çocuk ve ailenin toplumda etkileşim halinde olduğu bireylere TİD kazandırılmasına kadar uzanan bir sisteme ihtiyaç olduğu söylenebilir.

5.3. Öneriler

İşitme engelliler ilköğretim okullarında yürütülen TİD derslerinin nasıl gerçekleştirildiği ve öğretmenlerin TİD derslerine ilişkin deneyimlerinin incelendiği bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak ileriki araştırmalara ve uygulamalara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

5.3.1. İleriki araştırmalara yönelik öneriler

- Ulusal alanyazında ilköğretim çağındaki işitme kayıplı öğrencilere sunulan TİD dersleri ilk kez bu araştırma ile incelenmiştir. Bu nedenle, bu süreci derinlemesine anlamak ve sürecin farklı boyutları hakkında bilgi sahibi olmak adına çeşitli araştırmalar yürütülebilir. Ailelerin TİD öğretimine ilişkin bakış açıları, öğretmenlerin TİD öğretimini gerçekleştirmedeki mesleki ihtiyaçları ve mesleki gelişimlerini desteklemeye yönelik çeşitli yöntemlerde tasarlanan araştırmalar yapılabilir.
- Gerçekleştirilen araştırmada, sınırlılıklarda da belirtildiği gibi Covid-19 pandemisinin etkileri nedeniyle TİD dersleri video kaydına alınamamıştır. Gelecek araştırmalarda video teyp analizi yoluyla TİD derslerinde eğitimcilerin TİD kullanımları ve kullanılan iletişim modunun ayrıntılı betimlenmesi sağlanabilir. Bu yolla elde edilecek bulgular öğretmenlerin TİD kullanım becerilerinin, TİD kullanma konusundaki gereksinimlerinin ve dahası sınıflarda benimsenen iletişim modunun ortaya konmasına rehberlik edebileceği düşünülmektedir.
- Bu araştırmada ailelerin TİD'e ilişkin yeterince bilgilendirilmediği ve bu durumun hem TİD eğitimini desteklemeleri hem de öğrencilerin eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri sürecinde aile tutumlarını etkilediği belirlenmiştir. Bu doğrultuda ailelere sunulacak bilgilendirici programların aile tutumları üzerindeki etkilerini inceleyen kapsamlı araştırmalar gerçekleştirilebilir.

- Bu araştırmada TİD’e ilişkin aile tutumlarını yansıtan bulgular katılımcı öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak ifade edilmiştir. Bu anlamda doğrudan işitme kayıplı çocukların aileleriyle gerçekleştirilecek araştırmalara gereksinim olduğu söylenebilir.
- Araştırma bulgularında okul-aile iş birliği ve aile katılımı üzerine gerçekleştirilen çalışmaların bilgilendirme düzeyinde kaldığı görölmüştür. Bu bağlamda aile ile öğretmen iş birliğini güçlendirmeyi hedefleyen uygulamalı, eylem araştırmalarının gerçekleştirilmesi önerilebilir.

5.3.2. Uygulamalara yönelik öneriler

- MEB tarafından TİD derslerini yürüten öğretmenlere hem TİD becerileri hem de öğrencilere TİD kazandırma boyutunda hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Bu eğitimlerin öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları güçlükler temelinde çözüm üreten ve yetişkin öğrenmesi özelliklerini dikkate alan uygulama odaklı yapılandırılması önerilebilir.
- MEB tarafından üzerinde sıklıkla çalışılan ve çevrimiçi platformlara da taşınan TİD materyalleri ve kullanımlarına ilişkin alanda çalışan öğretmenlere yönelik bilgilendirmeler artırılabilir.
- Bu araştırmanın bulguları öğretmenlerin öğretim sürecinde teknolojik araçlara sıklıkla başvurduklarını göstermiştir. Bu anlamda MEB tarafından dijital kaynak ve materyal içeriği zenginleştirilebilir. Öte yandan birçok katılımcı okullarındaki teknolojik araç eksikliğine vurgu yapmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin sınıf ortamında dijital içeriklere erişimini desteklemek adına okulların teknolojik alt yapısının iyileştirilmesi üzerine düzenlemeler yapılabilir.
- Üniversitelerin Özel Eğitim Öğretmenliği Programlarında öğretmen adaylarına TİD kullanma becerisinin yanında TİD öğretim içi nasıl planlanıp, uygulanacağı konusunda yeterli bilgi ve uygulama becerisi kazandırmaya yönelik düzenlemeler yapılabilir. Hali hazırda üniversitelerin programlarında yer alan TİD ders içi özel eğitim öğretmenliği programlarındaki uygulanışında TİD’e ilişkin daha ileri düzey dil becerilerinin ve öğretim stratejilerinin sunulacağı ders sayıları artırılabilir.
- MEB tarafından hali hazırda kullanılan, her geçen gün yenilerinin eklendiği çevrimiçi platformlara TİD uzmanı işitme engelliler öğretmenlerinin ya da tercü-

manların işitme kayıplı çocuğa sahip ebeveynlere rehberlik ve koçluk hizmeti sunabilecekleri bir uygulama eklenebilir. Bu yolla ailelerin işitme kaybı, TİD ve çocuklarının eğitim yaşantıları gibi çeşitli konulardaki sorunlarında başvurabilecekleri ve eğitim sürecine dâhil olabilecekleri bir platform oluşturulabilir.

- Yukarıdaki öneriyle benzer şekilde işitme kaybı tanısı almış çocukların yakın çevresindeki yetişkinlerin ve eğitim sürecinde görev alan öğretmenlerin katılacağı uzaktan TİD eğitim kursları düzenlenerek, yasal zeminde yapılacak iyileştirmeler ve teşviklerle bu bireylerin TİD eğitimlerine katılması sağlanabilir.
- İşitme kayıplı öğrencilerin uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri sürecinde, öğrencilerin işitme ve dil gelişimi gibi bireysel özellikleri dikkate alınarak bu öğrencilere sunulacak eğitim dilinin ne olacağına karar verilip, bu kararlar doğrultusunda öğrencilerin uygun olan eğitim ortamına yerleştirilmeleri sağlanabilir.
- Son olarak işitme kayıplı çocukların eğitimlerinde kullanılacak iletişim modlarının neler olduğu ve hangi durumlarda hangi iletişim modunun kullanılacağına ilişkin bir eğitim dili politikası geliştirilebilir. Bu doğrultuda da işitme engelliler okullarında daha homojen yapıda sınıflar oluşturup, öğretmenlerin sıklıkla ifade ettikleri iletişim modu ve dil gelişimi farklılıklarına ilişkin sorunlar en aza indirgenmiş olur.

KAYNAKÇA

- Acar-Ünalğan, S. ve Ünsal, E. M. (2020). Pragmatik gelişim. Ünsal, E. M. ve Saban-Dülger, N. S. (Eds.), *Çocuğun dil serüveni: 0-6 yaşta iletişim ve dil becerileri* içinde (157-219). Nobel Akademik.
- Açan, A. Z. (2001). *A study on sign languages and Turkish Sign Language* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2015). Türk İşaret Dili dilbilgisi kitabı, Ankara.
- Aksoy, V. ve Çakmak, Z. (2020). Özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri değerlendirme. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (s. 144.166). Pegem Akademi.
- Allen, T., Letteri, A., Choi, S., & Dang, D. (2014). Early visual language exposure and emergent literacy in preschool deaf children: Findings from a national longitudinal study. *American Annals of the Deaf*, 159(4), 346. doi:10.1353/aad.2014.0030
- Antia, S. D., & Kreimeyer, K. H. (2001). The role of interpreters in inclusive classrooms. *American Annals of the Deaf*, 146(4), 355-365.
- Arık, E. (2010). Describing motion events in sign language. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 46(4), 367-390. <https://doi.org/10.2478/v10010-010-0019-1>
- Arık E. (2011). Left/right and front/back in sign, speech, and co-speech gestures across languages: What do data from Turkish Sign Language, Croatian Sign Language, American Sign Language, Turkish, Croatian, and English Reveal? *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 47(3), 442-469. <https://doi.org/10.2478/psicl-2011-0025>
- Arık, E. (2012). Space, time, and iconicity in Turkish Sign Language (TİD). *Trames: A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 16(4), 345-358. doi: 10.3176/tr.2012.4.03
- Arık, E. (2013). Türk İşaret Dili'nde sınıflandırıcılar üzerine bir çalışma. *Bilig, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi* 67, 1-24.
- Aslan Demir, S. (2010). Sessizliğin Dili: Türk İşaret Dili'ne Dair Gözlemler. *Bilig, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 54, 1-20.
- Atmaca, U. ve Uzuner, Y. (2020). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Fenomenolojik araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Der-*

- gisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1214-1248. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.7m
- Avcıoğlu, H. (2012). İşitme yetersizliği olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 170-214). Pegem Akademi.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N. ve Yalçın, G. (2018). Türkiye’de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor?. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 119-150. <https://doi.org/10.17679/inuefd.302031>
- Bates, E. (1979). Intention, convention and symbols. In E. Bates (Ed.), *The emergence of symbols cognition and communication in infancy* (pp. 33-68). UK: Academic Press Inc.
- Batterbury, S., Ladd, P., & Gulliver, M. (2007). Sign Language Peoples as indigenous minorities: Implications for research and policy. *Environment and Planning*, 37, 2899–2915. doi: 10.1068/a388
- Bauman, H. D. L., & Murray, J. J. (2010). Deaf Studies in the 21st Century: “Deaf-gain” and the Future of Human Diversity. In L. J. Davis (Ed.) *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education* (pp.210-136). Routledge Taylor & Francis Group.
- Beal-Alvarez, J. S., & Scheetz, N. A. (2015). Preservice teacher and interpreter American Sign Language abilities: Self-evaluations and evaluations of deaf students’ narrative renditions. *American Annals of the Deaf*, 160(3), 316-333.
- Belgin, E. (2015). Periferik işitme sisteminin anatomi ve fizyolojisi. E. Belgin ve A. S. Şahlı (Ed.) *Temel odyoloji* içinde (ss.37-39). Güneş Tıp Kitabevleri.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). Language development and language disorder. Wiley.
- British Deaf Association [BDA] (2014). Supplementary Report Uk Shadow Report to the UN.
- Bruner, J. (2006). Readiness for learning. J. Bruner (Ed.), In *search of pedagogy volüme I: The selected works of Jerome S. Bruner* (s.47-56). Oxon: Routledge.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2013). Zihnini araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı. T. Güleri, F. Şahin, A. Yılmaz ve E. Kalkan (Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). Qualitative research for education: An introduction to theory and methods (5th. Ed.). USA: Pearson

- Cangökcü Yaşar, Ö. (2019). İşitme yetersizliği olan bireylerde dil özellikleri. F. Acarlar ve Ö. Diken (Ed.), *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi* içinde (s. 131-159). Pegem Akademi.
- Ching, T. Y., Scarinci, N., Marnane, V., Sjahalam-King, J., Button, L., & Whitfield, J. (2018). Factors influencing parents' decisions about communication choices during early education of their child with hearing loss: A qualitative study. *Deafness & Education International*, 20(3-4), 154-181. doi: 10.1080/14643154.2018.1512393
- Chomsky, N. (2006). *Language and mind* (3th Ed.). New York: Cambridge University Press.
- Clark, M. (2007). *A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss*. San Diego, CA: Plural Pub.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th. Ed.) USA: Pearson
- Czubek, T. A., & Snoddon, K. (2016). Bilingualism, Philosophy and Models of. G. Gertz, & P. Boudreault (Eds.), In *The Deaf studies encyclopedia* (79–82). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Çavuşoğlu, T. (2018). *İşitme kaybı ile otizm spektrum bozukluğunun birlikte görüldüğü 0-6 yaş çocukların tanı, değerlendirme ve müdahale süreçlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çeliker, Z. P. ve Ege, P. (2005, Haziran). İşitme engellilerin konuşmalarının anlaşılabilirliğine etki eden faktörler. III. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresinde sunulan bildiri, Ankara, Türkiye.
- Çevik, D. (2019). İletişim, konuşma ve dil: Temel kavramlar. F. Acarlar ve Ö. Diken (Ed.), *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi* içinde (s. 2-29). Pegem Akademi.
- Davey, L. (1991). The Application of Case Study Evaluations. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 2 (9), 1-5.
- Decker, K. B., Vallotton, C. D. & Johnson, H. A. (2012). Parents' communication decision for children with hearing loss: Sources of information and influence. *American annals of the deaf*, 157(4), 326-339.
- De Meulder, M. (2015). The legal recognition of sign languages. *Sign Language Studies*, 15(4), 498-506. <https://doi.org/10.21832/9781788924016>

- De Meulder, M., J. J. Murray, & McKee, R. L. (2019). The legal recognition of sign languages: Advocacy and outcomes around the world. Bristol: Multilingual Matters.
- Doğan, M. ve Akkaya, E. (2017). İşitme yetersizliği olan çocukların gelişim özellikleri. H. Gürgür ve P. Şafak (Ed.), *İşitme ve görme yetersizliği* içinde (s. 35-63). Pegem Akademi.
- Downing, J. E., & Falvey, M. A. (2018). İletişim becerileri öğretiminin önemi. M. A. Melekoğlu (Çev. Ed.). *Ağır yetersizliği olan öğrencilere iletişim becerilerinin öğretimi* içinde (1-25). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Duncan, J. (2006). Application of the auditory-verbal methodology and pedagogy to school age children. *Journal of Educational Audiology*, 13, 39-49.
- Easterbrooks, S. R., Stephenson, B., & Mertens, D. (2006). Master teachers' responses to twenty literacy and science/mathematics practices in deaf education. *American Annals of the Deaf*, 151(4), 398-409.
- Eisenberg, L. S., Johnson, K. C., Martinez, A. S, ... Niparko, J. K. (2006). Speech recognition at 1-year follow up in the childhood development after cochlear implantation study: methods and preliminary findings. *Audiology and Neurotology* 11(4), 259-268. <https://doi.org/10.1159/000093302>
- Eisenberg, L. S., Kirk, K. I., Martinez, A. S., Ying, E. A., & Miyamoto, R. T. (2004). Communication abilities of children with aided residual hearing: Comparison with cochlear implant users. *Archives of Otolaryngology-Head and Neck Surgery*, 130(5), 563-569. doi:10.1001/archotol.130.5.563
- Fortnum H. M., Marshall D. H., Bamford J. M. & Summerfield, A. Q. (2002). Hearing-impaired children in the UK: education setting and communication approach. *Deafness & Education International*, 4(3), 123-141, doi: 10.1179/146431502790560854
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education (6th ed.). Boston: Mc Graw Hill.
- Girgin, C. (2014). Türkçe konuşan doğal işitsel sözel yöntemle eğitim gören işitme engelli kız çocukların konuşma anlaşılabilirliği ile süre ve perde özellikleri ilişkisi. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Girgin, Ü. (2003). İşitme engelli çocuklar için bireysel ve grup eğitimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunları olan çocukların eğitimi* içinde (s. 119-138). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Glesne, C. (2013). Nitel araştırmaya giriş (A. Ersoy ve P. Yalçınoglu Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Gravel, J. S., & O'Gara, J. (2003). Communication options for children with hearing loss. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 9(4), 243-251. <https://doi.org/10.1002/mrdd.10087>
- Goertzen, D. (2018). *Exploring the skills, qualifications and perspectives of American Sign Language teachers in Manitoba*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi) University of Manitoba, Manitabu.
- Gökgöz, K. (2009). *Topics in Turkish Sign Language (Türk İşaret Dili – TİD) syntax: Verb movement, negation and clausal architecture* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürboğa, Ç. ve Kargın, T. (2003). İşitme engelli yetişkinlerin farklı ortamlarda kullandıkları iletişim yöntemlerinin/becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 51-64.
- Hakgüder, E. (2015). *Türk İşaret Dili'nde (TİD) içeyerleşik bileşen soruları içeren karmaşık tümceler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2003). Exceptional learners introduction to special education. (9th Ed.). Boston: Pearson.
- Hauser, P. C., O'Hearn, A., McKee, M., Steider, A., & Thew, D. (2010). Deaf epistemology: Deafhood and Deafness. *American Annals of the Deaf*, 154 (5), 486-492).
- Hawkins, L., & Brawner, J. (1997). Educating children who are deaf and hard of hearing: Total communication. *ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education* 559, 1-6.
- Heward, W. L. (2013). Exceptional children: An introduction to special education. (10th Ed.). Boston: Pearson.
- Hrastinski, I., & Wilbur, R. B. (2016). Academic achievement of deaf and hard of hearing students in an ASL/English bilingual program. *J Deaf Stud Deaf Education*, 21, 156-170. <https://doi.org/10.1093/deafed/env072>
- Hoff, E. , & Core, C. (2013). Input and language development in bilingually developing children. *Semin Speech Lang*, 34, 215-226. doi: 10.1055/s-0033-1353448

- Hornberger, N. H. (2006). Frameworks and models in language policy and planning. T. Ricento (Ed.) In *An introduction to language policy: Theory and method* (pp.24-41). Oxford
- Huang, Y. C. (2016). A Case Study of Language Development of Preschool Age Child With Cochlear Implant in Sign/Bilingual Program. *US-China Education Review*, 6(11), 639-646. doi: 10.17265/2161-6248/2016.11.002
- Hult, F., & S. Compton (2012). Deaf Education Policy as Language Policy: A Comparative Analysis of Sweden and the United States. *Sign Language Studies* 12 (4), 602–620. doi:10.1353/sls.2012.0014.
- Işıkdoğan-Uğurlu, N. (2017). İşitme engelli okuyucuların okuma sürecinde Türkçenin ve Türk İşaret Dilinin biçim-sözdizim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(2), 291-308. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.288670>
- İncesulu, A: (2015). Koklear implantasyon. E. Belgin ve A. S. Şahlı (Ed.) *Temel Odyoloji* içinde (s. 511-527). Güneş Tıp Kitapevleri.
- İncesulu, A. (2017). İşitme kayıpları: tipleri ve neden olan patolojiler. Z. Turan (Ed.) *İşitmenin doğası ve işitmeye yardımcı teknolojiler* içinde (s. 47-71). Pegem Akademi.
- Jacobowitz, E. L. (2005). American Sign Language teacher-preparation programs in the United States. *Sign Language Studies*, 6(1), 76-110.
- Kannapell, B. (1989). An examination of deaf college students' attitudes toward ASL and English. C. Lucas (Ed.) In *The sociolinguistics of the deaf community* (pp. 191-210). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-458045-9.50015-X>
- Kaplan, M. (2015). Kültür ve dil. (33. baskı). Dergah Yayıncılık
- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. (1997). A framework for planing: Who does what whom? In *Language planning from practice to theory* (pp. 28-57). Multilingual Matters.
- Karabüklü, S. (2016). *Türk İşaret Dili'nde (TİD) zaman ve görünüş: 'BİT'in el ve eldivi gerçekleştirmeleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasu, T. ve Mutlu, Y. (2014). Öğretmenlerin perspektifinden özel eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Muş il örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 47-66.

- Kemaloğlu, Y. K. (2014). Konuşamayan işitme engellilerin (Sağırların) tarihi. *Kulak Burun Boğaz ve Baş Boyun Cerrahisi Dergisi*, 22(1), 14-28.
- Kemaloğlu, Y. K. ve Kemaloğlu, P. Y. (2012). Türkiye’de işaret dili ve sağırların eğitimi. *Kulak Burun Boğaz İhtisas Dergisi*, 22(2), 65-76.
- Kılıç, M. (2020). *İşitme kayıplı çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesine yönelik aile gereksinimlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kral, A., & O’Donoghue, GM. (2010). Profound deafness in childhood. *The New England Journal of Medicine*. 363(15), 1438-1450.
- Kretschmer, R. R., & Kretschmer, L. W (1988). Communication competence and assessment. R.R. Kretschmer, and L.W. Kretschmer (Eds.), In *Communication assessment of hearing-impaired children: from conversation to classroom* (pp. 5-19). Iowa: University of Northern Iowa
- Konrot, A. (2006). İletişim dil ve konuşma bozuklukları. S. S. Topbaş (Ed.). *Dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 190-211). Kök Yayıncılık.
- Kuş, O. (2008). *Türk işaret dilinin sesbilimsel ve biçimbilimsel analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Enformatik Enstitüsü: Ankara.
- Küçük-Doğaroğlu, T. ve Bapoğlu-Dümenci, S. S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkında görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 460-473.
- Ladd, P. (2003). Understanding Deaf culture: In search of Deafhood. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Lange, C., Lane-Outlaw, S., Lange, W., & Sherwood, D. (2013). American sign language/English bilingual model: A longitudinal study of academic growth. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(4), 532–544. doi:10.1093/deafed/ent027
- Leigh, I., Andrews, J., & Harris, R. (2018). Deaf culture: Exploring deaf communities in the United States. Sand Diego, CA: Plural Publishing.
- Lenneberg, H.E. (1969). On explaining language. *Science New Series*, 164 (3880), 635-643.
- Levy, N. (2002). Deaf, culture and choice. *Journal of Medical Ethics*, 28(5), 284-285. <http://dx.doi.org/10.1136/jme.28.5.284>

- Li, Y., Bain, L., & Steinberg, A. G. (2003). Parental decision making and the choice of communication modality for the child who is deaf. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 157(2), 162-168. doi:10.1001/archpedi.157.2.162
- Makaroğlu, B. (2012). *Türk İşaret Dilinde soru: Kaş hareketlerinin dilsel çözümlemesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Makaroğlu, B., Bekar, I. P. ve Arik, E. (2014). Evidence for minimal pairs in Turkish Sign Language. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 50(3), 207-230. <https://doi.org/10.1515/psicl-2014-0015>
- Macwhinney, B. (2015). Introduction: Language emergence. B. MacWhinney, & W. O'Grady (Eds.), In *The handbook of language emergence* (pp. 1-33). Wiley Blackwell.
- McLaughlin, S. (2006). Introduction to language development (2nd Ed.). New York: Thomson Delmar Learning.
- Merriam, S. B. (2018). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. 3. Basımdan çeviri, S. Turan (Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü [MEB]. (2011). Kişisel gelişim ve eğitim: İşaret dili öğretici ve tercüman eğitimi modüller programı. Ankara. https://hbgm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/programlar/kisisel_gelisim/isaretDiliTercumanlik.pdf. Erişim Tarihi 24.11.2021
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2015a). Türk İşaret Dili sözlüğü. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2015b). İşitme engelliler için öğretmen kılavuz kitabı. (Online Kaynak: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_03/05113228_tmeengellilerretmenkilavuzkitabi.pdf. Erişim tarihi 13.12.2021
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2015c). Türk işaret dili dersi (1, 2, 3. sınıf) öğretim programı etkinlik örnekleri. (Online Kaynak: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/01050606_etkinlikler.pdf. Erişim tarihi: 13.12.2021
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2016a). Türk işaret dili dersi (1., 2 ve 3. sınıflar) öğretim programı. (Online

kaynak:

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/03035359_tid_123_onayli.pdf. Erişim tarihi: 16.11.2021.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2016b) https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/02051017_tid123_kurulkarari.pdf. Erişim tarihi: 16.11.2021

Mitchell, R. E., & Karchmer, M. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign language studies*, 4(2), 138-163.

Mitchiner, J., & Gough, M. (2017). Supporting Deaf and Hard of Hearing Preschool Students' Emerging ASL Skills: A Bilingual Approach. *Odyssey: New Directions in Deaf Education*, 18, 32-36.

Moeller, M. P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics* 106(3), 1-9. <https://doi.org/10.1542/peds.106.3.e43>

Moeller, M. P, Carr, G., Seaver, L., Stredler-Brown, A., & Holzinger, D. (2013). Best practices in family-centered early intervention for children who are deaf or hard of hearing: An international consensus statement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 18(4), 429-445. doi: 10.1093/deafed/ent034

Murray, J., De Meulder, M. & le Maire, D. (2016). An Education in Sign Language as a Human Right? An Analysis of the Legislative History and On-Going Interpretation of Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). *Human Rights Quarterly* 40, 37–60. doi:10.1353/hrq.2018.0001.

National Deaf Children's Society (2016). Supporting the achievement of deaf children in secondary schools: For school staff working with pupils with hearing impairment, Erişim adresi: <https://www.natsip.org.uk/doc-library-login/suporting-the-si-workforce/supporting-the-achievement-of-deaf-children-in>

Napier, J., Leigh, G., & Nann, S. (2007). Teaching sign language to hearing parents of deaf children: An action research process. *Deafness & Education International*, 9(2), 83-100. <https://doi.org/10.1002/dei.214>

Office of Research Support and International Affairs (October 2014). Regional and national summary report of data from the 2013-14 annual survey of deaf and hard of hearing children and youth. Washington, DC: RSIA, Gallaudet University.

- Özyürek, M. (2015). Özel eğitimde ölçümleme ve değerlendirme. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Padden, C., & Humphries, T. (2005). Inside Deaf Culture, Harvard: Harvard University Press.
- Parker, J. (2020). *Teaching deaf students American Sign Language: A qualitative phenomenological study*. (Doctoral dissertation). American College of Education.
- Petersen, A., Kinoglu, S., Gozali-Lee, E., & MartinRogers, N. (2016). Lifetrack's deaf mentor family program: an evaluation of the experiences and outcomes for participating families. Erişim adresi: https://www.wilder.org/sites/default/files/imports/LifetrackDeafMentorProgram_8-16.pdf.
- Piştav-Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2020). İşaret dili dersini alan Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerine göre işaret dili öğretimi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 17-35.
- Piştav-Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2016). İşitme engelliler öğretmenleri ile odyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanlarının işitme kayıplı çocukların eğitimi hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 88-112.
- Reagan, T. G. (2010). Language policy and planning for sign languages. Gallaudet University Press.
- Rhoades, E. A., Estabrooks, W., Lim, S. R., & MacIver-Lux, K. (2016). Strategies for listening, talking, and thinking in auditory-verbal therapy. In Estabrooks, W., MacIver, K., & Rhoades, E. A. (Eds.), *Auditory-verbal therapy for young children with hearing loss and their families, and the practitioners who guide them* (pp. 285–326). San Diego, CA: Plural Publishing.
- Rose, S., McAnally, P., & Quigley, S. (2004). Language learning practices with deaf children (3rd ed.). Austin, TX: Pro-Ed
- Sanders, D.A. (1982). Aural rehabilitation: A management model. (2nd Ed.). N.J.:Prentice-Hall.
- Scarinci, N., Gehrke, M., Ching, T. Y., Marnane, V., & Button, L. (2018). Factors influencing caregiver decision making to change the communication method of their child with hearing loss. *Deafness & Education International*, 20(3-4), 123–153. <https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1511239>

- Sevinç, A. M. (2006), *Türk işaret dilindeki dilbilgisel bağlar ve söz dizimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Enformatik Enstitüsü: Ankara.
- Skinner, F.B. (1974). About behaviorism. NY: Vintage Books.
- Snaddon, K., & Murray, J., J. (2019). The Salamanca statement and sign language education for deaf learners 25 years on. *Internatiounal Journal of Inclusive Education*, 28(7-8), 740-753, doi: 10.1080/13603116.2019.1622807
- Snaddon, K. (2015). Using the Common European Framework of Reference for Languages to teach sign language to parents of deaf children. *Canadian Modern Language Review*, 270-287. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2602>
- Stake, R.E. (1995). The art of case study research. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Stake, R.E. (2013). Multiple case study analysis. London: Guilford.
- Sümer, B. (2015). *Türkçe ve Türk işaret dili (TİD)'nde hikaye başlangıçları ve karakter tanımları: Dil kanalının farklı olması bize neyi gösterir?* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Spellun, A., & Kushalnagar, P. (2018). Sign language for deaf infants: A key intervention for a developmental emergency. *Clinical pediatrics*, 57(14), 1613-1615. <https://doi.org/10.1177/0009922818778041>
- Swanwick, R., & Gregory, S. (2007). *Sign bilingual education: Policy and practice*. Coleford: Douglas McLean.
- Swanwick, R. (2016). Deaf children's bimodal bilingualism and education. *Language Teaching*, 11549(1),1-34. doi:10.1017/s0261444815000348
- Şahlı, S. (2015). Santral işitme sisteminin anatomi ve fizyolojisi. E. Belgin ve A. S. Şahlı (Ed.) *Temel odyoloji içinde* (ss. 39-57). Güneş Tıp Kitabevi.
- Takala, M., Kuusela, J., & Takala, E. P. (2000). "A good future for deaf children": A five-year sign language intervention project. *American Annals of the Deaf*, 145(4), 366-374.
- Tanrıverdi, A. (2019). Özel eğitimde yaygın kullanılan informal değerlendirme türleri. V. Aksoy (Ed.) *Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde değerlendirme içinde* (101-121). Maya Akademi.
- Taşçı, S. S. (2012). *Türk işaret dilinde harfli işaretlerin birimbilimsel ve biçimbilimsel özellikleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

- Timmermans, N. (2005). The status of sign languages in Europe. Strasbourg: Council of Europe.
- Topbaş, S. S. (2006a). Konuşma dilinin evrim sürecinde iletişim-dil-konuşma bağlantısı. S. S. Topbaş (Ed.) *Dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 7-21). Kök Yayıncılık.
- Topbaş, S. S. (2006b). Dilin bileşenleri. S. S. Topbaş (Ed.) *Dil ve kavram gelişimi* içinde (s. 21-31). Kök Yayıncılık.
- Topraksoy, A. (2015). *Türk İşaret Dili (TİD)'nde kişi özel adları üzerine dilbilimsel bir çalışma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Tutuk, T. ve Melekoğlu, M. A. (2019). İşitme yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma ortamlarında uygulanan akıcı okuma çalışmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1737-1759. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019..-582386>
- Tüfekçioğlu, U. (1989). *Farklı eğitim ortamlarında sözel iletişim eğitimi gören işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tüfekçioğlu, U. (2003). Çocuklarda işitme kaybının etkileri, U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (s. 1-45). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (t.y.). İletişim. *Türk Dil Kurumu sözlükleri* içinde. 25.12.2021 tarihinde erişildi. Erişim adresi: <http://sozluk.gov.tr/>
- UNESCO. (1994). World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Final report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753>.
- Uzuner, Y. (1996). Filizlenen okuryazarlık “emergent literacy”. *Sevgi Çiçekleri Zihinsel Yetersizlik Araştırma, Eğitim ve Haber Dergisi*, 1 (1), 27-29.
- Uzuner, Y. (2003). İşitme engelli çocuklarda erken dil gelişimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma, görme sorunları olan çocukların eğitimi* içinde (s. 97-118). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları
- Vygotsky, L. (1980). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011) Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. Y. (2017). Durum çalışması araştırması uygulamaları (Çev. İ. Günbayı). Nobel Akademik Yayıncılık.

- Yoshinaga-Itano, C. (2003). From screening to early identification and intervention: Discovering predictors to successful outcomes for children with significant hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(1), 11-30. doi: 10.1093/deafed/8.1.11
- Yoshinaga-Itano, C. (2014). Principles and guidelines for early intervention after confirmation that a child is deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(2), 143-175. <https://doi.org/10.1093/deafed/ent043>
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- Yüksel, M. (2015). Temel Fizik. E. Belgin ve A. S. Şahlı (Ed.), *Temel odyoloji içinde* (ss. 3-19) Güneş Tıp Kitabevi.
- Zeshan, U. (2003). Aspects of Türk İşaret Dili (Turkish Sign Language). *Sign Language and Linguistics*, 6(1), 43-75. <https://doi.org/10.1075/sll.6.1.04zes>
- Zwitserslood, I. Perniss, P.M., & Özyürek, A. (2012). An empirical investigation of multiple entities in Turkish Sign Language (TİD): Considering the effect of modality. *Lingua*, 122(14), 1636-1667.
- Watkins, S., Pittman, P., & Walden, B. (1998). The deaf mentor experimental project for young children who are deaf and their families. *American Annals of the Deaf*, 143(1), 29-34. doi: 10.1353/aad.2012.0098
- Werfel, K. L., & Hendricks, A. E. (2016). The relation between child versus parent report of chronic fatigue and language/literacy skills in school-age children with cochlear implants. *Ear Hear*, 37(2), 216-224. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000242>
- Wheatley, M. & Pabsch, A. (2012). Sign language legislation in the European Union (2nd Ed.). Brussels: Churchill's.
- Quinto-Pozos, D. (2011). Teaching American Sign Language to hearing adult learners. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 137-158. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000195>

EKLER

Ek Nu- marası	Başlık	Sayfa Numarası
EK. 1	Etik Kurul Onayı	180
EK. 2	İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzni	181
EK. 3	T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	182
EK. 4	Gönüllü Katılım Formu	183
EK. 5	Demografik Bilgi Formu	184-186
EK. 6	TİD Derslerinin Yürütülmesine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	187-188
EK. 7	Gözlemlere İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları (Durum I)	189-191
EK. 8	TİD Tutumlarına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorula- rı (Durum II)	192
EK. 9	TİD Öğretimine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları (Durum II)	193-194
EK. 10	Uzman Görüşü Formu Örneği	195-197

EK-1
Etik Kurul Onayı

T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
ESKİŞEHİR

Toplantı Tarihi : 27.11.2019

Toplantı No : 2019-18

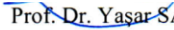
GÜNDEM :

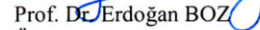
2. Başvuru Sahibi : Prof.Dr.Hasan GÜRGÜR. **Konu :** “İşitme Engelli Öğrencilerin Türk İşaret Dili’yle Eğitimleri ” konulu araştırmasının görüşülmesi.

KARAR :

2. Prof.Dr.Hasan GÜRGÜR’ün “İşitme Engelli Öğrencilerin Türk İşaret Dili’yle Eğitimleri ” konulu araştırmasının, veri toplama araçlarını uygulamak için gerekli yerlerden yasal izinleri almak şartıyla Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etiği Kurulu’na uygunluğuna, oy birliğiyle karar verildi.


Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ
Başkan


Prof. Dr. Yaşar SARI
Başkan Yardımcısı


Prof. Dr. Erdoğan BOZ
Üye

Prof. Dr. Nuri KAVAK
Üye (Görevli)


Prof. Dr. Zeki KARTAL
Üye

Prof. Dr. Ferit USLU
Üye

EK-2
İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/4146016
Konu : Araştırma Projesi

26.02.2020

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/02 sayılı genelgesi.
b) 17/01/2020 tarihli ve 81922757-302.08.01-E.7091 sayılı yazınız.
c) 21/02/2020 tarihli ve 88074293-605.01-E.3858194 sayılı olur.

İlgi (b) yazı ile istemiş olduğunuz "Araştırma Projesi" incelenmiş, uygun görülmüş ve ilgi (c) olur ekte gönderilmiş olup, Bakanlığımızın ilgi (a) genelgesinin 25. maddesi gereği; çalışmalarınızda ekteki imzalı ve mühürlü ölçme araçlarının kullanılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Hakan CIRIT
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:

- 1-İlgi (c) Valilik Oluru (1 sayfa)
- 2-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 sayfa)
- 3- Ölçme Araçları (2 sayfa)

BİLGİ GÖNDERİLMİŞTİR
26 Şubat 2020
Önder ÜLKE
Müdür

Büyükdere Mah. Atatürk Bld. No:24
Elektronik Ağ: www.eskischir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Bilgi için: L.TOKAT
Tel : ()
Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9414-56a9-3ade-b240-ce71 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : E-27250534-605.01-22311036

12.03.2021

Konu : Araştırma İzin Talebi
(Tuncay TUTUK)

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890
(2020/2) sayılı Genelgesi.
b) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğünün 23.02.2021 tarihli ve 149315 sayılı yazısı.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı
Doktora Programı öğrencisi Tuncay TUTUK' un "İşitme Engelli Öğrencilerin Türk İşaret Diliyle
Eğitimleri" konulu çalışmada uygulama çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri
incelenmiş olup Genel Müdürlüğümüzce ilgi (a) Genelge kapsamında herhangi bir sakınca görülmemiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet Nezir GÜL
Bakan a.
Genel Müdür

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Varlık Mah. Eşref Bitlis Cad. No:10 Yenimahalle/Ankara

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (312) 413 30 03

Bilgi için: Gülşüm SAYIN

E-Posta: oeer@meb.gov.tr

Unvan : Öğretmen

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d919-c9de-380e-b761-f8c7 kodu ile teyit edilebilir.



EK-4

Gönüllü Katılım Formu

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, *İşitme Engelli Öğrencilerin Türk İşaret Dili'yle Eğitimleri* başlıklı bir araştırma çalışması olup işitme engelliler ilkokuluna devam eden işitme engelli çocukların eğitim ortamlarında sunulan işaret dili eğitiminin nasıl gerçekleştirildiğinin incelenmesi amacını taşımaktadır. Çalışma, Arş. Gör. Tüncay TUTUK tarafından yürütülmekte olup araştırma sonucunda elde edilen bulguların, Türk İşaret Dili öğretim programının ve program amaçlarının gelişimine, daha etkili bir işaret dili öğretim sürecinin planlanmasına ve sonraki araştırmalara çeşitli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, işitme engelliler sınıflarında gözlemler, iletişim örnekleri için video kayıtları ve gereken durumlarda görüşmeler yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izminiz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler kod isimler verilerek korunacak ve ilgili kayıtlar araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/tealep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığımız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'ndan Arş. Gör. Tüncay TUTUK'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : Arş. Gör. Tüncay TUTUK
Adres : ESOGÜ Eğitim Fakültesi

İş Tel :
Cep Tel :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-5
Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Mezun olunan üniversite, bölüm ve mezuniyet yılınız:

Lisans öğreniminiz sırasında Türk İşaret Dili (TİD)'ne ilişkin bir eğitim aldınız mı?

Evet ()

Hayır ()

Lisans eğitimi dışında TİD'e ilişkin eğitim aldınız mı?

Evet ise;

a. Aldığınız eğitimin yeterliliğine ilişkin neler düşünüyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

b. Bu eğitim sonrasında TİD'e ilişkin becerilerinizi geliştirmek için ne tür çalışmalar yaptınız?

.....

.....

.....

.....

Kaç yıldır işitme engelli öğrencilerle çalışıyorsunuz?

.....

Bu mesleki deneyimin ne kadarında Türk İşaret Dili (TİD)'ni kullandınız?

.....

İşaret dili kullanmıyorsunuz;

Ders içi öğretim sırasında ()

Ders dışı zamanlarda ()

TİD derslerini ne kadar süredir yürütüyorsunuz?

.....

TİD müfredatı oluşturulduktan sonra buna ilişkin bir hizmet içi eğitime katıldınız mı?

Evet ise;

a. Sunulan eğitimlerin TİD derslerini yürütmeye nasıl katkıları oldu?

.....

.....

.....

.....

Hayır ise;

b. TİD müfredatı üzerine ne tür eğitimler sunulması gerektiğini düşünüyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

TİD'e ilişkin becerilerinizi hangi düzeyde görüyorsunuz?

c. Alıcı dil becerileriniz since hangi düzeyde?

.....

d. İfade edici dil becerileriniz since hangi düzeyde?

.....

e. Gramer özellikleri açısından TİD'e ne hangi düzeyde hakim olduğunuzu
düşünüyorsunuz?

.....

ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN BİLGİLER

Öğrencilerinizin ev ortamında kullandıkları iletişim modu nedir? (İlgili parantez içerisine o iletişim modunu kullanan öğrenci sayısını yazınız.)

Sözel dil ()

İşaret Dili ()

Total İletişim ()

Öğrencilerinizin aileleri hangi iletişim modunu kullanıyor? (İlgili parantez içerisine o iletişim modunu kullanan aile sayısını yazınız.)

Sözel dil ()

İşaret Dili ()

Total İletişim ()

EK-6

TİD Derslerinin Yürütülmesine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Durum I: TİD Derslerinin Yürütülmesine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. TİD derslerini nasıl planlıyorsunuz?
 - a. Planlamanızı ders bazlı mı, yoksa dönemlik ve yıllık şeklinde mi planlıyorsunuz?
 - b. Dikkat ettiğiniz hususlar neler?
 - c. İşlenecek ünite ve konuları nasıl belirliyorsunuz?
 - d. Konuların devamlılığını nasıl sağlıyorsunuz? Örnek verebilir misiniz?
2. TİD öğretim sürecini nasıl yürütüyorsunuz?
 - a. Öğretimi gerçekleştirirken nelere dikkat ediyorsunuz?
 - b. Öğretim sürecinde hangi kaynak ve materyallerden yararlanıyorsunuz?
 - c. Öğretim sürecinde kitaptaki içeriğe ek olarak farklı kaynaklar kullanıyor musunuz? Bu kaynaklar neler?
 - d. TİD'in öğretiminde kullandığınız yöntem ve stratejileri anlatabilir misiniz?
 - e. Sizce bu yöntem ve stratejiler öğrencilerin TİD'i öğrenmeleri konusunda ne derece etkili?
3. Derslerin hem planlanmasında hem de içerik oluşturmada TİD müfredatında yer alan kazanımları ne düzeyde takip ediyorsunuz?
 - a. Bu kazanımların öğrencilerinizin düzeyleriyle uyumluluğu konusundaki düşünceleriniz neler?
 - b. Kazanımların içerik olarak yeterliliği konusundaki görüşleriniz neler?
 - c. Müfredatın geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?
4. TİD derslerinizde değerlendirmeyi nasıl gerçekleştiriyorsunuz?
 - a. Bu süreçte kullandığınız yöntemler neler?
 - b. Kitaplarda yer alan ünite sonu değerlendirmelerden bu süreçte ne kadar yararlanıyorsunuz?
 - c. Kitaplarda yer ünite sonu değerlendirmelerin işlevselliği konusundaki görüşleriniz neler?

- d. Değerlendirme sonuçlarının müfredat kazanımlarıyla uyumluluğu konusundaki görüşleriniz ve deneyimleriniz neler?
5. TİD öğrenci kitapları hakkındaki görüşleriniz neler?
- a. İçerik olarak bu kitapların yeterliliği konusundaki görüşleriniz neler?
 - b. Kitapları kullanım kolaylığı ve anlaşılabilirliği açısından nasıl değerlendirirsiniz?
6. TİD öğretmen kitaplarından söz edecek olursak bu kitapların size rehberlik etmedeki işlevselliği konusundaki düşünceleriniz neler?
- a. Bu kitapların içerik ve grafiksel olarak anlaşılabilirliği konusundaki görüşleriniz neler?
 - b. Öğretmen kitaplarının yeterliliği konusundaki düşünceleriniz neler?
 - c. Kitapları kullanırken karşılaştığınız sorunlar varsa bu sorunlar neler?
 - d. Bu sorunlara ne tür çözüm önerileri getirebilirsiniz?
7. TİD'in eğitim ortamlarda bir iletişim aracı olarak yeterliliği konusunda ne düşünüyorsunuz?
- a. TİD'in diğer derslerde dahil olmak üzere akademik becerilerin öğretimi konusundaki yeterliliği konusundaki düşünceleriniz neler?
 - b. TİD'nin işitme engelli öğrencilerin okul yaşamlarındaki, sosyal ve akademik tüm iletişimsel ihtiyaçlarını karşılamasındaki yeterliliği konusunda ne düşünüyorsunuz?
Neden?
8. İşaret dili derslerinin bir öğretmen bakış açısıyla baktığımızda öğrencilerinize ne tür katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?
- a. TİD eğitimine ne zaman başlanması gerektiğini düşünüyorsunuz?
 - b. İlkokul birinci sınıfın TİD eğitimine başlama yaşı olarak uygunluğu konusundaki düşünceleriniz neler?

EK-7

Gözlemlere İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları (Durum I)

Gözlemlere İlişkin Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Tekrar hoş geldiniz hocam. Görüşmemizin bu ikinci kısmında sınıfınızda gerçekleştirdiğim gözlemlere ilişkin olarak destekleyici ve açıklayıcı veriler elde etmek amacıyla bazı sorularım olacak.

1. TİD derslerinizde sözel dille birlikte işaret dilini kullandığınızı gözlemledim. Peki iki dili birlikte kullanmanızın sebepleri nedir?
2. Sınıfınızdaki öğrencilerin işaret dili becerilerinin düzeylerine ilişkin görüşleriniz neler?
 - a. Alıcı dil becerilerinin düzeyi nasıl?
 - b. İfade edici dil becerilerinin düzeyi nasıl?
 - c. Dil bilgisi becerileri açısından nasıl değerlendirirsiniz?
3. Sizce diğer derslerde ve ders dışı zamanlarda işaret dilinin kullanımı işitme engelli öğrenciler için ne kadar önemli?
 - a. Siz TİD dışındaki derslerde ve ders dışı zamanlarda ne düzeyde işaret dili kullanıyorsunuz?
4. Öğrencilerinizin TİD’ni öğrenmelerini sizce neler etkiliyor?
 - a. Doğuştan işaret dilini kullanma durumunun etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - b. Sözel dille iletişim kuruyor olmasının etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - c. Her iki dilde de eğitim almamış, ilk kez burada TİD eğitimi alıyor olmasının etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - d. Koklear implantlı olan öğrencilerinizin TİD performansını nasıl değerlendirirsiniz?
5. İşret dili öğretiminin ev ortamında desteklenmesi için aileyle iletişim kurma konusunda yaptığınız çalışmalar var mı? Varsa neler?

- a. Aileler çocuklarının TİD öğrenimlerine ilişkin evde ne tür çalışmalar yapıyorlar?
 - b. Ailelerin rehberlik ihtiyacını karşılamak amacıyla yaptığınız çalışmalar var mı?
Varsa bunlar neler? Rehberlik ihtiyacı var mı?
 - c. Hayırsa, yapılamama nedenleri neler?
6. Ailelerin çocuklarının işaret dili öğrenmelerine yönelik bakış açıları nedir?
- a. Sizce öğrencilerin koklear implant ya da kulak arkası işitme cihazı kullanmaları bu durumu nasıl etkiliyor?
 - b. Ailelerin TİD'e ilişkin tutumlarının öğrencilerin işaret dilini öğrenmeleri üzerindeki etkisi konusunda deneyim ve düşünceleriniz neler?
 - c. Aile tutumlarını geliştirmek üzere ne tür çalışmalar yapılabilir?
7. İşaret dilinde okuma-yazma öğretimini nasıl gerçekleştiriyorsunuz?
- a. Bu derslerde parmak alfabesine yer veriyor musunuz? Nasıl?
 - b. Parmak alfabesiyle okuma-yazma çalışmalarını ne kadar süredir yapıyorsunuz?
 - c. Öğrencilerinizin işaret dilinde okuma becerileri düzeylerini nasıl izliyor ve değerlendirirsiniz?
8. Soyut kelimelerin öğretimini nasıl gerçekleştiriyorsunuz?
- a. Somut kavramlarla kıyasladığınızda, soyut kavramların öğretimi ve öğrenci için kalıcılığı konusundaki düşünceleriniz neler?
9. Bazı derslerinizde TİD kitabı dışında farklı kaynaklar kullandığınızı gözlemledim. Kitap dışında kaynaklar kullanma nedenleriniz neler?
- a. Bu kaynakları nereden ve nasıl temin ediyorsunuz?
 - b. Farklı kaynaklar seçerken nelere dikkat ediyorsunuz?
 - c. Tek kart, sıralı kart, hikâye kitabı ve poster bakma etkinliklerine göre TİD kitabının kullanımının işlevselliğini nasıl değerlendirirsiniz?

- d. Sizce TİD kitabı öğretimsel amaçlarınıza ne kadar hizmet ediyor?
 - e. TİD kitabını kullanımınızın öğrencilerdeki TİD'e ilişkin bilgilerin kalıcılığı anlamında katkısını nasıl değerlendirirsiniz?
 - f. Öğrencilere işaret dili öğretiminde farklı türde etkinlikler gerçekleştirmenin önemi sizce nedir? (Hikaye kitabı, tek kart, sıralı kart vb.)
10. TİD öğretim kitaplarını anlaşılabilirlikleri açısından nasıl değerlendirirsiniz?
- a. Kitaplardaki resimlerin anlaşılabilirliği konusundaki görüşleriniz neler?
 - b. Kitaplardaki resimlerin ders amaçlarıyla uyumluluğu konusundaki görüşleriniz neler?
 - c. Resimlerin altında yer alan işaret dili ifadelerinin resimlerdeki olayları kapsamadaki yeterlilikleri konusundaki görüşleriniz neler?
 - d. Resimlerin altındaki işaretlerin anlaşılabilirliği konusundaki görüşleriniz neler?
11. TİD öğretimi sırasında varsa yaşadığınız sorunlardan bahsedebilir misiniz?
- a. Müfredata ilişkin yaşadığınız sorunlar varsa neler?
 - b. Kaynak kitaplara ilişkin yaşadığınız sorunlar varsa neler?
 - c. Materyal temini konusunda yaşadığınız sorunlar varsa neler?
 - d. TİD'nin öğretimi için ayrılan ders saati sürelerinin gerekli becerilerin öğretimi için yeterliliği konusundaki düşünceleriniz neler?
 - e. TİD derslerinde verilen işaret dili bilgisinin, öğrencilerinizin dili yetkin olarak kullanmalarında yeterli olup olmadığı hakkındaki düşünceleriniz neler?
 - f. TİD öğretimi açısından Birleştirilmiş sınıf yürütmenin olumlu ve olumsuz yönleri sizce neler?
 - g. TİD derslerini yürütürken mesleki desteğe olan ihtiyacınıza ilişkin görüşleriniz neler?
12. Yaşadığınız bu sorunlara yönelik ne tür çözüm önerileri getirebilirsiniz?
- a. Müfredata ilişkin yaşanan sorunlara yönelik önerileriniz neler?
 - b. Kaynak kitaplara ilişkin yaşadığınız sorunlara yönelik önerileriniz neler?
 - c. Materyal temini konusunda yaşadığınız sorunlara yönelik önerileriniz neler?
 - d. Varsa diğer önerileriniz neler?

EK-8

TİD Tutumlarına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları (Durum II)

Türk İşaret Dili Tutumlarına İlişkin Görüşme Soruları

1. Türk İşaret Dili derslerinin öğrencilerinize ne tür katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?
2. İşitme yetersizliği olan çocuk ve bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlamalarında işaret dilinin önemi konusunda görüşleriniz neler?
 - a. İşitme yetersizliği olan bireylerin toplumsal yaşamdaki iletişimsel ihtiyaçlarını karşılaması konusunda Türk İşaret Dili'nin (TİD) bir iletişim aracı olarak yeterliliği konusundaki görüşleriniz nelerdir?
 - b. İşitme yetersizliği olan bireylerin sosyal yaşamlarında işaret diliyle ilgili olarak karşılaştıkları sorunlar sizce nelerdir?
3. Sınıfınızdaki öğrencilerinizin işaret dili beceri düzeylerine ilişkin görüşleriniz nedir?
 - a. Alıcı dil becerilerinin düzeyi nasıldır?
 - b. İfade edici dil becerilerinin düzeyi nasıldır?
 - c. Dil bilgisine ilişkin becerileri nasıldır?
4. Öğrencilerinizin Türk İşaret Dili'ni (TİD) öğrenmeleri üzerinde etkili olan unsurlar sizce nelerdir?
 - a. Öğrencinizin kullandığı iletişim modunun öğrenme üzerindeki etkisi konusundaki görüşleriniz nelerdir?
 - b. Öğrencinin sahip olduğu işitme kaybının tür ve derecesinin TİD öğrenimi üzerindeki etkisi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
 - c. Öğretmen olarak kullandığınız öğretim yöntemleri sizce öğrencilerinizin TİD öğrenimini nasıl etkiliyor?
5. TİD'i öğretim ve öğrenim kolaylığı açısından nasıl değerlendirirsiniz?
 - a. Sizce örgün olarak TİD öğrenimine başlama yaşı kaç olmalıdır? Neden?
 - b. TİD'nin eğitim programının ilk üç sınıfında yer alıyor olması konusundaki görüşleriniz nedir?
6. Derslerinizde gerekli akademik bilgileri öğretmede TİD'in bir iletişim aracı olarak yeterliliği konusundaki görüşleriniz nedir?
 - a. Derslerinizde sözel dil, işaret dili veya total iletişim gibi iletişim modlarından hangisini tercih ettiğinizi nedenleri ile anlatabilir misiniz?
7. Ailelerin çocuklarının işaret dili öğrenmelerine yönelik bakış açıları nasıldır?
 - a. Sizce çocuklarının işitmeye yardımcı cihaz kullanmaları ve sözel dil çıktı düzeyleri ailelerin TİD'e karşı tutumlarını nasıl etkiliyor?
 - b. Öğrencilerinizin TİD başarıları üzerinde ailesel faktörlerin etkisi hakkında görüşleriniz nelerdir? (TİD'e ilişkin tutumları, ailenin öğretim sürecine katılımı gibi)
 - c. Ailenin ev ortamında kullandığı iletişim modunun öğrencilerinizin TİD'i öğrenmelerine etkisi konusundaki görüşleriniz nelerdir?
8. Diyelim ki Milli Eğitim Bakanlığı Türk İşaret Diline ilişkin önümüzdeki 10 yıllık süreçte yapılması gerekenleri içeren bir eylem planının hazırlanmasında görüşünüze başvurdu. Bu 10 yıllık eylem planında hangi maddelerin yer almasını istersiniz?

EK-9

TİD Öğretimine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları (Durum II)

Türk İşaret Dilinin Öğretimine İlişkin Görüşme Soruları

1. Öğrencileriniz okula başladıklarında Türk İşaret Dili (TİD) bilgi düzeyleri ne düzeyde oluyor?
 - a. Başlangıçtaki TİD'e ilişkin bilgi düzeyleri ilerleyen süreçteki akademik gelişimlerini nasıl etkiliyor?
2. TİD derslerinde kullandığınız öğretim materyalleri nelerdir?
 - a. Bu materyalleri nasıl kullandığınızı anlatabilir misiniz?
 - b. Derslerinizde TİD ders kitaplarına ne sıklıkla yer veriyorsunuz?
 - c. Farklı materyallere ihtiyaç duyuyor musunuz? Neden?
3. TİD öğretim sürecini nasıl yürütüyorsunuz?
 - a. Öğretimi gerçekleştirirken nelere dikkat ediyorsunuz?
 - b. TİD'in öğretiminde kullandığınız yöntem ve stratejiler neler?
 - c. TİD öğretim sürecinde yaşadığınız sorunlar varsa bunlardan bahsedebilir misiniz?
 - d. Bu sorunlara ilişkin ne tür öneriler getirebilirsiniz?
4. TİD Öğretim Programının uygulanabilirliği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
 - a. Programdaki kazanımların öğrencilerinizin düzeylerine uygunluğuna ilişkin görüşleriniz neler?
 - b. TİD derslerinde verilen işaret dili bilgisinin öğrencilerinizin yetkin birer işaret dili kullanıcısı olması konusundaki yeterliliği hakkındaki görüşleriniz neler?
 - c. TİD öğretimi için ayrılan ders saati sürelerinin yeterliliği hakkındaki görüşleriniz neler?
 - d. TİD Öğretim Programının geliştirilmesine ilişkin ne tür öneriler getirebilirsiniz?
5. TİD öğretim kitaplarının kullanılabilirlikleri hakkındaki görüşleriniz neler?
 - a. Bu kitapları anlaşılabilirlikleri ve kullanım kolaylıkları açısından nasıl değerlendirirsiniz?
 - b. Kitapların TİD öğretimi için sunduğu etkinlik çeşitliliği konusundaki görüşleriniz neler?
 - c. Öğretim kitaplarına ilişkin yaşadığınız sorunlar var mı? Varsa neler?
 - d. Öğretim kitaplarının geliştirilmesi amacıyla ne tür öneriler getirebilirsiniz?

6. TİD öğretmen kitaplarının size rehberlik etmedeki işlevselliğine yönelik görüşleriniz nelerdir?
 - a. Öğretmen kitaplarının içerik olarak yeterliliği hakkındaki düşünceleriniz neler?
 - b. Öğretmen kitaplarına ilişkin yaşadığınız sorunlar var mı? Varsa neler?
 - c. Öğretmen kitaplarının geliştirilmesi amacıyla ne tür öneriler getirebilirsiniz?
7. TİD derslerini planlama sürecinizden bahsedebilir misiniz?
 - a. Öğretim yapacağınız konuları nasıl belirliyorsunuz?
 - b. Burada yer verdiğiniz kazanımların öğretim programındaki kazanımlarla uyumluluğu konusundaki görüşleriniz nelerdir?
 - c. Planlama sürecinde yaşadığınız sorunlar varsa bunlardan bahsedebilir misiniz?
 - d. Bu sorunlara ilişkin ne tür çözüm önerileri getirebilirsiniz?
8. Öğrencilerinizin işaret dilindeki ilerlemelerini izlemek için yaptığınız değerlendirme çalışmalarından bahsedebilir misiniz?
 - a. Kitaplarda yer alan değerlendirme çalışmalarından bu süreçte ne kadar yararlanıyorsunuz?
 - b. Değerlendirme sürecinde yaşadığınız sorunlar varsa bunlardan bahsedebilir misiniz?
 - c. Bu sorunlara ilişkin ne tür öneriler sunabilirsiniz?
9. TİD öğretimi çalışmalarınızın ev ortamında desteklenmesini nasıl sağlıyorsunuz?
 - a. Aileleri bu sürece nasıl dahil ediyorsunuz?
 - b. TİD öğretim sürecinde aileler desteğe ihtiyaç duyuyorlar mı? Duyuyorlarsa bu ihtiyaç hangi konularda oluyor?

EK-10

Uzman Görüşü Formu Örneği

TÜRK İŞARET DİLİNİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞME SORULARI

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları	Uygun	Uygun Değil	Görüş ve Öneriler
1. Öğrencileriniz okula başladıklarında Türk İşaret Dili (TİD) bilgi düzeyleri ne düzeyde oluyor?	X		
a. Başlangıçtaki TİD bilgi düzeyleri TİD derslerindeki gelişimlerini nasıl etkiliyor?	X		
b. Başlangıçtaki TİD'e ilişkin bilgi düzeyleri ilerleyen süreçteki akademik gelişimlerini nasıl etkiliyor?			
2. TİD derslerini planlama sürecinden bahsedebilir misiniz?	X		TİD derslerini planlama sürecinizden bahsedebilir misiniz?

a. Öğretim yapacağınız konuları nasıl belirliyorsunuz?	X		
a. Burada yer verdiğiniz kazanımların öğretim programındaki kazanımlarla uyumluluğu konusundaki görüşleriniz nelerdir?	X		
b. Planlama sürecinde yaşadığınız sorunlar varsa bunlardan bahsedebilir misiniz?	X		
c. Bu sorunlara ilişkin ne tür çözüm önerileri getirebilirsiniz?	X		
3. TİD derslerinde kullandığınız öğretim materyalleri nelerdir?	X		Materyalleri nasıl kullandığma dair bir soruya da yer verilebilir.
a. Derslerinizde TİD ders kitaplarına ne sıklıkla yer veriyorsunuz?	X		

b. Farklı materyallere ihtiyaç duyma nedenlerinizden bahsedebilir misiniz?			
4. TİD öğretim sürecini nasıl yürütüyorsunuz?	X		
a. Öğretimi gerçekleştirirken nelere dikkat ediyorsunuz?	X		
b. TİD'in öğretiminde kullandığınız yöntem ve stratejiler neler?	X		
c. TİD öğretim sürecinde yaşadığınız sorunlar varsa bunlardan bahsedebilir misiniz?	X		
d. Bu sorunlara ilişkin ne tür öneriler getirebilirsiniz?	X		

5. Öğrencilerinizin işaret dilindeki ilerlemelerini izlemek için yaptığımız değerlendirme çalışmalarından bahsedebilir misiniz?	X		
a. Kitaplarda yer alan değerlendirme çalışmalarından bu süreçte ne kadar yararlanıyorsunuz?	X		
b. Değerlendirme sürecinde yaşadığımız sorunlar varsa bunlardan bahsedebilir misiniz?	X		
c. Bu sorunlara ilişkin ne tür öneriler sunabilirsiniz?	X		
6. TİD öğretiminin ev ortamındaki devamlılığını nasıl sağlıyorsunuz?	X		Bu soru belki biraz daha açık olabilir.

a. Aileleri bu süreçte nasıl dahil ediyorsunuz?	X		
b. TİD öğretim sürecinde aileler desteğe ihtiyaç duyuyorlar mı? Duyuyorlarsa bu ihtiyaç hangi konularda oluyor?	X		
c. Ailelerin bu ihtiyaçlarına yönelik yaptığımız çalışmalar var mı? Varsa bunlar neler?	X		
7. TİD öğretim kitaplarının kullanılabilirlikleri hakkındaki görüşleriniz neler?	X		
a. Bu kitapları anlaşılabilirlikleri ve kullanım kolaylıkları açısından nasıl değerlendirirsiniz?	X		

b. Kitapların TİD öğretimi için sunduğu etkinlik çeşitliliği konusundaki görüşleriniz neler?	X		
c. Öğretim kitaplarına ilişkin yaşadığınız sorunlar var mı? Varsa neler?	X		Kitaplara dönük öğretmenin yaşadığı sorunlara ek olarak kitapların eksiklikleri de ayrıca sorulabilir.
d. Öğretim kitaplarının geliştirilmesi amacıyla ne tür öneriler getirebilirsiniz?	X		
8. TİD öğretmeni kitaplarının size rehberlik etmedeki işlevselliğine yönelik görüşleriniz nelerdir?	X		
b. Öğretmen kitaplarının içerik olarak yeterliliği hakkındaki düşünceleriniz neler?	X		
c. Öğretmen kitaplarına ilişkin yaşadığınız sorunlar var mı? Varsa neler?	X		
d. Öğretmen kitaplarının geliştirilmesi amacıyla ne tür öneriler getirebilirsiniz?	X		
9. TİD Öğretim Programının uygulanabilirliği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?	X		Bence soru sıralaması öğretim süreci-program-ders kitabı-dersi planlama-değerlendirme-aile desteği şeklinde olursa daha iyi olur.

a. Programdaki kazanımların öğrencilerinizin düzeylerine uygunluğuna ilişkin görüşleriniz neler?	X		
b. TİD derslerinde verilen işaret dili bilgisinin öğrencilerinizin yetkin birer işaret dili kullanıcısı olması konusundaki yeterliliği hakkındaki görüşleriniz neler?	X		
c. TİD öğretimi için ayrılan ders saati sürelerinin yeterliliği hakkındaki görüşleriniz neler?	X		
d. TİD Öğretim Programının geliştirilmesine ilişkin ne tür öneriler getirebilirsiniz?	X		
Eklenmesi Önerilen Görüşme Soruları			

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Tüncay TUTUK

Eğitim Durumu

Lise	Tayfur Bayar Lisesi	2005
Lisans	19 Mayıs Üniversitesi	2011
Yüksek Lisans	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2017

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Orta), Yazma (Orta), Konuşma (Orta)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Araştırma Görevlisi	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2013-2021

Akademik Çalışmalar

Yayınlar

- Güner-Yıldız, N., Tutuk, T. ve Odluyurt, S. (2020). Bir özel eğitim anaokulunda tersine kaynaştırma uygulamasının incelenmesi. Kesit Akademi Dergisi, 6(22), 30-48.
- Güner-Yıldız, N., Tutuk, T. ve Odluyurt, S. (2021). Organizational and educational problems at a special education kindergarten in Turkey: Action research. Osmangazi Journal of Educational Research, 8(1), 26-47.
- Tutuk, T. ve Melekoğlu, M., A. (2019). İşitme yetersizliği olan öğrencilerle kaynaştırma ortamlarında uygulanan akıcı okuma çalışmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(4), 1737-1759.
- Tutuk, T. Ve Melekoğlu, M. A. (2021). İşitme yetersizliği olan öğrencilere yönelik işaret dili destekli okuma öğretimi müdahalelerinin kullanıldığı araştırmaların incelenmesi. Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, 10(4), 930-940.
- Tutuk, T. ve Güner-Yıldız, N. (2019). İşitme yetersizliği olan bireylerin eğitim alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. İlköğretim Çalışmaları: Bütünsel Açından Çocuk, 353-367. Pegem Akademi

- Tutuk, T. ve Kayışdağ, E. (2017). Özel Eğitimde Fen Eğitimi Alanında Gerçekleştirilen Araştırma Örnekleri. Özel Eğitimde Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, 107-105. Pegem Akademi
- Tutuk, T. ve Güner-Yıldız, N. (2017). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. Tüm Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitime Giriş, 17-37. Eğitim Yayınevi.

Seminer ve Çalıştaylar

- Kara, A., Tutuk, T. ve Kayışdağ, E. (2017). Öğretmen adaylarının kariyer uyum yetenekleri: Kariyer gelecekleri ve kariyer arzuları açısından incelenmesi. II. International Academic Research Congress, Antalya, Turkey, 18-21 Ekim, 2017.
- Uçar, A. S., Yılmaz, Y. ve Tutuk, T. (2018). Türkiye ve Dünya'da özel eğitimde mesleki eğitim uygulama örnekleri. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi, Afyonkarahisar, Türkiye, 23-25 Mart 2018, s. 538.
- Yılmaz, Y., Uçar, A. S. ve Tutuk, T. (2018). Dünyada işitme engelli bireylere yönelik geliştirilen yardımcı teknolojiler. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi, Afyonkarahisar, Türkiye, 23-25 Mart 2018, s. 534.
- Melekoğlu, M. A. vd. (2018). Geçmişten Günümüze Ulusal Özel Eğitim Kongresi. 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Eskişehir.
- Tutuk, T. ve Güner-Yıldız, N. (2018). İşitme yetersizliği olan bireylerin eğitimi alanındaki lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi. 10. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Nevşehir, Türkiye, 27-30 Nisan 2018, s. 371.
- Güner-Yıldız, N., Tutuk, T. ve Odluyurt, S. (2019). Bir özel eğitim anaokulunda kuruluş ve eğitim sorunları: Eylem araştırması. 29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Kuşadası, Turkey, 6-9 Kasım 2019.
- Güner-Yıldız, N., Tutuk, T. ve Odluyurt, S. (2019). Bir özel eğitim anaokulunda tersine kaynaştırma uygulamasının incelenmesi. 29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Kuşadası, Türkiye, 6-9 Kasım 2019.

Sertifikalar

- TC. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları ve Genel Müdürlüğü, Türk İşaret Dili Eğitimi
- TC. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları ve Genel Müdürlüğü, İşaret Dili Öğretici ve Tercüman Eğitimi