

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

SAĞIRLARA YÖNELİK İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ:
BİR ÖĞRETİM PROGRAMI MODEL ÖNERİSİ

Doktora Tezi

Rabia TEKİN ÖZEL

Ankara, 2024

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

SAĞIRLARA YÖNELİK İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ:
BİR ÖĞRETİM PROGRAMI MODEL ÖNERİSİ

Doktora Tezi

Rabia TEKİN ÖZEL

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Gülsün Leyla UZUN

Ankara, 2024

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**SAĞIRLARA YÖNELİK İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ:
BİR ÖĞRETİM PROGRAMI MODEL ÖNERİSİ**

Doktora Tezi

**Tez Danışmanı:
Prof. Dr. Gülsün Leyla UZUN**

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

Prof. Dr. Gülsün Leyla UZUN

Doç. Dr. Elif ARICA AKKÖK

Doç. Dr. Başak Ümit BOZKURT

Doç. Dr. Aytaç ÇELTEK

Doç. Dr. Bahtiyar MAKAROĞLU

Tez Sınavı Tarihi: 18.07.2024

TÜRKİYE CUMHURİYETİ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Prof. Dr. Gülsün Leyla UZUN danışmanlığında hazırladığım “*Sağırlara Yönelik İngilizce Öğretimi: Bir Öğretim Programı Model Önerisi*” (Ankara,2024) adlı doktora tezindeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

05.09.2024

Rabia TEKİN ÖZEL

TEŞEKKÜR

Bu çalışma, sağır bireylerin İngilizce öğrenme gereksinimlerini ortaya çıkarmayı ve onlara yönelik bir İngilizce öğretim programı oluşturmayı amaçlamaktadır. Tüm dünyada işiten bireylerin yabancı dil öğrenme süreçlerine gösterilen özenin, sağır öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerine yeterince gösterilmemesi ve onların gereksinim ve özellikleri dikkate alınarak hazırlanan öğretim programların azlığı ve ülkemizde maalesef bu türden bir programın hiç olmayışı bu tezin oluşmasına zemin hazırlamıştır.

Öncelikle doktora yapma konusunda beni cesaretlendiren; bu tezin her aşamasında değerli görüşleri ve önerileriyle beni yönlendiren, engin bilgi birikimi ve tecrübeleri ile çok büyük katkılar sağlayan; en zor zamanlarımda desteğini, anlayışını ve yardımını her zaman hissettiren ve sabrını, güler yüzünü ve içtenliğini hiçbir zaman esirgemeyen kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Gülsün Leyla UZUN'a teşekkürü borç bilirim.

Tez izleme komitesinde ve savunma jürisinde yer alan ve değerli fikirleri, tavsiyeleri ve yapıcı eleştiri ve geribildirimleri ile araştırmamın şekillenmesini sağlayan Doç. Dr. Elif ARICA AKKÖK'e, Doç. Dr. Başak Ümit BOZKURT'a, Doç. Dr. Aytaç ÇELTEK'e ve Doç. Dr. Bahtiyar MAKAROĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecine görüşleriyle katkıda bulunan Ankara Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Mustafa Cem BABADOĞAN'a; Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Emekli Öğretim Üyesi Prof. Dr. Kıymet SELVİ'ye; Ankara Üniversitesi Aktüerya Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Mustafa Hilmi PEKALP'e; Ankara Üniversitesi Fen Fakültesi Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Salih DEMİR'e; Ankara Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi'nden Öğr. Gör. Seda KARAGÖZ'e ve Gönül AYDIN'a; Koç Okulları Akademik Müdür Yardımcısı ve Program Geliştirme Uzmanı Esra SEZGİN MUTLU'ya ve Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Özel Okulları Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı Feza YANGIN'a çok teşekkür ederim.

Güler yüzü, tertemiz yüreği ve bilgi birikimiyle araştırmanın gerçekleştirilmesine çok önemli katkı sağlayan Öğr. Gör. Yasemin GÜÇLÜTÜRK'e; alan uzmanları Öğr. Gör. Mesut ÖZTÜRK ve Öğr. Gör. Sinan BİLGİÇ'e şükranlarımı sunarım.

Çalışma kapsamında öğretim programı geliştirmeye yönelik bilgi ve deneyimlerini paylaşan tüm uzman arkadaşlarıma ve hocalarıma teşekkür ederim.

Araştırma verilerini elde etmemi sağlayan katılımcı tüm sağır bireylere gönülden teşekkürlerimi sunarım. Tezimin hazırlanmasında, onların değerli katkılarını ve desteklerini minnetle anmak istiyorum. Onların bu süreçteki yardım ve iş birlikleri, bu araştırmamın temel taşı olmuştur. Sağır veya işitme engelli bireylerin karşılaştığı zorlukları hafifletmek ve fırsat eşitliğini sağlamak, daha adil ve kapsayıcı bir toplum inşa etmenin bir parçasıdır. Bu nedenle, onlar için yapılan tüm çalışmalar gibi bu çalışma da, onlara karşı toplumsal borcumuzun ve sorumluluğumuzun bir ifadesidir.

Tüm eğitim hayatım boyunca beni her zaman destekleyen, haklarını asla ödeyemeyeceğim canım annem Emine TEKİN'e ve babam Hasan TEKİN'e; bu zorlu süreçte önerileri ve yardımlarıyla hep yanımda duran, akademik birikimiyle bana örnek olan ve sabır ve anlayışla eğitim hayatımın önemli dönemeçlerinde beni her zaman teşvik eden sevgili yol arkadaşım, eşim Prof. Dr. Nevzat ÖZEL'e ve bu güzel sürece girerken Ankara Üniversitesi Dilbilimi Bölümü'ne benimle ilk adımı atan ve ders aşamasındaki ve çalışma sürecindeki tüm stresli anlarda beni güldüren ve varlığıyla cesaretlendiren, sürekli gelip "Anne kaç sayfa yazdın?" diye soran, moral kaynağım canım oğlum Emir Mert ÖZEL'e sonsuz sevgi, minnet ve şükranlarımı sunarım.

Rabia TEKİN ÖZEL



Sevgili Eşime ve Oğluma...

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
İTHAF SAYFASI	iii
İÇİNDEKİLER	iv
KISALTMA LİSTESİ	ix
TABLO LİSTESİ	x
ŞEKİL LİSTESİ	xii
ÇİZELGE LİSTESİ	xiii
1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Tezin Konusu	1
1.2. Araştırma Sorunu	1
1.3. Tezin Amacı	10
1.4. Tezin Önemi	11
1.5. Tanımlar	13
1.6. Araştırmanın Sayıtları	17
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	17
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	20
2.1. Sağır Bireyler	20
2.1.1. İşitme ve İşitme Engeline İlişkin Kavramlar	22
2.1.2. Sağır Bireylerin Özellikleri	28
2.1.2.1. Sağır Bireylerin Dilsel Gelişimleri	31
2.1.2.2. Sağır Bireylerin Bilişsel Gelişimleri	37
2.1.2.3. Sağır Bireylerin Sosyal Gelişimleri	39

2.1.2.4. Sağır Bireylerin Duygusal Gelişimleri	43
2.1.2.5. Sağır Bireylerin Motor Gelişimleri	46
2.1.3. Sağır Kimliği ve Kültürü	47
2.1.4. Dünyada ve Türkiye’de Sağır Bireylerin Yasal Hakları	53
2.1.5. Dünyada ve Türkiye’de Sağır Bireylerin Eğitim Olanakları ...	55
2.2. Sağırlık ve Dil Edinimi	58
2.2.1. Sağır veya İşitme Engelli Bireylerin Dil Ediniminde	
Kullanılan Yöntemler	61
2.2.1.1. Sözel Dil Kullanılan İletişim Yöntemleri	61
2.2.1.1.1. Yapısal sözel – Oral yöntem	62
2.2.1.1.2. van Uden yöntemi	64
2.2.1.1.3. Akupedik yaklaşım (İşitsel yaklaşım – Tek duyulu yöntem)	64
2.2.1.1.4. Doğal işitsel – Sözel yöntem	65
2.2.1.2. İşaret Desteği Kullanılan İletişim Yöntemleri	68
2.2.1.2.1. İşaret dili	68
2.2.1.2.2. Parmak abecesi	75
2.2.1.2.3. Dudak okuma (Konuşmayı okuma)	76
2.2.1.3. Tüm İletişim Yöntemi (Total Yöntem/ Karma Yöntem) ..	78
2.2.1.4. İki-Dil Yöntemi	80
2.2.2. Sağır Bireylerin Birinci Dil Edinim Süreci	83
2.2.3. Sağır Bireylerin İkinci Dil Edinim Süreci	92

2.2.4. Sağır Bireylerin Üçüncü Dil (Yabancı Dil) Edinim Süreci	98
2.2.4.1. <i>Yabancı Dil Öğrenmeye Yardımcı Koşullar</i>	105
2.2.4.2. <i>Sağır Bireylerin Üçüncü Dil Edinme Motivasyonları ...</i>	116
2.2.4.3. <i>Sağır Bireylerin Üçüncü Dil Edinmeye İlişkin Tutum ve İnanışları</i>	121
2.2.4.4. <i>Sağır Bireylerin Dil Öğrenme Stratejileri</i>	125
2.2.4.5. <i>Sağır Bireylerin Dil Öğrenme Biçemleri (Stilleri)</i>	130
2.2.4.6. <i>Sağır Bireylerin Üçüncü Dil Edinim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar</i>	137
2.3. Sağır Bireylere Yabancı Dil Öğretimi İle İlgili Mevcut Araştırmalar ..	142
2.4. Sağır Bireylere İngilizce Öğretim Programı Geliştirme	151
2.4.1. <i>Program Geliştirmeye İlişkin Genel Özellikler</i>	153
2.4.2. <i>Sağırlara Yönelik Geliştirilecek İngilizce Öğretim Programında Dikkate Alınması Gereken Hususlar</i>	159
2.4.3. <i>Sağırlara Yönelik Geliştirilecek İngilizce Öğretim Programının Aşamaları</i>	180
3. BÖLÜM: YÖNTEM	189
3.1. Araştırmanın Deseni	189
3.2. Araştırmanın Örneklemi	191
3.2.1. <i>Sağır/İşitme Engelli Bireylere İlişkin Demografik Bilgiler</i>	191
3.2.2. <i>Alan ve Eğitim Uzmanlarına İlişkin Demografik Bilgiler</i>	193
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	199
3.4. Verilerin Toplanması	201
3.5. Verilerin Analizi	202

4.BÖLÜM: BULGULAR VE DEĞERLENDİRME	203
4. 1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve	
Değerlendirmeler	203
4.1.1. Mevcut Durum Analizi	204
4.1.2. Hedef Durum Analizi	225
4.1.3. Pedagojik İhtiyaç Analizi	231
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve	
Değerlendirmeler	246
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve	
Değerlendirmeler	250
4.3.1. Sağır Bireylerin İngilizce Öğrenme Gereksinimleri	253
4.3.2. İngilizce Öğrenme Kazanımlarına Yönelik Öğrenme Alanları	260
4.3.3. Öğrenme-Öğretme Süreci	262
4.3.4. Türk İşaret Dilinin Rolü	266
4.3.5. Çevrimiçi Araçların İngilizce Öğrenmeye Etkisi	269
4.3.6. Öğrenme İçin Uygun Yaş Faktörü	270
4.3.7. Haftalık İngilizce Öğretim Süresi	272
4.3.8. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Süreçleri	274
4.3.9. Sağır Bireylere İngilizce Öğretimi	276
4.3.10. Öğretim Programı Oluşturma	280
4.4. Modelleme Anahtarı	283

5.BÖLÜM: İLKÖĞRETİM (5,6,7,8. SINIFLAR) SAĞIR VEYA İŞİTME ENGELLİLER İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI MODELİ	300
6. BÖLÜM: SONUÇ ve TARTIŞMA	364
6.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuç ve Tartışma	364
6.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuç ve Tartışma	383
6.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuç ve Tartışma	386
7. BÖLÜM: ÖNERİLER	396
KAYNAKÇA	407
EKLER	449
Ek 1. Sağır Öğrencilerin İngilizce Öğrenmesine Yönelik İhtiyaç Analizi Formu	450
Ek 2. Sağır Bireylere İngilizce Öğretim Programı Tasarlamaya Yönelik Görüşme Formu (Uzman Görüşü)	455
Ek 3. Ankara Üniversitesi Etik Kurul İzni	457
ÖZET	467
ABSTRACT	469

KISALTMA LİSTESİ

BM	Birleşmiş Milletler
BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TİD	Türk İşaret Dili
ASL	American Sign Language-Amerikan İşaret Dili
BSL	British Sign Language-İngiliz İşaret Dili
D-AOBM	Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Yaş Dağılımı	192
Tablo 2. Cinsiyet Dağılımı	192
Tablo 3. İşitme Kaybı Derecesi	193
Tablo 4. İngilizce Öğrenmeye Başlama Yaşı ve Dönemi	204
Tablo 5. İngilizce Öğrenme Süresi	205
Tablo 6. İngilizce Öğrenmeye Duyulan İstek Durumu	206
Tablo 7. İngilizce Öğrenmedeki Motivasyon Kaynağı	208
Tablo 8. Okullarda İngilizcenin Zorunlu Dersler Arasında Yer Alması Gerekliliği.....	210
Tablo 9. İngilizce Öğrenmenin Gerekliliğine İnanma Durumu	211
Tablo 10. İngilizce Öğrenmenin Gerekliliğine İlişkin Düşüncelere Katılma Durumu	212
Tablo 11. İngilizcenin Meslek, Eğitim ve Yaşam Boyu Öğrenme Kapsamında Yarar Sağlayacağını Düşünme Durumu	214
Tablo 12. İlgi Alanlarına Göre İngilizce Öğretimi Talebi	215
Tablo 13. İngilizcenin Kullanım Amacına Göre Tercihler	216
Tablo 14. İngilizce Öğrenmeye İlişkin Karşılaşılan Engeller	218
Tablo 15. İngilizce Öğrenme Nedenleri	226

Tablo 16. Dilin Nasıl Kullanılacağı	228
Tablo 17. İngilizce Dersinden Beklentiler	229
Tablo 18. Okuldaki Diğer Derslerle Karşılaştırıldığında İngilizcenin Önemi.....	231
Tablo 19. İngilizce Öğrenmede Tercih Edilen Stratejiler	233
Tablo 20. Ders Araç-Gereçlerinin Sunulmasına İlişkin Tercihler	235
Tablo 21. Okuma Çalışmalarına Yönelik Tercihler	236
Tablo 22. Yazma Çalışmalarına Yönelik Tercihler	237
Tablo 23. Okuma Görevlerinden Hangilerinin Önemli Olduğu	238
Tablo 24. Yazma Görevlerinden Hangilerinin Önemli Olduğu	239
Tablo 25. Okuma Becerilerinden Hangilerinde Zorlanıldığı	240
Tablo 26. Yazma Becerilerinden Hangilerinde Zorlanıldığı	241
Tablo 27. Öğretmenin Rollerinin Neler Olması Gerektiği	241
Tablo 28. Öğrenmeye İlgili Duyulan Konular/Alanlar	243
Tablo 29. İngilizce Öğrenme Süreçlerinin Nasıl Değerlendirilmesi Gerektiği	244
Tablo 30. Sağırlara İngilizce Öğretimi Sürecine Yönelik İlgili Uzman Paydaşların Görüş ve Önerileri	251
Tablo 31. Modelleme Anahtarı	283

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Türk İşaret Dili Parmak Alfabeti	76
Şekil 2. Program Geliştirmede Taba-Tyler Modeli	181
Şekil 3. Etkinlik Sistemi Teorisi Modeli	187
Şekil 4. Program Modeli Geliştirme Süreci	293



ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 1. Bazı Öğrenme Biçemlerine Genel Bir Bakış	132
Çizelge 2. İşitme Engellilerin İngilizcede Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri	141
Çizelge 3. Doughty ve Williams'ın Biçim Odaklı İngilizce Öğretim Yöntemleri	174



1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde tezin konusuna, araştırma sorununa, tezin amacına, önemine ve yöntemine ilişkin bilgilere yer verilmektedir. Yöntem alt bölümünde araştırmanın modeli, araştırma sayıtları, araştırmanın sınırlılıkları ve veri toplama teknikleri yer almaktadır. Son kısımda ise tezin kapsamında bahsi geçen temel kavram ve terimlere değinilmektedir.

1.1. Tezin Konusu

Bu tezin konusu, Sağırılar bireylerin İngilizce öğrenme süreçlerini yönlendiren ve Harmanlanmış Öğrenme Modeli temelinde biçimlenen bir öğretim programı tasarlamak biçiminde belirlenmiştir. Programın düzeyinin A1 (Temel Düzey) olması planlanmıştır.

1.2. Araştırma Sorunu

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler tarafından yönlendirilen küreselleşmenin bir getirisi olarak ülkeler arasında siyasi, ekonomik, teknolojik, kültürel ve sosyal ilişkilerin kurulması, geliştirilmesi ve devam ettirilmesinde bir ya da birden fazla yabancı dil bilmenin önemi gün geçtikçe daha belirgin hale gelmiştir. Dünyada her alanda meydana gelen gelişmeleri yakından izleyebilmek, anlayabilmek ve bu bağlamda dünyaya ilişkin yeni ve farklı bakış açıları geliştirebilmek; değişimlere ve yeniliklere hızla uyum sağlayabilmek; bilgi hacmindeki radikal artış karşısında doğru bilgiye erişebilmek; bilgiyi yeniden yapılandırıp yeni bilgi üretebilmek; farklı kültürleri tanımak ve farklı kültürlerle karşı hoşgörü geliştirebilmek; edebiyat, tiyatro, resim, müzik ve dans gibi uluslararası sanatsal etkinliklerle tanışabilmek ve bunların tadına varabilmek ve hem kişisel hem de mesleki olarak kendini geliştirmek yabancı dil öğrenmenin temel

gerekçeleri arasında gösterilebilir.

Bugün dünya üzerinde 7.117 konuşma dili bulunmakta; sırasıyla İngilizce, Çince, Hintçe, İspanyolca, Fransızca, Arapça, Bengalce, Rusça, Portekizce ve Endonezce en çok konuşulan diller arasında gösterilmektedir (Ethnologue, 2020). Günümüzde çok kültürlülüğün ve çok dilliliğin teşvik edilmesi ile birden fazla yabancı dil bilmek, önemli hale gelmekle birlikte en az bir yabancı dil bilmek, gerekli kabul edilmektedir. Bu noktada, İngilizcenin dünya dili olması sebebiyle en çok eğitimi yapılan yabancı dil olması da kaçınılmaz olmaktadır. Bir dilin dünya dili olarak kabul edilebilmesi için dünya üzerinde her yerde özel bir role sahip olması gerektiğini söyleyen Crystal (2003), özel rol ile, o dilin resmi dil olarak benimsenmesini, ikinci dil olarak kabul edilmesini ya da önemli olarak görüldüğü için eğitimde zorunlu yabancı dil olarak öğretilmesini kastetmektedir (s. 2). Yabancı dil olarak İngilizce öğrenmek, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de yıllardır büyük önem atfedilen bir uğraştır. İngilizce eğitiminin başlama yaşının yıllar içinde giderek düşürülmesi, bunun en net göstergelerinden biridir (Yaman, 2018, s. 161). Bugün, Türkiye’de 1997, 2005 ve 2012 eğitim reformlarıyla İngilizce öğretiminin devlet okullarında ilkokul ikinci sınıftan itibaren, özel öğretim kurumlarında da anasınıfından (3-5 yaş) itibaren başladığı görülmektedir (Bayyurt ve Akcan, 2014, s. 4).

Türkiye’de yabancı dil eğitimine tarihsel olarak bakıldığında, başlangıç noktasının Osmanlı dönemine kadar uzandığı söylenebilir. Batılılaşma hareketinin temeli kabul edilen Tanzimat devrinde, yabancı dil öğretiminin orta dereceli okul programlarında yer alması, bugünkü liselerin çekirdeğini oluşturan Sultanilerin açılmasıyla başlamıştır. Bu bağlamda, 1 Eylül 1868’de Galatasaray Sultanisinin açılması, Türkiye’de yabancı dil öğretimi açısından dönüm noktası olmuştur (Demirel, 2003, s.8). Modernleşme ve batılılaşma hareketlerinin artarak devam ettiği Cumhuriyet döneminden günümüze

kadarki zaman diliminde yabancı dil eğitimine daha fazla ağırlık verildiği, yabancı dil eğitiminin, eğitim alanındaki gelişmelere paralel bir biçimde ders programlarında yer bulduğu ve yabancı dil eğitimine ilişkin reformlarla yabancı dil eğitimi program geliştirme çalışmalarının sistemli bir biçimde yürütülmesi konusunda yoğun bir emek harcadığı görülmektedir.

Bu noktada, Türkiye'deki yabancı dil eğitimine en fazla etkisi bulunan üç gelişmeden bahsetmek yerinde olacaktır. Bunlardan ilki, 16 Ağustos 1997 tarihinde kabul edilen "*Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Yasası*"dır. Bu yasa ile daha önce ortaöğretim düzeyinde başlayan İngilizce dil eğitiminin ilköğretim 4. sınıftan itibaren zorunlu ders olarak uygulamaya geçirilmesi ile devlet okullarında ilk kez İngilizcenin erken yaşta öğretilmeye başlanması, önemli bir adım olmuştur. Değişen İlköğretim Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programı ile haftalık ders saatleri yeniden düzenlenmiş; 4. ve 5. sınıflarda haftada 2 saat, 6. 7. ve 8. sınıflarda ise haftada 4 saat yabancı dil İngilizce dersi, zorunlu ders olarak konulmuştur. Sonrasında gerçekleştirilen 2006 Eğitim Reformu ile yabancı dil eğitiminin Avrupa Birliği ölçütlerine uyarlama çalışmaları başlatılmış; yeni programda yabancı dil eğitimi açısından daha kapsamlı düzenlemeler yapılmıştır. 2012 yılına gelindiğinde ise 2006 İngilizce Öğretim Programının yabancı dil eğitiminde ortaya çıkan çağdaş yaklaşım ve tekniklere paralel olarak güncellenmesi söz konusu olmuştur. 2012-2013 Eğitim Öğretim yılında uygulamaya konulan ve 4+4+4 Eğitim Reformu kapsamında geliştirilen bu yeni program ile 8 yıllık olan zorunlu eğitim, 12 yıla çıkarılmış ve bu kapsamda İngilizce öğrenme yaşı devlet okullarında 6 yaşa (2. sınıf) indirgenmiştir. Bununla birlikte her öğretim kademesindeki programların, Avrupa Konseyi tarafından başlatılan ve yabancı dillerin öğretiminde belirlenen hedefleri dile getiren Diller İçin Ortak Başvuru Metninde altı çizilen ilkelerden yararlanılarak hazırlandığı; programda öğrencilerin düzeyine uygun görevlerle öğrenci özerkliğinin geliştirilmesi, öğrencinin kendi bilgisini ölçme

ve değerlendirmesi ve iletişimsel yeterliğin geliştirilmesi gibi konulara ağırlık verildiği gözlemlenmektedir (Kırkgöz, 2014, ss. 46-50). Sonuç olarak İngilizce ğretimi, Türkiye okullarında ilköğretim 2. sınıftan başlayarak 12 yıllık eğitim boyunca alınması gereken zorunlu bir ders olarak kabul görmektedir.

Diğer taraftan, özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için böyle bir zorunluluğun olmadığı görülmektedir. Türkiye’de, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Resmî Gazetede yayınlanan zel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2018, s. 8), *“İşitme yetersizliği, zihinsel yetersizliği veya otizmi olan öğrenciler, her tür ve kademedede velinin yazılı talebi ve BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) geliştirme biriminin kararı doğrultusunda yabancı dil dersinden muaf tutulabilir. Bu ğrenciler merkezi sistem sınavlarında, yabancı dil dersi sınavından muaf tutulur. Öğrencilerin yabancı dil dersinden muaf olma durumu okul yönetimi tarafından e-Okul sistemine işlenir”* denmektedir. Öte yandan veli, öğrencinin yabancı dil dersine girmesini istiyorsa öğrenciye yabancı dil dersinden BEP yapılmakta ve BEP neticesinde not verilmektedir. Dolayısıyla çalışmanın öznesi olan sağır bireylere yabancı dil öğretiminin, muafiyet nedeniyle Türkiye’de isteğe bağlı olduğu ve istenen düzeylere erişemediği gözlemlenmektedir. Bu kapsamda, sağır bireylere İngilizce ğretimi yapan okulların oldukça sınırlı olduğu; kaynaştırma durumundaki öğrencilere verilen yabancı dil eğitimininde de sistemli ve planlı bir tabana oturtulamadığı düşünülmektedir.

Yabancı dil öğrenmek, sadece işiten bireyler için değil, sağır bireyler için de oldukça önemlidir. Sağır bireyler gibi özel gereksinime sahip olmak, açıkça toplumda meydana gelen değişikliklerden etkilenmemek anlamına gelmediğini vurgulayan Kontra (2017), bu bireylerin işitenlerle temelde aynı iş piyasasındaki işler için rekabet ettiklerini, hayatlarını aynı sosyo-ekonomik bağlamlarda düzenlediklerini ve aynı küresel medya kaynaklarından dünya hakkında bilgi topladıklarını dile getirmektedir. Bu bağlamda Kontra, *“sağırlar ve işitenler”* diye bir ayrımın olmadığını; uluslararası

iletişim için hâkim dil olarak İngilizceye duyulan gereksinimin, tüm insanları ilgilendiren bir mesele olduğunu söylemektedir (s. 35). Kaldı ki yabancı dil eğitimi, herkes için hayatın her aşamasında önemli olduğu gibi engelli bireyler için de kendilerini uluslararası alanlarda gerçekleştirme fırsatı buldukları bir hayata tutunma kaynağıdır (Yurttabir, 2019, s. 97). Benzer bir biçimde sağır ve işitme engelli bireylerle aynı güdülere sahip olduklarını belirten Kontra, Csizer ve Piniel (2015), yaptıkları bir araştırmada, Macaristan'da sağır ve ağır işitme engelli öğrencilerin bilgisayar oyunları ve internet kullanımı için İngilizce öğrenmek istediklerinden bahsetmektedir. Yine bir başka çalışmasında Kontra (2017), Macaristan'da 6-8. sınıflara devam eden sağır öğrencilerin bazılarının, yabancı dili, bir sonraki öğretim kademesinde öğrenmeye devam etmek istediklerini; bazılarının da seyahat ve deniz aşırı kariyer hedefleri nedeniyle öğrenmek istediklerini ortaya koymaktadır. Benzer bir biçimde, İngilizce konuşulmayan ülkelerde liselerin ve üniversitelerin programlarına kabul edilen sağır öğrencilerin sayısının hızla arttığını söyleyen Clymer ve Berent (2007), İngilizcenin uluslararası bir dil olarak önemli rolü nedeniyle, bu öğrencilerin İngilizce akademik materyallere, internet ve diğer kaynaklara erişim becerilerini geliştirmek için İngilizce öğrenme gereksinimlerinin karşılanması gerektiğine değinmektedir (s. 5). Bununla birlikte Avrupa Topluluğu'na katılımları yoluyla sağır ve işitme engelli kişilerin eşitliğinin teşvik edilmesi amacıyla bir proje düzenleyen Drigas, Kouremenos ve Vrettaros (2008), günümüzde yabancı dil olarak İngiliz dilini öğrenmenin, tüm bireyler için profesyonel alanda önemli bir beceri ve değer oluşturduğunu ve sosyal etkinliklerinde sağır bireylerin uyumu yakalayabilmeleri için gerekli olduğunu; Bilgi ve İletişim Teknolojileri sektörünün İngiliz dilini kullandığını ve internetteki bilgilerin büyük çoğunluğunun İngilizce olduğunu, ekonomi ve elektronik ticaret sektöründe kullanılan terminolojinin, İngilizce bilgisini gerektirdiğini belirtmektedir (s. 264).

Sonuç itibariyle eğitim konusunda herkese fırsat eşitliği söz konusudur. Bu noktada, sağırılığı bir engel olarak görmek yerine bu grubun farklı özelliklerinden faydalanarak ve bu özellikleri öğrenme sürecinde etkinleştirerek onların yabancı dil öğrenme sürecinden yararlanmalarına yardımcı olmak gerekmektedir. Elbette öğrenme süreçleri açısından duyan bireyler, işitmeyenlere göre zaman ve deneyim açısından daha şanslı gözükmemektedir. Fakat sonuç olarak her iki grup da benzer öğrenme süreçlerinden geçmektedir. Vygotsky'ın da belirttiği üzere, eğitimin ilkeleri ve psikolojik mekanizması sağır olan ve sağır olmayan çocuklarda değişmemektedir (Akt., Rieber ve Carton, 1993, s. 112).

Öte yandan eğitim hakkı, tüm bireylerin sahip olduğu, ulusal ve uluslararası yasal düzenlemelerle garanti altına alınmış temel bir haktır. Örneğin, Türkiye'de 2005 yılında kabul edilen 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanuna göre, engeli olan bireylerin eğitim alması, hiçbir gerekçeyle engellenemez; bu bireyler, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, yaşadıkları çevre ile bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, yaşam boyu eğitim olanağından ayrımcılık yapılmaksızın yararlandırılmaktadır. Bu yasa gereği, devlet, genel eğitim sistemi içinde engeli olan bireylerin her düzeyde eğitim almasını sağlayacak planlamaları yapmalıdır (Sart, Barış, Sarıışık ve Düşkün, 2016, s.12). Türkiye'de, bu düzenlemeye benzer pek çok düzenleme ve kanuna rastlamak mümkündür ve yapılan tüm düzenlemeler, uluslararası düzenlemelerin yönlendirmeleri ile gerçekleştirilmekte ve geliştirilmektedir. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948), Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Haklarına dair Sözleşme (1989), BM Avrupa Sosyal Şartı (1961; 1996) ve BM Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme (2006) ile tüm çocukların eğitim haklarının cinsiyet, dil, din ve ırk ayrımı yapılmaksızın güvence altına alınması gerekliliği ortaya konulmaktadır. Ancak mevcut yasal düzenlemelere rağmen 18 yaş altı engeli olan çocukların eğitim haklarından tam anlamıyla yararlanamadıkları ve kaliteli eğitime erişimde problem yaşadıkları bilinmektedir (Sart, Barış, Sarıışık ve

Düşkün, 2016, s. 7). Dolayısıyla sağır bireylerin, bir taraftan temel dersleri öğrenme noktasında sorun yaşadıkları; diğer yandan yabancı bir dil öğrenmede eksik bırakıldıkları ve desteklenmedikleri söylenebilir. Maalesef hem uluslararası hem de ulusal mevzuat, engeli olan bireylerin hakları güvence altına alınmış olsa da engelli bireylerin farklı düzlemlerde ayrımcılığa maruz kaldıkları ortadadır. Üstelik özellikle kaynaştırma eğitimi kapsamında bu çocuklar için hazırlanan BEP programları, İngilizce öğretmenleri tarafından hazırlanmakta; bir öğretim programı uzmanından yönlendirme alınmamaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2018) bakıldığında, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için okulda BEP hazırlamak amacıyla BEP geliştirme birimi oluşturulmakta; bu birim, okul müdürü veya görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında; rehber öğretmen, öğrencinin sınıf öğretmeni ve alan öğretmenleri, öğrencinin velisi ve öğrenciden oluşmakta olup gerektiğinde görüşlerine başvurulmak üzere, özel eğitim değerlendirme kurulundan bir üyenin BEP geliştirme birimine katılımı sağlanmaktadır. Diğer taraftan da özel eğitim kurumlarında ya da kurslarda sağır öğrencilerin İngilizce öğrenmesine yönelik olarak hazırlanan hiçbir öğretim programına rastlanılmamaktadır.

Halbuki sağır bireylerin tüm gelişim alanlarını destekleyen öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanması, onlara verilecek eğitimin kalitesini ve niteliğini belirleyecektir. Pritchard'ın (2013) da belirttiği üzere, sağır ve işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenmedeki başarısı ortama, öğretim tekniklerine ve öğrenme materyallerine bağlıdır.

Sağır ve işitme engelli öğrencilere yabancı dil öğretme yöntembiliminde, genellikle genel öğretim ve öğrenme stratejileri kullanılmakta ve etkili olarak da kabul edilmektedir. İlgili stratejiler çok çeşitlidir ve öğrencilerin ve öğreticinin özelliklerine, tercihlerine ve söz konusu kurumdaki baskın öğretim yaklaşımına veya çağdaş yöntembilimsel eğilimlere bağlıdır. Dolayısıyla yalnızca bir grup sağır ve işitme engelli

öğrenciye kullanılması gereken özel öğretim ve öğrenme yöntemleri veya stratejileri yoktur. Bu öğrenciler için sınıflarda yabancı dil öğretiminin herhangi bir şekilde değiştirilmemesi gerektiği de varsayılmaz, çünkü bu durum, bu gruba uygun eğitim desteğini reddetmek anlamına gelmektedir. Bu grubun özel ihtiyaçların karşılamak için genel yöntembilimsel yaklaşım ve öğretim stratejileri, dikkatli ve kapsamlı bir şekilde değiştirilmeli ve öğretim tekniklerine, etkinliklerine ve sınıf materyallerine uyarlanmalıdır (Domagała-Zyğk, 2016. s. 135). Dolayısıyla sağır bireylerin engel ve özellikleri dikkate alınarak yabancı dil öğretim programlarının hazırlanması önemli görülmektedir.

Sağır bireylere uygun öğrenme ortamlarının hazırlanmasının, gereksinimlerini ve özelliklerini karşılayacak öğretim programları tasarlanmasının, uygun yöntem-teknik ve araç-gereç kullanılmasının ve alternatif süreç değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmasının, bu bireylerin yabancı dil öğrenme kapasitelerini geliştirmek için gerekli adımlar olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda hazırlanacak olan yabancı dil öğretim programında özel amaç ve davranışlarının yeterince somut, açık, anlaşılır ve sağır öğrencilere kazandırılabilir ve ölçülebilir nitelikte olması, öğrencinin günlük yaşamında kullanabileceği işlevsellikte olması; program içeriğinin hedef davranışlarla tutarlı, öğrenci için anlamlı, öğrencilerin gelişim düzeyine ve yaşına uygun, güncel, tutarlı, öğrenilebilir ve gerçek yaşamla ilişkili olması; programın yöntem-teknik, ölçme-değerlendirme ve materyal bakımından çeşitlilik sunması ve sağır bireyler için uygun olması ve ders saatinin yeterli olması önem teşkil etmektedir.

Program hazırlanma sürecinde en dikkat edilmesi gereken noktalardan birinin de bu öğrencilerin özellikle okuma ve yazma becerilerinin işe koşularak İngilizce öğrenmelerinin desteklenmesidir. İşitme kaybı ve sesbilimsel farkındalık eksikliği nedeniyle işitme engelli öğrencilerin, İngilizce öğrenmek için esas olarak görsel girdiye ve sözcük üretimine bağımlı olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Öğretim içeriğine

bakıldığında, yazılı İngilizce öğretme, öğrenmenin odak noktasıdır. Sağır öğrenciler İngilizceyi okuyarak ve yazarak öğrenmekte; dolayısıyla da öğretmenler okuma ve yazma etkinlikleri ile öğretim gerçekleştirmektedir. Bu nedenle, öğretim modunun geleneksel olduğu söylenebilir. Yine de multimedya teknolojisi gibi yeni medya aracılığıyla sağır öğrenciler için öğretme ve öğrenme biçiminin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir (Xu, 2018, s. 588).

Gerçekten de sağır öğrenciler için İngilizce öğrenme sürecinin, normal öğrencilerle aynı olmadığı ortadadır. Sağır öğrenciler için İngilizce öğrenmenin oldukça zor olduğu; çünkü sağır bireylerin genellikle ses üretimi, sözcük bilgisi ve sözdiziminde önemli gecikmeler gösterdikleri gözlemlenmektedir (Schirmer, 1985; Seewald, Ross, Giolas ve Yonovitz, 1985; Skarakis ve Prutting, 1977). Dil ediniminde oldukça gerekli olan işitsel dil girdisinden yararlanamayan ya da çok az yararlanan bu grubun, yabancı dil öğrenme sürecinde hem bilişsel hem de duyuşsal anlamda pek çok güçlüklerle karşılaşması da olağan gözükmektedir. Bu noktada, baskın bir biçimde görsel zekalarını kullanan bu grubun görsel materyaller, teknolojiler ve çoklu medya ortamlarıyla desteklenmelerinin gerekli olacağı düşünülmektedir. Çünkü Clymer ve Berent'in (2007) da vurguladığı gibi sağır ve işitme güçlüğü çeken öğrenciler, görsel yönelimli eğitim teknolojilerinin telafi edici dil girdisi sağlamada kritik bir rol oynayabileceği özel bir dil öğrenme popülasyonudur (s.2).

Zhifang, Haiyan ve Bochun (2012), çoklu medya teknolojisinin İngilizce öğretiminde kullanılmasının, sağır öğrencilerin psikolojik engellerini aşmalarına yardımcı olarak ve mantıksal düşünme yeteneklerini geliştirerek etkili bir şekilde eksikliklerini telafi edebileceklerine vurgu yapmaktadır. Ayrıca çoklu medya teknolojisinin, öğrencilerin vizyonunu genişleterek ve kendi kendine çalışma becerilerini kazandırarak İngilizce öğrenimi için dijital öğrenme ortamları oluşturabildiği belirtilmektedir. Xiaowei (2014), geleneksel ders öğretim yönteminin,

çağın ihtiyaçlarını karşılayamadığını ileri sürmekte; yeni çağda bilimsel ve insan odaklı öğretim sisteminin, öğretim reformu ile üretileceğini savunmaktadır. Bu noktada, hazırlanan yabancı dil öğretim programlarında geleneksel eğitim yönteminin çevrimiçi eğitim materyalleriyle zenginleştirilmesinin yani harmanlanmasının, zamandan tasarruf sağlama ve öğrenmede verimi artırma noktasında yararları olacağı düşünülmektedir. Tam da Chen Ruoqing'in (2015) vurguladığı gibi, İngilizce öğretiminde çift etkileşimli öğretim yönteminin, yani modern harmanlanmış öğretim yaklaşımının uygulamaya geçirilmesi ile İngilizce eğitiminin modernizasyonu sağlanmış olacaktır.

Harmanlanmış öğrenme modelinden yararlanılarak sağlırlara yönelik bir İngilizce öğretim programı tasarlamak, hem sağır öğrenci grubunun İngilizce öğrenme gereksinimine sistematik ve planlı bir çözüm bulmayı sağlama hem de bu grubun sosyal eşitlik kapsamında modern öğrenme süreçlerinden yararlanması için fırsat oluşturma bağlamında önemli bulunmaktadır.

Yukarıda açıklanan nedenlerle bu çalışmanın temel sorununu, "*Harmanlanmış Öğrenme Modeline dayalı olarak hazırlanan Sağlırlara Yönelik İngilizce Öğretim Programının modellenmesi*" oluşturmaktadır.

1.3. Tezin Amacı

Bu araştırmanın amacı, Harmanlanmış Öğrenme Modeline dayalı olarak sağlırlara yönelik bir İngilizce öğretim programı (A1 düzeyi) tasarlamaktır.

Bu kapsamda öğretim programı oluşturulmadan önce öğrencilerin İngilizce öğrenme gereksinimlerini ortaya koymak amacıyla ihtiyaç analizi yapmak; öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik güdülenmelerini ve tutumlarını ortaya koymak ve "*Öğrenciler, sağır olmasalardı İngilizce öğrenme süreçleri nasıl olurdu?*" sorusunun cevabını bulmak hedeflenmiştir.

Taslak program hazırlanmadan önce hem ihtiyaç analizine hem de öğrenme-öğretme sürecine yönelik sağırlara İngilizce öğretimi konusunda ilgili uzman paydaşların görüş ve önerileri de alınarak programın bilimsel temellere oturtulması sağlanmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi temel alınarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- İngilizce öğrenmek, sağır bireyler için bir gereklilik midir?
- Sağır bireyler eğer sağır olmasalardı İngilizce öğrenme süreçlerinin nasıl olacağını düşünürlerdi?
- Sağırlara İngilizce öğretimi sürecine yönelik ilgili uzman paydaşların görüş ve önerileri nasıldır?
- İhtiyaç analizi ve uzman görüşleri sonucuna göre sağırlara yönelik tasarlanacak öğretim programı modellemesinin parametreleri nelerdir?

1.4. Tezin Önemi

İngilizcenin tüm dünyada öğretilen evrensel bir dil haline gelmesi neticesinde dünyada olduğu gibi Türkiye’de de İngilizce öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin gerçekleştirilen bilimsel araştırmaların sayısının, oldukça fazla olduğu görülmektedir. İkinci Dil Edinimi Araştırmaları bağlamında özellikle erken yaşta yabancı dil öğrenme, yabancı dil öğrenme-öğretme sürecinin nasıl olması gerektiği, yetişkinlikte yabancı dil eğitimi, yabancı dilde materyal geliştirme ve araç uyarlama, yabancı dil öğrenme sürecini ölçme ve değerlendirme, yabancı dil öğrenmede karşılaşılan sorunlar ve yabancı dil öğretim programları gibi pek çok konuda bilimsel çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu noktada, yapılan araştırmalara bakıldığında, araştırmaların tamamına

yakınının, sağır bireyler gibi özel gereksinimleri olan öğrencileri kapsamadığı aşıkardır. Kontra'nın (2017) da belirttiği üzere sağır ve ciddi derecede işitme güçlüğü çeken kişilerin nasıl yabancı dil öğrendikleri ve okulda veya yetişkinlikte onlar için hangi dil öğrenme fırsatlarının mevcut olduğu hakkında çok az şey bilinmektedir (s. 35). Bununla birlikte, sağırlara ve ağır işitme engeli olanlara İngilizce öğretmeyi kendilerine görev edinen öğreticilerin, onlar hakkında kaynak bulma noktasında, sağırlara yabancı dil öğrenimi üzerine çok sınırlı sayıda araştırma olması nedeniyle oldukça zorlanacakları düşünülmektedir (Kontra, Csizér ve Piniel, 2015, s. 141). Kaldı ki “Avrupa'da Özel Eğitim İhtiyaçları: Dillerin Öğretimi ve Öğrenimi” üzerine hazırlanan AB Komisyonu 2005 Raporunda (Marsh, 2005) bile “Sağırların 'Duyusal ve Fiziksel Zorlukları” başlığı altında bu gruba sadece üç sayfa ayrılmıştır.

Diğer taraftan dünya çapında özel gereksinimli bireylerin eğitimine ilişkin ilginin, son zamanlarda artmaya başladığı görülmektedir. Ancak Csizér ve Kontra'nın (2020) da belirttiği gibi ikinci dil edinimi araştırmacıları onları, küreselleşen dünyanın çok dilli söylem topluluğunu biçimlendirmede aktif katılımcılar olarak dil öğrencileri ve dil kullanıcıları şeklinde kabul etmeye yeni yeni başlamışlardır. Sağır ve ciddi derecede işitme güçlüğü çeken işaret dili kullanıcıları, nispeten küçük sayıları ve düşük görünürlükleri nedeniyle bu açıdan bilhassa ihmal edilmiştir. (s. 233). Öte yandan yabancı dil edinimi ve kullanımını belirleyen süreçleri “*anlamaya*” ve “*açıklamaya*” çalışan ikinci dil edinimi araştırmalarının, amacı gereği ikinci dil edinimi sürecini ya da süreçteki bilinmeyenleri ve tartışılan yönleri açıklama çabasının devam ettiği (Peçenek, 2014, s. 21) düşünülse de bu çabalar, özellikle bu grubun yabancı dil öğrenme süreçlerinin ortaya konulması açısından yetersiz kalmaktadır. Özellikle de sağır öğrencilere yabancı dil öğretim programlarının onlara özgü bir biçimde hazırlandığı örnekler dünyada oldukça nadir gözükmekte; Türkiye’de ise program çalışmalarına hiç rastlanmamaktadır.

Yapılacak olan bu tez çalışmasının, bir taraftan alanyazına katkı sağlayacağı, diğer taraftan da bu grubun özellikleri dikkate alınarak tasarlanacak bir İngilizce öğretim programı ile sağır bireylerin dil öğrenme süreçlerinin daha sistematik bir hale getirilmesinin öneminin vurgulanacağı ve ileride bu gruba yönelik olarak hazırlanacak olan programlara yol gösterileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte sağır bireylerin özelliklerine ve gereksinimlerine göre bir İngilizce öğretim programı hazırlamanın, onların akademik ve sosyal açıdan kendine olan güvenini de geliştireceği öngörülmektedir. Ayrıca sağır bireylerin topluma uyum sağlayabilmesi, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip edebilmesi, kariyer edinebilmesi, başkalarına bağımlı olmadan amaçlarına ulaşabilmeleri ve günümüzde artan yoğun rekabet koşullarında başarılı olabilmesi için yabancı dil öğrenmelerinin, onların kişisel gelişimlerine yapılacak en büyük katkı olarak görülmesi gerekmektedir. Diğer taraftan, işiten öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerine atfedilen önemin ve değerinin, sağır öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerine de eşit derecede verilmesinin insan hakları açısından kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca çalışma kapsamında tasarlanacak İngilizce öğretim programının, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İşitme Engelliler okullarında ya da örgün eğitim kurumlarında kaynaştırma eğitimi alan sağır ve işitme engeli bulunan öğrenciler için bir temel oluşturacağı; bu gruba yönelik İngilizce eğitimi verecek öğretmenlere rehberlik edeceği; başka öğretim kademeleri için de öğretim programı oluşturulmasını özendirceği ve bu gruba yönelik ayrımcı tutumun ortadan kaldırılmasına yardımcı olacağı beklenmektedir.

1.5. Tanımlar

Bu kısımda tezde kullanılan kavramlara ve terminolojiye ilişkin açıklamalar bulunmaktadır.

İşitme Engellilik: Bireyin işitme sisteminde bir sebepten dolayı uyarınları normalin

altında veya hiç algılayamaması anlamına gelmektedir. (Çakır, Çetin ve Baş, 2013, s. 2). Scheetz (2004) işitme engelli, işitme özürü, sağır, dilsiz gibi terimlerin birbirinin yerine kullanıldığını ancak ifade edilen anlamların bu sözcüklerle daraltılamayacağını; işitme engelli ve sağır sözcüklerinin eş anlamlı algılanmasına rağmen aralarında farklı dinamikleri, felsefeyi ve görüşleri barındırdığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, işitme engeli, geniş kapsamlı bir terim olup, hafif dereceden çok ileri dereceye kadar herhangi bir derecedeki işitme özürüne işaret etmektedir (Tüfekçioğlu, 1998, s. 108). İşitme engeline odyolojik bir durum olarak yaklaşan Paul (2009), işitme durumunun, üzerinde 125'ten 8000'e kadar sayıların yer aldığı farklı frekansları (ses perdelerini) gösteren bir grafik ile ölçüldüğünü ve bireyin herhangi bir frekansta verilen sesi işitmemesi durumunda işitme engelinin bulunduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Paul, işitme bozukluğunun ortaya çıktığı yaşın, sağır veya işitme güçlüğü çeken kişilerin dil gelişimi üzerindeki yaygın etkisi üzerinde durmakta ve ebeveynlerin işitme durumu ve işitme kaybının hangi bölgede meydana geldiği gibi diğer faktörlere de odaklanmaktadır (s. 11).

Sağırılık: Bu terime, tıbbi-patolojik ve soso-kültürel olmak üzere iki farklı yaklaşımın olduğu görülmektedir. Tıbbi yaklaşıma göre sağırılık, ortadan kaldırılması veya en azından odyolojik cihazların kullanılmasıyla hafifletilmesi gereken bir işitme sorunu olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, işitme engelliler açısından işitme topluluğuna uyum sağlamak ve işitenler tarafından kabul edilmek için mümkün olduğunca işiten bir kişi gibi olmaya çalışmak en temel hedef kabul edilmektedir (McIlroy ve Storbeck, 2011, ss. 495-496). Sağırılığa, hümanistik perspektiften yaklaşan Glickman, sağıruları bir topluluk olarak nitelendirmekte ve Sağır toplumdaki insanlar için sağırılığın odyolojik olmaktan çok sosyal bir anlamı olduğunu altını çizmektedir. Bu bağlamda sağır toplumu, işaret dili olarak adlandırılan kendine ait bir dili ve bu sayede sahip olduğu ortak değerleri, gelenekleri, özellikleri ve tercihleri ile kendine özgü kültürel bir grubu oluşturmaktadır. Kendi kimliklerinden gurur duyan sağırılar, sağır kültüre ve sağır toplumuna karşı yüksek

bir aidiyet hissi oluşturmaktadır (Glickman, 1996). Benzer biçimde Kontra, sağır kimliğine sahip olanların, sağırlığı bir topluluk olarak ve Sağırları da Sağırlar topluluğunun üyeleri olarak gördüklerini; Sağır kimliğin ortak bir dil, ulusal işaret dili ve Sağır kültürü ile bağlantılı bir azınlık grubundan ortaya çıktığını belirtmektedir (Kontra, 2017, ss. 35-36). Sağırlığa ilişkin tutumlardaki farklılık, sözcüğün yazılışında da temsil edilmektedir. Nitekim küçük “s” harfi ile yazılan “sağır” sözcüğü, odyolojik durumu belirtirken, büyük harfle yazılan “Sağır” sözcüğü, bir dilsel ve kültürel azınlığa işaret etmektedir (Kontra, 2017, s. 36).

İşaret Dili: Sağırların kendi aralarında ve diğer insanlarla iletişim kurmak için kullandıkları en yaygın iletişim tekniğidir. İşaret dilinin kendine has dilbilgisi, sözcük kullanım şekli, alfabesi, işareti ve ifade biçimleri bulunmaktadır ve bu özellikler, onun sözel bir dilin bütün özelliklerini taşıdığını göstermektedir (Karaca ve Görgünoğlu, 2016, s. 15).

Türk İşaret Dili: Türkiye’de sağırların birbirleriyle ve diğer bireylerle iletişim kurmak için kullandıkları Türk İşaret Dili (TİD), kendine özgü sesbilimsel, biçimbilimsel, sözdizimsel, anlambilimsel özellikleriyle diğer işaret dillerinden ayrılan görsel-uzamsal bir dildir (Oral, 2015, s. 205).

Parmak Alfabeti: El abecesi, alfabe veya işaret dili alfabeti şeklinde isimlendirilen parmak alfabeti, her harfin elin benzersiz ve farklı bir hareketi ile temsil edildiği alfabeyle dayalı bir sistemdir. Bazen bir nesnenin ya da özel isimlerin işaret dili karşılığı olmadığına parmak alfabeti ile heceleme yapılmaktadır (Puente, Alvarado ve Herrera, 2006, s. 299).

Dudak okuma: Konuşmacının hareketlerini izleyerek konuşmayı anlama becerisidir (Campbell ve Mohammed 2010, s. 4). Dudak okumada, yalnızca konuşmacının ağız hareketlerini izlemek değil, aynı zamanda baş, yüz, göz ve gövde hareketlerini de anlamak söz konusudur (Berger, 1972).

İşaret Dili Edinimi: Sağır çocukların işaret dili edinimi, işiten çocukların ilk dil edinimine benzemektedir. Diğer taraftan sağır çocuklar ilk işaretlerini, işiten akranlarının ilk sözcüklerini edindiklerinden 2-3 ay sonra edinmektedir (Carroll, 2008, ss. 279-281).

İkinci Dil Edinimi: Bireylerin, anadillerinin (birinci dil) ardından herhangi bir dili edinmeleri/öğrenmeleri anlamına gelmektedir (Peçenek, 2014, s. 7). Bu durumda, İşaret dilinden sonra çoğunlukla sağırın yaşadığı toplumda konuşulan dil, ikinci dil olmaktadır. Türkiye örneğinden gidilecek olursa Türkçe, Türkiye'deki sağır için ikinci dil olabilmektedir.

Üçüncü Dil Edinimi: Daha önce başka iki dil edinmiş veya edinmekte olan öğrenciler tarafından anadil olmayan bir dilin edinilmesi anlamına gelmektedir. İlk iki dilin edinimi eşzamanlı (erken iki dillilikte olduğu gibi) veya ardışık olabilmektedir (Cenoz, 2003).

İki Dilli Sağır Eğitimi: Sağır kişilerin eğitimi, işaret dilini ve yaşadıkları ülkenin konuşma dilini aynı anda edinmeleri nedeniyle genellikle iki dilli olarak kabul edilmektedir (Reagan, 2015, s. 391).

Öğretim Programı: Bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planıdır (Özçelik, 1992, s. 4). Eğitim programı ve öğretim programı kavramlarının sıklıkla birbirinin yerine kullandıkları görülmektedir. Varış (1994), eğitim programının, bir okul ya da eğitim kurumunda yer alan bütün eğitim faaliyetlerini, kurum içi ve kurum dışı eğitim etkinliklerini içine aldığını; öğretim programının ise, eğitim programı içinde yer aldığını ve öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili tüm etkinlikleri kapsadığını belirtmektedir.

Program Geliştirme: Toplumdaki gelişmelere paralel olarak programların genel ve özel amaçları, ders konuları, öğretim yöntemleri ve değerlendirme yolları vb. bakımından araştırma yoluyla düzeltilmesi, yenileştirilmesi ve önerilen değişikliklerin denendikten

sonra geliştirilmesi işidir (Oğuzkan, 1993, s. 123).

Harmanlanmış (Karma) Öğrenme: Her türlü teknolojinin kullanılabilirdiği, yüz yüze ve uzaktan eğitimin farklı modellerinin bir araya getirilerek düzenlendiği bir öğrenme ortamıdır (Uğur, 2007, s. 31). “*Harmanlanmış öğrenme, ‘doğru’ becerileri ‘doğru’ zamana ‘doğru’ kişiye aktarmak için ‘doğru’ öğrenme teknolojilerini ‘doğru’ kişisel öğrenme stiliyle eşleştirerek öğrenme hedeflerine ulaşmayı uygun hale getirmeye odaklanır.*” (Singh ve Reed, 2001, s. 2).

1.6. Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmanın sayıltıları şu şekilde sıralanmaktadır:

- Araştırmaya katılan sağır bireylerin, uzman görüşü alınarak oluşturulan ihtiyaç analizi formundaki sorulara doğru, samimi ve dürüst olarak cevap verdikleri varsayılmıştır. İlgili ihtiyaç analizi, sağır öğrencilerin İngilizce öğrenmelerine yönelik fikirlerini tespit etmede yeterlidir.
- Yapılandırılmış görüşmeye katılan uzmanların soruları samimi ve yansız bir şekilde yanıtladıkları düşünölmüştür. Görüşme, uzmanların sağır bireylere İngilizce öğretim programı tasarlamaya yönelik görüşlerini ortaya çıkarmada yeterlidir.
- Sağır bireylerin İngilizce öğrenme gereksinimlerini ortaya koyan ihtiyaç analizi formunun araştırmanın amacına uygun bir ölçme aracı olduğu varsayılmaktadır.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan bu tez, teorik bir modelleme çalışması olması nedeniyle doğrudan bir çalışma

grubu içermemektedir. Katılımcılar gönüllülük esasına bağlı olarak belirlenmiştir. Çalışmaya, gönüllü 170 sağır/işitme engelli birey katılmış; gönüllü 10 alan uzmanından modellenecek programa ilişkin görüş alınmıştır. Bu araştırmada aşağıda yer alan sınırlılıklar gözetilmektedir:

1. Söz konusu tasarlanan program sadece model olarak önerilmiştir ve geliştirilen model tez kapsamında uygulanmayacağı için sonuçlarına ilişkin bir genelleme yapılması söz konusu olamamaktadır.
2. Sağırlara program geliştirme konusunda alanyazında yapılan çalışmalar oldukça kısıtlıdır.
3. Sağır ya da işitme engelli bireylerden veri toplarken 14-40 yaş arası dışındakiler hariç bırakılmıştır.
4. Modellenen İngilizce öğretim programına temel oluşturması için görüşme yapılan alan uzmanları 10 kişi ile sınırlandırılmıştır.
5. Program geliştirmenin başarılı ve etkili olması için mevcut programdan etkilenen tüm gruplar (akademisyen, öğretmen, öğrenci, veli, müfettiş, yönetici vb.) ile eğitim uzmanları ve alan uzmanlarının katılımı gerekmektedir. Bu kapsamda, çalışma ilgili öğrenciler, eğitim uzmanları ve alan uzmanları ile sınırlıdır.
6. Tasarlanan program konusunda katılacak öğrenci bulma sıkıntısı (programın özel bir öğrenci grubuna hitap etmesi ve bu öğrencilerin sınırlı sayıda olması) ve zaman sorunu nedeniyle pilot uygulama yapılamayacağı için soyutlamaya yoluna gidilmiş; programın temel özelliklerini, yapısını ve içeriklerini kapsayan bir prototip ortaya koymak hedeflenmiştir. Benzerleriyle çeşitlendirmede bu prototipin referans alınarak programın farklı senaryolar, kullanıcı grupları veya eğitim ortamları için uyarlanmış versiyonlarının kullanımı söz konusu olacaktır.

Bu yaklaşım, programın esnekliğini ve uygulanabilirliğini artırmaya yönelik bir adımdır. Kısacası tasarlanan programla ortaya konan prototipin temel prensiplerinin her versiyonda korunacağı, ancak detaylar ve uygulama şeklinin her bir özel duruma göre değiştirileceği düşünülmüştür.

7. MEB İngilizce Dersi Öğretim Programı tarafından gündeme getirilen ve geleneksel yüz yüze eğitim yöntemlerini, çevrimiçi öğrenme ve dijital araçlarla birleştiren Harmanlanmış öğrenme modelinin tez kapsamında tasarlanan öğretim programına dahil edilip edilmeyeceğine, sağır bireylere yapılan ihtiyaç analizi tamamlandıktan sonra karar verilmiştir. Bu bağlamda, hedef grubun gereksinimleri, iletişim ve öğrenme yöntemleri ve bu yöntemlerin teknoloji ile nasıl desteklenebileceği ve harmanlanmış öğrenme potansiyellerinin ortaya konulduğu ihtiyaç analizi değerlendirmelerinin, MEB İngilizce Öğretim Programları ile bir örtüşme sağladığı tespit edilmiş; bu gruba yönelik tasarlanan İngilizce öğretim programında da ihtiyaçtan kaynaklı olarak harmanlanmış öğrenme yaklaşımının temele alınmasına karar verilmiştir.

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde sağır bireyler; bu kapsamda işitme ve işitme engeline ilişkin kavramlar, sağır bireylerin özellikleri, sağır kimliği ve kültürü, dünyada ve Türkiye’de sağır bireylerin yasal hakları ve eğitim olanakları; sağır veya işitme engelli çocukların dil ediniminde kullanılan yöntemler, birinci, ikinci ve üçüncü dil edinimi olmak üzere sağırlık ve dil edinimi; sağır bireylere yabancı dil öğretim programı geliştirme ve bu çerçevede program geliştirmeye ilişkin genel özellikler, sağırlara yönelik geliştirilecek İngilizce öğretim programının özellikleri ve sağırlara yönelik geliştirilecek İngilizce öğretim programının aşamaları konularında bilgi verilmektedir.

2.1. Sağır Bireyler

Eğitimde niteliği arttırmaya yönelik olarak öğrenme-öğretme sürecinde ve eğitim teknolojilerinde yaşanan güncel gelişmeler ve yenilikler, öğrenmenin odak noktasının, öğretme ve öğretim sürecinden; öğrenen ve öğrenme sürecine kaydığı bir yapılanmayı da beraberinde getirmiştir. Öğrencinin öğrenmenin merkezine yerleştirildiği bu sistemde amaç, öğrenciye kendini tanıyabildiği; kendi yetenekleri, imkânları ve özellikleri dâhilinde ilerleme sağlayacağı bir öğrenme yaşantısı kurabildiği ve kendi öğrenme sorumluluğunu alabildiği bir öğrenme ortamı sunmaktır. Bu bağlamda, öğrenci merkezliliğinin bir getirisi olarak yaş, cinsiyet, öğrenme biçimleri, öğrenme stratejileri, güdülenme, kaygı, tutum ve inanışlar gibi bireysel özelliklerin, öğretim süreci planlanırken dikkate alınması önemli gözükmektedir. Çünkü Aktepe’nin (2004) de belirttiği gibi her öğrenci, öğrenme ortamına farklı fiziksel, sosyo-ekonomik, zihinsel, duygusal ve psiko-motor özellikleriyle katılmaktadır ve öğretmenlerden beklenen buna uygun, öğrenme deneyimleri oluşturmak ve adil öğrenme fırsatları düzenlemektir (s.

64).

Yabancı dil öğrenme ortamında da bireysel çeşitliliğin göz önünde bulundurulması, öğrencilere en uygun öğretim yöntem, teknik, araç-gereç ve değerlendirme biçimlerinin seçilmesi ve kullanılmasını sağlayarak etkili ve kalıcı dil öğrenme yaşantılarının oluşturulması bakımından gereklidir. Bilhassa çok fazla incelenmemiş bir alan olan “işitme yetisi bulunmayan ya da oldukça sınırlı olan bireylerin yabancı dil öğrenmeleri” durumunda, işitsel girdi olmadan yabancı dil öğrenme deneyimi ve öğrenme süreçleri oldukça farklılık göstereceği için bu öğrencilerin bireysel farklılıklarına çok daha fazla özen göstermek yerinde olacaktır. Bu öğrencilerin özellikle fiziksel ve duyuşsal özelliklerinin derinden etkilediği öğrenme deneyimleri, biçimleri, güdülenmeleri, tutum ve inanışları gözetilerek sunulan bir yabancı dil öğrenme sürecinin verimli olacağı düşünülmektedir. Sağır veya işitme engelli bireylerin özel eğitime ihtiyacı olmaları nedeniyle işiten bireylere kıyasla çok daha farklı eğitim art alanlarına sahip olmaları ve öğrenme süreçlerine daha geriden başlamaları, onların bireysel özelliklerine daha ayrıntılı yaklaşmayı lüzumlu kılmaktadır.

İşitme engelli bireyler, adının da işaret ettiği üzere özel politikalara ve hizmetlere ihtiyaç duymaları nedeniyle engelli kategorisinde değerlendirilmektedir. Kavaklı ve Özkara (2012) engelliliği, bireyde doğuştan veya sonradan ortaya çıkan, bedensel, zihinsel, ruhsal, duyuşsal ve sosyal yeti kaybı; işitme engelli bireyi ise tek veya iki kulağında tam veya kısmi işitme kaybına sahip olan kişi olarak tanımlanmaktadır (s. 66). Bu tanımda ve pek çok kişinin gözünde engellilik, işitme engelliliği veya sağırlık, bir noksanlık olarak kabul edilmektedir. Oysaki 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanunu'nda engelli kişi, “*Fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duyuşsal yetilerinde çeşitli düzeyde kayıplarından dolayı topluma diğer bireyler ile birlikte eşit koşullarda tam ve etkin katılımını kısıtlayan tutum ve çevre koşullarından etkilenen birey*” biçiminde daha hümanistik bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Burada engelli olmak, işlev ya da yeti kaybıyla değil; olumsuz çevre

koşulları ve kendilerine yönelik olumsuz insan tutumlarıyla ilişkilendirilmektedir.

Sağır ya da işitme engelli bireyler söz konusu olduğunda onlara atfen hangi terim ya da terimlerin kullanılacağı, gerçekten önemli bir hal almaktadır. Çünkü zaten toplum tarafından çoğunlukla dışlanan, göz ardı edilen, görülmeyen bir tarafta yer aldıkları için ismen de olumsuz yüklemeler aldıklarında bu bireyler iyice içine kapanacak, kendini toplumdan soyutlayacak ve toplumla bütünleşmesi imkansız hale gelecektir.

Bu noktada Malm ve Östman, “*sağır ve dilsiz*” teriminin yüzyıllardır kullanıldığını ve daha çok kabul edilen bir terim olduğunu ancak bu terimin, Sağır topluluğu tarafından ahlaki bulunmadığını; işitme kaybı teriminin ise kişinin bir şekilde kusurlu olduğuna dikkat çektiği için istenmediğini; bunların yerine, bir gruba aidiyeti ifade eden büyük S harfiyle “*Sağır*” ve “*İşaret Dilini Kullanan*” terimlerinin tercih edildiği vurgulamaktadır (Malm ve Östman, 2000, s. 10). Sonuç olarak bu bireylere her ortamda olduğu gibi öğrenme ortamında da işaret ederken ya da bu bireylerden bahsederken kullanılacak terimler konusunda saygılı olmanın, onların tercihlerine duyarlı yaklaşmanın; kısacası bu duruma bir kolektif kimlik oluşturma, ortak değer yaratma, aidiyet duygusu, olumlu benlik tasarımı ve saygısı, bireysel seçimler meselesi olarak bakmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

2.1.1. İşitme ve İşitme Engeline İlişkin Kavramlar

İşitme ve işitme engeli ile ilgili kavramları daha yakından incelemek, sağır bireylerin öğrenme sürecini anlamak ve onlara etkili bir şekilde destek olmak için daha fazla bilgi sağlayacaktır.

İşitme, canlıların etraflarında oluşan sesleri işitme organları vasıtasıyla algılamasıdır (Deafpedi İşitme Engellilik ve İlişkili Kavramlar Sözlüğü, 2023, s. 47). İçinde bulunulan çevrede yayılan ses dalgası kulağımıza, oradan da sinirlerle beyindeki

işitme ile ilintili alanlara ulaşmakta; beyindeki alanlar (özellikle iletişim ve öğrenme ile ilgili olanlar başta olmak üzere çok geniş bir bölge) bunu kullanmakta, depolamakta veya duruma göre iptal ya da göz ardı etmektedir. Sonuç olarak atmosferdeki titreşimler beyinde anlam ifade eden birer girdiye dönüşmekte ve bu sürecin tamamına işitme adı verilmektedir (Kemaloğlu, 2021, s. 2).

İşitme engeli ise farklı tanımlamalarla açıklanmaktadır. Bu noktada başvurulan terimler, topluluklar arasında farklılık gösterebilmekte ve bu terimlerin seçimi, kişisel tercihlere ve bireylerin kimlik algılarına bağlı olarak değişebilmektedir. Elbette hümanistik bakış açısı ile yaklaşmanın toplumsal bütünleşme ve ötekileştirmeme adına daha yapıcı olacağı düşünülmeyle birlikte geçmişten bu yana tüm dünyada işitme engeline ilişkin genel olarak kullanılan bazı kavramlar aşağıda listelenmektedir:

- *İşitme Kaybı (Hard of Hearing)*: Genellikle işitme kaybının derecesini belirtmek için kullanılmaktadır. İşitme değerlerinin, olması gereken ortalama değerlerin altında olması durumudur (Deafpedi İşitme Engellilik ve İlişkili Kavramlar Sözlüğü, 2023, s. 50).
- *İşitme Bozukluğu (Hearing Disorder)*: İşitme kaybının işitme sistemi içinde herhangi bir yerde bulunduğunu ifade etmek için kullanılan genel bir terimdir (Granberg, 2015, s. 209).
- *İşitme Engeli (Hearing Impairment)*: Çok hafif dereceden çok ileri dereceye kadar farklılık gösterebilen işitme yetersizliği durumudur (Bilir, 1986, s. 8).
- *İşitme yetersizliği (Hearing Deficit)*: Dış, orta, iç kulakta ve işitsel yollarda meydana gelen patolojiler sonucunda çevresel sesin algılanamaması şeklinde tanımlanmaktadır (Şahlı ve Belgin, 2011).
- *Sağırlık (Deafness)*: Küçük harf “s” ile yazıldığında, klinik olarak sağır veya işitme kaybı yaşayan bireyleri; büyük harf “S” ile yazıldığında, kültürel olarak Sağır biçiminde tanımlanan ve aktif olarak Sağır kültürüne katılan bireyleri ifade

etmek için kullanılmaktadır. “Sağır” olarak tanımlanan kişiler, “işaret dilleri, topluluklar ve Sağır kolektifinin kültürleri, onların temel deneyimini ve bağlılığını temsil eden kişilerdir” (Ladd, 2003).

Bu kavramlara ilişkin literatürde pek çok tanıma rastlamak mümkündür ve çoğunlukla da bu kavramların iç içe geçtiği görülmektedir. Örneğin doğumdan sonra işitemeyen veya konuşmaya başlamadan işitmesini kaybeden ve işitmesinde dil gelişimine engel olacak derecede engel meydana gelenlere sağır denilmekteyken doğuştan sonra herhangi bir zamanda işitmesinde engel meydana gelenlere işitme engelli denmektedir (Arslan, 2021, s. 166).

İşitme engeli konusunda farklı disiplinlerince farklı sınıflandırmalar yapıldığı görülmektedir. Sağır bireylerin eğitim ortamlarını biçimlendirmek ve öğrenme-öğretme süreçlerini yönlendirmek bakımından farklı işitme kaybı türlerinin veya sınıflandırmalarının ebeveynler ve öğreticiler tarafından bilinmesi çok büyük önem arz etmektedir. İşitme kaybı türlerinin işitme kaybının derecesine, işitme kaybının oluş yerine ve işitme kaybının başlama zamanına göre sınıflandırıldığı görülmektedir.

Tıp bilimi açısından sınıflandırma, işitmenin ölçülebilir derecedeki kaybı dikkate alınarak yapılmaktadır ve işitme kaybının derecesini odyolojik ölçümlere göre belirleyen uzmanlar, “hafif derecede, orta derecede, ileri derecede ve çok ileri derecede kayıp” biçiminde sınıflandırma yapmaktadır. Buna göre, işitme kaybı genetik, çevresel, yapısal veya patolojik nedenlerle ortaya çıkmaktadır. Clark Modeline göre bu sınıflandırmalardan birine bakıldığında bireylerin işitebildikleri şiddet seviyesi esas kabul edildiğinde 10-15dB (desibel) normal işiten, 16-35dB çok hafif derecede işitme kaybı, 36-40dB arası hafif derecede işitme kaybı, 41-55dB orta derece işitme kaybı, 56-70dB orta ileri derece işitme kaybı, 71-90dB ileri derece işitme kaybı, 91dB ve üzeri çok ileri derece işitme kaybı olarak adlandırılmaktadır (Clark, 1981). Diğer taraftan bu düzeylerin farklı ülkelerde farklı biçimlendiği ve isimlendirildiği görülmektedir. Çünkü

işitme kaybı aralıkları ve terminolojileri, her ülkenin kendi standartlarına ve uygulama gereksinimlerine göre belirlenmektedir. Örneğin İngiltere’de 0-25dB normal işitme, 26-40 dB hafif işitme kaybı, 41-70 dB orta derecede işitme kaybı, 71-90 dB şiddetli işitme kaybı, 91 dB ve üzeri derin işitme kaybı olarak nitelendirilmektedir (Baker, vd., 2008 s. 7). Yeni araştırmalar ve bulgular, mevcut sınıflama sistemlerini güncelleyebilir.

Hyjánková (2010) ise bu kategorileri şu şekilde detaylandırmaktadır.

1. *Hafif İşitme Kaybı (Slight Impairment)*: Bu kişiler, genellikle yüksek sesteki konuşmaları, 4 metreden uzakta anlayabilirken gürültü, yağmur, tiyatro gibi olumsuz koşullar altında sesleri veya konuşmaları duymakta zorlanabilmektedir.
2. *Orta Derecede İşitme Kaybı (Moderate Impairment)*: Bu bireyler, 2-4 metre mesafeden yüksek sesteki konuşmaları algılayabilmekte; yüz yüze konuşmalarda önemli bir zorluk yaşamamakla birlikte okulda işitme cihazı kullanma ihtiyacı duymaktadır.
3. *Orta İleri Derecede İşitme Kaybı (Moderate To Severe Hearing Impairment)*: Etkili işitme cihazları bulunsa da 2 metre içinde işitme eşliğine sahip oldukları için bu kişilerle konuşmak oldukça zordur. Bu yüzden bu öğrencilere, işitme engelliler okullarında profesyonel bir yaklaşıma gerekmektedir.
4. *İleri Derecede İşitme Kaybı (Severe Impairment)*: Çok yüksek sesleri ve konuşmaları bile ancak yaklaştıklarında duyabilen bu bireyler, işitme cihazı olmadan dersleri yönetmekte zorlanmakta ve özel eğitime ihtiyaç duymaktadır.
5. *Çok İleri Derecede İşitme Kaybı (Profound Impairment)*: İşitme cihazı kullansalar bile aşırı yüksek ses dışında hiçbir şey duyamayan bu bireyler, konuşulan dili kulaklarıyla algılayamamakta, sadece yüksek seslerin titreşimini hissedebilmekte ve öğrenmeleri, öncelikle görsel algıya dayanarak gerçekleşmektedir.

İşitme kaybının meydana geldiği yere bağlı olarak, işitme kaybı türleri şöyle

sınıflandırılmaktadır (Sevinç, Aslan ve Özkan, 2015, ss. 3-5):

1. *İletim Tipi İşitme Kaybı (Conductive Hearing Loss)*: Kulak kepçesi, dış kulak yolu, kulak zarı ve orta kulak kemikçiklerindeki bozukluklara bağlı olarak ses iletimindeki sorunları kapsayan, genelde tedavi edilebilen bir işitme kaybı türüdür. Tedaviye yanıt vermeme durumunda işitme cihazı önerilebilmektedir. Özellikle orta kulaktaki yapısal anormallikler, orta kulak enfeksiyonları, östaki tüpü hastalıkları, orta kulakta sıvı birikmesi, orta kulakta kireçlenme, travmalar ve tümörler bu tür kayıplara neden olabilmektedir.
2. *Sensörinöral İşitme Kayıpları (Sensorineural Hearing Loss)*: İşitme kaybının, koklea ve/veya sonrasındaki anatomik alanlarda oluşması ile ilgili olup doğum öncesinde genetik, hamilelikte annenin kızamıkçık geçirmesi vb., doğumda travma, oksijensiz kalma, sarılık vb. ve doğum sonrasında işitme kaybına neden olabilen ilaçların kullanımı, yüksek ateşli hastalık, enfeksiyonlar vb. nedenlerden kaynaklanabilmektedir.
3. *Karışık Tip İşitme Kayıpları (Mixed Hearing Loss)*: Aynı kulakta iletim ve sensörinöral tip işitme kaybının bir arada yaşanması ile oluşmaktadır.
4. *Sentral İşitme Bozukluğu (Central Hearing Loss)*: Burada, beyindeki işitme merkezleri ve bu merkezlerle ilintili alanlar arasında bozukluklar vardır. İşitme, normal sınırlarda olsa da konuşmayı ayırt etme, gürültüde konuşulanı anlama ve işitsel dikkat becerilerinde zorluklar ortaya çıkmaktadır.
5. *Fonksiyonel/Organik Olmayan İşitme Kayıpları (Nonfunctional/Nonorganic Hearing Loss)*: Bir patolojik bulgu olmadan herhangi bir nedenle işitme kaybı var gibi davranma veya işitme kaybının olduğuna inanma durumudur.

Bir başka sınıflandırma yöntemi ise işitme kaybının başlama zamanı temele alınarak yapılmaktadır. Buna göre annenin hamileliği sırasında yaşanan işitme kaybı risk faktörlerini (hamilelik döneminde annenin geçirdiği enfeksiyon veya hastalık -

özellikle kızamıkçık, kabakulak, sarılık-, annenin röntgen çektişmesi, ototoksit ilaç ve alkol kullanımı, bu dönemde geçirilen kazalar, kan uyuşmazlığı, genetik faktörler ve akraba evliliği) kapsayan “*Doğum Öncesi (Prenatal) Dönem*”; doğum sırasında meydana gelen işitme kaybı risk faktörlerini (kordon dolanması, oksijensiz kalma, vb. gibi doğum sırasında meydana gelen komplikasyonlar, düşük doğum ağırlığı, erken doğum, bebekte kan değişimini gerektiren sarılık, doğum sırasında baş, boyun ve kulakta görülen zedelenme) “*Doğum Sırası (Natal) Dönem*” ve doğumdan sonra çocuğa ilişkin işitme kaybı risk faktörlerini (orta veya iç kulak yapılarında zedelenme, havale, menenjit, kızamıkçık, kızıl gibi çocukluk hastalıkları, 3 aydan fazla süren kronik orta kulak iltihabı, çocukluk yaralanmaları, çok yüksek ses maruz kalma ve zarar verecek şekilde kulağa sokulan cisimler) kapsayan “*Doğum Sonrası (Postnatal) Dönem*” olmak üzere 3 dönem bulunmaktadır (Can 2009, s. 73; şerbetçioğlu ve Çelik, 2002, s. 15).

Konuşmanın edinilmesine ilişkin de bir sınıflandırma yapılmaktadır. Buna göre işitme kaybı, çocuk dilini kazanmadan önce ortaya çıkarsa, “*dil öncesi işitme kaybı*”; dil kazandıktan sonra ortaya çıkarsa, “*dil sonrası işitme kaybı*” olarak kavramsallaştırılmaktadır. Dili en az kazanabilenler, dil öncesi işitme kaybı yaşayanlarken cihaz kullanımı ve gerekli eğitim ile en iyi sonuçların alındığı grup, dil sonrası işitme kaybı yaşayanlardır (Akçamete, 2003, s. 17).

Eğitim bilimleri açasından bakıldığında, işitme kaybının çocuğun konuşma ve dil gelişim yeteneğini ne kadar etkilediğine odaklanan bir sınıflandırma daha yapıldığı görölmektedir. Eğitim uzmanları, eğitim ve cihazlandırma sonucu ana dilini ve konuşma becerilerini işlevsel yeterlilikte kazanmış bireyler için “*ağır işiten*” terimini kullanırken, hiç kazanamamış ve sözlü iletişimde bulunamayan bireyler için de “*işitmeyen*” terimini tercih edebilmektedir.

Bu tanımlamaların her biri, sağır veya işitme engelli bireyleri farklı yönleriyle ele almakta ve genellikle bireyin kendisi, ailesi ve toplumun genel tutumu ile bağlantılı

olarak kullanılmaktadır. Sağır veya işitme engelli bireylerin deneyimleri çok çeşitli olduğundan, bu terimlerin kullanımı kişisel tercihlere ve bireyin kendini ifade etme biçimine bağlı olarak değişebilmektedir. Her bireyin işitme kaybı deneyiminin, özel ve benzersiz olduğu unutulmamalıdır. Her bireyin işitme kaybıyla başa çıkma süreci, yaşadığı duygusal deneyimler, aile dinamikleri, çevresel etkenler ve kullanılan destek araçları gibi birçok faktör işitme engellilerin yaşantılarını şekillendirmektedir. İşitme kaybı yaşayan bireylerin bu deneyimlerinde, anlayış ve destek sağlamak ve bu süreçle nasıl başa çıktıklarını anlamak öğrenme sürecinde onlara yardımcı olmak açısından oldukça önemlidir.

2.1.2. Sağır Bireylerin zellikleri

Sağır veya işitme engelli bireylerin özellikleri geniş bir yelpazede değişiklik gösterebilmektedir, çünkü her birey kendi deneyimleri, yaşam koşulları ve bireysel farklılıkları nedeniyle benzersizdir. Ancak, genel olarak bu bireylerin paylaşabileceği bazı özelliklerden bahsedilebilir.

Sağır veya işitme engelli bireyler, sesle ilgili uyarınları telafi etmek amacıyla işitenlerden çok daha fazla etrafa bakmakta, dudak okumaya ve ipuçlarına odaklanmakta ve konuşmaya dayalı kodlama ve görsel-uzaysal kodlama stratejilerine başvurmaktadır (Marschark, 2003).

Sağır bireylerin duyamama ve dolayısıyla iletişim sorunu yaşamaları nedeniyle sağlık, ekonomi, istihdam ve hukuk gibi yaşamın çeşitli alanlarında bir dizi zorlukla karşılaştıkları gözlemlenmektedir. En temel sorunlardan biri olan eğitim alanında, sağır bireylerin kendi özelliklerine uygun, yeterli ve nitelikli eğitim alamamaları, toplumla bütünleşme ve topuma uyum sağlama noktasında eksik kalmalarına sebebiyet vermektedir. Bu durum da onların özsaygı ve zgven problemlerini, genel huzursuzluk

halini, yalnızlığı, stres ve kaygıyı beraberinde getirmektedir. Sağır bireylerin topluma bütünleşmelerini desteklemek ve psikososyal uyumlarını artırmak için eğitimden en üst düzeyde faydalanmalarını sağlamak ve dil becerilerini geliştirmek elzem bir durum olmaktadır. İşitme engelli bireylerin toplumda özel bir konuma sahip olduğunun altını çizen Subaşıoğlu ve Atayurt Fenge (2019), bu bireyler için gerekli olanın, topluma bütünleşmelerini, toplum yaşamına uyumlarını kolaylaştıracak ve farklılıklarını giderecek imkanlar sunmak olduğunu dile getirmektedir (s. 1205). Diğer taraftan, sağır bireylerin topluma entegrasyonu için onlara sunulması gereken olanakların bir ayrıcalık olarak değerlendirilmemesi beklenmektedir. Timur'un (2016) da vurguladığı gibi *“Birçok beceri ve yeteneği olduğu bilinen bu engel grubunun işlevsel hale getirilmesi ve topluma katılması onlara verilecek bir imtiyaz değil; Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Beyannamesi ile de resmileşmiş bir insan hakkıdır”* (s. v). İnsan hakları temelinde bu hakların korunması ve uygulanması, toplumsal adaletin ve eşitliğin sağlanmasına yönelik önemli bir adımdır.

Bu bireyler toplum içerisinde çok fazla sorunla yüzleşmek durumunda kalmaktadır; bu nedenle onlara yardımcı olmak için her türlü desteğin sağlanması gerektiği unutulmamalıdır. Örneğin özellikle işiten ebeveynlerden doğan sağır çocukların dil edinimlerinin daha yavaş olduğu; bunun da sürekli öğrenme güçlüğüne (Masataka, 2000, ss. 36-38), davranış ve dikkat problemlerine (Potter, Korte ve Nielsen, 2014, s. 250), kısıtlı okuryazarlık becerisine (Mayer, 2007, ss. 418-420), daha düşük akademik performansa (Mitchell, 2008, s. 47) ve düşük sosyal ve duygusal gelişime (Calderon, vd., 2011, s. 188) yol açtığı gözlemlenmektedir.

Yine evde sistematik bir Türk İşaret Dili kullanımı veya doğal işitsel sözel yöntemlerle konuşabilme fırsatı yoksa işitme engelli bireylerin şu durumlarla karşılaşma olasılığı yüksektir (Aykutlu, 2019, s. 27):

- Kendini anlatmakta zorlanma; anlatamadığında ise öfke yaşama.

- Genelde iletişimsizlik sebebiyle sınırlı ve kızgın olma; hatta şiddete yönelme.
- Akademik başarısızlık yaşama, gelişiminde gerileme gösterme ve sosyal-psikolojik anlamda olumsuz deneyimlerden geçme.
- Yalnızca yakın çevresinin onu, jest ve hareketlerinden anlaması, sistematik bir dil edinmediğinde toplumdaki diğer bireylerin onun dilini anlamaması, kendini dışarıdaki ortamdaki insanlara ifade edememesi nedeniyle artık olumsuz bir döngü içine girme.
- Sadece beden dilini kullanıyorsa, sistematik bir dile sahip olmama nedeniyle dengesizlik yaşama.
- Anlatmak istediklerini rahat ifade edemediği için dil edinimini gerçekleştirememesi ve kurduğu tüm iletişimlerden olumsuz etkilenme.
- İletişimsizlik ve anlaşılama durumlarından dolayı öfke, özgüven gelişiminde olumsuzluklar, sevgi açlığı, akademik başarısızlık, umutsuzluk gibi olumsuz yönlere ilerleme.

Elbette özel durumları nedeniyle eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesinin kaçınılmaz olduğu bu gruba karşı duyarlı davranmak ve bu olumsuzlukları en aza indirmeye çalışmak için gerekli adımları atmak, hem toplumun hem de eğitimcilerin temel sorumluluğudur.

Bu noktada, özellikle eğitsel anlamda bu bireylere doğru yönlendirmeler yapabilmek ve destek olabilmek adına onları yakından tanımak gerektiği ortadadır. İşitme yetersizliklerinin özelliğine bağlı olarak gelişim sürecinde bazı farklılıklar gösterecek olan bu grubun bilişsel, duyuşsal, sosyal ve dilsel gelişimlerini dikkate almak, atılabilecek en önemli adımdır. Çünkü öğrenme konusunda en uygun şartlar sağlansa bile sağır bireylerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve dilsel gelişimlerini göz önünde bulundurmadan planlanan ve gerçekleştirilen bir öğrenme sürecinden başarı beklemek

çok da olası gözükmemektedir. Öte yandan sağır bireylerin gelişimsel özelliklerinin elbette işiten akranlarından bazı farklılıklar göstermesi kaçınılmazdır; ama bu, onların işiten akranlarından çok farklı olduğu anlamına gelmemektedir. Onlar da işiten akranları gibi benzer gelişim süreçlerinden geçmekte; her birey gibi potansiyellerini ortaya çıkarmaya ve geliştirmeye çabalamaktadır. Önemli olan onlara bu anlamda rehber olmak ve işiten-işitmeyen arasındaki farkları eğitim ve destek süreci ile en aza indirmektir.

2.1.2.1. Sağır Bireylerin Dilsel Gelişimleri

İnsanlar, sosyal bir varlıktır ve doğduğu andan itibaren çevreleri ile sürekli iletişim halindedir. İletişim sürecinin temel taşlarını ise dil ve konuşma oluşturmaktadır. Deniz (2003), iletişim becerisini, bireyin gönderdiği mesajları doğru bir biçimde kodlaması ve iletmesi, aldığı mesajları hatasız bir biçimde anlamlandırmasını sağlayan etkili tepki verme ve etkin dinleme becerilerinin birleşimi biçiminde tanımlamaktadır (s. 8). Bu noktada, özellikle sözlü iletişim için gerekli olan dil ediniminin seslere maruz kalınarak gerçekleştirildiği düşünüldüğünde, işitme kaybı olan bireylerin temel dil gelişim süreçlerinde gecikme yaşamaları ve dolayısıyla da sosyal ve psikolojik yetkinlik gelişimi açısından dezavantajlı bir konuma gelmeleri kaçınılmaz gözükmektedir.

İşitme kaybı, çocukların sözlü dilin yapısal öğelerine dair bilgilerinde kopukluklar oluşturmakta, işitsel bilgilerin sınırlı veya eksik olmasına sebep olmaktadır. Bu durum ise anlamların doğru bir şekilde kodlanmasını zorlaştırmaktadır. İşitsel ve dilsel ipuçlarından yoksun kalma ve sınırlı şema bilgisi dilin biçimbirim, sözdizimi, sesbilgisi, kullanım ve anlam boyutlarıyla gelişmesine engel olmakta ya da bu gelişmeyi geciktirmektedir (Tüfekçioğlu, 2007). Dil gelişim sürecindeki gecikme sonucunda sağır bireylerin sınırlı sözcük dağarcığı geliştirmeleri ve sözdizimi, anlam ve kullanım becerilerindeki yetersizlikler, bir taraftan konuşma dili becerilerinin gelişimini

etkilerken diğ er yandan okuma ve yazma becerilerinde gecikmeye neden olmaktadır (Heefner ve Shaw, 1996; Yoshinago-Itano ve Downey, 1996; Antia, Reed ve Kreimeyer, 2005).

Çocuklar dili ses ile edinmeye başladıklarından işiten çocuklar için dili edinme süreçleri oldukça doğal, hızlı ve kolay bir şekilde gerçekleşmektedir. İşitme kaybı yaşayan çocuklar için ise bu süreç farklı işlemektedir. Çeliker ve Ege (2005), işitsel girdiden yoksun olan ve işiten akranları ile benzer işitsel deneyimleri yaşayamayan işitme kayıplı çocukların başlangıçta ürettikleri seslerin zamanla azalma eğilimi gösterdiğini, taklitlerin ortadan kalktığını, ses üretimlerinin niteliksel ve niceliksel olarak farklılaştığını; dolayısıyla da işiten çocuklar gibi rastlantısal öğrenmenin gerçekleşemediği ve dil gelişiminin olumsuz etkilendiğini belirtmektedir (s. 21).

İşitsel girdi eksikliği, kendi ses üretimlerine ilişkin işitsel geribildirim yetersiz olması, işaret dili edinim sürecinin farklılığı, sosyal etkileşim zorlukları, erken tanı ve işitme cihazlarında yaşanan gecikmeler ve uygun eğitim ve destek sağlanamaması gibi nedenlerle işitme engelli çocuklar dil açısından, işitme yetisi normal olan çocuklara göre gerçekten de ciddi zorluklar yaşayabilmektedir. MEB Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: İşitme Yetersizliği ve Kaynaştırma (2016) kitabında karşılaşılan dilsel sıkıntılar sıralanmaktadır (s. 11). Buna göre işitme engeli bulunan çocuklar;

- sözcük dağarcığı açısında normal işitenlere göre daha yavaş ilerleme göstermekte; bu konuda normal işitenlerle arasındaki fark, yaş ilerledikçe artmakta ve normal işiten yaşlılarını özel eğitim almadan yakalayamamaktadır.
- somut sözcükleri (kedi, top, kırmızı vb.) soyut olanlara göre daha kolay öğrenmekte; sözcüklerdeki takıları atlamakta; sözcüklerin sonlarında bulunan ‘-ler, -lar, -nin , -den’ gibi ekleri duymadıkları için ifadeleri yanlış anlamakta ve zaman ile çoğul takılarını kullanmamaktadır.
- aynı sözcüğe ait birden fazla anlamı yorumlamakta zorlanmaktadır.

- normal işiten çocuklara göre daha basit ve kısa cümleleri anlamakta ve ifade etmektedir.
- etken ve edilgen cümle yapılarını anlamakta sıkıntı yaşamaktadır.

Dilbilimin alt alanları açısından işitme engelli bireylerin dilsel gelişimlerine daha derinden bakmak gerekirse şu örnekler, göze çarpmaktadır:

1. *Sesbilimsel Gelişim*: Sesler açısından gecikmeler ya da noksanlıklar yaşanmaktadır.

- Babıldama dönemine kadar seslendirme, refleksiftir. Babıldama dönemindeki işitme kayıplı çocuklardaki seslendirme ve sözcükler-hecelerle oynama davranışı, normal işiten çocuklara göre ortalama 22 hafta gibi bir gecikmeyle başlar, sessizlik artar. Babıldama sonrası dönemi (olgunlaşmış taklit dönemini), işitme kayıplı çocuklar “sessiz” olarak geçirirler. Bu dönemde, ilerleyen aşamalarda dilde gerileme başlar. Uygun konuşma terapisi ve ses yükseltici cihazlar sağlanmazsa dilin yanı sıra konuşma da geriler ve zamanla ortadan kalkar (Sipal, 2002, ss. 12-13).
- Sesli ve sessiz üretimi hatalar içerir. Örneğin bir çalışmada; çocukların sözcük başı ünsüz sesbirimleri açısından, işitme kaybı derecesine göre; orta derece işitme kaybında /c/, /ç/, /d/, /f/, /g/, /h/, /j/, /k/, /l/, /n/, /p/, /r/, /s/, /ş/, /t/, /v/ ve /z/; orta ileri derece /b/, /c/, /ç/, /d/, /f/, /g/, /h/, /j/, /k/, /l/, /m/, /n/, /p/, /r/, /s/, /ş /, /t/, /v/, /y/ ve /z/ ve ileri derece işitme kaybında ise /c/, /ç/, /d/, /f/, /g/, /h/, /j/, /k/, /l/, /m/, /n/, /p/, /r/, /s/, /ş/, /t/, /v/, /y/ ve /z/ sesbirimlerinde hatalar olduğu tespit edilmiştir. Yine bu çocukların sözcük sonu ünsüz sesbirimleri konusunda; orta derece işitme kaybında /ç/, /f/, /j/, /k/, /l/, /n/, /r/, /s/, /ş/, /t/, /v/ ve /y/; orta ileri derecede işitme kaybında /ç/, /f/, /j/, /k/, /l/, /m/, /n/, /r/, /s/, /ş/, /t/, /v/, /y/ ve /z/ ve ileri derece işitme kaybında ise /ç/, /f/,

/ğ/, /j/, /k/, /l/, /m/, /n/, /p/, /r/, /s/, /ş/, /t/, /v/, /y/ ve /z/ sesbirimlerinde hata olmaktadır (Önder, 2005, s. 78).

- Normal çocuklardan daha az ses ve hece üretimi vardır. Örneğin bir çalışmada, işitme engelli çocukların çoğunun tekrarlı hecelerden oluşan sesleri kullanamadıkları; dil gelişim düzeylerinin, boğumlanma özelliği taşımayan anlamsız ses çıkarma dönemini devam ettirdiği görülmüştür (Yalçınkaya, 1994, s. 33).
 - Hem ünlü hem ünsüz kavrayışlarında gecikme olmaktadır. Örneğin başka bir çalışmada (Yoshinaga–Itanao, 1999), işitme kayıplı bebeklerin ünsüz-ünlü şeklindeki hece yapılarını 20. aya kadar üretmedikleri ve 24. aydan sonra ürettikleri tüm seslerin %15 gibi bir oranında çift dudaksıl (bilabial) seslerle birlikte çoğunlukla %77 gibi bir oranda dişyuvasil (lingua-alveolar) sesler olduğu ortaya konulmuştur (aktaran Çeliker, 2003, s. 15).
2. *Biçimbilimsel ve Sözdizimsel Özellikler*: İşitme kayıplı çocuklarda sözcük ve cümle yapısındaki gelişim, normal işiten çocuklardaki gibi aynı sırayı izlemekte, ancak bu süreçte işitsel girdi eksikliği nedeniyle bazı farklılıklar ortaya çıkabilmelidir. Örneğin:
- Çok az oranda işitme söz konusuysa sınırlı işitsel girdiyle; ileri derecede işitme kaybı varsa, okuma-yazma dönemi ile biçimbilimsel farkındalık düzeyine ulaşılabilen; çocukların okuma ve yazma becerisinin gelişimi onların biçimbilimsel farkındalığını etkilemektedir (Bryant ve Nunes, 2006).
 - İlk sözcüklerin işitenlere göre daha geç üretilmesi; buna bağlı olarak da kendiliğinden ya da çevreden öğrenilen sözcük sayısı, soru sorma ve kişi adlarını kullanma oranı, normal çocuklara nazaran daha düşüktür (Ercan, 1994).

- Özellikle sözcük sonu eklerini kullanmamaktan kaynaklı biçimbirim hataları sıklıkla yapılır (Tobey ve Douek, 2003, s. 329).
- Özellikle basit çekim ve türetim biçimbirimlerinde başarılı olmalarına rağmen birden çok biçimbirim barındıran sözcüklerin yapısını ve karmaşık türetim ilişkilerini anlamakta zorluk yaşarlar (Gaustad ve Kelly, 2004).
- Tümcelerde Ad+Eylem+Ad / Eylem+Ad/Sıfat+Ad/ Sıfat+Ad+Eylem/ Ad+Ad gibi birleşimler kullanmakla beraber adıl ve belirteç kullanımı yok denecek kadar azdır (Ercan, 1994).

3. *Anlambilimsel Özellikler:* Biçimbilimsel farkındalığın, bireylerin sözdizimi, anlambilim gibi diğer birimlere ilişkin farkındalığın temeli olduğu düşünüldüğünde sözcüklerin, tuncelerin ve metinlerin doğru bir biçimde anlamlandırılması, sözcüklerin biçimbirimleriyle birlikte çözümlenmesi, sözcüklerin birbiri ile kurduğu bütünsel anlamın kavranması ve gerçek ve mecaz anlama ilişkin ayırım yapılması elbette işitme engelli bireyler açısından zorluk oluşturmaktadır. Güldenoğlu (2012) işitme engelli bireylerin sözcük çözümlene için gerekli olan sesbilgisel bilgi ve becerilerde sınırlılıkları olduğunu ve bu durumun da onların okuduğunu anlama performanslarını olumsuz yönde etkilediğini vurgulamaktadır (s. iv). Diğer taraftan bu bireyler, bağlamdan ipucu olarak sözcükleri çözümlenmekte; fakat sözcüklerin görel olarak basit cümlelerde yer almadığı ve sıklıkla tekrar edilmediği metinlerde bağlamdan ipucu almakta problem yaşamaktadır (Paul, 2001). Dahası Paul, işitme engelli çocukların, sözcüklerin anlamını bilse bile sözcüklerin bir araya gelerek cümleyi; cümlelerin bir araya gelerek paragrafi veya metni oluşturduğunu anlamlandırmakta bile zorlandıklarını belirtmektedir. Bununla birlikte anlamlandırma becerisinde yaşanan sorunlar, yazmada kendini daha yoğun göstermektedir. Özellikle doğuştan itibaren bu engeli olan çocuklar yazılı anlatımda sözcükleri yanlış

yazmakta, oldukça yetersiz bir yazı planı oluşturmakta, çok sayıda imlâ ve dil bilgisi yanlışı yapmakta, okunaksız bir el yazısı kullanmakta, fikir oluşturup yorumlayamamaktadır (Schirmer, 2000).

4. *Kullanımbilimsel Özellikler:* Cohen ve Plaskon'ın (1980) da belirttiği üzere yetersiz sözcük bilgisi, sözdizimi, figürsel dil, anlama, planlama, yazının düzenlenmesi, düzeltilmesi vb. işitme engelli çocukların eksik dil yaşantılarından dolayı, sözcüklerin farklı kullanışlarını ayırt etmeleri, günlük dilde kullanılan deyimleri anlamaları ve bunları yazılı dilde ifade ederken yerinde ve anlamlı bir biçimde kullanmaları güçleşmektedir. Matthews ve Kelly (2022), işitme engelli bireylerin dilbilimin her alt alanına ait yaşadığı sınırlılıkların ve gecikmelerin, kullanımbilimde de zorluk yaşamalarına neden olacağını ve bu zorlukların, bu bireylerin iletişim kurduğu kişiler ve mevcut bağlama ilişkin özellikleri dikkate almayı içeren kullanımbilim alanında özellikle belirgin olduğunu ifade etmektedir (s. 296). Bu bağlamda Most ve diğerleri (2010), dilbilimin alt alanlarındaki gecikmelere ve zorlanmalara ek olarak işitme engelli bireylerin dili doğru ve yerinde kullanmak için gereken sosyal ve bilişsel becerilerine de odaklanmanın önemli olduğunu söylemektedir (ss. 433-434). Kısacası kullanımbilimin dilin daha derin ve karmaşık yönlerini kavramak için temel bir bileşen olduğu dikkate alındığında işitme engelli bireyin dilin işlevini, toplumsal bağlamda nasıl kullanılması gerektiğini ve etkili iletişim için gereken unsurları anlaması için bilişsel ve sosyal düzlemde desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kretschmer ve Kretschmer (1978), sağır veya işitme engelli çocukların söz dizim, anlam, kullanım, biçimbilim ve sesbilgisi olmak üzere dilin tüm bileşenleriyle aynı anda uğraşmak zorunda kaldıklarını; dolayısıyla da sözdizimi, anlam, kullanım, sesbilgisi, metin yapısı kurallarını analiz ve sentez etmeleri zor olduğunun altını çizmektedir.

İşitme engeli olan bireyler, dil ve konuşmada yaşadıkları söz konusu sınırlarla başa

çıkabilmek adına yazma, beden dili ve jest ve mimikleri de içeren dudak okuma, el abecesi ve işaret dili biçiminde farklı iletişim yollarına başvurmaktadır (Ljubičić, 2014). Bu farklı iletişim yöntemleri, işitme engeli olan bireylerin çevreleriyle etkileşim kurmalarını ve iletişimde bulunmalarını desteklemektedir. İşitme engeli bireyin tercihlerine, eğitim geçmişine ve iletişim ihtiyaçlarına bağlı olarak farklı iletişim yolları kullanma gerekliliğini ortaya çıkmaktadır (Gürboğa ve Kargın, 2003, s. 52)

İşitme engelli çocukların dil gelişimi konusunda özel dikkat ve destek gerektiği ortadadır. Erken tanı, uygun iletişim yöntemleri, işitme cihazları ve özel eğitim, bu çocukların dil becerilerini geliştirmelerine, eksiklerini gidermelerine yardımcı olabilir. Örneğin Kiese-Himmel ve Reeh (2006) yaptıkları çalışmada, işitme cihazı kullanan işitme engelli çocukların sözcük gelişimlerinin, kullanmayanlara kıyasla daha çok geliştiği sonucuna ulaşmışlardır (s. 1).

2.1.2.2. Sağır Bireylerin Bilişsel Gelişimleri

Dil, bilişsel gelişimin temel unsurlarından biri olarak kabul edilmekte ve çocukların dil becerilerinin gelişimi, genel bilişsel gelişimlerine büyük ölçüde katkıda bulunmaktadır. Düşünceyi ifade etme, bilgiyi düzenleme, anlama, kavrama ve problem çözme gibi bilişsel süreçlerin yansıtılmasında dil, temel bir araçtır. Bu nedenle işitme kaybı yaşayan çocukların dilsel gelişim sürecinde yaşadıkları zorlukların ve sınırlılıkların, bilişsel gelişimlerine olumsuz etkiler yapabildiği düşünülmektedir. Öte yandan işitme engelli bireyler arasında büyük bir çeşitlilik bulunmakta ve bilişsel gelişimleri bireyden bireye farklılık gösterebilmektedir.

İşitme engelli bireylerin bilişsel süreçlerine ilişkin üç yaklaşımın öne çıktığı görülmektedir. Bunlar:

1. Düşüncenin, dile bağlı olduğu; bu nedenle işitme yetersizliği olan bireylerde düşünme yeteneğinde yetersizlik olduğu (Vygotsky, 1962; Akt: Hallahan ve Kauffman, 1994).
2. Düşünmenin, dil olmadan da mümkün olduğu; işitme engelli bireylerin sadece dil alanında zorluk yaşadığı (Furth, 1971; Akt: Akçamete, 2009).
3. İşaret dilini kullanan işitme engelli bireylerin gerçek dile sahip oldukları; bu kişilerin kavramsal becerilerindeki sınırlılıklarının onların zayıf dil yeteneklerinden değil, çevrenin iletişim ortamlarının yetersizliğinden kaynaklandığı (Liben, 1978; Akt: Hallahan ve Kauffman, 1994).

Gerçekten de işitme engellilerin bilişsel gelişimleri konusunda birçok farklı görüş öne sürüldüğü görülmektedir. Çünkü bilişsel gelişim genetik etmenler, yaşanılan çevre, iletişim kurulan insanlar, sunulan imkanlar, öğrenme ve deneyimler gibi pek çok bileşenden etkilenen karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle işitme engelli bireylerin bu konuda gösterdikleri yeterlilik veya gelişim konusunda söylenenlerde netlik bulunmamaktadır.

İşitme engellilerin entelektüel işlevselliği üzerine 70 yıla aşkın yapılan çalışmaların bazıları, işitme engellilerin işiten karıştlarına kıyasla bilişsel olarak üstün olmadığını, hatta zayıf olduğunu öne sürmekte (Pintner, Eisenson ve Smtanton, 1941); bazıları işitme engellilerin zihinsel olarak normal, ancak bilişsel olarak farklı olduğunu iddia etmekte (Myklebust, 1960); bazıları da işitme engelliler ile işitenler arasında gerçek bir farkın olmadığını savunmaktadır (Moore, 1978).

İşitme engellilerin işitsel yetersizliğinin bilişsel gelişimleri üzerindeki etkilerini Tüfekçioğlu (2003) şöyle açıklamaktadır: İşitme engellilerin;

- akademik başarı alanında okuma anlama güçlükleriyle karşılaştıkları,

- bellek alanında sözlü kodlamada işitenlere nazaran daha düşük; görsel ve motor bellek alanlarında işitenler kadar ya da daha iyi performans gösterdikleri,
- bellek performansı izleme çalışmalarında bilgiyi bilme durumlarını değerlendiremedikleri,
- işiten bireylerle aynı bellek çalışma kapasitesine sahip oldukları,
- işitenlerden daha geride olmakla beraber soyut düşünme becerilerini kullanabildikleri,
- yaratıcı ve esnek düşünme alanında gelişme gösterebildikleri,
- neden-sonuç ilişkisine dayalı mantık yürütme becerisinde işitebilenlerden geride kalmalarına rağmen bunu geliştirebildikleri,
- problem çözmede işitenler kadar başarılı olamadıkları.

Özbay ve Çeliker (2003) ise işitme engelli çocukların, düşüncelerini ifade etmede ve başkalarının düşüncelerini anlamada engellerle karşılaştığını; yine de işiten akranlarından bilişsel becerilerde çok fazla geri kalmadıklarını; erken tanılandıklarında ve erken eğitime alındıklarında, akranlarını yalnızca birkaç yıl geriden takip ettiklerini dile getirmektedir (s. 39). Gerçekten işitme cihazları, işaret dili, bireysel eğitim programları gibi desteklerle bu çocukların dil ve bilişsel gelişimlerine katkıda bulunmak mümkündür. Bilişsel güçlüklerin genellikle dil güçlükleri ile el ele gittiğini düşünen Soman (2020), öğretmenlerin, öğrencilerinin tıbbi ve eğitim geçmişlerini değiştiremeyeceğini; bilişsel gecikmelerin meydana gelmesini önleyemeyeceğini, ancak bilişsel zorlukların etkisini azaltmak ve iyileştirmek için bilinçli bir çaba sarf etmeleri gerektiğini belirtmektedir (s. 10).

2.1.2.3. Sağır Bireylerin Sosyal Gelişimleri

Sosyal gelişim; “bireyin içinde yaşadığı toplum tarafından kabul edilir biçimde davranmayı öğrenme süreci” (Şahin ve Özçelik, 2016, s. 43) olarak tanımlanmaktadır.

Sosyal gelişim çocuğun, hayata gözlerini açtığı ilk anda aile ortamıyla tanışmasıyla başlayan, sonrasında iletişimde ve etkileşimde bulunduğu çevreden aldığı destekle devam eden toplumsal bir birey haline gelmesi durumu (Aral ve Gülen, 2019) olarak açıklanmaktadır. Bir insanın sosyalleşmesi için; ihtiyaçlarını karşılamayı, toplumun değer normlarına göre davranışlarını düzenlemeyi, olumsuz davranışları en aza indirmeyi, toplumda değer gören davranışları süreklilik haline getirmeyi, kültürel öğelere göre davranmayı, çevresiyle olumlu ilişkiler içinde olmayı ve kendine değer vermeyi öğrenmesi gerekmektedir (Baran, 2011). Buradan sağır veya işitme engelli bireylerin sosyal gelişimlerinde, işitme yetilerindeki kısıtlamalar nedeniyle bazı özel zorluklarla karşılaşabileceği söylenebilir. Ancak, bu bireylerin sağlıklı bir sosyal gelişim göstermeleri de elbette mümkündür. Tanımlardan anlaşılacağı üzere, bu konuda ailenin, çevresindeki toplumun, içinde bulunduğu eğitim ortamının desteği ve sosyal etkileşim olanaklarının sağlanması oldukça kritik bir rol oynamaktadır.

Akfirat (2004), işitme kaybı yaşayan bireylerin, iletişim becerilerindeki sınırlamalar nedeniyle sosyal ortamlarda zaman zaman zorluk yaşayabileceklerini; işitme engelli çocukların, işiten akranlarına göre sosyal becerilerinde bazı farklılıklar olabileceği ve çevreleriyle iletişim kurma konusunda zaman zaman güçlükler yaşayabileceklerini ifade edilmektedir (s. 11). Can (2009) da benzer biçimde işitme kayıplı çocukların, ihtiyaçlarını sözlü olarak ifade etmekte yetersiz kaldıklarını, aile ve arkadaşlarının onların duygu ve düşüncelerini anlamakta zorlandığını; bu nedenle de kendilerini kötü hissedip özgüvenlerinin zedelendiğini ve çoğunlukla topluma uyum sağlamada zorluk çekerek, kendilerini soyutlanmış hissedebildiklerini dile getirmektedir (s. 107). Ancak, uygun destek ve eğitim programlarıyla, bu çocukların sosyal becerilerini geliştirmeleri ve çevreleriyle daha etkili iletişim kurmaları mümkün olabilmektedir.

Sosyalleşmenin çocukluktan ölüme kadar devam ettiği düşünüldüğünde, işitme engelli bireylere, çevresinin özel bir yaklaşım sergilemesi oldukça önemlidir. Bu

bağlamda ilk iletişim kurduğu kişinin annesi olması dolayısıyla işitme engelli çocuğa annenin ve sonrasında diğer aile fertlerinin doğru bir yaklaşım göstermesi beklenmektedir. İlerleyen zamanda, eğitim hayatında kendi yapısına uygun bir öğretim programına, arkasından da yine kendi özelliklerine uygun bir iş ortamına dahil etmekle; yani doğru zamanlarda doğru adımlarla bu bireylerin sosyalleşmesine yardımcı olmak oldukça elzemdir (Gülsu, 2003, s. 31). Çünkü Şipal'in (2002) de belirttiği gibi çocuğun engelinden dolayı çevreden uğrayacağı zararlar, kendi kişilik yapısına olumsuz etki etmekle beraber erken çocukluk ve çocukluk döneminde yaşadığı iletişim kopukluğu ve yalnızlığa terk edilmesi tüm sosyal ortamlardan kendini çekmesine neden olmaktadır. Ne evde ne sosyal çevresinde uyumlu olamama ile sonuçlanan bu durum ise, davranış ve kişilik bozukluklarının temelini oluşturmaktadır (ss. 14 -15). Kısacası işitme engelli bir çocuğun aile bireyleri, akrabaları, arkadaşları, okul ve sosyal çevresi ile sıkı bir iletişim içinde olmasının, onların kişiliklerine ilişkin pozitif bir benlik algısı geliştirmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Şipal (2002), sosyalleşme sürecinde problem yaşayan işitme engelli çocukların sosyal uyumları için kişiler arası iletişim (etkileşimi başlatma ve devam ettirme) fırsatları yaratma, duyuşal yoksunluğun etkilerini en aza indirme ve olumlu sosyal tutumlar gösterme (çocuğu bağımlı olarak değil; sorumluluk sahibi, özerk bir birey olarak görme) olmak üzere üç temel alandaki gereksinimlerinin karşılanması gerektiğinden bahsetmektedir (Şipal, 2002, ss. 15-17).

Diğer taraftan işitme engelli bireylerin sosyalleşme sıkıntılarının çocukluktan ziyade yetişkinlikte belirginleştiği görülmektedir. Bond (1988) ve Akçamete (2005) bunu, şöyle açıklamaktadır: İşitme engelli çocukların sosyal kurallarla ilgili bilgileri kazanma süreci, işiten akranlarına benzeyen temel örüntüleri izlemekte; çok küçük yaşlardaki çocuklar, oyunlarda da görüldüğü üzere birbirleri ile kolay iletişim kurmakta ve çocukların sosyal ve etik kurallarla ilgili bilgi düzeyleri, benzer özelliklere sahip olmaktadır. Dolayısıyla çocuk işitme engellilerle işitenlerin sosyalleşme becerileri

arasındaki fark az olduğu ya da hiç olmadığı için bu çocukların yalnızlık, dışlanma, çekingenlik, yetersizlik ve özgüven eksikliği gibi olumsuzluklarla karşılaşma olasılıklarının da az olduğu söylenebilir. Yetişkin işitme engellilerin ise işiten akranlarıyla arasındaki sosyalleşme düzeyinin, sosyal yaşama ve normlara ilişkin bilgisinin farklılaştığı gözlemlenmektedir. Sarı (1993), işitme engelli öğrencilerin dil gelişimindeki geriliğin, sosyal ve etik kuralları öğrenmelerinde ve kavramalarında zorluk yaratacağının; bunun da sosyal etkileşimlerini olumsuz etkileyeceğinin altını çizmektedir.

Sağır bireylerin toplum tarafından dışlanması ve yalnızlığa itilmesi onların birbiri ve işaret dili bilenlerle daha da yakınlaşmasına; dolayısıyla yine toplumla kaynaşamamasına, bütünleşememesine neden olmaktadır. Sağır topluluğuna, Sağır kültürünü ya da ortak hedeflerini paylaşan sağır olmayanların da dahil edildiğini söyleyen Filer ve Filer (2000), sağır dünyanın üyelerinin birbirlerine karşı büyük bir bağlılık hissettiklerini ve toplum olarak birbirlerinin kimlik ve yaşayışlarını geliştirmek için birbirlerine yardımcı olduklarını vurgulamaktadır. Burada sağır toplumun kendi içinde bütünleşmesi ve sosyalleşmesi oldukça olumlu bir durum olsa da toplumun bütünüyle birleşmeleri, kaynaşmaları için önemli adımların atılması, onlara yönelik hizmetlerin geliştirilmesi ve her şeyden evvel sosyal dışlanma ve ötekileştirme biçimindeki önyargılı tutum ve davranışların ortadan kaldırılması beklenmektedir. Sosyal dışlanmaya maruz kalan birey ve toplulukların toplumsal hayata katılımı ve diğer vatandaşlar ile eşit haklara kavuşmaları yönünde çeşitli sosyal politikaların üretildiğini belirten Alsancak (2018), bu politikaların bir bütün olarak sosyal ve kültürel hayatı kapsamaması gerektiğini; ancak mevcut politikaların yetersiz olduğunu; sağır topluma yönelik yapılan işaret dili çalışmaları ve uluslararası organizasyonların yerelde onların işiten bireylerden aldıkları olumsuz tepkilerin önüne geçemediğini ve çalışma şartlarını revize etmek için yetersiz kaldıklarını; sağır bireylerin çoğunlukla kendilerini eve kapattıklarını ve sosyal yaşamdan uzaklaştıklarını; bunun nedeninin ise sosyal alandaki iletişimin ve sağır bireylere

yaklaşımın, biz-öteki mesafesinden öteye gidememesinden kaynaklandığını söylemektedir (s. 424).

Sonuç olarak, sağır veya işitme engelli bireylerin sosyal becerilerini geliştirmesinde ve toplumsal yaşama daha aktif bir şekilde katılmasında, çevresel etkenlerin büyük bir role sahip olduğu aşıkardır. Bu çerçevede iletişimde kullanılan yöntemlere (işaret dili, yazılı iletişim, vb.) veya işitme cihazları gibi çeşitli iletişim araçlarına erişimin, aile desteğinin (ailenin dil becerilerini geliştirmeye yardım etmesi, sevgi ve anlayış dolu bir iletişim ortamı sağlaması, duygusal olarak destek olması, ve çeşitli sosyal etkinliklere katılımı teşvik etmesi), olumlu bir eğitim ortamının (öğretmenlerin ve diğer öğrencilerin desteği, uygun öğretim materyalleri ve iletişim araçları kullanımı), toplumsal kabul ve farkındalığın (toplumun, işitme engellilere yönelik olumlu bir tutum sergilemesi ve işitme engellilikle ilgili farkındalığın yüksek olması), sosyal etkileşim olanaklarının (çeşitli sosyal etkinliklere ve gruplara katılma imkanları sunulması) ve teknolojik desteğin (işitme cihazları, cep telefonları ve diğer iletişim teknolojilerine erişimlerinin sağlanması) işitme engellilerin sosyal becerilerini geliştirmede ya da sosyalleşmede yaşayacakları dezavantajları en aza indirgemede yardımcı olacağı düşünülmektedir.

2.1.2.4. Sağır Bireylerin Duygusal Gelişimleri

İşitme engelli çocukların, yeterli anlayış, duyarlılık ve desteğin olmadığı ortamlarda, duygusal anlamda büyük sıkıntılar yaşayacağını söylemek mümkündür. Bu anlamda Sunal ve Çam (2005) bencillik ve paylaşmama, gece korkma ve yalnız yatamama, sıkılgan, çekingen ve güvensiz olmanın bu çocuklarda en sık görülen nevrotik sorunlar olduğuna; bu çocukların kendi iç sorunlarını dışa yansıtmaktan çok kendine yönelten kaygılı çocuklar olduklarına ve diğer kişilerle iletişim kuramayınca kendini engellenmiş hissettiklerine; yaşadıkları başarısız iletişim deneyimlerinin bu bireylerde terkedilme korkusuyla içe kapanıklık ve dış ortama karşı ilgisizlik oluşturduğuna; ailenin

aşırı koruyucu tutumu sebebiyle de bu bireylerin duygusal-çoşkusal gelişimlerinin engellediğine dikkat çekmektedir (s. 16).

Sağır çocukların dil gelişimindeki gecikmeleri, onların daha fazla dürtüsellik gösterme ve daha zayıf duygusal düzenleme eğiliminde olmalarına ve çoğu zaman duygu dili konusunda zayıf bir sözcük dağarcığına sahip olmalarına neden olmaktadır. Ayrıca deneyimlerin otomatik olarak dil sembolleri aracılığıyla anlaşılması nedeniyle içsel duygusal durumları etiketleme konusundaki yetersizlik yaşamaları, bu bireylerin sosyo-duygusal gelişiminde ciddi boşlukların oluşmasına yol açan önemli bir faktör olabilmektedir (Greenberg ve Kusche, 1989).

İşitme engelli bireylerin duygusal gelişimlerinin sağlıklı olması için onlara karşı tutum ve davranışların ölçülü ve tutarlı olması gerekmektedir. Örneğin ailelerin aşırı koruyucu tutumları nedeniyle işitme engellilerin kendi başına hareket etme yeteneğinin kısıtlandığı; bu nedenle de çoğunlukla isteklerini, duygu ve düşüncelerini ifade edemediklerinden aşırı huysuz, sinirli ya da saldırgan oldukları gözlemlenmektedir (Çiftçi, 2006, s. 39). Dahası Tüy (1999), işitme engelli çocuklarda içselleştirilmiş sosyal çekingenlik, kaygı, depresif belirtiler ve somatik problemler görüldüğünü tespit etmiştir.

İşitme engelli bireylerin duygusal gelişiminde gerçekten de aile ve çevrenin anahtar rol oynadığı söylenebilir. Aileler, çocuklarının işitme engelli olduğunu öğrendiklerinde sergiledikleri olumsuz tutum nedeniyle maalesef çocuktan uzaklaşabilmekte; onunla daha az iletişim kurabilmekte; bu da çocuğun toplumla olan iletişimine yansyarak sosyo-duygusal gelişimine zarar verebilmektedir. Yine öğretmenleri, yaşlıları, ve yakın çevresi ile etkili ve işlevsel bir iletişim içerisinde olamayan işitme engelli çocuğun, kendini sosyal dünyanın bir parçası gibi hissetmesi imkansızlaşmakta; uyum ve benlik saygısı alanlarında problemler yaşaması kaçınılmaz olmaktadır (RAM, 2003).

Diğer taraftan duygusal gelişimin, sosyal gelişimle iç içe geçtiğini söylemek mümkündür. Bu noktada, Ekim ve Ocakçı, (2012) sosyal-duygusal gelişimin, özünde iletişime bağlı olduğunu; işitme engelli bireylerin etkili sosyal etkileşim için gerekli dil becerilerinden yoksun oldukları için sosyal iletişimi başlatma ve sürdürmede güçlükler yaşadıklarını; bu güçlüklerin de duygusal sorunları beraberinde getirerek sosyal izolasyona ve düşük özgüvene neden olduğunu belirtmektedir. İşitme kaybının ortaya çıkardığı bu olumsuz yönlerin, bireyin korku verici veya tehdit edici bir duruma karşı vermiş olduğu ruhsal ve bedensel tepki olan kaygıyı da ön plana çıkarttığı görülmektedir (Şimşek, Salman, Ekici ve Kuşman, 2018, s. 174).

İşitme engelinin konuşma dilinin gelişimi, sosyal etkileşim, düşünce süreçleri, öğrenme yeteneği ve yaşam kalitesi üzerinde önemli yansımaları olduğundan literatürde, işitme engelli çocukların sosyo-duygusal gelişimlerini birlikte ele alan çok araştırma bulunmaktadır ve uluslararası çalışmalar genellikle bu çocukların, işiten yaşlılarına nazaran daha yüksek oranlarda sosyo-duygusal zorluklar yaşadığını kanıtlamaktadır (Dammeyer, 2010; Calderon vd., 2011; Fellingner vd., 2012; Theunissen, Rieffe, Kouwenberg, vd., 2014; Mekonnen, vd., 2015; Stevenson vd., 2015; Laugen vd., 2016; Mathews, 2021, s. vii).

Öncelikli olarak vurgulanması gereken nokta, işitme engelinin kendisinin, başlı başına bu zorlukların nedeni olmadığıdır. Daha ziyade, işitme engelli çocukları sosyo-duygusal zorluklara karşı daha savunmasız bırakan asıl etmenler geç işitme kaybı tanısı, uygun müdahale yapılmaması, dil erişiminin desteklenmemesi ve ardından dil gecikmesinin yaşanması; işitme engeline yönelik damgalama ve bununla ilişkilendirilen strestir (Mathews, 2021, s. iv).

Sonuç olarak sağır bireylerin yaşadığı izolasyon ve yalnızlık, duygusal ifade ve anlaşılma konusunda zorluklar, dışlanma hissi, damgalanma, olumsuz tutumlar ve önyargının yarattığı öfke, korku, stres ve anksiyete, benlik saygısı sorunları, kendine

güvenememe, empati ve duygusal bağlantı zorlukları gibi duygusal sorunlar, bireyden bireye farklılık göstermekte ve birçok etmene bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sorunlar, işitme engeli olan bireylerin yaşadığı özel koşullara ve deneyimlere bağlı olarak şekillendiği için bu bireylere yönelik duyarlılık ve anlayış önemlidir. Profesyonel destek, uygun iletişim araçları ve toplumda farkındalık sağır veya işitme engelli bireylerin duygusal sağlığını güçlendirebilir.

2.1.2.5. Sağır Bireylerin Motor Gelişimleri

İşitsel uyarıların algılanamaması, işitsel-motor fonksiyonlarının gelişimini engellemektedir. Örneğin, çevredeki seslere tepki verme, nesnelere algılama ve yerlerini belirleme gibi temel becerilerde zorluklar yaşanabilmektedir. Bu durum, el-göz koordinasyonunu, dengeyi, hareket becerilerini ve diğer motor fonksiyonları etkileyebilmektedir.

İşitme engelliler üzerine yapılan araştırmalar çoğunlukla her ne kadar bu çocukların iletişim kısıtlarına odaklansa da bu bireylerin motor becerilerde de yaşlıtlarına göre geri kaldığı rapor edilmiştir (Rine vd., 1996, s. 55). Örneğin Butterfield (1991), yaptığı çalışma sonucunda işitme engelli çocukların motor becerilerinde ciddi gerilikler saptamış; çocukların, zıplama, tekmeleme ve hoplama gibi motor becerilerindeki gecikmelerin statik ve/veya dinamik denge ile ilgili olduğunu göstermiştir.

İşitme engellilerin postür, denge, yürüyüş, koordinasyon, fiziksel uygunluk gibi motor fonksiyonlara yönelik çalışmalarda sağlıklı yaşlıtlarına göre yetersizlikler gösterdikleri belirten Erden (1995), işitme organı ve vestibüler sistem arasındaki yakın bağlantı sebebiyle organlardan birinde meydana gelen bozukluğun diğerini de etkilediğini; çocukluk döneminde iç kulağın zarar görmesinin denge problemini ortaya

çıkarttığını; bunun da motor becerilerin öğrenilmesinde bir gecikmeye neden olabileceğini ifade etmektedir. Erden sözlerine, bu çocukların motor fonksiyonlarının değerlendirilerek, fiziksel özelliklerinin ve performansının belirlenmesinin, uygun motor hareketleri, sportif ve rekreasyonel aktiviteleri içeren rehabilitasyon programlarının geliştirilmesinde çok önemli olduğunu da eklemektedir (Erden, 1995, s. 1).

Öte yandan motor beceriler açısından işitme engelli çocukların, yaşlılarıyla benzer becerileri olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur. Yaman (2013), işitme engelli çocukların başını dik tutma, oturma, emekleme ve yürüme gibi motor beceriler kazanmada normal işiten çocuklarla benzer gelişim aşamalarını takip ettiklerini belirtmektedir. Fakat bu çocuklarda geri geri yürüme, ip üzerinde atlama ve bunun gibi genel vücut koordinasyonunu sağlama ve dengeyi gerektiren hareketlerle, düğme ilikleme gibi görsel motor koordinasyonu gerektiren bazı becerilerde güçlükler gözlenebilmektedir (s. 379).

Özetle, özünde benzer gelişim süreçlerinden geçen işitme engelli bireylerin motor gelişimi, işitme yeteneği olan bireylerden farklılık gösterebilir, ancak bu farklılıklar genellikle bireysel deneyimlere ve kişisel faktörlere bağlıdır. Daha çok el-göz koordinasyonu, motor planlama becerileri ve denge gibi konularda sorun yaşayan bu grubun motor gelişimlerini güçlendirmek için profesyonel destek, erken müdahale, pozitif bir çevre, motor becerilere yönelik oyunlar, uygun eğitim ve teknolojik çözümlerden yararlanılabilir.

2.1.3. Sağır Kimliği ve Kültürü

Genel bir ifadeyle kimlik terimi, bir bireyin veya topluluğun kendini ifade etme ve sosyal çevresindeki yerini belirleme sürecini tanımlamakta; bireyin veya topluluğun kendi hakkındaki açıklamalarını, imajını, bakış açılarını ve bilgilerini içeren tüm

göstergeleri kapsamaktadır (Bilgin, 2007, s. 78).

İnsanlar, belirli grupların ve alt grupların doğal üyesi olarak bu gruplara ait özellikleri esas kabul edip kendilerine yönelik belirli bir algı, anlayış ve düşünce yapısı geliştirmektedir. Diğer taraftan bulunduğu ortamın parçası olduğunu hissederek yaşanan aidiyet duygusu bireylerin yaşamlarına anlam, amaç ve destek katarak ruhu besleyip zenginleştirmektedir. Bu noktada, kendini belirli bir grupla özdeşleştiren bireylerin davranışsal, düşünsel ve psikolojik durumu olumlu yönde şekillenmekte, benlik algıları gelişmekte ve sosyal kimliği oluşmaktadır.

Benzer biçimde, kendini Sağır kimliğiyle bağdaştıran bireylerin bu kimliğe olan yakınlıkları arttıkça, benlik saygısı ve benlik kavramı netlik düzeyleri yükselmekte, Sağır topluluğu etkinliklerine katılım olanakları çoğalmakta ve diğer sağır bireylerle bir arada olmaktan duydukları rahatlık ve güven hissi artmaktadır (Carter, 2015, s. 146). Bu noktada, Campbell ve arkadaşlarının (1996) da ifade ettiği gibi, bireylerin benlik kavramının netliğinin yüksek olduğu durumlarda genellikle psikolojik iyi oluşlarının daha iyi olduğu gözlemlenirken, benlik kavramının belirsiz veya düşük olduğu kişilerde depresyon ve nevrozizm düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (s. 141). Dolayısıyla benlik algısı gelişen ve sosyal kimliği oluşan bireylerin duygusal denge, kişisel tatmin ve yaşam kalitesi açısından daha olumlu bir durumda olacağı; benlik algısı sağlam ve tutarlı olmayan ve kendini sosyal bir kimlikle özdeşleştiremeyen bireylerin kendilerini belirsiz veya çelişkili bir şekilde algıladıkları için duygusal zorluklar yaşayabileceği düşünülmektedir.

Sağır kimliği ile yakından ilişkili olan Sağır kültürü kavramı bağlamında, bu bireylerin toplumda nüfuslarının az olması nedeniyle azınlık oluşturdukları; dolayısıyla ortak normlar, değerler, alışkanlıklar, gelenekler, semboller, tarih, beklentiler, inançlar, tutumlar, davranış kalıpları ve iletişim tarzları geliştirerek bir altkültür olarak hareket ettikleri söylenebilir. Yani Sağır kültürünün, bir bakıma sağır bireylerin işiten toplum

içinde yaşam tarzı, iletişim yöntemleri ve düşünce sistemi açısından kendilerine özgü bir kültür yaratmaları ile oluştuğu sonucuna varılabilir. Bu terimin, ilk olarak Ferdinand Berthier tarafından ortaya atıldığı bilinmektedir (Kemaloğlu, 2014, s. 16). Bu adlandırma ile birlikte sağır bireyler işiten toplumun içinde artık anormallik ile ilişkilendirilmemekte; Sağır topluluğu içinde ortak iletişim yöntemleri ve düşünce sistemi ile kendine özgü bir alt kültür inşa etmektedir (Alsancak, 2018, s. 424). Stewart (1991), Sağır kültürünü oluşturan Sağır toplumunu, “*sağırlığa ilişkin ortak deneyimleri ve işaret dili kullanımları ile birbirlerine bağlanmış bireyler*” (s. x) olarak betimlemektedir. Sağır kültürünü, “*sağır bireylerin iletişim kanalı olan işaret dili ile iletişim kuran, ortak yaşantılara, geleneklere, geçmişe ve değerler sistemine sahip olan sağır bireylerin oluşturduğu kültür*” olarak betimleyen Alsancak (2018), bu kültürün işaret dili ile gelecekteki kuşaklara aktarıldığını; işitebilen ve konuşabilen insanlarla aynı dünyada kendine yer edindiğini ve bu dünyada sağır bireylerin, sürekli aktif olan dil ile ortak norm ve alışkanlıklar edindiklerini belirtmektedir (s. 423). Öte yandan sağır çocukların, Sağırlar okuluna ilk geldiklerinde Sağır kültürünün ne anlama geldiğinin nadiren farkında oldukları ve sonrasında sağır okullarında sağır akranlarıyla tanışıp kaynaştıkları görülmektedir. Bu çocuklar, işaret dilinin olduğu sınıflarda resmi olarak Sağır kültürü hakkında sosyalleşirken işaret dilinin öğrenme ve öğretme dili olmadığı sınıfların dışında gayri resmi olarak sosyalleşmektedirler (Stander ve McIlroy, 2017, ss. 84-85).

Sağır toplumunun bireyleri sağırlığı, bir hastalık veya engel olarak görmemekte; farklı kültüre sahip bir grup olarak kabul etmektedir (Arslan, 2021, s. 166). Diğer bir deyişle bu bireylerin oluşturduğu toplumu, bir işitme engelliler toplumu olarak değil; bir topluluk kültürü olarak değerlendirmenin, onların toplumla bütünleştirilmesi ve topluma uyumlaştırılması bağlamında çok daha sağlıklı bir bakış açısı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu bakış açısıyla sağır bireylerin düşünce ve davranışlarını anlamak, bu

toplumun kendine özgü dinamiklerini çözme noktasında yardımcı olacaktır. Çünkü Mahfooth ve Abushaira'nın (2014) da belirttiği üzere topluluk kültürünün, belirli bir toplumu veya sosyal grubu simgeleyen bütün duygusal, fiziksel ve entelektüel özellikleri içerdiği düşünüldüğünde diğer topluluklar gibi Sağır topluluğu da birbiriyle bağlantılı ve genellikle insan eyleminin merkezi noktaları olan kilit tercihlerle ilgili bu bileşenlerden oluşan bir kültüre sahiptir ve bu temel eğilim, onların eylemlerinin güdülerini oluşturmaktadır (s. 1272).

Diğer taraftan sağır bireylere engellilik perspektifinden bakmak yerine sosyo-kültürel açıdan yaklaşma farkındalığı, sağır bireyleri sadece bir engelli olarak değil, aynı zamanda kendi benzersiz kültürleri ve topluluklarına sahip birer birey olarak anlama çabasını içermektedir. Bu yaklaşım, bir yandan Sağır toplumunun kendi kimliklerini ve deneyimlerini koruma, geliştirme ve paylaşma hakkına saygı gösterirken diğer yandan dil, eğitim ve iletişim gibi konularda sağır bireylere daha iyi erişim ve destek sağlama amacını taşımaktadır. Fakat duyan ve konuşan bireyler dünyasında bu anlayış noktasına gelinmesi çok da kolay olmamıştır. Çünkü tarihsel süreç içerisinde Sağır topluluğuna karşı yapılan baskı ve ayrımcılığın, maalesef çok uç noktalara kaydığı bile görülmüştür. Örneğin Heap (2003), “topluluk” kavramının “ırkçılık” için bir örtmece olarak kullanıldığının; işitenlerin kendini ev sahibi olarak gördüklerinin; sağırların, işiten toplumda sıklıkla yerinden edildiğini, marjinalleştirildiğini ve ayrımcılığa uğratıldığının altını çizmektedir (ss. 126-127). Lane (1992) ise tarih boyunca Sağır toplulukların sömürge olarak adlandırıldığını, baskının tüm biçimlerine ve sonuçlarına maruz kaldıklarını ileri sürmektedir (s. 31). Aynı şekilde Loughran (2013), baskın işiten çoğunluğun genellikle sağırın kültürel kimliğini kabul etmediğini, işaret dilini daha düşük bir iletişim biçimi olarak algıladığını ve sağırın, çoğunluğun yaşam tarzına uyum sağlamasını beklediğini dile getirmektedir (s. 5).

Bu olumsuz bakış açıları, daha ziyade sağırılığı sadece sağlıkla ilgili bir durum olarak görmekten; bu durumu bir eksiklik, yeti noksanlığı veya engel durumu olarak değerlendirmekten ve bu durumun tamamen işiten bireylerin dışında geliştiğini düşünerek sorumluluk almaktan kaçınmaktan kaynaklanmaktadır. Bu düşüncenin sağır bireyler üzerindeki olumsuz etkisini ortadan kaldırmak için Morgan'ın (2014) vurguladığı gibi, bugün sosyo-kültürel sağırılık kavramına, dilsel bir grup veya kendine özgü bir kültüre sahip topluluk olarak atıfta bulunmak için büyük 'S' (Sağır / Deaf- 'D') harfi; sağır kız, sağır insanlar gibi nitelemelere veya odyolojik duruma atıfta bulunmak için küçük 's' (sağır/ deaf-'d') harfi kullanılmaktadır (s. 255).

Aslında engellilik durumuna ilişkin bu ayrımın temelindeki üç yaklaşıma bakmak yerinde olacaktır. Bunlardan birincisi, 1920-1980 yıllar arasında baskın olan ve engelliliği daha ziyade bireyin ve ailenin kendi sorunu olarak gören tıbbi model; ikincisi, 1980- 2005 yıllar arasında engellilere yönelik toplumun da sorumluluklarının olduğunu kabul eden sosyal model; üçüncüsü de 2005-2020 yılları arası engellilerin sorunlarına hak bağlamında yaklaşan insan hakları modelidir (Ünal, 2021, ss. 235-236).

Tıbbi modelde, engellilik tedavi edilmesi gereken bir sağlık sorunu olarak ele alınmakta ve bireyin başkalarına bağımlılığı, yetersizliği ve rahatsızlığına bağlı olarak açıklanmaktadır. (Ünal, 2021, s. 238). Engelliliği, zihin de dahil olmak üzere vücut fonksiyonlarının veya yapılarının bozulması sonucu oluşan bir durum olarak değerlendiren bu görüşe göre bu bireylere, normal bir birey gibi işlev göremeyecekleri için “*farklı*” nitelemesi yapılmaktadır (Yayan vd., 2018, s. 172). Kısacası bu perspektifte sağırılık psikolojik uyumsuzluğun, toplumla bütünleşememenin, izolasyonun ve anksiyetenin muhtemel sebebi olarak görülmektedir.

Sosyal model ise bireyin kendinden ziyade sosyal, fiziksel ve kültürel çevresine yoğunlaşmakta; engellileri engelli kılan asıl faktörün, toplum tarafından inşa edilen bariyerler olduğunu savunmaktadır. Engellileri, koruyup kollanması gereken bireyler

olmaktan ziyade onların, kendi yaşamlarını devam ettirebilmek için eğitim ve istihdamda yer alarak sosyal hayata dahil olmalarını önceleyen bir modeldir (Ünal, 2018a, s. 1464). Sosyal model, sağırlara bakıştaki odak noktasını bireyden alarak onun sosyal, fiziksel ve kültürel çevresine kaydırmakta; engellilerin karşılaştıkları zorlukların temel nedenini, toplumun koyduğu engellere bağlamaktadır. Bu modele göre işitme engellilerin yaşam kalitesini artırmak ve potansiyellerini tam olarak kullanabilmelerini sağlamak için, erişilebilirlik, eğitim, istihdam, sağlık hizmetleri ve sosyal katılım gibi alanlarda destekleyici politikalar ve uygulamalar hayata geçirilmelidir. Prillelensky (2012), tıbbi modele karşı çıkan aktivistlerin, engelli bireyleri bağımlı hâle getiren yoksulluk, barınma yetersizliği, düşük istihdam oranları ve eğitim eksikliği gibi etkenlerin biyolojiden değil, engelli kişileri tam bir sosyal katılımdan sistemik bir biçimde dışlayan, toplumsal olarak inşa edilmiş bariyerlerden kaynaklandığını dile getirdiklerini belirtmiştir (s. 333). Engelliliği bireysel, çevresel, hukuki, siyasi vb. birçok etmenle iliştiiren bu model dikkatleri, engelli birey ve ailesinden geniş toplumsal dünyaya yöneltmesi açısından oldukça önemli bir içgörü sunmaktadır (Meşe, 2014, s. 88). Kısacası bu modelle işitme engellik, sadece bireyin kendini ve ailesini etkileyen bir durum olmaktan çıkıp toplumun tamamını ilgilendiren sosyal bir konu olarak yapılandırılmakta; bu bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri, eğitim, istihdam ve toplumsal katılım gibi alanlarda eşit fırsatlara sahip olabilmeleri, toplumun genelinden beklenen bir sosyal sorumluluk olarak ele alınmaktadır. Bununla birlikte bu model sayesinde sağır bireyler, bir eksiklik olarak değil; zengin bir kültürel varlık olarak değerlendirilmektedir.

İnsan hakları modeli ise engellilerin topluma diğer bireylerle eşit şartlarda katılımını ve insan haklarından aynı şekilde yararlanmasını temel almakta; sosyal adaletsizliğe ve haksızlığa karşı bir duruş sergilemekte; hak sahibi kişilerin haklarını kullanabilmelerinde devlet ve diğer toplumsal mekanizmaları göreve çağırmaktadır

(Çoban-Kaynak, 2017, s. 255). Bu çerçevede engellilerin korunması, gereksinimlerinin karşılanması ve desteklenmesi kavramlarının yerini, onların tam ve eşit katılımını teşvik eden hakkaniyet ve adalet kavramlarına bıraktığı görülmektedir. Çalık'ın (2008) da ifade ettiği gibi “*korunması gereken engelli kişiden ziyade engelli kişinin haklarıdır*” (s. 26).

Engelliliğe evrensel bir durum olarak yaklaşan Zola (1989), engellilikle ilgili problemlerin küçük bir nüfusla sınırlandırılmayacağını ve engelli birinin karşılaştığı sorunların sadece fiziksel ve mental bozulmadan kaynaklanmadığını, bu bozulmayı sosyal, tutumsal, mimari, tıbbi, ekonomik ve politik çevre yönleriyle birlikte düşünmek gerektiğini söylemektedir (s. 401). Ancak bu şekilde engellilik bireysel ya da milli bir mesele olmaktan çıkıp evrensel bir insani konuma erişecek ve konuya ilişkin evrensel politikalar ve yaklaşımlar geliştirmek mümkün olabilecektir.

Söz konusu üç modelden yola çıkarak işitme engelliliği, tıbbi modelin tıbbi boyutu ile fiziksel olarak değerlendirdiği; sosyal modelin, sosyal ve çevresel faktörler bağlamında açıkladığı, insan hakları yaklaşımının ise hak temelli bir yaklaşımla ele aldığı söylenebilir. Bir başka deyişle, medikal model engelliliğe eksiklik; sosyal model farklılık, insan hakları modeli ise adalet çerçevesinden bakmaktadır.

2.1.4. Dünyada ve Türkiye’de Sağır Bireylerin Yasal Hakları

Sağır bireylere yönelik olarak Haualand ve Allen (2009), Sağır kültürünün ve kimliğinin tanınması ve bunlara saygı gösterilmesi, işaret dillerinin tanınması ve kullanılması, işaret dillerinde ve ulusal dillerde iki dilli eğitim, eşitlik ve adalet kapsamında yaşamın tüm alanlarına erişilebilirlik ve işaret dili tercümesi biçiminde daha çok bu grup özelinde biçimlenen dört temel haktan bahsetmektedir. Bununla birlikte Sağır bireyler, tüm dünyada engelliler kategorisinde değerlendirildikleri için engelli bireyleri ilgilendiren tüm yasa ve bildirgelerle ilişkilidir ve bunlardan

yararlanmaktadır. Engelli haklarını koruyan özgül yasa ve düzenlemeler, ülkeden ülkeye farklılıklar gösterse de temelde uluslararası düzeyde birçok anlaşma ve bildiriden esinlenerek oluşturulmuştur.

Tarih boyunca engelliler, toplum içinde dışlanıp ayrımcılığa uğramış, damgalanmış ve ikinci sınıf vatandaş olarak görülmüşlerdir (Özgökçeler ve Alper, 2010, s. 36; Karataş ve Çifci, 2010, s. 147). Oysaki engellilik, olağan bir durumdur ve salt bireyin kendisini değil toplumun tamamını ilgilendirir; bu nedenle engelliliğe insan hakkı temelinde, sosyal açıdan bakmanın yararlı olacağı düşünülmektedir. Toplumun tabii parçası olan bu bireyleri, sosyo-psikolojik ve ekonomik refaha ulaştırma; onlara karşı farkındalık oluşturacak girişimlerde bulunma ve engelleri ortadan kaldırmaya yönelik çabaları destekleme sosyal devletin temel sorumluluklarındandır. Bu noktada, Alsancak (2018), sosyal dışlanmaya maruz kalan bu bireylerin toplumsal hayata katılımı ve diğer vatandaşlar ile eşit haklara erişmeleri için geçmişten beri çeşitli sosyal politikalar üretildiğinden bahsetmektedir (s. 424). Fakat üretilen bu politikaların, gösterilen yasal çaba ve girişimlerin çok sınırlı düzeyde kaldığı ortadadır. Bugün, işitme kaybını da içeren engelliliği insan hakları temelinde değerlendirme, her insanın doğasında var olan eşitliği kabul etme, saygın ve itibarlı bir yaşam sürmenin esaslarını ortaya koyma ve sosyal devlet anlayışı ile birlikte engellilere yönelik mevzuat ve politikaların kapsam ve niteliklerini geliştirme özellikle Birleşmiş Milletler (BM)'in ve Avrupa Birliği (AB)'nin çabalarıyla mümkün olabilmıştır. Bu bağlamda, BM'nin 1975 yılında düzenlediği “*Engellilerin Haklarına İlişkin Bildirge*” (United Nations, 1975) ile bu bildirgeyi revize ederek 13 Aralık 2006'da kabul ettiği “*Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi*” oldukça önemli belgelerdir. Sözleşme, engelliliği sosyal model ve insan hakları perspektifinden ele alarak engellilerin tüm insan hak ve temel özgürlüklerinden tam ve eşit şekilde yararlanmasını teşvik ve temin etmeyi ve insanlık onurlarına saygıyı güçlendirmeyi amaçlamaktadır. BM üyesi AB ülkeleri, BM'nin

politikalarını benimsemekle birlikte istihdam, adalet, eğitim hakkı, ulaşım ve sağlık hizmetlerine erişim de dâhil olmak üzere toplumsal yaşamın her alanında engellilerin karşı karşıya kaldığı ayrımcılığın ortadan kaldırılmasına ilişkin birçok önemli yasal düzenlemeye imza atmıştır (Çitil ve Üçüncü, 2018, s. 249). BM ve AB'nin girişimleri, dünya genelinde engellilere yönelik yasal mevzuatın oluşmasına katkıda bulunmuş; bu sayede önemsiz, unutulmuş ve ötekileştirilen bu bireyler zamanla toplumda daha görünür ve değerli hale gelmiştir.

Türkiye'de engellilere yönelik politikaların, BM ve AB'nin ortaya koyduğu yasal düzenlemelerle paralel yürüdüğü gözlemlenmektedir. Özgökçeler ve Alper (2010), genel olarak ülkemizde “*engelli hizmetlerine yönelik eylemlerin, çoğunlukla, kamu kurumları tarafından yürütüldüğünü ve Anayasanın, uluslararası sözleşmelerin izlerini taşıdığını*” belirtmektedir (ss. 34-35). Örneğin Türkiye, BM Engelli Hakları Sözleşmesini, 30.03.2007 tarihinde imzalamış ve sözleşmeyi ilk imzalayan ülkeler arasında yer almıştır (Azarkan ve Benzer, 2018 s. 20). Bununla birlikte her bireyin kanun önünde eşitliğine vurgu yapan 1982 Anayasası'nın 10. maddesi, engellileri doğrudan ilgilendiren bir hükmün bulunmaması nedeniyle 2010 yılında değiştirilmiş; bu maddeye engellilere ilişkin alınacak önlemlerin eşitlik ilkesine aykırı sayılmayacağı ifadesi eklenmiş; engelli bireylere pozitif ayrımcılık yapılması anayasal düzeyde güvence altına alınmıştır (RG, 18.10.1982, Sayı: 2709). İlk olarak 1999'da yapılan Özürlüler Şûraları, engellilerin haklarını koruma, sorunlarını dile getirme ve farklı paydaşları bir araya getirme açısından dikkat çekicidir (Ünal, 2016, s. 25). 1983'te çıkarılan 2828 sayılı yasa ile engellilere yönelik Bakım ve Rehabilitasyon Merkezleri kurulması öngörülmüş ve aile içindeki birçok hizmet, çeşitli kuruluşlar tarafından sağlanmaya başlamıştır (Ünal, 2018b, s. 1337). Bu değişim, engelliliğe medikal bakımdan sosyal bakışa geçişi işaret etmektedir.

Mevcut koşullarda engelli bireyler için yapılan yasal çabalar değerli ancak yetersiz kalmaktadır. Toplumsal algıyı değiştirerek onları muhtaç değil, üretken bireyler olarak görmek önemlidir. Ayrımcılık ve ötekileştirmeden kaçınıp, hakları kapsayıcı ve adil hale getirmek elzem görülmektedir. Engellilikle ilgili olumsuz algılarla mücadelenin, toplumun engelli bireylerle daha sağlıklı bütünleşmesini sağlayacağına inanılmaktadır.

2.1.5. Dünyada ve Türkiye’de Sağır Bireylerin Eğitim Olanakları

Sağır bireylerin potansiyellerini arttırmak ve topluma etkin katılımını sağlamak oldukça önemlidir. Bireylerin gizil güçlerini ortaya çıkaran ve toplumsal bütünleşmeyi sağlayan en temel kurumların başında ise eğitim kurumları gelmektedir. Sevinç ve Çay’ın (2017) da belirttiği gibi, bu öğrencilerin karşılaştıkları olumsuzlukların azalması için diğer bireyler gibi eğitim öğretim sürecinde yer alarak bireysel yeteneklerinin geliştirilmesi ve bilgi düzeylerinin artırılması gereklidir” (s. 223).

Türkiye’de sağır bireylerin de içinde bulunduğu engellilerin eğitimlerine yönelik birtakım politikalar geliştirilmiş olsa da toplumsal ihmal, önyargı ve ötekileştirme nedeniyle uygun eğitim hizmetlerden faydalanma durumlarının istenilen düzeye erişemediği düşünülmektedir. Ancak, bu konuda çaba harcanmakta ve politikalar uluslararası gelişmelerle uyumlu hale getirilmeye çalışılmaktadır. Bu gelişmelerden Avrupa Konseyi tarafından 31 Mayıs 1990’da yayınlanan “*Özürlü Çocuk ve Gençlerin Genel Öğretim Sistemi İçinde Kaynaştırılmalarına Yönelik Kararları*” ile engellilerin genel eğitim sistemine katılmalarının, ekonomik ve sosyal hayata da başarı ile katılmalarında önemli bir rol oynayacağına ilişkin maddenin yer aldığı 20 Aralık 1996’da imzalanan “*Özürlüler için Fırsat Eşitliği*” kararı oldukça önemlidir (Tellioğlu, 2019, s. 168). Yine Avrupa Parlamentosu 1988 ve 1998’de, üye ülkelere kullandıkları işaret dilini kararlaştırmaları çağrısında bulunmuş; Finlandiya ve Portekiz, kendi işaret dillerini oluşturmuş ve İsveç’te işitme engelliler için çoğu okulda İsveç işaret dili,

yabancı dil dersi olarak okutulmaya başlanmıştır. Ayrıca İngiltere’de 1996 yılında, televizyon programlarının toplam yayın saatlerinin %5’inde, İngiliz işaret diline yer vermeye başlanmasının ardından birçok AB üyesi ülke, kendi işaret dilini oluşturmuştur (Kanca ve Ertaş, 2014, s. 1365). Yapılan bu düzenlemeler, dünya genelindeki sağır bireylerin yaşamlarını olumlu yönde etkilemiştir.

Türkiye’de 1997 yılında, 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile engelli öğrencilere "kaynaştırma eğitimi" getirilmiştir. Orhan ve Genç (2015), engelli çocukların kaynaştırma eğitimi ile diğer öğrencilerle beraber eğitim almalarının, sosyal hayata uyumları için önemli olduğunu; fakat bazılarının engelleri nedeniyle resmi eğitim olanaklarına erişemediğini; bu noktada da özel eğitim hizmetlerinin devreye girdiğini belirtmektedir (s. 115). Öte yandan işitme engelli çocukların eğitiminde, öğrenme ortamının düzenlenmesinden materyal seçimine; öğretim yöntem ve tekniklerinden değerlendirme süreçlerine pek çok konuda elbette dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Eripek’in (2007) de belirttiği üzere tüm bireyler bedensel özellikleri ve öğrenme yetenekleri yönünden farklılıklar göstermektedir ve bu farklılıklar, normal koşullarda genel eğitim hizmetlerinden yararlanmada ciddi problemlere neden olmazken özel gereksinimli bireylerin eğitiminde özel eğitimi gerektirecek ölçüde genel normlardan farklı yollar izlemeyi gerektirmektedir. Dolayısıyla işitme engelli bireylere, ya resmi eğitim sistemi içinde bireyselleştirilmiş eğitim programları uygulanmakta ya da özel eğitim ile genel bir program sunulmaktadır.

Tarihsel açıdan işitme engellilerin haklarına yönelik eğitimsel çabaların, 19. yüzyılda hız kazandığı görülmüştür. İlk işitme engelliler okulu, 1889’da II. Abdülhamit tarafından kurulan Yıldız Sağırlar Okulu’dur ve Türk İşaret Dili’nin temelini oluşturan Osmanlı İşaret Dili burada kullanılmıştır (Kın, 2019, s. 9; Günay ve Görür, 2013, s. 69). 1993’te Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu açılmış, Türkçe Hazırlık Sınıfı ve İngilizce dersleriyle öğrencilerin dil becerileri desteklenmiştir (Karasu, 2015,

s. 31). 2005'te çıkarılan 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun ile Türk İşaret Dili resmen tanınmış ve işaret dili tercümanlık hizmetlerinden yararlanma ve işaret dili eğitimi alma imkanı sağlanmıştır (Zeshan, 2006, s. 129). 2006'da Türk İşaret Dili Yönetmeliği yürürlüğe girmiş; 2007'de Türk İşaret Dili Parmak Abecesi standardize edilmiştir (Oral, 2016, s. 15). Bu gelişmelerin, işitme engellilerin eğitim süreçlerine aktif katılımını sağlamaya yönelik olumlu girişimler olduğu söylenebilir. Fakat bugün temel eğitimde, işitme engelli bireylerin okullaşma oranının; öğretmen, öğrenci ve derslik sayılarının hala istenen düzeye gelemediği istatistiklerle net bir şekilde ortaya konulmaktadır. (Milli Eğitim İstatistikleri, 2022; 2023). Buna ek olarak mevcut yasal düzenlemelere rağmen, 18 yaş altı engellilerin nitelikli eğitime erişimde hâlâ sorun yaşadıkları görülmektedir (Sart vd., 2016, s. 7). Neticede temel eğitimden yeterince faydalanamayan işitme engelli öğrencilerin topluma katılımı zorlaşmakta ve yükseköğretime erişimleri büyük ölçüde kısıtlanmaktadır. Diğer taraftan işaret dili eğitimi üniversitelerde genellikle ya yoktur ya da kısa süreli dersler olarak sunulmaktadır. Ancak, 2013'te seçmeli, 2014-2015'te Özel Eğitim Öğretmenliği programında zorunlu hale gelmesi kayda değer gelişmelerdir (Arslan, 2021). Ancak işitme engelli okullarından mezun öğrencilerin Türkçe okuma yazma becerilerinin yetersiz olduğu (Akmeşe ve Kayhan, 2017); Türk İşaret Dili dilbilgisi yapısının Türkçeden farklı olmasının, cümleleri anlamlandırmada zorluk yarattığı (Arslan, 2021); okul-aile işbirliğinin yetersizliği (Karasu ve Mutlu, 2014; Sarıkaya ve Uzuner, 2013) ve teknolojik altyapı eksikliklerinin (Güleç Aslan, vd., 2013) eğitimi olumsuz etkilediği; işitme engelli çocukların eğitiminde öğretmen açığının büyük bir problem olup, mevcut öğretmenlerin bu alanda yeterli donanıma sahip olmamalarının eğitimin kalitesini düşürdüğü (ERG, 2011) ve MEB'in destek eğitim programlarının işaret dili seçeneklerini kapsamadığı (Sart vd., 2016) görülmektedir.

Dolayısıyla bu çocuklara sağlanan öğrenme ortamlarında, dile erişimden kaynaklanan sınırlılıklar ve ardından yaşanacak olası psiko-sosyal zorluklar; eğitim materyalleri ve destek araçlarına erişim eksiklikleri ve altyapı yetersizlikleri gibi eğitim kurumlarının yetersiz donanımı; aile, öğretmenler ve yakın çevrenin bu bireylere yönelik düşük farkındalığı, önyargıları ve yaftalamaları; özel eğitim hizmetlerinin kısıtlılıkları; nitelik ve nicelik boyutunda öğretmen yetersizliği ve uygun nitelikli öğretim programlarının eksikliği gibi çok yönlü sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu zorlukları aşmak için işitme engellilerin eğitimine yönelik daha kapsamlı yasal düzenlemeler, eğitim kurumlarına destekler ve toplumda farkındalık artırma çalışmaları gerekmektedir. Ayrıca, program geliştirme uzmanlarının bu bireylere yönelik kapsamlı, nitelikli ve etkili programlar hazırlaması önemli görülmektedir.

2.2. Sağırılık ve Dil Edinimi

Hafif derecede işitme kaybı bulunan çocuklarda bile işitsel bellek güçlükleri, artikülasyon bozukluğu, alıcı ve ifade edici dil gelişiminde gecikme yaşanmaktadır (Akmeşe ve Kayhan, 2016, s. 89). Bu noktadan hareketle, işitme engelli bireylerin dil ediniminin, özel bir dikkat, çaba ve destek isteyen bir süreç olduğunu söylemek mümkündür. Bilhassa Leigh (2009) ile Schick ve arkadaşlarının (2005) belirttiği üzere, işitme engelli çocukların dil gereksinimlerinin karşılanmaması durumunda psiko-sosyal sağlıklarının zarar görebilmesi; depresyon, davranış sorunları, sosyal bozukluklar ve gençlik suçları gibi riskli durumların ortaya çıkabilmesi göz önünde bulundurulduğunda bu olguya, özen ve hassasiyet gösterilmesi gerektiği ortadadır.

Erken yıllarda dil edinememe, dil yeteneği ile iç içe geçen bilişsel becerilerin gelişiminde gecikmeye veya aksaklığa yol açmakta; bu kapsamda işitme engelli çocuklar sözel bellek organizasyonunda (Rönnerberg 2003), sayısal beceriler ve okur-yazarlık yeterliliğinde (MacSweeney, 2012), ve yürütücü işlevler (soyutlama becerileri

ve bilişsel esneklik) ile zihin kuramı (kendi duygu, düşünce ve isteklerini anlama ve bunların diğerlerinde farklı olabileceğini kavrama) gibi üst düzey bilişsel işlemlerde sorun yaşayabilmektedir (Courtin, 2010).

Doğuştan işitme engelli veya erken çocukluk döneminde işitme kaybı yaşayan çocukların dil edinimleri için anlaşılır ve zengin dil girdisine (işaret dili ve konuşulan dil) maruz kalmaları; ebeveyn, arkadaşlar ve yakın çevresiyle ortak etkinliklere katılmaları önemlidir. Erişilebilir görsel dil girişi de mümkünse doğumdan itibaren başlamalıdır. Bununla birlikte aile içinde dil modeli olacak, aileyi işaret dilini öğrenmekte yönlendirecek, ailenin işitme engelli çocuklarına konuşma dilini nasıl erişilebilir kılacağını gösterecek işaret dili bilen bir yetişkinin olması da oldukça faydalı görülmektedir (Humphries, vd., 2022, s. 1). İşaret dili veya teknoloji aracılığıyla erken dil erişimi, işitme engelli çocukların okuma-yazma becerilerinde yetkinlik kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Mayer ve Trezek, 2018). Yine gelişen işitme cihazı teknolojisi, koklear implant uygulaması ve rehabilitasyon programları sayesinde işitme engelli çocukların dil gelişiminde önemli ilerlemeler sağlanmaktadır (Yaşamsal, 2010). Bununla beraber, temel dil becerilerinin hangi alanlarında sorun olup olmadığının erken yaşta tespiti ve ona uygun bir eğitimin sunulması, ders araç-gereçlerinin öğrencinin özelliklerine göre uyarlanması ve temel dil becerilerinde yaşanan herhangi bir sorunun diğer becerileri de olumsuz etkilemesi nedeniyle temel dil becerilerinin bütünleşik olarak öğretilmesi gerekmektedir. Ailelerin, çocuklarının eğitimleri ile ilgili daha fazla bilinçlendirilmesi ve sorumluluk sahibi olmaları gerektiğine vurgu yapan Sarıkaya (2017), işitme engelli çocuklara erken yaşlardan itibaren kazandırılmaya çalışılan bu dilsel becerilerin korunması da ayrıca önemli olduğunu ifade etmektedir (ss. 128, 129).

Buradan hareketle, erken müdahale; yani sağır veya işitme engelli bireylerin, özellikle çocukluk döneminde, dil gelişimini destekleyici programlara erişimini sağlama; işaret dili ile birlikte yazılı dil eğitimi verme; resim kartları, grafikler ve

dokunsal materyaller gibi görsel ve dokunsal uyaranlar kullanma; günlük hayat bağlamları oluşturma; iletişim fırsatları yaratma; dil ve konuşma terapistleri, öğretmenler ve diğer uzmanlardan profesyonel destek alma; ailelerden düzenli ve olumlu bir iletişim desteği sağlama; özellikle işitme engelli bireyler için tasarlanmış teknolojik eğitim uygulamalarını kullanma; bireysel ihtiyaçlara uygun esnek öğrenme ortamları yaratma ve dil edinimi sürecini sürekli olarak desteklemenin dil edinimi için oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Sağır veya işitme engelli bireylerin dil edinim süreçlerine daha detaylı bakmak gerekirse, işitme engelli topluluklarda doğal olarak gelişen işaret dilinin onların birinci dilleri; yaşadıkları toplumun konuşma dilinin ise 2. dilleri olduğu gözlemlenmektedir. Bazıları da bu ikisinin eşzamanlı edinilmesi ile çift-dilli (iki-dilli) bir görünüm sergileyebilmektedir. Ayrıca dil öğrenim süreçleri uygun iletişim yöntemleri ve eğitim stratejileri kullanılarak desteklenir, özel durumlarına yönelik olarak yabancı dil öğretimi bireyselleştirilirse bu çocukların bir veya daha fazla yabancı dili öğrenmesi de mümkün olabilmektedir. Bu nokta, bu öğrencilerin öğreneceği yabancı diller, genel olarak üçüncü dil kategorisinde değerlendirilmektedir. Bu kısımda, bu bireylerin birinci, ikinci ve üçüncü dil edinim süreçlerine ilişkin bilgi verilmektedir.

2.2.1. Sağır veya İşitme Engelli Çocukların Dil Ediniminde Kullanılan Yöntemler

Bu bölümde, sağır veya işitme kaybı yaşayan çocukların dili edinme süreçlerinde başvurdukları yöntemlere yer verilmektedir. Bu yöntemlerde, işitme engelli çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun bir eğitim sağlamak üzere birleştirmeye gidilebileceği gibi çocukların işitme durumuna, bireysel gereksinimlerine veya tercihlerine göre daralmaya da gidilebilmektedir. Bireyselleştirilmiş bir yaklaşım benimseyerek çocuğun güçlü yanlarına odaklanmak, onun için en iyi öğrenme biçimini oluşturmak açısından önemlidir. Her çocuk benzersizdir; bu nedenle eğitim yaklaşımlarının da çocuğu

merkeze alarak onun bireysel gereksinimlerine ve koşullarına uygun şekilde esnek biçimde yapılandırılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

İşitme engelli bireylerde konuşma ve dil gelişimini kolaylaştırmak için bahsedilecek bu yöntemleri, sözel dil kullanılan iletişim yöntemleri ve işaret desteği kullanılan iletişim yöntemleri biçiminde ikiye ayrılmaktadır. Bu ayrımın temel noktasını, eğitimde işaret desteğinin alınıp alınmaması oluşturmaktadır.

2.2.1.1. Sözlü Dil Kullanılan İletişim Yöntemleri

Bu yöntemler, işitme engelli çocukların dil edinimi konusunda herhangi bir işaret sistemine gerek duyulmaksızın, sözlü yöntemi temele alarak diğer işiten akranları gibi konuşulan dili anlayabileceklerini ve konuşabileceklerini savunmaktadır (Clark, 1989). Öte yandan, uzun yıllar boyunca dil edinimine ilişkin ileri sürülen farklı bakış açıları ve yaklaşım biçimleri, kendi içinde de bu iletişim yöntemlerini çeşitlendirmiştir. Bu kısımda, sözel dil kullanılan iletişim yöntemleri açıklanmaktadır.

2.2.1.1.1. Yapısal sözel – Oral yöntem

Dilin öğrenilmesine değil öğretilmesine odaklanılan bu yöntemde, işitme engelli bireylere dil ve konuşma becerilerini öğretmek amacıyla yapılandırılmış dil, belli kalıplar ile ve belli bir sıra ile öğretilmektedir. Bu yapılandırma, konuşma eğitimi, ekleme çalışmaları, işitme eğitimi, dudak okuma eğitimi, dil ve okuma eğitimi biçiminde çeşitli çalışmaları kapsamaktadır. İşitme cihazlarının faydalarını tanımanın yanı sıra, ileri derecede işitme kaybı olan bireylerde, işitme duyusunun yerine görme duyusunun kullanılması gerektiği düşünülmektedir. (Tüfekçioğlu, 1989, s. 119).

Demirhan (2008), yöntemin özelliklerini şöyle sıralamaktadır (ss. 11-12):

- Amaç, işitme engelli kişiyi, ana dilini konuşabilir ve konuşulanı anlayabilir hale getirmektir.
- İşitme engelli çocukların gecikmeli de olsa işiten çocuklarla aynı dil edinim süreçlerini takip edeceği düşünülmektedir.
- Dil edinimi için işitme duyusu, temel duyu olarak kullanılmaktadır.
- İşitme eğitimi, dudaktan okuma ve konuşma öğretimine öncelik verilmektedir.
- İşaret dilini öğrenmenin konuşma öğrenimine nazaran daha kolay olması ve bu nedenle tercih edilmesi durumunda sözel dil gelişimini engelleyebileceği için öğrenme sürecinde işarete yer verilmemektedir.
- İşitme engelli bireylerin, dil gelişimi için yakın çevresi ile anlamlı iletişim ve etkileşimde bulunması gerektiğine inanılmaktadır.

Yapısal sözel yöntemde, öğrencilerin dilbilgisi kurallarını öğrenmelerine ve dilin yapısını anlamalarını sağlamaya odaklanılmaktadır. Bu kapsamda başvurulan etkinlikler, şu şekilde özetlenmektedir (Kretschmer ve Kretschmer, 1978, ss. 215-218; Clarke ve Stewart, 1986, s. 154):

- *Hikaye Metinleri ve Alıştırma Soruları*: Hikaye ve buna bağlı kavrama sorularının, daha önceden yapılandırılmış dilin anlaşılması ve üretilmesi için kullanılmasını içermektedir. Amaç, dilbilgisi doğru olan tümcelerin kavranması ve yazılmasıdır.
- *Fitzgerald Anahtarı*: Cümle kurmada, sözcüklerin doğru yerleştirilmesini (özne-yüklem gibi) öğrenmeyi kapsamaktadır. Bu yöntemde dilbilgisi kuralları, sembollerle tanıtılmakta; başlangıçta “kim? ne? nerede?” gibi anahtar soru sözcükleri kullanılmakta; ilerleme sağlandıkça “Ne çeşit? Ne renk? Kaç tane?” gibi soru sözcükleri ile devam edilmektedir.
- *Kalıplı Yöntem*: Sınırlı sayıda dil kalıplarının (eylem sözcüğünün emir kipi ile başlayarak /eylem-ne/ kalıbı, sonra /eylem-neresi/ ve daha sonra /eylem-ne-

neresi/ olarak) doğal öğrenme ortamı yaratılarak ve karşılıklı konuşma içinde öğretilmesini içermektedir.

- *Programlı Öğretim Makinaları ile Dil Öğretimi:* Öğretme makineleri ve bilgisayar teknolojisinin ortaya çıkmasıyla işitme engelliler için programlı dil öğretim makineleri geliştirilmiştir. Bu yöntem, öğrenilen dilin biçimsel yapılarına ilişkin alıştırma yapma ve tekrar etme konusunda fayda sağlarken; doğru bile olsa hafızasında bulunan yapıya ters düşen yanıtlar verildiğinde bunları yanlış kabul ettiğinden pratikte oldukça kullanışlı durmamaktadır.
- *Dilbilimsel Kuramlara Dayanarak Yapılandırılan Öğretim Programları:* Amacı, işitme engelli çocukların temel tümceleri üretebilmesi için gerekli bilgiyi edinmeleri olan bu teknikte, sözcükler değil tümcelerin temele alınmakta; dilbilgisinin doğru edinimine odaklanılmakta ve sözdiziminin öğrenilmesine önem verilmektedir.
- *Gelişimsel Olarak Yapılandırılan Dil Öğretim Programları:* Dil gelişim güçlüğüne ağır yaşıyan işitme engelli çocuklara yönelik hazırlanan bu programda, çocukların dil gelişim ilkeleri baz alınmış; tek-sözcüklü ve iki-sözcüklü ifadelerde görülen anlamların temelindeki kurallara göre yapılandırılmış bir sistem geliştirilmiştir.

2.2.1.1.2. van Uden yöntemi

Pek çok araştırmacı, okuma öğrenilmeden önce dilin bilinmesi gerektiğini düşünürken Van Uden (1977), işitme engelli çocukların dil gelişimini, okumayı öğrenerek gerçekleştirdiğine inanmaktadır. Eşzamanlı olarak konuşma ve okuma becerisinin geliştirilmesi sürecinde dilin edinildiği temeline dayanan bu yöntem, van Uden'in adıyla anılmaktadır.

Bu yöntemde, işitme engelli öğrenciler açısından ana dil öğreniminin, sınıf

ortamında oluşturulan gerçek bir söyleşi esnasında karşılıklı konuşma tekniği ile öğretilbileceği savunulmaktadır. Çok küçük yaşta konuşma ve okumanın aynı anda birlikte verildiği, görsel araç gereçlerle desteklenen bir öğrenme sürecinde dilin biçimsel yapısının daha kolay öğrenileceği düşünülmektedir (Kaya, 2002, s. 10).

2.2.1.1.3. Akupedik yaklaşım (İşitsel yaklaşım – Tek duyulu yöntem)

Akustik yaklaşım, işitme engelli çocukların dil edinimi konusuna farklı bir bakış açısı getirmekte; işitme engelli bireylerin işitsel yeteneklerini geliştirmelerine, konuşma dilini anlamalarına ve iletişim kurmalarına odaklanmaktadır.

Kaya (2002), yöntemin özelliklerini şöyle açıklamaktadır (s. 10):

- İşitme engelli bireylerin sözlü iletişim eğitiminin, sadece işitme ile gerçekleştirilebileceği iddia edilmektedir.
- Yaklaşımın amacı işitmeyi, çocuğun kişiliği ile bütünleştirmek olduğu için işitme kaybının çok küçük yaşta tanınması ve mümkün olan en kısa zaman içinde çocuğun cihaz takması gerekmektedir.
- Modern işitme cihazları ve erken tanının uygulanmadığı dönemlerde ihtiyaç duyulan görsel becerilere artık gerek yoktur.
- Tek odak noktası, çocuğun uyanık saatlerinde kullandığı işitme cihazları ile dinleme ve bu cihazlardan gelen sesleri yorumlamayı öğrenme üzerinedir.

2.2.1.1.4. Doğal işitsel – Sözel yöntem

Son yıllarda işitme engellilerin eğitiminde hızlı teknolojik gelişmeler yaşanmaktadır. Yenidoğanlarda bile işitme kaybını, nesnel ve doğru bir şekilde tanımlayabilen ekipmanların ortaya çıkmasıyla artık işitme kaybının çok erken tanısı mümkün olmaktadır. Dijital işitme cihazları ve koklear implantlar gibi modern işitme

teknolojilerinin kullanılması, işitme güçlüğü olan çocukların maksimum akustik nörolojik fayda elde etmesini sağlamaktadır. Bu da onların dinleme yoluyla konuşma becerilerini geliştirmeleri için imkan yaratmaktadır. (Lin ve Simser, 2005, s. 307). Bu gelişmelere paralel olarak ortaya çıkan ve işitme engellilerin dil ediniminde başvurulan yöntemlerden biri olan doğal işitsel – sözel yöntem, en uygun işitme cihazları ile işitme engelli çocukların, mevcut işitme kalıntılarının etkinleştirilebileceği; doğal, uyarıcı ve etkileşimli bir öğrenme ortamı ile işitme yetisi bulunan yaşlıları gibi konuşma ve dillerini geliştirilebileceği temeline dayanarak alternatif bir eğitim yaklaşım sunmaktadır (Polat, 1995, s. 25).

İşitsel-sözel yaklaşımın savunucuları, işitme engelli bir çocuğun, aynı koşullar altında ve toplumdan soyutlanmadan işiten bir çocuk gibi gelişmesinin ve insanın konuşmasını kullanma becerilerini aynı biçimde kazanmasının gerektiğini savunmaktadır. Bunun için erken tanılanmanın yapılması, öğretmenin gelişim ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejilerini uygulaması, öğrencinin uygun bir işitsel protez kullanması ve ebeveynlerin, erken rehabilitasyon döneminde terapistlerle iş birliği halinde süreçte sorumluluk almaları önerilmektedir (PlutecKa, 2016, s. 205).

Sözlü iletişim yönteminin bir türü olan bu yöntemin, alanyazında, daha ziyade doğal işitsel-sözel terapi biçiminde tanımlandığı görülmektedir. Sürekli olarak işitme engelli çocukların, aile ve uzman bir terapistin denetiminde ve rehberliğinde anlaşılır bir konuşma üretmeleri ve konuşulan dili geliştirmeleri sağlandığı için böyle adlandırıldığı düşünülmektedir. Diğer yandan aile desteği ile birlikte gerçekleştirilen terapi ya da görüşmelerde bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, işitme engelli çocuğun işitme cihazına veya koklear implantına yakın konuşulması, gürültünün ortamdaki uzaklaştırılarak optimum bir dinleme çevresinin oluşturulması, zengin ve anlamlı akustik uyaranların sunulması, çocuğun dil düzeyiyle uyumlu bir dil girdisi sağlanması ve dudak okuma, işaret dili ve abartılı yüz hareketlerinden

kaçınılması önemlidir (Simser, 2014; Tejada-Franco vd., 2020).

Lim ve Simser (2005), dil gelişimin "kritik dönemlerinden yararlanılarak bu yaklaşımın geliştirildiğini; uygun amplifikasyon teknolojisinin ve etkili habilitasyonun, hayati öneme sahip olduğunu; işitsel bilgiye erişim için dinlemenin ön plana alınması gerektiğini ve amacın toplumda bağımsız, katılımcı ve katkıda bulunan bireyler yetiştirmek olduğunu vurgulamaktadır (s. 307). Yani işitme engelli bireylerin, doğal konuşma ortamına katılarak sadece kendi Sağır toplumu ile değil toplumdaki işiten diğer bireylerle de iletişim kurmasına odaklanıldığı söylenebilir.

Doğal işitsel-sözel yaklaşımın ilkeleri şu şekilde ifade edilmektedir (Auditory-Verbal International, 1991):

1. Yenidoğanların, bebeklerin ve küçük çocukların işitme kaybının en erken aşamada tanınması ve ardından gereksinimlerine en uygun işitsel-sözel terapi seanslarına başlanması,
2. En erken ve en uygun şekilde tıbbi ve amplifikasyon teknolojisinin kullanılmasını destekleyerek elde edilebilecek en büyük faydanın sağlanması,
3. Birincil bakıcılara (çoğunlukla ebeveynlere), işitme engelli çocuğa, anlamlı bağlamlarda maksimum sesli uyarımı sağlayacak şekilde dil girdisi vermesi ve konuşma dilinin edinimi için en uygun işitsel öğrenme ortamlarını geliştirmesi konusunda rehberlik edilmesi,
4. Çocuğun dinleme becerisinin, çevresindeki etkenlerle bütünleştirilmesi ve dinleme eyleminin, genel kişiliğinin tüm yönlerine dahil edilmesi,
5. İletişimin bir sosyal eylem olduğu görüşünü temele alarak işitme kaybı yaşayan bebek/çocuk ile ana bakıcı arasında konuşmaya-dinlemeye dayanan iletişimsel etkileşimin geliştirilmeye çalışılması; ebeveynlerin, konuşma dilinin gelişiminde başlıca model olarak kullanılması ve birebir öğretimin uygulanması,

6. Çocuğun konuşma gelişimini, kendi izlemesi için entegre bir işitsel sistem oluşturmaya çalışılması,
7. Çocuğun işitsel, algısal, dilbilgisel ve bilişsel becerilerini doğal gelişimsel periyotta kullanmasının teşvikiyle dinleme, konuşma ve dil becerilerinin ortaya çıkmasının desteklenmesi,
8. Çocuğun rehabilitasyon sürecinin bir parçası olarak gelişen dinleme becerilerini sürekli değerlendirmesi için yönlendirilmesi,
9. Uygun destek hizmetlerle çocukların, düzenli eğitim sınıflarına entegre edilmesi.

Elbette her işitme engelli bireyin sahip olduğu bireysel farklılıklar, işitme kaybının yaşı ve derecesi, sahip olunan ekonomik ve teknolojik olanaklar, terapistin bilgi ve yaklaşım düzeyi gibi pek çok etmen bu çocukların bu yöntemle dil edinme süreçlerini etkilemektedir. Fakat bu yöntemde aile, kilit bir pozisyonda durmaktadır. Doğal işitsel sözel terapi alan çocukların ailelerine büyük sorumluluk düştüğünü vurgulayan Köroğlu (2022), ailenin terapiye düzenli ve aktif katılım gösterip terapide uygulanan yöntemleri ev ortamında desteklemesinin, terapi sürecinin gidişatı açısından oldukça önemli olduğunun; ailenin, terapist ile iş birliği içinde olması gerektiğinin; erken tanılama ve düzenli gidilen işitsel-sözel terapi seansları sonrasında çocukların dil gelişimlerinde ilerlemeler olduğunun, yapılan çalışmalarla ortaya koyulduğunu dile getirmektedir (s. 222).

Kısacası görme yerine dinlemeye vurgu yapan doğal işitsel-sözel yöntemin, işitme engelli çocukların işitme yeteneklerini geliştirmek ve konuşma dilini doğal bir şekilde öğrenmelerini sağlamak için bireyselleştirilmiş bir yaklaşım sunduğunu; işitme cihazları aracılığıyla ve aile, eğitimciler ve terapistlerin desteği ile bu çocukların işitme yeteneklerini en üst düzeye çıkarmayı amaçladığını ve onları işiten akranlarıyla daha etkili bir şekilde iletişim kurmaya hazırladığını söylemek mümkündür.

2.2.1.2. İşaret Desteği Kullanılan İletişim Yöntemleri

Bu yöntemler, işitme engelli çocukların duygu, düşünce, istek ve ihtiyaçlarını ifade edebilmek amacıyla başvurdukları görsel yöntemler olup elle yapılan işaretler, yüz mimikleri, vücut hareketleri ve göz kontağı gibi sözsüz bileşenleri içermektedir.

2.2.1.2.1. İşaret dili

İşaret dilini Malmker (1995), “*öncelikli olarak sağırılar tarafından kullanılan ve çevredeki işiten topluluğun diline dayanmayan görsel, jestlere dayalı ses dışı bir dil*” (s. 545); Karaca ve Bayır (2018) da, “*doğal bir dil olup kendine has dil bilgisi, parmak alfabesi ve işaretleri bulunan; el, yüz ve mimiklerden oluşan; işitme engellilerin kendi aralarında ve işiten bireylerle iletişim kurmak için kullandıkları en temel görsel iletişim yöntemi*” (s. 36) biçiminde tanımlamaktadır. Tanımlardan hareketle işaret dilinin, işitme engelli kişilerin, kendi aralarında ve bu dili bilen işiten bireylerle etkileşimde bulunmalarını sağlayan; kendine özgü sözcük dağarcığı ve dilbilgisel yapısı olan doğal ve görsel bir dil olduğu sonucuna ulaşılabilir.

İşitme engellilerin tarih boyunca işaret dillerini kullandığını gösteren pek çok tarihi kayıt bulunmaktadır. Buna ilişkin en eski yazılı kayıt, M.Ö. 5. yüzyıldaki Platon’un Kratylos diyalogudur. Bu diyalogda Socrates, şöyle demektedir: “*Eğer sesimiz veya dilimiz olmasaydı ve birbirimize bir şeyler anlatmak isteseydik, tıpkı şu an ahraz (sağır ve dilsiz) insanların yaptığı gibi ellerimizi, kafamızı ve bedenimizin geri kalanını hareket ettirerek işaretler yapmaya çalışmaz mıydık?*” (Bauman, 2008). Gerçekten de geçmişten günümüze, işitme engelliler arasında iletişimi sağlamak için işaret dilleri, farklı kültürler ve topluluklar arasında evrimleşmiş ve gelişmiştir.

Bu dille ilgili olarak sağır aktivist, Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Sağırılar Derneği’nin eski başkanı George William Veditz, “*İşaret dili, Tanrı’nın sağırlara verdiği en asil armağandır.*” (Deafpedi İşitme Engellilik ve İlişkili Kavramlar Sözlüğü, 2023, s.

129) sözüyle işitme engellilerin özel iletişim aracı olan işaret dilinin değerine vurgu yapmaktadır. Bir noktada bu tip söylemlerin, işitme engelli bireylerin sahip oldukları dil ve kültürün değerini vurgulamak, onların toplumsal entegrasyonunu desteklemek ve işaret dilinin doğal bir dil olarak kabul edilmesine dikkat çekmek amacını taşıdığı söylemek mümkündür. Çünkü tarih boyunca işaret dilinin, doğal bir dil olarak kabul edilip edilmemesi hususunda tartışmalar yaşanmıştır. Bu konuda, Jameel ve Bibi (2016), bazı biçimbirimsel eksiklikler ve dilin üst düzey kullanımının ve rastlantısal özelliklerinin olmaması nedeniyle işaret dillerinin, dilbilimsel açıdan uygun diller olmadığını düşünen dilbilimcilerin varlığından söz etmektedir (s. 24). Emmorey (2001) ise birçok dilbilimcinin, işaret dillerinin dilbilgisel bir statüye sahip olduğunu düşündüklerini; bu dillerin, karmaşık yapıları ve bağımsız bir dilbilgisi ile doğal diller olduklarını kanıtlayan pek çok çalışmanın bulunduğunu vurgulamaktadır (ss. 1-3). Emmorey (2001), ayrıca işaret dilinin değerinin, bu dilin altında yatan mantıkta gizli olduğunu belirtmekte; bu nokta da işaret dilinde algılamanın, yüksek düzeyde görme ve hareket işleme sistemlerine; üretimin, yüz ve elleri içeren motor sistemlerinin entegrasyonuna dayandığını söylemektedir (s. 1).

Bu noktada işaret dilinin modalite farklılığından yani işaret dilinin kullanıldığı farklı fiziksel ve duyuşal kanaldan bahsedilebilir. Lillo-Martin ve Henner (2021) işaret dilinin modalite farklılığının temelini oluşturan ve işaret dili edinimine etki eden üç ana faktörden şöyle bahsetmektedir (ss. 401-403):

1. İkoniklik (Iconicity): İşaret dilinde ikoniklik, işaretlerin görsel olarak referans aldıkları kavramlarla benzerlik taşıması anlamına gelmekte ve kavram ve eylemlerin daha etkili ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu faktörün, bir işaretin referans aldığı eylemi doğrudan ve somut bir şekilde taklit etmesi; yani işaretin, referans aldığı nesnenin ya da eylemin fiziksel özelliklerini veya hareketlerini yansıttığı işaretleme türü olan

Pantomimik İkoniklik (Pantomimic Iconicity) ve bir işaretin, referans aldığı nesnenin veya kavramın özelliklerini yansıttığı yani işaretin, referans aldığı şeyin görünüşünü veya diğer algısal özelliklerini temsil ettiği işaretleme türü olan Algısal İkoniklik (Perceptual Iconicity) olmak üzere iki türü bulunmaktadır.

2. El Dışı İşaretler: Yüz ifadelerinin (örneğin, kaşlar, gözler, ağız) ve baş ile vücut pozisyonlarının dilsel işlevler için kullanımını ifade etmektedir. Sözcüklerin veya cümlelerin anlamını veya duygusal tonunu belirlemek için kullanılan bu yüzeysel işaretler, işaretlerin anlamını destekleyen ek bilgi sağlamakta; sözdizimsel ve pragmatik yönleri ifade etmektedir.
3. Mekânsal Kullanım: Üç boyutlu fiziksel bir alanın işaret dilinde dilbilgisel amaçlarla kullanılması anlamına gelmektedir. Bu, zamirler, yöneltile eylemler ve sınıflandırıcı işaretler gibi dilbilgisel bileşenleri içermektedir. Sağır çocuklar, zamirleri erken yaşta öğrenmekte, ancak eylem yöneltileliği (eylemin hareket ettiği veya yöneldiği yerlerin belirlenmesiyle dilbilgisel anlamın ifade edilmesi, yani eylemin özne-nesne ilişkilerini veya kaynaktan hedefe hareketinin gösterilmesi) ve sınıflandırıcı işaretlerin tam olarak anlaşılması daha uzun sürmekte; edinilmesi zaman almaktadır. Sınıflayıcılar, belirli bir el şekli kullanan ve farklı türde nesnelere veya varlıkları temsil eden karmaşık işaretlerdir. Bu el şekilleri, nesnelere özelliklerine (örneğin, boyut ve şekil) göre belirlenmiş ve bu farklı özellikler işaretlerde özel el hareketleriyle gösterilmiştir. Örneğin, bir nesnenin uzun ve ince olduğunu göstermek için belirli bir el şekli kullanılabilir. Ayrıca, bu el şekilleri nesnenin hareketini veya nasıl tutulduğunu gösterebilir. İşaret dilinde bu tür işaretler, çeşitli nesne ve hareketleri ifade etmek için kullanılır.

Dolayısıyla sosyo-kültürel bakış açısı ışığında işitme kaybının, işiten ve işitmeyenler arasında yalnızca algılamada ve iletişimde bir farklılık yarattığını söylemek

mümkündür. İşitme güçlüğü çeken bireyler, dünyayı görsel olarak algılamakta ve bilgiyi işlemlemektedir ve eksiksiz, doğal, görsel-mekânsal dil olan işaret dillerinde iletişim kurmayı tercih etmektedir. Bu dil, dilbilimciler tarafından tam, geçerli bir dil olarak kabul edilmekte olup karmaşık dil yapılarına ve geniş bir sözcük dağarcığına sahiptir (Holcomb ve Payton, 1992, s. 3).

Her kültürde, işitme engelliler arasında kullanılan Türk İşaret Dili, Rus İşaret Dili, Fransız İşaret Dili, Amerikan İşaret Dili gibi özgün işaret dilleri bulunmaktadır. Oral (2015), işaret dillerinin evrensel olmadığını; her ülkenin işaret dilinin ait olduğu Sağır toplumunun kültürünü, dünya görüşünü ve söylem evrenini yansıttığını belirtmektedir (s. 205). Evrensel olmamasına rağmen “*Gestuno*” (“*İşaretlerden Birisi*”) adı verilen ve Avrupa ve Amerika işaret dillerinden büyük ölçüde etkilenen uluslararası işaret sistemi bulunmaktadır. Farklı dillerden alınan karma işaretlerden oluşan bu yapay dil, gerçek bir dil gibi somut dilbilgisel kurallara sahip değildir; fakat uluslararası seminer ve toplantılarda kullanılmaktadır (Moody, 1998, s. 27).

İşaret dili öğreniminin, konuşma dillerinde olduğu gibi küçük yaşlarda öğrenilmesi gerektiğinin altını çizen Karaca ve Bayır (2018), işaret dillerinin, hem somut hem de soyut kavramları içerdiğini; işaretlerin gösteriminde bazı işaret dillerinde tek, bazılarında çift el kullanıldığını; aynı ülkenin farklı lehçe ya da ifadelerinde olduğu gibi işaret dillerinde de bir ülkenin farklı bölgelerinde bazı işaretlerde küçük değişimler görülebildiğini belirtmektedir (s. 37).

İşaret dili, Sağır kültürünü veya toplumunun sıkı bağlarla birbirine bağlanmasında önemli rol oynamaktadır; çünkü sadece dilbilgisel bir araç olmanın ötesinde, bir kültürün ifade biçimi olarak da kabul edilmektedir. Bu bağlamda, işaret dili sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bir topluluk oluşturmanın ve kültürel bir kimlik inşa etmenin bir yolu olarak da ön plana çıkmaktadır.

İşitme engelli bireyler, işaret dilini kültürlerinin ve topluluklarının temel bir parçası olarak görmekte ve çoğu, işiten aileleriyle birlikte “*ev işaretli (homesign)*” kullanmaktadır. Bu bireyler, okula gelmeden önce işaret diline çok az maruz kaldıkları veya hiç maruz kalmadıkları için kendilerini, işaret dilini öğrenip kullandıkları yer olan sağır okullarıyla ilişkilendirmektedir (Stander ve McIlroy, 2017, s. 85). Diğer taraftan, hiçbir iletişim yöntemi sunulmadan işitme engelli çocukların bir süre sonra kendiliğinden doğal bir biçimde işaretlerle iletişim kurmaya başladıklarını belirten Tervoot (1961) (akt. Polat, 1995, s. 29), işaret dilini, işitme engellilerin “*biyolojik olarak tercih edilmiş*” dili olduğunu öne sürmektedir. Bu yüzden, işitme engellilerin birinci dillerinin, işaret dili olması gerektiği düşünülmektedir.

1994 yılında UNESCO tarafından, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda yayınlanan Salamanca Bildirisinde, işaret dilinin sağır arasında iletişim aracı olarak tanınması ve tüm sağırın kendi ulusal işaret dillerinde eğitime erişimini sağlamak için hükümler oluşturulması karara bağlanmıştır (UNESCO, 1994, s. 18). Sonrasında 13 Aralık 2006 tarihli Engelli Kişilerin Haklarına Dair Sözleşme, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’na kabul edilmiş; taraf devletlerin özellikle kör, sağır veya hem kör hem sağır olan çocukların eğitiminin, kendileri için en uygun dillerde ve iletişim biçimlerinde ve araçlarında verilmesinin; aynı zamanda işaret dili ve/veya Braille alfabesi yeterliliğine sahip öğretmenleri istihdam etmek ve eğitimin her seviyesinde çalışan profesyonelleri ve personeli eğitmek için önlemler alınması gerektiği vurgulanmıştır (Birleşmiş Milletler, 2007, s. 17).

Öte yandan tarihsel süreçte işaret dilinin bu statüye gelmesi, maalesef çok da kolay olmamıştır. Konuşma dilinin öğretimini esas alan sözel işitsel yöntemin benimsemesi, işaret dilini öğrenme ve kullanma konusunda sınırlılığa neden olmuştur. Sadece sözel yöntemin benimsenmesi gerektiğinden hareket eden bazı yanlış eğitim politikaları sebebiyle işaret dilleri yasaklanmış, bu durum işaret dillerinin tanınmasına

ve gelişmesine büyük engel oluşturmuştur (Arslan, 2021, s. 167). Daha sonra özellikle sağırılığa sosyo-kültürel bakış açısının eklenmesiyle birlikte hem işitme engelli bireyler arasında etkili iletişim sağlamanın temel aracı olması, hem işitme engelli topluluklar arasında bir birlik ve kimlik duygusu oluşturması, hem de kendi dilbilgisel yapısı ve söz varlığı ile dilbilimsel bir zenginlik olarak kabul edilmesi nedeniyle işaret dilinin varlığı resmi olarak tanınmış ve kabul edilmiştir. Bu bağlamda, Türk İşaret Dili (TİD), 1 Temmuz 2005 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından kabul edilmiş ve 07.07.2005 tarihli Resmî Gazete’de yayımlanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti’nde “*Türk İşaret Dili*” ibaresinin geçtiği ilk kanun maddesi olan Madde 15, “*İşitme özürülerinin eğitim ve iletişimlerinin sağlanması amacıyla Türk Dil Kurumu (TDK) başkanlığı tarafından Türk İşaret Dili sistemi oluşturulur.*” şeklindedir (Kubuş vd., 2016).

İşaretlerle, duygu ve düşüncelerin ifadesine dayanan ve işitme engelliler arasında oldukça etkili bir iletişim kurulmasına olanak veren işaret diline ilişkin birtakım olumsuz yargılar da bulunmaktadır. Örneğin, bu dilin doğuştan engelli, ses kalıplarını hiç işitmemiş olan normal eğitim almamış bireylerin jest ve mimiklerle kendilerini ifade ettikleri bir yöntem olduğunu belirten Kibarkaya (2022), işitme engelli bireylerin işitmeye değil de işaretlere dayalı bir dikkat geliştirdikleri için dinlemeyi ötelediklerini; işaret dilinin kolay bir dil olmasına rağmen toplumun genelinde yaygın olarak bilinmemesi nedeniyle işitme kaybı olanların, toplumdan izole yaşamalarına neden olabildiğini; doğaçlama ve yerel bilgilerle öğrenilmesi durumunda da bu dilin, ulusal işaret diline uyumsuz, sorunlu bir dil olarak karşımıza çıkabileceğini ileri sürmektedir (s. 55). Lebahn, (1989) ise Amerikan İşaret Dilinin, birçok işitme engelli birey için yeterli bir iletişim aracı olduğunu; fakat sözlü dil üretiminin eksikliğinin, bu bireyleri işiten nüfustan soyutlayabileceğini; bunun da onların sosyal, eğitimsel ve mesleki imkanlarını sınırlayabileceğini ve işitme engellilerin öğretmenlerinin genellikle öğrencileri kadar iyi işaret edememelerinden dolayı sıkıntılar yaşanabileceğini

belirtmektedir (s. 10).

İşaret dili eğitiminden verim sağlayabilmek için yalnızca sağlırların bu dili bilmeleri veya öğrenmeleri yeterli olmamaktadır. İşaret dilinin ayrı bir dil olduğuna dair farkındalığının geliştirilmesi ve işitebilen/konuşabilen bireylere de ikinci dil olarak öğretilmesi; işaret dili tercümanlarının sayıca artırılması ve kamusal alanlarda işaret dili tercümanı istihdamının yapılması, bilgisayar teknolojilerinden daha fazla yararlanılarak otomatik çeviri sistemlerinin yaygınlaştırılması gibi birtakım gelişmelerin yaşanması gerekmektedir (Erten, 2022, s. 2).

Diğer yandan işaret diline ilişkin olumsuz birtakım yargılara rağmen, işaret dilinin sağır çocuklar için birçok fayda sunduğu açıktır. İşaret diline maruz kalmanın sağır çocuklar için sorun yarattığına dair ikna edici bir kanıt bulunmadığına, aksine olmaması halinde çocuğun dil yoksunluğu riskiyle karşı karşıya kalacağına dair kanıtların olduğunu; bu nedenle bu çocukların dil ediniminde işaret dillerinin yedek değil birincil seçenekler olarak değerlendirilmesi gerektiğini ve dil yoksunluğu riski taşıyan çocuklar için bu dilin en güvenli müdahale olduğunu vurgulayan Hall ve diğerleri (2019), bu iddialarını şöyle gerekçelendirmektedir (s. 383):

1. Sözlü dil odaklı yaklaşımların sonuçlarında büyük bir değişkenlik ve öngörülemezlik söz konusudur.
2. Sözlü dil odaklı yaklaşımlarda yüksek kalitede erken müdahaleye rağmen, sağır çocukların en azından temel bir konuşma akıcılığına ulaşma riski devam etmekte ve bu durum dil yoksunluğuna yol açabilmektedir.
3. Bu durum göz önüne alındığında, dil ediniminin kritik döneminde işaret dilini dışlamak, çocukların hem konuşulan dili hem de işaret dilini asla öğrenememe riskine girmesine neden olmaktadır.
4. Buna paralel olarak, işaret dilini aktif olarak dışlayan yaklaşımlar bu çocukların

bilişsel, akademik ve sosyo-duygusal gelişimlerinde gecikme veya bozulma riskini yüksek oranda taşımaktadır.

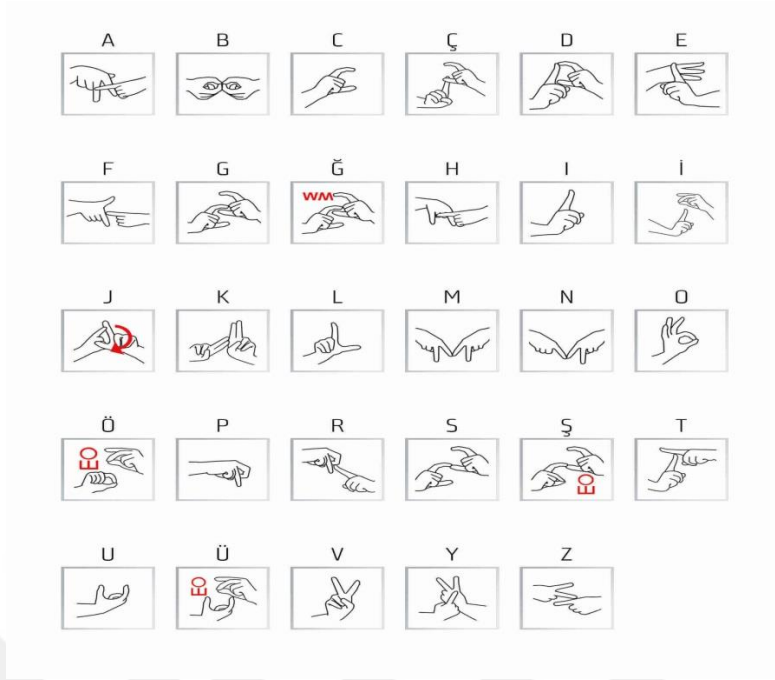
5. İşaret dili maruziyetinin konuşulan dil edinimini olumsuz etkilediğine dair herhangi bir kanıt bulunmamaktadır; bu tür iddialar mevcut verilerle desteklenmemektedir.
6. Mevcut sınırlı ampirik kanıtlar, optimum maruziyet koşullarında işaret dilinin konuşulan dil edinimine fayda sağladığını önermektedir.
7. Doğal bir işaret diline erişim sağlamak, sağır bir çocuğun küresel dil yeterliliği elde etme şansını artırmakta ve bu da bilişsel, akademik ve sosyo-duygusal gelişim gibi sağlıklı sonuçlar doğurmaktadır.

2.2.1.2.2. Parmak abecesi

Belirli bir dilin harflerini parmaklarla görülür hale getirme olarak tanımlanan bu yöntemde, işitme engelli birey parmaklarıyla havada yazı yazarak iletişim sağlamaktadır. Daha çok yazı dilini bilenler tarafından başvurulan bu yöntemin etkili olabilmesi için ilgili dilin harflerinin parmakla anlatıma uygun olması gerekmektedir (Demirhan, 2008, s. 12). Parmak abecesinde, alfabedeki her harf karşılığında parmakların değişik pozisyonlar alması, sözcüklerin ve tümcelerin bu şekilde ifade edilmesi söz konusudur (Kaya, 2002, s. 9).

İşaret dilinin, soyut ifadeler, kavramlar, bilimsel terimler, yabancı dillerden alınan sözcükler, özel isimler, kısaltmalar ve yer isimleri gibi anlatımda yetersiz kaldığı noktalarda parmak alfabesi kullanma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Göğüs hizasında havaya yazı yazarcasına gerçekleştirilen bu yöntemde, Amerikan, Alman ve Fransız İşaret Dillerinde tek el kullanılırken tabloda görüldüğü üzere, Türkçe parmak alfabesinde “C, I, L, O, P, U, V” dışındaki tüm harfler, çift elle uygulanmaktadır

(Kibarkaya, 2022, s. 55).



Şekil 1. Türk İşaret Dili Parmak Alfabeti

(T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2020)

2.2.1.2.3. Dudak okuma (Konuşmayı okuma)

Dudak okuma, işitme yeteneğinin azalması ya da kaybolması durumunda, insanların konuşmaya erişmek için işitme yerine görsel yetilerini kullandıkları bir telafi etme stratejisi gibi gözükmektedir. Cecilia Tejedor (2000), dudak okuma kavramını, normalde duymamız gereken sözcükleri, konuşan kişinin ağzından izleyerek anlamlandırmanın anlamına geldiğini belirtmektedir (s. 20). Deafpedi İşitme Engellilik ve İlişkili Kavramlar Sözlüğünde (2023), dudak okuma, “işitemeyen bireylerin karşısındaki kişinin söylediklerini dudak hareketlerine bakarak anlamaya çalışması” olarak tanımlanmakta; dudak okumada beden duruşu, beden dili, jest ve mimiklerden yararlanıldığı, sesler %40 oranında görsel olarak algılanabildiği için, dudak okumanın büyük ölçüde tahmine dayalı bir iletişim yöntemi olduğu vurgulanmaktadır (s. 29). İşitme engelli bireyler için dudak okuma, doğal olarak başvurulan bir yöntemdir ve

dudaktan elde edilen görsel ipucu sayesinde bu bireyler karşıdan gelen mesajı yorumlayabilmektedir. Dudak okuma ve konuşmayı okuma terimleri, bugün her ne kadar birbirinin yerine kullanılsalar da konuşmayı okuma ifadesinin daha geniş bir anlam içermesi bakımından daha çok tercih edildiği söylenebilir. Çünkü iletilen bilginin içeriği, sadece dudağın hareketinden değil ona eşlik eden yüz ve vücuttaki hareketlerden de etkilenerek elde edilmektedir.

Dudak okuma dudakların, dilin ve çenenin hareketlerini gözlemleyerek konuşmanın farklı seslerini tanıma yeteneği olarak ifade edilse de bu kavramın genişletilmesi yoluyla elde edilen konuşmayı anlama teriminin, literatürde daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Bunun nedeni, konuşmayı anlamada yüz ve vücut hareketlerini izleyerek, durum ve dil tarafından sağlanan bilgileri kullanarak bir kişiyi anlama yeteneği ön plana çıkmaktadır. İşitme kaybının derecesi ne kadar büyükse, bir kişi o kadar çok görme duyusuna yani konuşmayı okumaya dayanma eğilimindedir (Nasim vd, 2017, s. 8).

Yalnız dudak okumanın en önemli kısıtlamalarından biri, duyulan tüm seslerin dudaklarda algılanamaması ya da diğer seslerle karıştırılmasıdır (Örneğin p, b, m sesleri, çok karıştırılmaktadır). Genellikle konuşmacılar arasındaki mesafe de sıkıntı yaratabilmektedir. Mesafe arttıkça mesajı doğru yorumlama olasılığı azalabilmektedir. Dudak okuma, ayrıca özel ışık ve görünürlük koşullarını gerektirmektedir. Konuşmacı, dudakları ile alıcının görüşü arasına bir nesne yerleştirirse dudak okuma gerçekleşemez. Yine bağlam tarafından desteklenmeyen izole ifadelerde, dudak okumak son derece zor olmaktadır. Bununla birlikte dudak okuma kapasitesi, kişinin işitme derecesi ile zeka ve konuşma düzeyleri tarafından belirlenmiş gibi görünmektedir. Çünkü dudak okumada, çıkarım yapmak gibi üst düzey bir bilişsel beceri gerekmektedir (Ortiz, 2008, ss. 489-490).

2.2.1.3. Tüm İletişim Yöntemi (Total Yöntem/ Karma Yöntem)

Total veya karma yöntem olarak da isimlendirilen tüm iletişim yöntemi, işitme engelli bireylerin kendi aralarında ve diğer insanlarla en etkili iletişimi kurabilmeleri için sözel dil kullanılan iletişim yöntemleri ile işaret desteği kullanılan iletişim yöntemlerinin birleşiminden fayda sağlamayı amaçlayan bir öğretim yöntemidir. Kibarkaya (2022), tüm iletişim yöntemini “*sözel, işitsel, yazılı ve işarete dayalı tüm yöntemlerden yararlanmayı uygun gören bir eğitim yöntemi*” biçiminde tanımlamakta; gereksinimlere göre en etkili iletişim ve en pratik anlatma yönteminin ve amaca ulaşmada en uyumlu aracın saptanmasının önemini altını çizmektedir. Kibarkaya’ya göre aracın önemi yoktur; işitme engelli bireylerin gereksinimlerinin ve bireysel gelişimlerinin önemi vardır (s. 56). Berke (2011) bu yöntemin işaret dili, ses, parmak alfabesi, dudak okuma, amplifikasyon (ses yükseltme), yazma, jest ve görsel imgeleme gibi çok çeşitli yöntemlerin çocuğun gereksinimine göre eş zamanlı olarak birleştirilmesine işaret ettiğini; çocuğun yöntem değil, yöntemin çocuğa uyumlaştırılması felsefesini öncelediğini söylemektedir. İşitme engellilerin yaş, kişilik, gelişim özellikleri, sosyo- ekonomik geçmişleri, ilgi ve gereksinimleri ile oldukça heterojen olan yapılarına dikkat çeken Polat (1995) da, bu grubun iletişimdeki güçlükleri dikkate alındığında, bireysel farklılıkların ve bireysel ihtiyaçların önemini vurguladığı için total yöntemin kuramsal olarak, oldukça çarpıcı bir yöntem olarak görünüm sergilediğinden bahsetmektedir (s. 27).

Bu model resimler, metinler, telaffuz ve okuma gibi çeşitli öğrenme araçlarını kullanarak işitme engelli çocukların dil ve iletişim becerilerini artırma fırsatı sunmakta; işitme engelli çocuklara toplumsal etkileşim kurma yetenekleri kazandırmayı ve onları, sosyal medyada modern iletişim araçlarını kullanmaya teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bu sayede, işitme engelli çocukların çoğunun, konuşulan dili daha iyi anlayabilmesi ve

toplum içinde bağımsız bir şekilde yaşama yeteneklerini artırabilmesi olanaklı hale gelmektedir (Kholis, Purwowibowo ve Ibra, 2020, s. 484).

Görüldüğü üzere, tüm iletişim yönteminin, çeşitli öğrenme araçları kullanarak işitme engelli bireylere iletişim kurma esnekliği sağladığı; işitme engelli bireylerin iletişim ihtiyaçlarına uyum sağlamaya çalışan kapsamlı bir yaklaşım sunduğu söylenebilir. Ancak, bu yöntemin etkililiği kullanıldığı ortama, yöntemi kullananlara ve bireyin tercihlerine bağlı olarak değişebilmektedir. Yöntem, işitme engelli bireylere en uygun yöntemlerin seçip birleştirerek bireyin günlük yaşamında kendisi için en etkili ve rahat iletişim yöntemini bulmasına yardımcı olan ideal bir yol önermeyi amaçlasa da bu yöntemin dezavantajlı yönleri olduğunu savunanlar da bulunmaktadır. Polat (1995), bu yöntemin pratikte uygulanma sorunlarına ilişkin olarak şunları dile getirmektedir (ss. 27-28):

- Yöntemde uygun olarak kararlaştırılan bileşimlerinin "kim" tarafından ve "nasıl" belirlendiği sorularına net yanıt alabilme gerekliliği kaçınılmazdır. Çünkü işitsel, sözel ve işaret yöntemlerinin okuldan okula, sınıftan sınıfa, hatta öğretmenden öğretmene değiştiği görülmektedir.
- Aynı çocuğa eğitim veren öğretmenlerin tutarlı olmayan iletişim biçimleri sunma olasılıkları, yöntemi kaosa sürükleyebilmektedir.
- Öğretmenlerin kullandığı farklı sistemlerden hangisinin aile tarafından benimsenip etkili bir biçimde kullanılması gerektiği sorusunun yanıtının açık olmayışı, aile ve çocuk arasındaki iletişim ve etkileşimi ciddi biçimde etkileyebilmektedir.
- İşaretlerin, konuşmadan daha çok zaman alması ve konuşmayı yavaşlatması, hatta anlaşılmaz kılması söz konusudur.
- Bu yöntemde, çocuğun, ne işaret diline ne de sözel dile hakim olması zorlaşmaktadır

Maddeler de anlaşılacağı üzere asıl sorunun, yöntemin kendinden ziyade yöntemin felsefesini anlamayan, yöneme ilişkin yeterli bilgisi olmayan kişilerce uygulanması olduğu düşünülmektedir.

2.2.1.4. İki-Dil Yöntemi

İki dil yönteminin, hem tüm iletişim yöntemine hem de doğal işitsel-sözel yöneme bir tepki olarak ortaya çıktığını belirten Polat (1995), doğal işitsel-sözel yöntemin, çok ileri derecede işitme kaybı olan çocukların dil ve iletişim gereksinimlerini karşılayamadığını; tüm iletişim yönteminin de gerek kuramsal gerekse pratik boyutta çok eleştiri aldığını ifade etmektedir (s. 29).

Bilingual yöntem olarak da isimlendirilen iki dil yöntemi, işaret dili ve yazılı/konuşulan dilin birleşimini içermektedir. Bu yöntemin çıkış noktası, işitme engelli bireylerin hem işitme toplumuna entegre olmalarını hem de işitme engelli topluluğuyla etkili iletişim kurmalarını sağlamaktır. Yöntemin, 1980'lerde İskandinavya, ABD ve İngiltere'de gelişip daha sonra Avrupa'da yayıldığını söyleyen Swanwick'e (2016) göre, bu yöntemin temelinde ülkeler ve kültürler arasında geçerli olan ortak felsefe, ikidilli eğitimin sosyal aidiyet ve çeşitlilik gibi insani ve demokratik hedeflere yönelmesidir. Bu yaklaşım, işitme engelli dil ve kültürünün benzersiz ve ayırt edici özelliklerini tanıyan, işitme engellilerin dil ve kültürel tercihlerini onaylayan ve bu çeşitliliği öven bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın merkezi ilkesi, her çocuğun doğumdan itibaren öğrenme ve gelişim için bir dil erişimine sahip olma hakkı olduğu ve dil gelişiminde gecikmenin asla kabul edilemez olduğudur (ss. 2-3).

Bilingual yöntem, işitme engelli çocuklar için oldukça avantajlı gözükmektedir. İki dillilik ve bilişsel işlevler alanında yapılan araştırmalar, erken çocukluk döneminde iki veya daha fazla dilin sürekli ve günlük kullanımının, çocuklarda belirli bilişsel süreçlerin daha erken olgunlaşmasına yol açtığını göstermektedir (Bialystok, 2001, s.

6). “İşaret dili – konuşulan dil” tipindeki iki dillilik, ebeveynleriyle erken yaşlardan itibaren iletişim kurmak, bilişsel yeteneklerini geliştirmek, dünyayı tanımak, çevreyle tam iletişim kurmak ve işitenlerin dünyası ile işitme engellilerin dünyasında kültürlenmek gibi işitme engelli bir çocuğun gereksinimlerini karşılamamanın tek yoludur (Grosjean, 2001). Görüldüğü üzere iki dilin bir arada kullanılmasının, bu çocukların daha geniş bir iletişim yelpazesine sahip olmasına; yaşadıkları toplumla daha etkili bir şekilde bütünleşmelerine; dil becerilerini geliştirme, kültürel kimliklerini sürdürme ve çeşitli iletişim ortamlarında başarılı olma imkanlarına erişmelerine yardımcı olduğu ortadadır.

Öte yandan, Kritik Dönem Hipotezinin sağır bireylerin iki dilliği üzerindeki etkisinden yola çıkan Birinci'nin (2014) de bahsettiği gibi, işitme engelli bir çocuğun, ilk işaret dilini doğal olarak benimseyerek sağlam bir dil temeli oluşturduğunda, bu dil yetkinliği başka bir zor erişilebilir konuşma dilini öğrenme sürecine destek olarak kullanılabilir (s. 47). Elbette bu durum, işiten ve işitemeyen çocuklarda farklı işlemektedir. Bu süreç Kovačević ve diğerlerinin (2019) söylemleri ışığında şöyle özetlenebilir: İki dillilikte işiten çocuk için ikinci dil, tamamen erişilebilirken ve fiziksel faktörlere bağlı değilken işitemeyen çocuk için ikinci dile işitsel erişim söz konusu değildir. İki grup arasında ilk dili edinme yolları da farklıdır. Çoğu işiten çocuk, ilk dilini ailesinden öğrenir ve ikinci bir dil benimsemeye okulda başlar. İşitme engelli ebeveynlerin işitme engelli çocukları (sağır bireyler içinde popülasyonları azdır) için bu yol benzerdir, yani evde doğal olarak işaret dilini benimserler ve genellikle her iki dili aynı anda öğrenirler, ancak ikinci bir dil öğrenmeyi resmi olarak eğitim kurumlarında yaparlar. İşiten ebeveynlerin işitme engelli çocukları için bu deneyim genellikle farklıdır. Çoğu durumda, işiten ebeveynlerin çocuğun işaret dilini öğrenmeleri gerekir, bu nedenle ebeveynler ve çocuk işaret dilini, aynı anda öğrenir. İşiten ebeveynlerin işitemeyen çocukları durumuna karşıt olarak işitme engelli ebeveynlerin işitme engelli

çocukları, günlük durumlarda aile içinde kendi birinci dillerine maruz kalırlar. İşiten ebeveynlerin işitme engelli çocukları için eğitim kurumu, işaret dili ile işitme engellilerin kültürünün ve kimliğinin onaylanması ve ailenin işitme engelliler topluluğuyla bağlantı kurmasına destek olma konusunda sorumludur. İşiten çocuklarda, ikinci dilin konuşulan biçimini benimsemek, birinci ile aynıdır. İkinci dilin yazılı biçimini öğrenirken işiten çocuklar, ikinci dilin konuşulan biçimi ve birinci dilin yazılı biçiminden yardım alırlar. Onların aksine, işitme engelli çocukların birinci dili olan işaret dili, yazılı bir biçim içermediğinde işitme engelli çocuklar, ikinci dilde okuma ve yazma öğrenmeye birinci dilde okuma ve yazma deneyimi edinmeden başlarlar. Bu, onlar için tamamen yeni bir iletişim yolunu temsil eder. İki dilli-iki kültürlü olarak adlandırılan bu modelde eğitim, işiten ebeveynlerle küçük işitme engelli bebeklere erken müdahale programlarının uygulanmasıyla başlar. Aileye düşen sorumluluklar ulusal işaret dilini öğrenme, çocuğun tedavisi konusunda danışmanlık yardımı alma, işitme engelli topluluğunun yaşamına katılma, yetişkin işitme engelliler ve kendi işitme engelli çocuklarının arkadaşları ile sosyalleşme olarak belirlenir. Okulda, yeni içerikler önce işaret dilinde ve ardından konuşulan dilde işlenir, dilbilgisine ilişkin bilgilerinin bütünlüğü, yazılı sözcüklerin kullanımıyla sağlanır. Çocuğun, bu iki dilin ayrı dil olduğunu anlaması, ilk dilden ikinci dile geçişin bir önkoşulu olarak önemlidir (Kovačević vd, 2019, ss. 110-111).

İki dilliliğin ve iki kültürlülüğün gerçekleştirilmesi için çift dilli okulların çoğaltılması oldukça önemlidir. Çünkü Kovačević'in (2013) belirttiği gibi çift dilli okullarda işitme engelli çocuklar, her iki dili de (işaret ve konuşma) öğrenmekte, bu dillerle ilgili meta-dilbilgisini benimsemekte, her iki dilde ifade geliştirmekte, her iki kültürü tanımakta ve öğretmenler her iki ifade biçimini de bilmektedir.

Buraya kadar, işitme engelli çocukların eğitiminde kullanılan çeşitli yöntemlerden bahsedilmiştir. Bu yöntemlerin seçiminde çocuğun işitme durumu, bireysel özellikleri,

gereksinimleri ve tercihleri göz önünde bulundurulmalı; duruma ve içinde bulunulan bağlama en uygun yöntem ya da yöntemler kullanılmalıdır. Amaç, işitme engelli çocuğu, en iyi şekilde destekleyecek yollar bularak onu toplumla bütünleştirmektir.

2.2.2. Sağır Bireylerin Birinci Dil Edinim Süreci

İşaret dilleri, işitme engelli topluluklar arasında iletişim aracı olarak doğal bir şekilde gelişen dillerdir ve işitme engelli bireyler tarafından anadil olarak benimsenmektedir. İşaret dilini, işitme engelli bireylerin birbirleriyle ve işiten bireylerle anlaşmak için kullandıkları, baş ile diz bölgesi arasında yapılan jest ve mimiklerden oluşan doğal bir dil olarak betimleyen Kabakçı Yeşiltepe (2019), sağır-dilsiz bireylerin birinci dili olan bu dilin, dil edinimi için kritik yaş olan 3-6 yaş arasında edinilmesi gerektiğini; aksi takdirde sağır-dilsiz çocuğun ilköğretime, herhangi bir dil bilmeden başlamak durumunda kaldığını ve öğrenmesi gereken temel bilgilerden önce, birinci dilini edinmek için çaba harcamak zorunda kalan çocuğun bilişsel durumunda duraksama ve hatta gerilik gözlemlenebileceğini vurgulamaktadır (s. 572). Burada ailelerin, özellikle de işiten ailelerin, işaret dilinin önemini fark etmeleri gerekmektedir. Arık (2016), bu konuda bir kişinin sağır olarak dünyaya gelmesinin, onun otomatik olarak işaret dilini bileceği anlamına gelmediğini; işaret dili edinme sürecinde birey, ya anne-babası tarafından işaret dili kullanıldığından işaret dilini ana dili olarak öğrendiğini ya da işaret dili eğitimi alarak işaret dilini edindiğini; bu olanağı olmayanların ülkesine ait işaret dilini bilmediğini ve iletişim kurmak için ev içinde üretilen ev işaretlerini (homesign) kullandığını dile getirmektedir (s. 7). Lillo-Martin ve Henner (2021) erişilebilir dil girdisi sağlanmayan işitme engelli çocukların, konuşulan dile dayanmayan kendi işaret sistemlerini (eylemleri, nesnelere ve nitelikleri temsil eden işaretler ve yönlendirme işaretleri) geliştirdiklerini; bu bağlamda, kendi jest setlerini oluşturduklarını ve sistematik desenler kullanarak bu jestleri ifadeler haline

getirdiklerini; ev işaretleme sistemlerinin genellikle erken dönemde doğal bir işaret dili veya konuşulan bir dil ile değiştirildiğini; ancak bazı yetişkinlerin bu durumdan faydalanamayıp ev işaretlerini kullanmaya devam ettiklerini; çevreden erken dil girdisi sağlanamayan sağır çocukların dil yoksunluğu dönemleri yaşadığını ve okula hazırlıksız olarak başladıklarını ve dil edinme sürecinde harcanması gereken değerli zamanın kaybolmuş olacağını belirtmektedir (s. 407). Benzer şekilde, dil öğrenim sürecinin niteliğini potansiyel olarak belirleyen en önemli etmenin, birinci dil çevresi ya da birinci dil edinimindeki performans olduğuna dikkat çeken Martin (2009) de işitme engellilerin, daha ziyade işiten ebeveynlere sahip olduğunu; işiten ebeveynlerin de işaret dili kullanmamaları nedeniyle çocuğa işitsel-sözlü dil girdisi sağladıklarını ve dolayısıyla bunun, dili erişilemez hale getirdiğini; erken çocukluk döneminin (yani yaşamın ilk iki yılı) genellikle dilin yokluğu ile belirlendiğini ve bunun da çocuğun dil ve bilişsel gelişimini sınırlayıcı bir etkisi olduğunu belirtmektedir (s. 42). Burada bahsi geçen dil yoksunluğu, dil ediniminin kritik döneminde doğal bir dile sürekli erişim eksikliği olarak anlaşılmaktadır (Hall vd., 2017, s. 2). Bu durum, genellikle dil ediniminin daha esnek olduğu çocukluk dönemi için geçerlidir.

Dil edinimi genellikle ilk yıllarda hızlı bir şekilde gerçekleştiği ve bu dönemde insanlar, bir dilin yapısal özelliklerini öğrenme kapasitesine sahip olduğu için dil yoksunluğu, özellikle çocukluk döneminde, çocuğun etkileşimde bulunduğu dille ilgili sınırlı veya eksik deneyimlere sahip olması durumunu ifade eder. Bu durum, çocuğun birinci dilini doğal olarak edinme sürecini etkileyebilir. Dil yoksunluğu yaşayan bireyler, dil gelişiminde gecikmeler veya eksiklikler yaşayabilirler.

Tabi ki tüm işitme engelli çocuklar, küçük yaşlarda dil yoksunluğu yaşamamaktadır. 1980'lerde yapılan araştırmalar, işaret diline ilk dil olarak maruz kalan işitme engelli ebeveynlerin işitme engelli çocuklarının, duyan çocukların konuşulan dili öğrendikleri hızda ve aynı kilometre taşlarıyla aynı oranda bu dili öğrendiğini

göstermektedir (Marschark, 2001, s. 16). Kovačević (2012) de işiten çocukların çevresindeki konuşulan dili öğrendikleri gibi, sağır çocukların işaret dilini kendiliğinden benimsediğini ve öğrendiğini; en erken yaşlardan itibaren sadece işaret diline maruz kalan sağır çocukların, çevresinde konuşmayı öğrenen işiten çocuklarla aynı temel dil edinim aşamalarından geçtiklerini belirtmektedir. İşitme engellilerin birinci dil edinimine ilişkin yapılan araştırmalar, konuşma dili ile işaret dili edinimi arasında birçok benzerliğin olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalarda, her ne kadar sağır bireylerin ilk dilleri, anne-baba dilinden ya da konuşulan dilden farklılık gösterse de işaret dili ediniminin, işiten çocukların anadili edinimi ile aynı basamakları içerdiği; doğuştan itibaren veya erken yaşta işaret dili ile etkileşime giren sağır çocukların, işaret dilini çoğunlukla, konuşma dilini edinen işiten çocuklarla aynı şekilde, benzer gelişim aşamalarını takip ederek edindikleri rapor edilmiştir (Caselli, 1994; Cormier, Schembri, Vinson & Orfanidou, 2012; Newport & Meyer, 1985; Petitto, vd. , 2001; Pizzuto, 2002).

Bu durum, çocuğun dil ediniminin doğuştan gelen bir yetenek olması ile bağlantılı olarak açıklanmaktadır. Konuşmanın “*ses (aural)*” modalitesinin ve işaret dilinin “*işaret (gestural)*” modalitesinin dillere eşit şekilde farklı koşullar ve zenginlikler kazandırdığını ifade eden Meier (1991), edinim sırasının yapıtaşlarının, her iki dilin edinimini de temsil ettiğini ve sağır çocukların birinci dil edinimine ilişkin bir gecikme yaşamadığını belirtmekte; buna, insanların konuşmanın üretilmesi ve işlenmesi için son derece gelişmiş bir mekanizmaya sahip olmasını ve bu mekanizmaların işaret dili ediniminde dezavantaj oluşturmayacak kadar esnek olmasını, neden olarak göstermektedir (s. 64). Mann ve arkadaşları (2010), işaret dilleri ile konuşulan dillerin, alıcı ve ifade edici yöntemlerinde radikal farklılıklar olmasına rağmen temel dilbilimsel özellikleri paylaştığını ileri sürmektedir (s. 3). Ayrıca, yapılan pek çok araştırma göstermektedir ki doğuştan itibaren işaret dillerine maruz kalan çocukların, konuşulan

dilleri öğrenen çocuklarla karşılaştırıldığında, başlangıç ve gelişim süreçleri ve ilerleme hızı konusunda dikkate değer benzerlikler vardır; ilk işaretler ve ilk işaret kombinasyonları (işaret öbekleri), ilk sözcükler ve ilk sözcük kombinasyonlarına (sözcük öbekleri) benzer zamanlarda ortaya çıkmakta ve sözdizimi de benzer bir zaman çizelgesinde öğrenilmektedir (Petitto vd., 2001; Chamberlain, Morford, ve Mayberry, 2000; Morgan ve Woll, 2002; Schick, Marschark, ve Spencer, 2005).

İşitme engelli bireylerin topluluklarında evrilen işaret dilinin, bu bireylerin birinci dili olarak öğrenildiğini söyleyen Mayberry ve Squires, (2006), diğer dillerde olduğu gibi, işaret dillerinin de sözcüklerin, cümlelerin ve anlatımın nasıl yapılandırılacağına dair dilbilgisel kuralları olduğunu; sözcük dağarcığı, dilbilgisi ve türetme biçimbilimi, sesbilim, sözdizimi ve anlambilim içerdiğini belirtmektedir. Ayrıca Mayberry ve Squires, ilk sözcük birleşimlerinin ve cümle yapısına geçişin işaret dilleri arasında da benzer olduğunu, ancak dilbilgisel ayrıntıların işaret dilleri arasında farklılık gösterdiğini hatırlamakta; işaret dili ediniminde dilbilgisinin birimlerini ve kurallarını çocuğun keşfetme sürecinin, duyuşal-motor modaliteyi aşan soyut bir süreç olduğunu ifade etmektedir (s. 291). Buradan da anlaşılacağı üzere tüm çocuklar gibi işitme engelli çocuklar da dil edinimi konusunda genel bir soyutlama yeteneğine sahip olarak dünyaya gelmektedir.

İşaret dili ile konuşma dilinin benzer süreçlerden ve zamanlardan geçerek edinildiğini kanıtladığı çalışmasında Petitto (2000), işaret dillerine doğuştan maruz kalan sağır çocukların, işiten çocukların konuşulan dilleri öğrendiği gelişim süreciyle tamamen örtüşen bir dil edindiğini; tercih edilen günlük konuşma kalıplarının ve konuşma konularının aynı olmasının da bu dil örtüşmesini kanıtlar nitelikte olduğunu; babıldama (7-12 ay arası); ilk sözcük aşaması (11-14 ay) ve iki sözcük aşamasının (16-22 ay) hemen hemen aynı dönemlere denk geldiğini iddia etmektedir. İşaret dili ile konuşma dilinin ediniminde en gözle görülebilir fark ise, sağır çocukların ilk

işaretlerini, işiten çocukların ilk sözcüklerinden önce edinmeleridir. Bu farklılığın nedenini Mahmoudi (2019) şöyle açıklamaktadır: Birçok işaret, işaret ettiği kavramlara benzeyen eylemlere, nesnelere veya özelliklere çağrışım yaptığı için ikonik veya pantomimken, sözcükler nadiren böyle bir özelliğe sahiptir. Bu nedenle belirli işaretler, sembolik olmayanlara kıyasla daha önce ortaya çıkabilmektedir (s.72). Meier ve Newport (1990) yaptıkları bir çalışmada, işaretlerin avantajının yaklaşık olarak 1.5 ila 2.5 ay olduğunu (ilk işaretler yaklaşık 8.5 aylıkken, ilk sözcükler 10-11 aylıkken ortaya çıkmaktadır) ve bu farkın sadece sembolik işaretlerde değil bağlama dayalı işaretlerde de görüldüğünü; işitme engellilere yönelik işaret avantajının iki sözcük döneminde de öne çıktığını; gizil öğrenme açısından işiten çocukların, sözcükleri algılayıp üretebilmesi için yeterli artikülasyon (konuşmada sesleri, heceleri ve sözcükleri birbirine bağlayabilme yetisi) kontrolünü geliştirmesi, işaret dili kullanan çocukların benzer kontrolü geliştirmesinden daha uzun sürdüğünü ortaya koymaktadır.

Öte yandan, birinci dil edinimi ailede başladığı için ailenin çocuğa işaret bağlamında doğru girdi sunması çok önemlidir. Bu yüzden işitme engelli bireylerin birinci dil edinimini etkileyen en önemli etmenlerden birinin de anne babalarının işitme durumu olduğu söylenebilir. İşitemeyen ebeveynlerin işitemeyen çocuklarının, işiten ebeveynlerin işitemeyen çocuklarına nazaran daha şanslı olduğu gözlemlenmektedir. Çünkü işitme engelli birey, anne baba da işaret diline hakim olduğundan evde doğrudan işaret diline maruz kalmaktadır; oysaki işiten anne babanın işitemeyen çocuğunun bu dille karşılaşması ya ebeveynlerin işaret dilini bilmemelerinden ya da bu konuda farkındalık geliştirmediklerinden dolayı gecikmektedir. Bu konuyla ilgili olarak Fromkin ve diğerleri (2011), işitme engelli bir ebeveynin çocuğu olan sağır bireylerin, aile içinde doğal olarak işaret dili ile karşılaştığını; bu yüzden de dil gelişimlerinin işitenlerin doğal dil edinimlerine paralel olduğunu; fakat doğuştan işaret diline maruz kalmayan işiten ebeveynlerin sağır çocuklarının, geleneksel işaret diliyle

tanışabilmelerinin yıllar alabildiğini; ancak insanlarda dil edinme içgüdüünün güçlü olması nedeniyle bu çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmek için kendi el işaretlerini yarattıklarını belirtmektedir (ss. 355-356). Nitekim dil edinimi biyolojik olarak programlanmış bir süreçtir ve insanların, doğuştan dil edinme yeteneğine sahip bir biyolojik alt yapısı bulunmaktadır. Bu yetenek, dilin karmaşıklığına rağmen, genetik olarak kodlanmış bir özelliktir. Bu nedenle de dil edinimi, genellikle çocukluk döneminde, özellikle de ilk birkaç yıl içinde en etkili şekilde gerçekleşmektedir. Dil yetisi, “*genetik olarak belirlenmiş*” ilkelere bağlıdır diyen doğuştancı kuramın temsilcisi Chomsky’e (2009) göre insan, kendine özgü biyolojik yasaları olan ve bu yasalara göre olgunlaşarak gelişen zihinsel ve dilsel yetilere sahiptir ve bu yetilerin nasıl gelişeceğini doğuştan gelen biyolojik faktörler belirlemektedir (s. 27). Çocuk, anadilinin yapısını öğrenirken etkileşimde bulunduğu dilin özelliklerini, zihninde mevcut olan dilbilgisi kuralları ile denkleştirmektedir. Çocukların zihninde olan dil donanımı, çevreden gelen uyarıcılarla etkileşerek harekete geçmekte ve çocuk, dört yaş civarında dili edinmektedir. Yani dil edinimi, zekâdan bağımsızdır ve kendine özgüdür (Hoff, 2005, s. 13). Bir başka deyişle anadili ediniminde, çevredeki dil örüntülerini öğrenmek, bilişsel süreçlere değil biyolojik süreçlere bağlıdır.

Anadili ediniminden bahsederken Lenneberg tarafından ortaya atılan kritik dönem hipotezi üzerine konuşmakta fayda bulunmaktadır. Beyinde oluşan işitme, konuşma, dinleme ve anlama merkezlerinin, sağ veya sol loba odaklanması, 2 yaşında başlayıp en geç 13. yaşta (ergenlikte) tamamlanmaktadır. Kişi anadilini ve/veya yabancı dili bu odaklanma tamamlanmadan öğrenmeye başlarsa, bu dilleri hiç zorlanmadan rahatlıkla öğrenmekte, o dili anadili olan kişilerin beceri düzeyinde edinmektedir. Bu durum, tamamen nöronların esneklik yapısı ile ilgilidir. 13. yaştan sonra bu esnek yapı sertleşmeye başladığından, beyin plastisitesi giderek azalmaya başlamakta; öğrenme yine oluşmakta, fakat birtakım güçlüklerle karşılaşmaktadır (akt. Demirezen 2003, s.

6). İşaret dili ediniminde de kritik dönemin varlığından söz edilebilir. Örneğin işaret dilini erken edinenlerin, geç edinenlere oranla işaret dilinde daha fazla hakimiyet gösterdikleri; erken dönemde konuşma dilini başarıyla öğrenmenin, sonrasındaki işaret dilini öğrenme becerilerini olumlu bir şekilde etkilediği ve işaret dilini geç öğrenenlerin, erken öğrenenlerden işaret dilindeki beceri yelpazesinde daha az başarı gösterdiği tespit edilmiştir (Barrett'ten akt., Bonvillian 1999). Benzer şekilde kritik dönemin dil modalitesinden bağımsız olduğunu söyleyen Tomaszewski ve diğerleri (2022), Polonya İşaret Dilinin sağır bireyler tarafından edinim yaşı ile sesbilimsel, morfolojik ve sözdizimsel dil becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, doğuştan bu dili öğrenenler, 4-8 yaş arasında öğrenenler ve 9-13 yaş arasında öğrenenlerin dilsel düzeydeki becerilerini ölçmüş; sonuçlar, bu dili erken yaşta öğrenenlerin dil kurallarını ayırt etmede daha başarılı olduklarını göstermiştir. Çalışmada doğuştan işaret dilini öğrenenlerin sesbilimsel, morfolojik ve sözdizimsel becerilerde diğer gruplara göre daha yüksek doğruluk oranına sahip olduğunu; erken işaret dili maruziyetinin dil yapısına duyarlılığı artırdığı kanıtlanmıştır (s. 1).

Sonuç olarak işitme engelli bireylerin birinci dil olarak kabul edilen işaret dili ediniminin, işiten çocukların konuşma dili edinimiyle oldukça benzer aşamalardan geçtiği; bu süreçte ailelerin duyma ve işaret dilini kullanma durumlarının da önemini ortaya çıkaran kritik dönemin dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Bu çerçevede, işitme engelli bireyleri, mümkün olan en erken zamanda aile ya da eğitim desteği ile işaret diline maruz bırakmanın oldukça önemli olduğu; bu çocukların işaret dilini öğrenmelerinin pek çok fayda sağlayacağı ortadadır. Wilbur'un (1990) da belirttiği gibi, ilk dil olarak işaret dilini öğrenmenin küresel faydası, bu dilde edinilen genel bilgi ve becerinin ikinci dile aktarılabilirdiği bir iki dillilik ortamının yaratılmasıdır (s. 81). En genel faydası ise işitme engelli bireylerin, doğuştan itibaren hızlı ve etkili bir şekilde diğer işaret dilini kullananlarla en insani gereksinimleri olan iletişim kurmalarını

sağlamasıdır. Çoğu işitme engelli birey, günlük yaşamlarını sürdürebilmek adına işaret dilini dudak okuma, vücut hareketleri ve yazılı iletişim ile birlikte kullanmaktadır (Mahmoudi, 2019, s. 72). Özellikle işiten ebeveynlerin işitemeyen çocuklarına işaret dili edinim süreçlerinde verdikleri destek çok kıymetlidir. İşaret dilini öğrenerek aileler sağır çocuklarıyla etkili ve anlamlı bir şekilde iletişim kurabilmekte, çocuğun dil gelişimini desteklemekte, aile içi iletişimi güçlendirmekte ve çocuğun sosyal entegrasyonunu kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda Humphries ve diğerleri (2019), sağır çocukların, diğer tüm çocuklar gibi, sadece temel iletişimle sınırlı kalmaması, aynı zamanda karmaşık ve etkileyici iletişimlerini de başarıyla üretebilmesi ve anlayabilmesi gerektiğini; bu yüksek düzeydeki iletişim becerisinin de aile üyeleriyle ve çevresindeki diğer kişilerle zengin ve anlamlı grup sohbetlerine katılmasını sağlayacağını belirtmektedir. Ayrıca onlara göre sağır olmak, gelişim gecikmesiyle ilişkilendirilmemelidir; asıl neden dil yoksunluğudur. Sağır çocuk, ilk yıllarında sağlam bir dil temeline sahip olduğunda gelişimi normal hızda ilerlemektedir. İşaret dili öğrenmek de günümüzde işaret dillerinin geniş kabulü sayesinde hem sağırlar hem de işiten aileleri açısından daha kolaydır. Öte andan aileler, en azından çocuklarının ikidilli olması için onları bir işaret dili topluluğuna dahil etmeli ve bu topluluktan destek almalıdır; çünkü erişilebilir bir doğal dilin düzenli ve sık bir şekilde erken yaşta sunulması çok önemlidir (ss. 135-136). Nitekim sözlü diller, sağır bebekler için kısmen veya tamamen erişilemez olabilirken, işaret dilleri tamamen erişilebilirdir (Chute ve Nevins, 2002; Peterson, vd., 2010; Knoors ve Marschark, 2012). Koklear implant, birinci dil edinimi için güvenilir bir temel sağlamayabilir, bu nedenle de işaret dili bu temeli sağlamada hayati bir öneme sahiptir. Bu itibarla aile yaşamı çocuğun erken dil etkileşiminde büyük bir rol oynadığından, ailelerin çocuğa konuşmanın yanı sıra işaret dili de öğretmeleri gerekmektedir (Tomasello, 1992; Hoffmeister ve Caldwell-Harris, 2014).

Son olarak bir ülkede kullanılan işaret dilinin, modalitesi (ifade biçimi) dışında konuşma dili ile pek çok benzer özellik taşıması bile onun, kendinden bağımsız bir dil olduğunu ve anadil olarak edinilebileceğini göstermektedir. Bunu açıklamak için işaret dili ile konuşulan dil arasındaki benzerliklerden bazı spesifik örnekler şöyledir:

- Konuşma dilinde sesler için öngörülen sesletim yeri, biçimi ve ötümlülük gibi unsurların yerini işaret dillerinde ellerin hareketi ve baş ve gövdeye göre olan konumu almaktadır (Mahmoudi, 2019, s. 70).
- Konuşma dilinde biçimsel bileşenler oluşturmada eklerden faydalanılırken işaret dilinde, jest ve mimikler veya vücut hareketlerinden yararlanılmaktadır. Ekleme yapılırken, belirli bir hareketin öncesinde veya sonrasında başka bir ekleme hareketinden faydalanılmaktadır (Fromkin, vd. 2011s. 103).
- Konuşma dilindeki vurgu ve tonlama, nasıl anlamı etkileyebiliyor ya da değiştirebiliyorsa; işaret dilinde de el şeklindeki veya hareketindeki bir farklılık, belirli bir işaretin farklı bir anlam taşımasına neden olabilmektedir (Fromkin, vd., 2011, s. 258).
- Konuşma dilinde, cümle dizilişinde cümlenin öğeleri; işaret dilinde, yerini yüz ifadeleri ve baş hareketlerine bırakmaktadır (Fromkin, vd s. 167).
- Konuşma dilinde soru sözcükleri ya da vurgu ile soru sorma gerçekleştirilirken işaret dilinde şart olmamakla beraber kaş hareketlerinden sıklıkla faydalanılmaktadır (Makaroğlu, 2012, ss. 13-14).

Görüldüğü üzere, konuşma dilindeki sesbilim, biçimbilim, sözdizim gibi dilbilimsel özelliklerle ifadeye katılmak istenen anlam, işaret diliyle de yapılabilmektedir ve bu da işaret dilinin tam teşekküllü bir dil olduğunu ve topluluk içinde iletişim aracı olarak işlev gördüğünü kanıtlar niteliktedir.

Bu dili öğretirken birtakım stratejilerden faydalanılabilir. Bu noktada işaret dilinde eylemler, nesnelere ve durumlar hakkında detaylı bilgi sunan, dilsel anlamı görsel

olarak somutlaştırarak anlamayı kolaylaştıran, belirli bir bağlamda anlamı netleştirilen, işaret dilinin dilbilgisel yapılarıyla etkileşime giren ve belirli semantik özellikleri temsil eden el şekillerini içeren tasvir ediciler; nesnelere temsil eden işaretler (entity depicting signs), vücut bölümlerini gösteren işaretler (Body Part Depicting Signs), nesnelere tutma veya manipüle etme ile ilgili işaretler (Handling Depicting Signs) ve nesnelere boyut ve şekillerini belirten işaretler (Size-and-Shape Specifiers) olmak üzere 4 türe ayrılmakta; bu işaretler işaret dili ediniminin başlangıç seviyesinde tanıtılmakta ve daha karmaşık işaretler ileri seviyelerde sunulmaktadır. Yine birinci (işitme engelliler için sözlü dil olması durumunda) dilden ikinci dile jestler bağlamında ödünclemeler alınabilmekte; bazı jestlerin ve işaretlerin form açısından benzer olduğu ve "manuel eşdeğerler"den faydalanılabilmektedir (Kurz, vd., 2023).

2.2.3. Sağır Bireylerin İkinci Dil Edinim Süreci

Birinci (2014), sağır bireylerin özellikle de sağır ebeveynlerin sağır çocuklarının, ülkelerinin işaret dillerinin ana dilleri olması nedeniyle ikinci dillerinin, ülkelerinde konuşulan dil olduğunu belirtmekte; bu çocukların sadece iki farklı dile değil iki farklı dil moduyla (görsel/uzamsal ve doğrusal/konuşma/yazma modu) aynı anda uğraştıkları özel bir dil edinme durumuyla karşı karşıya kaldıklarını; bu nedenle de ikinci dili edinirken hem işitsel girdi eksikliğinden hem de bu iki dil arasındaki modsal farklardan dolayı pek çok zorlukla karşılaştıklarını dile getirmektedir (s. 38). Bu söylemden hareketle, Türkiye’de işitme engellilerin ikinci dilinin, eğer işaret dili edinimi söz konusu ise Türkçe olduğunu söylemek mümkündür. Doğrusu bu kavramsallaştırma, aslında tamamen işitme engelli bireyin işitme durumuna ve diğer özelliklerine göre belirlenmektedir.

Tomaszewski ve diğerlerinin (2019) da söylediği üzere, işaret dilinin tam bir dil sistemi olarak kabul edilmesi sonucunda, gelişmiş koklear implantlarla donatılan işitme

engelli çocukların gelişiminde, işaret dilinin mümkün olan en erken aşamada ilk dil olarak kullanılması gerektiği kabul edilmiş ve bu çocuklar için birinci dil olarak, işaret dili ve ikinci dil olarak, konuşulan (genellikle yazılı) dil olmak üzere iki dilin öğretimini içeren bir iki dillik programı geliştirilmiştir. Bugün gelinen noktada, işitme teknolojisinin gelişmesi ve işitme kaybının erken teşhisi sayesinde konuşulan dil, işitme engelli bebeklere giderek daha fazla erişilebilir hale gelmiştir. Dolayısıyla konuşulan dilin mi yoksa işaret dilinin mi öncelikli edinilmesi, çocuğun çeşitli bilişsel ve dilbilgisel yeteneklerine ve yetiştirildikleri çevreye bağlı olarak değişmektedir (s.49).

İşitme engellilerin ikinci dili edinirken sorun yaşamaması, onların bu dili edinmeyeceği anlamına gelmemektedir. Lederberg, Schick ve Spencer'ın (2013) da ifade ettiği gibi çocukların birden fazla modalite üzerinden dil öğrenemeyeceğine veya görsel bir dilin, konuşulan dilin gelişimini engelleyeceğine dair herhangi bir kanıt bulunmamaktadır. Ancak dil erişimine sahip olmamanın, uzun vadede olumsuz gelişimsel etkilere sahip olduğuna dair güçlü kanıtlar vardır (s. 25). İşaret dilinin erken yaşta edinilmesinin, ikinci dil edinime çok büyük faydası bulunmaktadır. Nitekim, *“İnsanlar ne kadar çok dil bilirse, yeni diller öğrenmeleri o kadar kolay olur.”* diyen Sperling (1978), bu varsayıma dayanarak, işaret dilini erken ediniminin, daha sonraki dil becerilerini geliştireceğini, bunlar arasında İngilizce gibi sözlü-işitsel dillerin de bulunduğunu ileri sürmektedir (s. 103). Aslına bakılırsa, işaret dilini bilmek, tıpkı konuşulan diller arasındaki bilingualizmde olduğu gibi, konuşulan dili öğrenen işitme engelli çocuğun bilişsel yeteneklerine de fayda sağlamaktadır (Humphries, vd. 2022, ss.1-2). Sonuç olarak işitme engelli bireylerin, konuşulan dili hem öğrenebilecekleri hem de öğrenmeleri gerektiği ortaya çıkmaktadır. Çünkü doğal olarak sorunlarla karşılaşsalar da işitme engelli bireylerin, yaşadıkları toplumda işiten bireylerle iletişim kurmak ve toplumda aktif olarak yer almak için konuşulan dili öğrenmeleri oldukça önemlidir. İşaret dilinden konuşulan dile geçiş süreci işitme engelli bireylerin konuşulan

dilde yazılı ve sözlü iletişim becerilerini geliştirmelerini içermektedir. İşitme engelli bireyler, konuşulan dilde daha iyi iletişim kurarak eğitim, iş ve sosyal yaşamda daha fazla bağımsızlık elde edebilecek ve toplumsal hayata entegrasyonları kolaylaşabilecektir.

Konuşulan dilde yazılı ve sözlü iletişim geliştirme, çocuğun işitme kaybının derecesi ile de doğrudan bağlantılı bir konudur. Tamamen işitme kaybı olanlar ve konuşamayanlarda sözlü iletişimi geliştirmek imkansızdır; fakat Tomaszewski ve arkadaşlarının (2019) da vurguladığı gibi, bugün giderek daha fazla işitme engelli çocuk, koklear implant kullanmakta ve dijital işitme cihazları 70-75 dB kazanç sağlayabilmektedir; bu da çocukların spontan bir şekilde konuşma yeteneği geliştirmesine yardımcı olmakta ve bu nedenle, birçok çocuk işaret dili ve konuşma dili olmak üzere iki farklı dil ortamını deneyimleyerek yaşamına devam etmektedir (s. 48).

Gerçekten de işitme engelli bireyler için geliştirilecek öğretim programlarının esnek bir iki modlu öğrenme süreci sunmaları; yani konuşulan dil-işaret dili ikidilli modeli içermeleri önemlidir. Çünkü bu çocuklar, işiten dünyanın içine doğmaktadır ve bu nedenle de mümkün olan en erken zamanda, erken müdahale ile bu çocukların ikidilli gelişim göstermeleri desteklenmelidir. Knoors ve Marschark (2012), dikkatle uygulanan, farklılaştırılmış bir dil politikasının, işitme engelli çocukların ve ebeveynlerinin mevcut isteklerini, güçlü yönlerini ve ihtiyaçlarını daha iyi karşılayacağını savunmaktadır (s. 301).

İşitme engelli bireyler, doğuştan itibaren zengin dil girdisine gereksinim duymaktadır. İki dilli modda çocuğa hem işaretlerle hem de sözel yolla, evde ve okulda zengin bir dil girdisi sunmak, büyük bir avantaj sağlayabilmektedir. Çünkü işaret dili kullanan işitme engelli çocukların, işitsel implant kullanıp kullanmamalarına bakılmaksızın, işaret dili kullanmayan işitme engelli çocuklardan dil ediniminde daha iyi performans gösterdikleri tespit edilmiştir. Öte yandan konuşma dilini başka bir

modaliteyi dışlayarak seçmek, işitme engelli çocuk için gecikmiş gelişme ve/veya dil yoksunluğu riskini artıran yanlış bir seçenektir. İşaret dilinin ve konuşma dilinin çocuklukta erken dönemde bir arada kullanılması yani erken, çoklu modalite ve erişilebilir dil maruziyeti, dil ediniminin duyarlı bir dönemi olan bebeklikte oldukça önemlidir (Humphries, vd. 2022, ss.1-2). Bir başka deyişle, dilin işitme engelli bireyin anlayabileceği, duyabileceği veya algılayabileceği bir biçimde sunulması veya iletilmesi, dil edinimi sürecinde önemli rol oynamakta; bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi olumlu yönde etkilemektedir.

İşitme engelli öğrencilerin ikinci dili edinmesinde, analitik ve doğal olmak üzere iki yöntemden bahsedilmektedir (Akçamete, 1993, ss. 3-4). Buna göre, amacı, basit ve doğru dil kalıplarıyla öğrencilerin dile ait becerilerini geliştirmek olan analitik yöntemde yazılı sözcüklerle işaretlerin ilişkisine dayanarak anlam ve dilbilgisi bakımından doğru cümleler öğretilmekte; işaretler hem eylem, hem de anlam bildiren sözcükleri tanımlamakta kullanılmaktadır. Cümle yalın hal, fiil, özne hali, edat ve edatların nesnelere gibi beş temel alana ayrılmakta; bunlara doğru cümle kurmanın mantığını kazandırmak için başvurulmaktadır. Bu yöntemde göre, dilbilgisi kuralları, adım adım öğrenilmekte; günlük konuşma biçimleri, analitik yöntemle ezberlenmektedir. Bir bakıma analitik yöntemin yapısal sözel, van uden ve fitzgerald anahtarı gibi yöntemleri içerdiğini; klasik ve ezbere dayalı bir yöntem olduğunu söylemek mümkündür. Zaten ezbere dayalı olan bu yöntem, işitme engellilere dildeki kısıtlılıkları ve hafıza sınırlılıkları nedeniyle bir yük getirmesi sonucunda dil öğretiminde başka arayışlar doğmuş ve doğal yöntem ortaya çıkmıştır. İşitme engelli çocuğa yaşantılar aracılığıyla dili öğretmeye hedeflenen bu yöntemle ilgili olarak Akçamete (1993), yöntemde işitme engelli çocuğa oyunlar, resimler, öyküler, karşılıklı konuşmalar, kısaca yaşantılar yardımıyla dili öğrenebileceği doğal ortamlar sunulduğunu; çocuğun işitme cihazı ile desteklenerek işitsel ve yüz ifadelerine dayalı

görsel uyarılar yoluyla dili öğrendiğini ifade etmektedir (s. 5). Konuşmanın öğretilmesi konusunda ise İşitsel Global Yöntem denen, işitme engellilerin konuşmayı algılamalarında işitme cihazları, görsel araçlar ve dokunma sistemini içeren çok duyulu bir öğretim programının önemine vurgu yapılmaktadır (Moore, 1982).

İşitme engelli çocukların dil ve konuşma ediniminde, davranışsal-ezberci bir yaklaşımdan hümanistik, dilin doğal edinimine dayanan bir yaklaşıma doğru gidildiği görülmektedir. Önemli olan işitme engelli çocuklar için hazırlanacak olan dil ve konuşma programlarında çocukların bireysel farklılıklarını, öğrenme biçimlerini, gereksinimlerini, gelişimlerini ve performanslarını göz önünde bulundurmak; her çocuk için en uygun olan yöntem veya kombinasyonlarına başvurmak, yani programı bireyselleştirmek ve ihtiyaçlar doğrultusunda mevcut yöntem ve tekniklerden birini veya birkaçını içerecek şekilde programları esnetmektir.

Daha önceden de bahsedildiği gibi elbette ikinci dili edinirken bu çocukların alıcı ve ifade edici becerilerde yaşadığı gecikmeler ve sıkıntılar da mevcuttur. Aşağıda bu problemlerden bazıları listelenmektedir (Sarıkaya, 2017, s. 128). İşitme engelli bireylerin;

- okuduğunu anlama düzeyleri, işiten yaşlılarına göre daha geridedir.
- okudukları metni anlama, değerlendirme ve yorumlama durumlarında ciddi anlamda sorunlar vardır.
- yaşadığı ortamda meydana gelen sesleri tanımlayamaması, benzer ve farklı şeyleri ayıramaması ve işittiği seslere anlam verememesi dinleme becerilerinde eksiklikler yaratmaktadır.
- konuşma becerisinde işiten akranlarına göre daha geridedir ve konuşma bozukluğu, sesleri doğru biçimde çıkaramama, konuşulanları anlayamama sorunları ile karşı karşıyadır.

- İşitme kaybının derecesinin artması veya yükselmesi, konuşma güçlüğünün ilerlemesine veya gerilemesine etki etmektedir.
- Konuşma becerisindeki eksiklikler, yazma faaliyetlerine de yansımakta; dilin biçimsel ve söz dizimi yapılarını ifade etmede yaşanan sıkıntılar, yazma becerisini de olumsuz bir biçimde etkilemektedir.
- Yazarken dikkatini odakta tutamaması; harfler, sözcükler, cümleler arasındaki boşluklara dikkat etmemesi, yazdığı metne uygun başlık oluşturamaması, sözcük hazinesinin yetersiz kalması, sesleri birbirine benzeyen sözcükleri (enik-erik gibi) ayıramaması, çekim ve yapım eklerini uygun yerlerde kullanamaması, cümledeki sözcük dizilimini hatalı yapması, eksik ya da gereksiz sözcük kullanması, ana düşünceyi oluşturamaması ve kavrayamaması ve farklı düşüncelerden bir bütün oluşturamaması sorunları yaşamaktadır.

Kısacası işitme engelli birey, ülkesinde konuşulan dilini edinirken işitsel girdi eksikliğinden kaynaklı olarak elbette işiten akranlarının gerisinde kalmaktadır. Agrawal'a (2005) göre, işitme engelli bireylerin, özellikle ağır işitme kaybı bulunanların, tekrarlanan eğitimlere maruz kalsalar da konuşma dilini etkin bir biçimde öğrenmeleri, neredeyse olanaksızdır ve işiten akranları düzeyinde okuryazar olma olasılıkları da çok düşüktür (s. 4). Burada önemli olan işitme engelli çocuğun ikinci dilde okuryazarlık düzeyini, işiten akranının düzeyi ile karşılaştırmak değildir. Asıl mevzu, onların bireysel ihtiyaçlarına ve potansiyellerine odaklanmak, ikinci dilde okuryazarlık düzeylerini artırmak için özelleştirilmiş eğitim ve destek sunmak ve böylece onların işiten dünyada iletişim kurarak yerlerini almalarını sağlamaktır. Tüfekçioğlu (1989) yaptığı çalışmasında, ileri ve çok ileri derecede işitme engelli öğrencilerin, konuşma dili edinmesi için uygun hizmetlerin ve öğrenim yaşantılarının sağlandığı bir öğrenme ortamında; sınırlı da olsa mevcut işitme kalıntıları en üst düzeyde kullanıldığında ve dil edinimleri konusunda Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım

inançla ve sabırla birlikte uygulandığında, konuşma dillerini sağır okullarda uygulanmış olan geleneksel bir sistemden çok daha olumlu yönde, anlamlı ve önemli derecede farklı bir düzeyde geliştirebildiklerini tespit etmiştir (s. 394).

Sarıkaya (2017), işitme engelli çocukların okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi amacıyla erken yaşlardan itibaren bu beceriye ilişkin kazanımlarının korunması; erken çocukluk yıllarında dinleme başta olmak üzere temel dil becerilerine önem verilmesi; ebeveynlere bu çocukların eğitimlerine ilişkin olarak daha fazla sorumluluk verilmesi ve farkındalıklarının artırılması; temel dil becerilerinin hepsinde veya herhangi birindeki eksikliğin erken yaşta tespit edilmesi ve buna göre bir eğitim hizmeti sunulması, ders materyallerinin öğrencinin özel engel durumuna göre uyarlanması ve bütün temel dil becerilerinin ayrı ayrı değil, birlikte geliştirilmesine yönelik eğitimin verilmesi gerektiği yönünde önerilerde bulunmaktadır (ss. 128,129). Reilly ve Khanh (2004), bireyselleştirilmiş bir eğitim planlaması dahilinde, işitme engelli bir çocuğun, en kolay öğrenebileceği öğrenme ortamında eğitim görebileceğini; sınıf öğretmenlerinin, sınıftaki tüm çocukları derse dahil edebileceği ve verimli bir şekilde öğrenmelerini sağlayabileceği öğretim yöntemlerini kullanabileceğini ısrarla söylemektedir (s. 3). Tüm önerilerden hareketle, işitme engelli çocuklar için özel olarak tasarlanmış öğretim programları olmadığında ve programda bireyselleştirilmiş bir eğitim planı yapılandırılmadığında, ebeveynlerin ve öğretmenlerin işitme engelli çocukla iletişim kurmanın yollarını kendi başlarına bulmaya çalışacakları ve bunun da mevcut problemlere yenilerinin eklenmesi anlamına geldiği sonucuna ulaşılabilir.

2.2.4. Sağır Bireylerin Üçüncü Dil (Yabancı Dil) Edinim Süreci

Alanyazında, sağır ve ileri derecede işitme güclüğü çeken bireylerin yabancı dil öğrenme süreçleri ve günlük yaşamlarındaki dil öğrenme gereksinimleri, olanakları ve kaynakları hakkında çok az bilgi bulunmaktadır. İşiten kişilere oranla nüfusun oldukça az bir kısmını

oluşturmaları, görünürlüklerinin düşük olması, üçüncü dil edinimlerinin oldukça zor olduğuna duyulan inanç, ihtiyaçlarına ve yaşadıkları sorunlara ilişkin toplumsal farkındalığın az olması gibi nedenlerle sağır bireylerin bu konuda özellikle arka planda kaldıklarını söylemek mümkündür.

Ancak, son zamanlarda ikinci dil edinimi araştırmacılarının, sağır veya ağır işitme zorluğu yaşayan bireylerin yabancı dil öğrenmelerinin önemine ciddi vurgu yapmaları ile bu bireylerin üçüncü dil edinimlerine olan ilginin dünya çapında arttığı gözlemlenmektedir. Csizér ve Kontra (2020), ikinci dil edinimi uzmanlarının bu grubun ihtiyaçlarını tanımak ve yanıtlamak, durumlarını araştırarak yabancı dil eğitiminden eşit bir biçimde faydalanmalarına yardımcı olmak, gereksinimlerine dikkat çekmek ve karşılaştıkları zorluklara çözüm önerileri sunmak biçiminde bu sürece katkı sağladıkları görölmektedir (ss. 233-234).

İşitme engelliliği konusundaki yanlış tutum ve inanışların azalması ve yabancı dil öğretme yaklaşımlarının değişmesi, olumlu gelişmelerdir. Artık yabancı dilin herkes tarafından öğrenilebileceği anlayışının hâkim olması, işitme engelli bireylerin dil öğrenme potansiyelinin daha iyi anlaşılmasına ve desteklenmesine yardımcı olabilecektir. Dil eğitimi, her bireyin ihtiyaçlarına ve yeteneklerine uygun olarak tasarlandığında daha etkili ve kapsayıcı hale gelmesi kaçınılmazdır.

Günümüzde, özellikle İngilizce gibi bir yabancı dile belirli bir düzeyde aşına olmak, içinde bulunduğumuz bilgi çağının vazgeçilmez bir gerekliliği haline gelmiştir. Graddol (2006), İngilizcenin anadili olmadığı ölkelerde, hızla temel becerilerden biri haline geleceğini ve bunun hem öğretim programları hem de yetişkin eğitimi üzerinde etkisi olacağını öngörmüştür. Bugün gelinen noktada, İngilizce öğrenmeye olan ilginin oldukça yüksek olduğu görölmekte ve İngilizce, öğretim programlarında zorunlu ders kapsamında okutulmaktadır. Hal böyleyken bu durumun, özellikle sağır ve ileri derecede işitme güçlüğu çeken bireyler gibi özel gereksinimli öğrencileri nasıl

etkilediğini göz önünde bulundurmak da son derece önemli hale gelmektedir. Kontra (2017), bazı araştırmacıların, uluslararası işaret dilini öğrenmenin, işitme engelli bir bireyin yabancıları anlaması için yeterli olacağına inandıklarını, fakat bu bireylerin işiten yabancılarla da iletişim kurma, yabancı altyazılı yabancı filmler izleme, yabancı makaleleri veya web sitelerini okuma ve internette veya basılı medyada İngilizce olmak üzere yabancı dilde yazılmış bilgilere erişme arzusunda olduklarını bildirmektedir (s. 37).

Sağır bireylerin çoğu, konuşma dilinde veya işaret dilinde tam olarak yeterli düzeye ulaşmış olamayabilir, ancak genellikle iki dilli olarak kabul edilmektedirler (Falkowska, 2016). Bu nedenle, öğrenmeyi hedefledikleri herhangi bir yabancı dil, onların üçüncü dilleri olmaktadır ve ilk dil ne kadar sağlam bir şekilde edinilirse, bu dil öğrenme becerileri sonraki dil edinme süreçlerine olumlu bir etki yapabilmektedir. İlk dilde kazanılan dil becerileri, daha sonra öğrenilen dillerin anlaşılması, öğrenilmesi ve kullanılması konusunda avantaj sağlayabilmektedir. Uçak (2016), bunu, insanın doğuştan getirdiği dil yetisi olarak bilinen dil edinim cihazı ile açıklamaktadır. Bu dil yetisi, sistematik dil kodlarını kapsayan zihinsel bir potansiyele işaret etmektedir. Chomsky, cihazın devreye girmesi için çocuğun yeteri kadar dil girdisi alması gerektiğini söylemekte; dilin bir “iskelet” olarak bu sistemde var olduğunu, çocuğun içine doğduğu dilin renk ve desenlerini bu iskelete giydirdiğini; anadilin de bu iskeletin ilk elbisesi olup onu şekillendirdiğini söylemektedir. Chomsky, dil edinim cihazının belli bir yaşa kadar işlevsel olduğunu, ergenlik döneminden sonra işlevini yitirmeye başladığını belirtmektedir (s. 69). Dolayısıyla kritik dönem olarak bilinen bu dönemde iyi edinilmiş bir birinci dil dizgesinin, yine bu dönem içinde ikinci bir simgesel dizgenin daha kolay edinilmesine temel olacağını söylemek mümkündür. Aslında üçüncü dil öğrenme sürecinin, ikinci ve birinci dil edinimiyle iç içe geçtiğini savunan Martin’in (2009) de belirttiği gibi, ilk ve ikinci dilde geliştirilen beceriler, üçüncü dildeki

becerilerin gelişimini etkilemektedir. İşitme engelli bireyde, çoğunluk dilinde geliştirilen okuma-yazma becerileri üçüncü dile transfer edilebilmektedir (s. 32). Dolayısıyla işitme engelli bireylerin, hem ana dile (işaret diline) hem de ikinci dile (konuşulan dile) ilişkin sahip olduğu bilinçaltı dil dizgesinin, yabancı dilin dil dizgesini ya da aradili (yabancı dili öğrenme sürecinde bireylerin ürettiği dilbilgisini) değiştirip düzelterek bu yeni dilsel yapıyla ilgili yeni hipotezler oluşturmasına ve bu dili doğal bir biçimde içselleştirebilmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

İşitme engelli bireylerin ebeveynlerinin kendi işitme durumları, ailede birinci dil edinimini belirlemekte; dolayısıyla da hem genel dil öğrenme yetenekleri hem de yabancı dil edinimi üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Macurová (2004), işitme engelli bireylerin %90 ila %95'inin işiten ebeveynlere sahip olduğunu ve konuşulan dilin erişilemezliği ile işaret dilini modelleme eksikliğinin, bu çocukların bilişsel ve dil gelişimine olumsuz bir etki yaptığını; bu durumun ise işitme engelli bireylerin diğer dilleri öğrenme yeteneklerine "kaçınılmaz bir şekilde yansıdığını vurgulamaktadır (s. 31).

Birinci dilin, diğer dilleri öğrenmede temel bir role sahip olduğu ortadadır. Dili oluşturan temel yapı ve kuralların mantıksal olarak algılanması farkındalığını içeren metalinguistik (üst dilsel) becerilerin birinci dil ediniminde nasıl geliştiğini açıkladığı çalışmasında Gombert (1997), çocuğun çok erken yaşta, dilini hem anlama hem de üretme açısından uygun bir şekilde yönettiğini; sonrasında, dilin kullanımını düşünme ve kasıtlı olarak kontrol etme yeteneğini geliştirdiğini belirtmektedir (s. 43). Bu metalinguistik yetenekler cümleyi sözcüklere, sözcüğü hecelere, sözcüğü sesbirimlere ayırma, cümlenin dilin bileşenleri açısından doğru olup olmadığına karar verme, sesleri birleştirerek sözcükler oluşturma, uyaklı sözcükler bulma, ses ve sözcük oyunları ve benzeri işlemleri içermektedir. Dildeki yapı ve kurallar hususunda bilinçli olarak düşünmeye, analizler yapmaya ve onları yönetmeye işaret eden üstdil farkındalık

fonolojik (sesbilgisel), semantik (anlambilimsel), sentaktik (sözdizimsel), pragmatik (kullanımbilimsel) ve morfolojik (biçimbirimsel) farkındalık becerilerini kapsamaktadır (Sayar ve Turan, s. 2012).

Ayrıca Eşik Kuramının öncüsü Cummins'e (1979) göre, sağır bireyler gibi iki dilli çocukların bilişsel becerilerini düzenli bir biçimde geliştirebilmeleri ve iki dilliliğin bilişsel gelişime olan olumlu etkisinden yararlanabilmeleri için dilsel beceriler konusunda belli bir düzeye erişmeleri gerekmektedir. Bu temel düzey, dilsel ve bilişsel bir eşik niteliğindedir ve iki dilden birinde yetersizlik olması, genel bilişsel ve akademik başarının olumsuz etkilenmesi anlamına gelmektedir (s. 24).

Sonuç olarak denebilir ki ikinci dil edinimin, üçüncü dile çok önemli bir etkisi vardır ve ikinci dil ne kadar iyi edinilirse üçüncü dilde de edinim kolaylaşmaktadır. Yine anadilde bilişsel beceriler ne kadar iyi kazanılırsa ikinci ve üçüncü dil edinimleri o kadar iyi olmaktadır. Bu noktada, sağır ebeveynlerin sağır çocuklarının, birinci dil ediniminde bilişsel becerileri daha iyi olduğu için oldukça avantajlı oldukları söylenebilir. İşiten ebeveynlerin işitemeyen çocuklarının durumunu da iyileştirmek adına onlara eğitim veren öğreticilerin işaret dilini bilmeleri önemli gözükmektedir. Hyjánková (2010), işaret dilini tüm yönleriyle bilmenin, özellikle sağırlara öğretim yapan öğreticilerin ikinci veya üçüncü dil öğretimini gerçekleştirecek en iyi yaklaşımları bulmalarına yardımcı olabileceğini öne sürmektedir (s. 21). Janáková (2000), işitme engelli öğrencilerle çalışırken genellikle daha yüksek olması gereken bir tekrar ve pratik miktarından (s. 27); Morávková (2011) ise, kendi kendine çalışma başarısının işitenlere oranla daha düşük olacağına duyulan inançla işitme engelli öğrencilerin öğretmenden daha fazla geri bildirim ihtiyacı duymasından bahsetmektedir.

Öte yandan işaret dili modalitesi, sadece işaret dillerine özgü gelişimsel desenleri (sadece işaret diline özgü sesbilimsel hatalar; anlamı ifade etmek için kullanılan

jestlerin, bireylerin ikoniklik algısına bağılı olması ve farklı dil modlarının bir arada kullanımı) ifade etmekte; sözlü bir dilin edinimini bilişsel kontrol ve aktarım bağlamında oldukça etkilemekte; bu da üçüncü bir yabancı dili öğrenirken yaşanan süreçleri şekillendirmektedir. Örneğin bazı araştırmacılar işaret dillerinde ve sözlü dillerde kullanılan artikülasyonların temel farklılıkları (sözlü dillerde sesler, genellikle ağzın içinde gizli küçük artikülasyonlar -dil, dişler, yumuşak damak vb.- kullanılarak üretilirken, işaret dillerinde büyük ve dışarıdan görünür artikülasyonlar -kollar ve eller- kullanılmaktadır ve işaret dilinde sesbilimsel çıktılar, üç ana parametreyle tanımlanmaktadır: el şekli, konum ve hareket) nedeniyle sözlü bir dille işaret dili arasında sesbilimsel etkileşimi imkansız kılacağını; fakat genişletilmiş bir bakış açısıyla, M2D2 edinimi sırasında önceki deneyimlerin sesbilimsel alanda transfer veya etkileşim olasılıkları sunduğunu ileri sürmektedir. Yine proximalizasyon yani işaretin uygun kas veya eklem yerine daha yakın bir eklemle yapılması; uzun süreli işaretleme ve işaretlerin yanlış yerleştirilmesi (işaretlerin ellerin yanlış yerlerinde yapılması veya hareketlerin doğru yöne dönmemesi) gibi hatalar, işaret dilinin fonolojisinin (kelime yapılarını ve hareketleri) öğrenilmesinde yaşanan zorluklardan kaynaklanmakta ve bu ikonikliğin negatif etkileri ve ikoniklik algısının, işaretçilerin deneyimlerine ve işaret dilinin iç yapısına bağılı olarak değişebilmesi, sözlü dilleri anlamlandırmada zorluklara neden olmaktadır. İkonik işaretler, bazı durumlarda işaretlerin doğru sesbilimsel ayrıntılarına dikkat etmeyi zorlaştırabilir. Özellikle başlangıç düzeyindeki işaretçilerin, ikonikliğin etkisiyle işaretlerin detaylarına dikkat etmeden sadece anlamına odaklanması sonucu hatalar yapabileceği gözlemlenmiştir. Araştırmalar, ikonik işaretlerin doğru yapıma oranının, ikonik olmayan işaretlerden daha düşük olduğunu göstermektedir. Özellikle el şekli gibi belirli sesbilimsel özellikler, daha az doğru yapılabilmektedir. Yine işaret ve sözlü dillerin aynı anda kullanımı (kod-karışımı) söz konusu olduğu için iki modalitedeki dil içerikleri karmaşık bir şekilde etkileşime

girebilmektedir. Kod değiştirme, bir dilin sürekli olarak bastırılmasını gerektirdiği için bilişsel kontrolü arttırmaktadır. Ancak, bimodal iki dilli bireyler, konuşma ve işaret dilini aynı anda kullanabildikleri için, bu tür bir bastırma gerekmemektedir. Bu da bilişsel kontrolün daha az olması demektir ve negatif etkileri olabilir (Pichler ve Koulidobrova, 2023).

Sağır bireylerin ikinci dil edinimi üzerine yapılan çoğu çalışma, sözlü dilin yazılı biçimini öğrenmeye odaklanmakta; geç yaşta bu dillere maruz kalan sağır işaret dili ğrencilerinin D2 gelişiminde nispeten zayıf performans gösterdiklerini ileri sürmektedir. Ancak D2 okumak ve yazmak, sadece dili öğrenmeyi değil, aynı zamanda bu dilin yazılı biçimin öğrenmeyi de içermektedir. Bu yazılı form, dili kodlamak için kullanılan ikincil bir formdur ve özellikle sesbilimsel kodlama ve farkındalık sorunları nedeniyle öğrenme sürecinde sıkıntılar doğurabilmektedir. Sağır ğrencilerin işaret dili olan D1'lerinden yazılı D2'lerine aktarım mümkün olsa da, iki doğal işaret dili arasındaki aktarım potansiyellerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Bu bireyler izole işaretleri yeniden üretirken el şekli ve proximalizasyon gibi küçük sesbilimsel hatalar yapsalar da genel olarak iyi bütünleşmiş ve doğal görünümlü işaretler üretmektedirler. Ayrıca birleştirici olmayan morfoloji, sınıflandırıcı biçimler ve alanın dilsel işlevler için kullanımı konusundaki aşinalıkları işaret dilindeki D2'ye geçiş için yüksek bir potansiyel sağlamaktadır. Bu tür tipolojik yakınlığın sağladığı avantajlardan sözlü bir dil olan ve farklı bir dil dizgesi içeren yabancı dil ediniminde faydalanmak daha zor olmaktadır (Pichler, vd., 2019, ss.1-2).

L1 işaret dili edinimi araştırmaları, modalite etkilerinin incelendiği üç ana alana vurgu yapmaktadır: 1.Sesbilim: Konuşulan dillerle işaretli diller arasındaki belirgin farklar nedeniyle, tek küçük bir artikülatör ile iki büyük çift artikülatör arasındaki farklar sesbilim üzerinde etkili olabilmektedir. 2. Alan: İşaret dili dilbilgisi, genellikle sözlü dillerden daha açık bir şekilde alanı kodlamaktadır. İşaret dillerinde mekan

kullanımı ve temsil edilme şekli daha belirgindir. 3. İkoniklik: İşaret dillerinde ikonikliğin etkileri, konuşulan dillerden daha yaygın ve belirgindir. İşaret dillerinde, sembolik temsillerin dil içindeki rolü ve yaygınlığı, konuşulan dillere göre daha fazla dikkat çekicidir. Bu noktada evrensel ilkeler böylesi dil-spesifik işaretlilik (markedness) desenleri söz konusu olduğunda etkisiz hale gelebilmektedir (Chen Pichler ve Koulidobrova, 2015, s. 4). Eğer bir işaretle el şekilleri belirginse, M2-L2 işaretçilerin bu el şekillerini kendi jest envanterlerinden benzer el şekilleriyle ilişkilendirmesi zorlaşabilmekte; bu da onları hataya sürüklemektedir (Chen Pichler, 2011, s.118). İkonik işaretler, işaretçilerin işaretleri kavramsal bir süreçle yorumlamalarını gerektirebilir. Bu kavramsal süreç, doğrudan çeviri yönteminden daha yavaş olabilmektedir. Bu, Thompson ve diğerlerinin bulgularıyla uyumludur; bu bulgular, işaretçilerin anlamı aktif olarak kullanmayan bir fonolojik işlem görevinde ikonik işaretler üzerinde daha yavaş tepki verdiklerini göstermektedir (2009, 2010). Öte yandan işaretli olmayan yapılar ya da daha az belirgin yapılar, motor beceriler ve algısal yanlılıklar, anlamın belirsizleşmesini engellemek için daha fazla açık belirteç veya ifadeye yönelim gibi evrenseller de ikinci dillerin öğrenilmesine yardımcı olmaktadır (Chen Pichler ve Koulidobrova, 2015, s. 10-13). Bu avantajları kullanmak, yabancı dilleri öğrenmede karşılaşılan zorlukları aşmak için güçlü bir strateji olabilir. Sonuç olarak birbirinden oldukça farklı dizgeler ve kanallar içerseler de işaret dili ve sözlü diller arasında birbirini destekleyen etkileşimler olduğu ortadadır.

İşitme engelli öğrencilere yabancı dil eğitimi verilirken her şeyden önce, öğrencinin öğrenme ortamına taşıdığı değişkenleri göz önünde bulundurmaya gerektirmektedir. Öğrenme biçimi, öğrenme stratejileri, motivasyon, hedef dile ilişkin tutum, inanış ve kaygı gibi yabancı dil öğrenim sürecini etkileyen genel öğrenci faktörleri ile işitme kaybının türü ve başlangıcı, kısıtlı girdi, ebeveynin dili ve sosyo-ekonomik imkanlar gibi özel öğrenci faktörlerini mutlaka hesaba katmak gerekmektedir.

Bu özel grubun yabancı dil öğrenme sürecini anlamının en iyi yolu, öncelikle onların yabancı dil öğrenmelerine yardımcı olacak koşulları, yabancı dil öğrenme motivasyonlarını, yabancı dil edinmeye ilişkin tutum ve inanışlarını, dil edinme strateji ve biçimlerini araştırmaktır. Bu bölümde, bu konularla ilgili bilgiler sunulmaktadır.

2.2.4.1. Yabancı Dil Öğrenmeye Yardımcı Koşullar

İkinci dili edinirken, aslında işe koşulan pek çok değişken söz konusudur. Ancak yabancı dil girdisinin niteliği ve niceliği ile anlaşılabilirliği, sağır kişilerin üçüncü dili etkin bir şekilde öğrenmesi için en temel konulardır. Sonuç olarak sağır bireylerin de uygun teknikler ve yöntemler kullanılarak anlamlı, anlaşılır ve zengin bir dil girdisi sunulması yazılı veya sözlü (koklear implant yardımıyla) yabancı dil öğrenebilecekleri unutulmamalıdır. Bu noktada, özellikle yabancı dil öğrenmek için ana bileşen olan dil girdisinin öneminden bahsetmek yerinde olacaktır. Burada ikinci dil ediniminden kasıt, işitme engelliler düşünüldüğünde, konuşulan dilden sonra edinilen yabancı dil olmaktadır.

İkinci dil edinimi konusunda yapılan araştırmalarda, ikinci dil ediniminin gerçekleşmesi için dil girdisinin gerekliliği konusunda uzlaşıldığını belirten Bahrani ve Soltani (2012), ikinci dil edinimine ilişkin tüm kuramların, dil edinim sürecinde girdinin rolünü kabul etmekle birlikte girdiye farklı bir önem atfettiklerini ve girdinin dilsel sisteminin gelişmesi için ön koşul olan dilbilimsel verileri sağladığını belirtmektedir (s. 39). Girdinin, ikinci dil ediniminde temel bir rol oynadığını ve içsel işlemciler için veri sunduğunu vurgulayan Benati ve Angelovska (2016), girdiyi, ikinci dil öğrencilerinin duyduğu ve okuduğu iletişimsel, anlam temelli dilsel bilgi olarak tanımlamaktadır (ss. 139-140). Anlaşıldığı üzere, ikinci dil ediniminin gerçekleşmesi için öğrenenlerin girdiye maruz kalması gerekmektedir. Aşağıda, dil girdisinin önemi, dil öğrenme konusunda ortaya atılan kuramlar çerçevesinde açıklanmaktadır:

1. *Skinner'in Davranışçı Kuramı*: Bu kurama göre, ikinci dil edinimi çevresel olarak belirlenen, öğrencilerin maruz kaldığı girdi veya uyaranları taklit etmesi ve taklit edilen dilin ödüllendirilmesi ile kontrol edilen bir süreçtir (Ellis, 1997). Bu şekilde davranışın pekişmesi, davranışa dönüşmesi ve otomatikleşmesi söz konusu olmaktadır (Ellis, 2008). Davranışçılığın ikinci dil edinimine en büyük etkisi, girdinin tekrar edilmesi ve doğru çıktıya döndüğünde ödüllendirilmesi şeklindedir. Ayrıca davranışçılıkta hataların düzeltilmesine önem verildiği için, öğrencinin önceden yaptığı hataları fark etmek, öğreticinin girdiyi sunarken, planlı biçime odaklanmasını sağlamaktadır.
2. *Evrensel Dilbilgisi Kuramı*: Bu kuramın temsilcisi Chomsky'e göre, insanların doğuştan evrensel dilbilgisine dair içsel sistemleri ve dil edinimini gerçekleştiren ilkeleri vardır ve bu ilkeler, maruz kaldıkları girdilerle şekillenmekte ve düzeltilmektedir. Bir başka deyişle, dil edinme süreci, öğrencinin edindiği dile ilişkin belli hipotezler oluşturup çevresinden gelen girdiler aracılığıyla bu hipotezleri sınaması ile gerçekleşmektedir. Bundan dolayı da öğretici öğrencilerin içsel dilbilgileri ile etkileşime geçecek ve ikinci dilde zihinsel betimleme oluşturabilecek kadar nitelikli ve bol miktarda dil girdisi sunmalıdır (Benati ve Angelovska 2016, s. 8). Bu kuramda, öğrenci, kendi dilbilgisini kendi oluşturduğu için aradılinda oluşan hataların fosilleşmemesi (sabitleşmesi) adına, girdinin çoğaltılması ve tekrar tekrar sunulması önemlidir.
3. *Denetleme Kuramı*: Bu kuramın sahibi Krashen (1981, 2009) ise, ikinci dil ediniminin gerçekleşmesi için, öğrencilerin, “tek nedensel değişken” olarak nitelendirdiği anlaşılabilir (mesaj amaçlı) bir dil girdisine erişebilmeleri gerektiğini öne sürmektedir. Ayrıca, ikinci dil ediniminin gerçekleşmesi için, ‘i + 1’ şeklinde tanımladığı, öğrencinin mevcut durumundan biraz daha ileri düzeyde zengin girdiye maruz bırakılması gerektiğini savunmaktadır. Bununla

birlikte girdinin, edinim sırasını takip ederek basitten karmaşığa doğru verilmesi ve stresli bir öğrenme ortamının girdinin işlemlenmesini engelleyeceği düşüncesinden hareketle girdinin ve dolayısıyla da çıktının öğrencinin motivasyonunu arttıran rahat bir öğrenme ortamında sunulması gerektiğinin altını çizmektedir.

4. *Long'un Etkileşim Kuramı*: Bu kuramda anlaşılır, mesaj amaçlı ve etkileşimsel girdi sağlamanın, ikinci dil ediniminde anahtar rol oynadığı ileri sürülmektedir. Öğrenciler, dil edinimini kolaylaştıran etkileşimsel değişimlere (onaylama ve anlama kontrolleri, açıklama ricaları vb.) maruz bırakılmalıdır (Benati ve Angelovska, 2016, s. 12). Long'a (1983) göre, etkileşimsel değişim; karşılıklı konuşmayı sağlamak için oluşturulan onarım-düzeltilme hamleleriyle; açıklama talebi, onay ifadeleri, kavrama onayı ifadeleri, anlam kontrolü ve öğrencilerin konuşmalarındaki geçişimli konuşmalardan oluşan anlamsal değişimlerle gerçekleşmektedir. Ortega (2009) öğrencilerin ve öğretmenlerin birbiriyle etkileşime geçerek sundukları girdi sayesinde anlamsal uzlaşımın daha bireysel ve öğrenen merkezli yapıldığına; öğrencilerin gereksinim hissettiği anda öğrenmenin gerçekleştiğine vurgu yapmaktadır (ss. 61-62). Sonuç olarak; öğrencilerin iletişimi, dili anlamlı bağlamlarda kullanarak ve girdi üzerinde uzlaşarak öğrendikleri bu kuramın, hedef dilin dilsel özelliklerinin yanında gerçek yaşamda kullanılan dilin sınıf ortamında işlevlik kazanmasını ön plana çıkardığı söylenebilir.
5. *Çıktı Varsayımı Kuramı*: Bu kuramda Swain'e (1985) göre, öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin, maruz kaldığı girdileri depolaması ve anlamlandırması yanında bu girdileri anlamlı çıktılara dönüştürmesi gerekmektedir. Öğrencinin kendi çıktısındaki hatalarının farkına varması ve düzeltip yeni ve doğru üretimler gerçekleştirmesi için girdi depolama, yani

anlama aşamasındayken maruz kaldığından daha fazla sözdizimsel dizgeler içinde bulunması sağlanmalıdır. Kısacası öğrencinin üretimine verilecek düzeltici dönütle dil edinimi gerçekleştirilebilecektir (Swain ve Lapin, 1995, s. 373). Bu kuramda girdinin, çıktının üstdilbilimsel işlevi için gerekli olduğu ve dil üzerine düşünmeye ve karşılaştırma yapmaya olanak tanıdığı vurgulanmaktadır (Benati ve Angelovska, 2016, s. 156).

6. *Pienemann'ın İşlemlenebilirlik Kuramı*: Bu kurama göre, ikinci dil ediniminde derslerin işleniş sırasıyla o dili edinen kişinin edinim sıralaması aynı olmalı; yani öğretici, öğrencinin doğal edinim sırasına paralel bir öğretim programı izlemelidir. İkinci dil öğrencisine verilecek yeni dilbilgisel girdiler, onun ulaşmış olduğu gelişim seviyesinin biraz üzerinde olmalıdır. İkinci dil öğrencisine, yeni girdiler, psikodilbilimsel olarak hazır olduğunu hissettiği zaman verilmelidir. Evrensel Dil Hiyerarşisi olarak adlandırılan bu durum ile öğrenci, kendine sunulan yeni girdilerin çözümlemesini yapma olanağını elde etmekte ve çözümlemesini yaptığı dilbilgisel olguları zaman içerisinde de içselleştirmektedir (Pienemann, 1998, s. 250). Pienemann (1989, 1998), ayrıca ikinci dil öğrencisinin mevcut dilsel bilgisinden çok yüksek bir girdiye maruz bırakmanın, onun edinim sürecini olumsuz yönde etkileyeceğini belirtmektedir. Bu kuramdaki dil hiyerarşisinin, ikinci dil öğrencilerinin hangi dilsel yapıları hangi aşamada edineceklerine dair verdiği bilgi sayesinde, öğreticinin girdi zamanlamasını tahmin ederek, öğrenciye doğru zamanda doğru girdi sağlamasına yardımcı olduğu söylenebilir.

7. *Van Patten'in Bilgi İşleme Kuramı*: Öğrencinin içsel dil sistemini geliştirmek için girdinin işlemlenmesinin önemli görüldüğü bu kurama göre, öğrencinin bilgiyi işlemedeki sınırlı kapasitesi ve zihnin işlemlenecek bilgi miktarı ve türü ile başa çıkmak için kullandığı işleme stratejilerinin kullanımı

konusundaki sınırlı kapasitesi, maruz kalınan dil girdisinin sınırlı bir kısmının alındıya dönüşmesine neden olmaktadır (VanPattern, 1996). Buradan hareketle, girdinin gerçek girdi olabilmesi için gerekli koşullardan birinin de algılama ve fark etme gerçekleşikten sonra işlenmesi; yani girdinin edince dönüşmeden gelişen sistemde yerini alması için alındıya dönüşmesi olduğu gerçeğine ulaşılabilir. Bu noktada Corder, girdiyi; iletişimsel bağlamda öğrencilerin öğreticilerden duyduğu, okul arkadaşlarından ve çevresinden gördüğü veya ders kitaplarından okuduğu dil, yani ortamda hedef dil hakkında duyulan ve erişilen her şey olarak tanımlarken alındıyı; öğrencinin iç sistemine kadar ulaşan ve öğrenci tarafından içselleştirilen dil olarak tanımlamaktadır. Corder, girdinin öğrenciye faydalı olabilmesi için, öğrencinin girdiyi kolayca anlaması gerektiğini ve girdinin etkili olması için de, öğrencilerin dikkatini çeken mantıklı ve kabul edilebilir bir mesajı içermesi gerektiğinin altını çizmektedir (Corder, 1967). Ayrıca öğrencinin anlam önceliği ilkesi, yani anlamı yapıdan önce işlememesi ve ilk sözcük ilkesi, yani sözlüksel anlama sözcük diziliminden daha fazla önem vermesi de girdiyi nasıl işlemedikleri konusunda öğreticiye yol göstermektedir (Benati ve Angelovska, 2016, s. 15).

8. *De Keyser'in Beceri Edinimi Kuramı*: Bu kurama göre, bildirimsel bilgi, dilbilgisi kurallarının bilgisini; işlemsel bilginin, dilbilgisi kurallarının etkili iletişim için nasıl kullanılacağı bilgisini; otomatikleşmiş bilginin de etkili iletişim için çaba harcamadan kendiliğinden oluşan kullanım bilgisini içermektedir. Bu bilgilerdeki dönüşümün gerçekleşmesi için girdinin tekrar alıştırmalarıyla sunulması gerekmektedir; çünkü, öğrencilerin iletişimsel girdiyi, yapıya odaklanmadan tekrarlamalarıyla, yani anlamlı tekrarlarla işe yarar girdi sağlanabilecektir (DeKeyser, 2007, 2015). Ayrıca basit dilbilgisi kurallarının doğrudan; karmaşık ve zor olanlarının dolaylı öğretimle daha etkili

öğretilebileceğini savunun bu kurama göre girdi verilirken, yapıların kolay ya da zor olmasına dikkat edilmesi önemlidir.

9. *Belirimsellik Kuramı*: Bu kuramda ise dil girdisinin düzenli ve sık verilmesi; yakın zamanda olanı ve toplum ve kültür bağlamlarını göz önünde bulundurarak sunulması yararlı bulunmaktadır. Dil ve özelliklerinin zaman içinde ortaya çıktığını belirten bu kuram, basit bilişsel öğrenme mekanizmalarının, öğrencinin ortamından toplanan verilerle etkileşime girme biçiminden kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin, hedef dildeki dizgeyi içselleştirebilmesi için dilin yapısal özelliklerine (dilbilimsel, üstdilbilimsel ve edimsel girdi) maruz kalması gerektiği belirtilmektedir (Benati ve Angelovska 2016, s. 17).
10. *Karmaşıklık Kuramı*: Dil öğreniminin pek çok bileşeni olduğuna, içi içe grift bir yapılanma özelliği gösterdiğine işaret eden bu kuram, aslında karmaşadan çıkan düzeni araştırmakta ve karmaşanın çevre ile etkileşim sonucunda düzene kavuşacağını öne sürmektedir. Dolayısıyla girdinin, etkileşimsel olması gerekmektedir. Bu kuramda, çevre ile etkileşim, ikinci dil öğrencileri arasındaki öğrenim kazanımları farklılıkları ve bağlam temel özelliklerdir ve bu özelliklerin hangisinin ön plana alınacağı, öğrencinin kiminle etkileşime girdiğine bağlıdır. Öğrencinin psikodilbilimsel özellikler göz ardı edilmeden girdiye ve sosyal etkileşime maruz kalması hedeflenmektedir (Larsen-Freeman, 2015). Bu kuramda, çevrenin ya da bağlamın ön plana çıkarılmasının, biçim-anlam kullanımının hep birlikte işe koşulmasını gerektirdiği, dille ilgili bütün faktörlerin bir araya getirilerek etkileşimsel girdinin sağlanmasının önemi dile getirilmektedir.
11. *Vygostky'nin Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı*: Vygotsky'nin yakınsal gelişme alanı diye nitelendirdiği kültürel, dilsel ve tarihsel ortamlar aile hayatı, iş hayatı, akran grupları, okul ve sosyal etkinliklerin gerçekleştirildiği ortamlardır (Lantolf ve

Thorne, 2007, s. 197). Dil ediniminin sosyal ve işbirlikçi yönünün ve öğrenciler arasındaki etkileşim ve sınıf ortamındaki yönlendirmenin edinime yardımcı olacağını savunan bu kuramda, öğrencinin yapı-fonksiyon arasındaki ilişkiyi sosyal olarak öğreneceği savunulmakta ve girdinin, etkileşim içindeyken sunulduğunda anlamlı olduğu vurgulanmaktadır (Benati ve Angelovska 2016, ss. 20-21).

Diğer kuramlardan Kullanım Tabanlı Kuram, girdinin sıklığının önemli olduğunu; İşlevselci Kuram, iletişimsel amaçlar için kullanılan girdinin üzerine odaklanması gerektiğini öne sürmektedir (Benati ve Angelovska 2016, s. 158).

Sonuç olarak tüm kuramlarının girdi ile ilgili görüşlerinden hareketle; girdinin anlamlı, mesaj amaçlı, anlaşılabilir, mevcut dilsel bilginin biraz üzerinde, iletişimsel, etkileşimsel, uzlaşım sal, dil üzerinde tartışmaya ve düşünmeye açık, bağlam duyarlı, öğrencinin gelişim düzeyine yakın, sık ve anlamlı bir şekilde tekrarlı, biçimlendirilmiş (açıklanmış, açıklanmış) ve ilgi çekici olması gerektiği yorumuna ulaşılabilir. Yabancı dil girdisinin nasıl olması gerektiğini gösteren bu özellikler, işitme engelli bireylerin yabancı dil edinim süreçlerinde de aynen geçerlidir. Tabi ki bu çocuklar, işiten akranlarına kıyasla bir yabancı dili çok daha yavaş edineceklerdir; ama sonuç olarak daha fazla çaba, emek ve zaman harcayarak daha uzun zamanda edinebileceklerdir.

İşitme engelli öğrenciler için söz konusu girdiden kasıt özellikle resim, video, işaret dili, jest, mimik, vücut hareketleri, dudak okuma gibi görsel kanallar ve bu kanallarla desteklenmiş yazılı dildir. Dotter (2008), işitme engelli kişiler için akustik kanalın tamamen kapalı olduğunu ya da çok az açık olduğunu; bu nedenle, tüm akustik verilerin erişilebilir olabilmesi için görsel bir formda sunulması gerektiğini ifade etmektedir (s. 99). Birinci ve Sarıçoban (2021), çizimler, okulda duvara asılan tablolar, resimler, kuklalar, fotoğraflar, grafikler, flaşkartlar, bulmacalar, resimli hikayeler, yapıştırma panosu, harf-

hece-sözcük-cümle çarkları, gerçek nesnelere, diyagramlar, modeller, taklitler, haritalar, reklamlar, formlar, filmler, jestler ve yüz ifadeleri, dergi ve gazete kesitleri gibi görsellerle yabancı dil öğretiminde işitme engelli bireyler için dil girdisi sağlandığını; bu yollarla sunulan materyalin anlamlı bir şekilde ilişkilendirebildiğini ve sözcüklerin zihinde düzenlenebildiğini; drama tekniklerinin ve işaret dilinin de soyut kavramların öğretiminde girdi temsilleri olarak kullanılabilirliklerini söylemektedir (ss. 634-635). Bu görsel girdilerin, yukarıda girdinin özellikleri konusunda bahsedilen tüm özellikleri içermesi beklenmektedir. Birinci ve Sarıçoban (2021), işitme engelli ve işitme zorluğu yaşayan bireylerin etkili bir şekilde üçüncü/yabancı dil öğrenmelerinin yabancı dil girdisinin kalitesine, miktarına ve anlaşılabilirliğine bağlı olduğunu vurgulamaktadır (s. 632).

Sağır veya ağır işitme engelliler için ses, dilsel bir girdi olamamaktadır. Bu konuda, Kontra (2017), işitme duyusunun, her türlü bilgi için giriş kanalı olduğunu; ancak işitme engelli bir çocuğun işitme duyusunun yabancı dili öğrenirken, ona bilgi sağlama konusunda ya hiç yardımcı olmayacağını ya da sadece bozulmuş bilgi girişi sağlayacağını; bu nedenle çocuğun becerilerini çoğunlukla görsel girdiler aracılığıyla kazanması gerekeceğini belirtmektedir (s. 36). Diğer taraftan hafif ve ileri dereceli olup da koklear implantla desteklenmiş çocuklar için ses veya konuşma dilsel bir girdi olabilmekte ve uzun uğraşlar sonucunda bu çocuklar, yabancı dilde çok yüksek bir edim düzeyinde olmasa da konuşarak kendilerini ifade edebilmektedir. Domagała-Zyśk (2013), işitme engelli öğrencilerin, sözlü dili konuşabiliyorsa yabancı bir dilde teknolojinin yardımıyla konuşmak isteyeceklerini; bu isteğin de yalnızca bu çocukları yabancı dil girdisine maruz bırakarak ve onlara etkileşim kurma fırsatları sunarak sağlanabileceğini söylemektedir.

Birinci ve Sarıçoban (2021), ayrıca sağır ya da ağır işitme kaybı olan öğrencilerin hedef dilde yalnızca dilsel yapıları, yazma ve okuma becerilerini kazanabildiklerini ve yeterli sözcük bilgisi olmadan bu becerileri tamamen kazanmalarının ise neredeyse

imkânsız olduğunu; sözcük bilmenin okuryazarlığın temeli olduğunu, sözcükleri anlayıp doğru ve iletişimsel bir şekilde kullanabilmeleri için çok fazla tekrara gereksinim olduğunu ifade etmektedir (s. 629). Dolayısıyla hem yabancı dilde beceri kazandırabilmek, hem sözcük hem de dilbilgisi üretebilmek için girdi ile desteklenen ve tekrarlanan sözcük öğretiminin önemi ortadadır.

Öte yandan, yabancı dil öğretiminde girdi kadar çıktı da üzerinde durulması gereken bir konudur. Etkileşim söz konusu olduğunda, öğrencinin mesajı anlaması ve mesaj üzerinde uzlaşmasının yanı sıra, mesajı da üretmesi ya da anlam yaratması gerekmektedir. İşte iletişimsel amaçlarla öğrencinin ürettiği dil “çıkıtı” olarak tanımlanmaktadır (Ortega, 2009, s. 62). Swain (1995), çıktının, öğrencinin dilde akıcılık geliştirmesine, anlayıp anlamadığını ve dilsel doğruluğu kontrol etmesine, biçime odaklanmasına, kendi gelişim sistemlerindeki hataları fark etmesine ve öğrendiği konuda daha fazla özdevinimli (otomatikleşme) olmasına yardımcı olduğunu ifade etmektedir.

Öğrenciler dilde skor yapmaktan ya da sınav geçmekten çok üretmeye teşvik edilirse, dili edinirken başka kültürle bütünleşmek güdüsüyle hareket ederse ve hedef dilin biçimsel özelliklerinin yanında kullanımbilimsel ve kültürel özelliklerini de dikkate alarak öğrenirlerse ve öğretim programları dilin tekrarlı alıştırmalarından ziyade üretimine dayalı etkinliklere yoğunlaşırsa ancak çıktı, edinimi destekleyebilir (Wang, 2014, s. 841-842). İşitme engelli öğrencilerin dilsel çıktılarında bunlara özen göstermek gerekmektedir.

İşitme engelli öğrencilere dilbilgisi öğretimine yönelik olarak da biçime odaklı bir yaklaşımın, daha etkili sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Biçime Odaklı Öğretim kavramı, “*odağı anlam ya da iletişim olan derslerde rastlantısal olarak ortaya çıkan dil öğelerine açık bir biçimde öğrencinin dikkatini çekmeyi*” (Long, 1991, s. 46) ifade etmektedir. Öğrencilerin hedef dildeki bir dilbilgisel yapıya sürekli dikkatleri çekilirse

bu yapıya farkındalık geliştirecekleri düşünülmektedir. Girdiye ilişkin işlemlerin arttırılması, yani biçimlerin anlamlarının ve kullanımlarının ön plana çıkarılması, dil girdisinin alındıya dönüşmesine yardımcı olmaktadır. Anlam-Odaklı Yaklaşım gereği, dil girdisinin alındıya dönüşmesi, ancak girdinin anlamlı iletişimsel bağlamlarda sunulması ile gerçekleşmektedir. Öğrencilerin girdideki biçime dikkat etmelerini sağlamak için de Girdi Genişlemesi tekniğine gidilmektedir. Bu teknik hedef biçimin altının çizilmesini, koyu renkle yazılmasını veya büyük harf kullanımını gerektirmektedir (Ellis, 2001). Kısacası Biçime Odaklı Öğretim, yapısal izlenelere dayalı öğretim biçimleri ile dikkatin biçimden çok anlam odaklı etkinliklere yöneltildiği iletişimci öğretim biçimlerini birleştirmektedir (Peçenek, 2014, s. 19). Bu modele göre düzenlenen bir öğretim süreci; dilbilgisi öğretimi, dilbilgisi alıştırmaları ve becerilere yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesi şeklinde bir sıra izlemelidir. Ancak bu öğretim sürecinde öncelikli amaç, biçimin dilbilgisel, anlamsal ve kullanımsal açıdan vurgulanmasıdır (Hamamcı ve Hamamcı, 2014, s. 40). İşitme engelli öğrencilere dilbilgisi öğretiminde biçime odaklı bir yöntem kullanmanın, birçok avantajını saymak mümkündür. Öncelikle biçime odaklı öğretim girdi genişlemesi ile görselliği vurgulayarak dilbilgisi kurallarını ve yapılarını daha etkili bir şekilde iletebilir; dilbilgisi kurallarını, öğrencilerin günlük yaşamlarına entegre edebilecekleri pratik uygulamalarla kavramalarına yardımcı olabilir; dilbilgisi yapılarına vurgu yaparak dilin temel yapılarını öğretebilir ve böylece öğrencilerin kendilerini daha doğru ifade etmelerine ve iletişim becerilerini güçlendirmelerine yardımcı olabilir; dilbilgisi kurallarını uygulayabilecekleri fırsatlar yaratarak bağımsız öğrenmeyi teşvik edebilir ve en önemlisi de öğrenmeyi öğrenci için daha etkili, verimli ve anlamlı hale getirebilir.

Yabancı dil öğrenmeyi kolaylaştıran başka pek çok etkenden söz edilebilir. Örneğin öğretmenlerin düzenli olarak dilbilgisi noktalarını, sözcük bilgisini ve hedef dildeki etkinlikler için kullanılan araçları göstermek için dilsel girdi bağlamında yaratıcı

görsellerden yararlanması; çevrimiçi yazılı materyallere öğrencilerin erişimini sağlayarak onların İngilizce çevrimiçi yazışmalar yapmaları ve buradaki etkinliklere katılımlarını sağlaması; daha yüksek seviyedeki öğrenciler için özellikle altyazılı film ve video kullanması; video tabanlı olarak dersi işleme; iletişimsel yazma etkinlikleri ve online yazma etkinlikleri yoluyla öğrencilerin tartışmalara katılımlarını desteklemesi ile işitme engelli öğrencilerin yabancı dil ortamlarına daha iyi entegre olması sağlanmaktadır (Sanz ve Lado, 2015, ss. 200-201).

Bununla birlikte, işaret dilinin, yabancı dili öğrenirken kullanılması önemli bir görsel yarar sağlamaktadır ve işitme engelli bireylere yabancı dil öğreten öğretmenin işaret dilini biliyor olması çok büyük avantaj sunmaktadır. Maalesef İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun işaret dilini bilmediği gözlemlenmektedir. Çünkü üniversitelerin yabancı dil öğretmen yetiştirme politikası içinde bu duruma yer verilmemektedir. Dolayısıyla bu eksiği kapatmak adına işaret dili tercümanlarından yabancı dil derslerinde faydalanmak mantıklı görülmektedir. Sanz ve Lado (2015), yabancı dil öğretilirken işaret dilinin araç olarak kullanılmasının önemine değinmekte; işitme engelli bir öğrencinin, bir işaret dil tercümanının hizmetlerinden veya sınıfta gerçek zamanlı altyazı sağlayan CART (sınıf etkinliklerinin eşzamanlı çeviricisi) gibi teknolojik çözümlerden faydalanabileceğini belirtmektedir. İşaret dil tercümanları dilbilgisi açıklamaları, genel sınıf yönergeleri veya kültürel bilgilerin tartışılması esnasında iletişime aracılık edebilmektedir. Yalnız dersleri ve görsel materyalleri önceden sınıf öğretim platformuna yüklemek, tercümanın işini kolaylaştırmakta ve işitme engelli öğrencinin bilgi akışını takip etmesine yardımcı olmaktadır (s. 201). Görsel iletişim akışını sağlamak adına sınıf oturma düzeninin yarı daire şeklinde yapılması, tercümanın ve işitme engelli öğrencinin öğretmeni ve diğer öğrencileri net görebilmesi için önemlidir (Stewart ve Kluwin, 2001).

Bahsedilenlerden hareketle bu öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinden en verimli şekilde faydalanabilmesi için bireysel öğrenme ihtiyaçlarının ve dil becerilerinin belirlenmesi ve onlar için özelleştirilmiş bir dil öğrenme planının hazırlanması, güçlü yanları ve ilgi alanları göz önüne alınarak dil öğrenme sürecinde bu güçlü yanlarına odaklanması, altyazılı videolar, öğrenme uygulamaları ve çevrimiçi dil kaynakları ile dil öğrenme süreçlerinin kolaylaştırılması, becerilerini günlük hayatta kullanma şansı yaratılması, düzenli geribildirim ile gelişimleri hakkında bilgi verilmesi ve olumlu bir öğrenme atmosferi oluşturulması gerekli görülmektedir.

2.2.4.2. Sağır Bireylerin Üçüncü Dil Edinme Motivasyonları

Duyuşsal etkenlerden olan ve öğrenmeyi başlatan, destekleyen ve yönlendiren “güdülenme” kavramının, sağır bireylerin yabancı dil öğrenme sürecinde de önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Yabancı dil öğreniminde, güdülenmenin öneminin yadsınamayacağına ve dil öğrenmeye istekli, amaç için her türlü etkinliği yapmaya hazır öğrencilerin bulunduğu bir ortamda başarısızlık beklenemeyeceğinin altını çizen Corder’a (1981) göre, güdülenme söz konusu olduğunda, bir insanın, dil verilerine maruz kalması durumunda, ikinci dili öğrenmesi kaçınılmazdır (s. 1). Spolsky (1989), “öğrenen ne kadar güdülenmeye sahipse, ikinci bir dil öğrenmeye o kadar zaman harcayacaktır.” (s.48) demektedir. Benzer bir biçimde, Gardner (1985) da, “tutumlar ve güdülenme önemlidir, çünkü bunlar, bireylerin dil öğreniminde ne kadar çaba harcayacaklarını belirler” sözleriyle dikkatleri, güdülenme kavramına çekmektedir. Zira, güdülenme, öğrencinin bir dil öğrenmek için çaba harcaması konusundaki tutum, istek ve arzularının bir birleşimidir. Yine yabancı dil öğretim sürecinde güdülenmeyi Williams ve Burden (1997), daha önce belirlenmiş olan bir hedefe ulaşmak için, harekete geçme kararı aldırın ve belirli bir süre devam ettirilen zihinsel ve fiziksel çabanın sergilenmesini sağlayan bilişsel ve duyuşsal bir uyarılma durumu (s. 120);

Pogadev (2007), öğrencilerin yabancı dile ve o dilin kültürüne karşı olan tutumu, o dili öğrenmeye karşı olan isteği ve o dilde uzmanlaşmanın öneminin farkında olması (s. 151); Dörnyei (2005), yabancı dili öğrenmeyi başlatan birincil bir dürtü ve daha sonraki uzun süreçte öğrenmedeki istekliliği devam ettiren gizli bir güç (s. 117) olarak tanımlamaktadır.

Gardner (2001) eğer birey dili öğrenmek için güdülenmemişse, dil öğrenme stratejileri zaten kullanılmayacak veya dili öğrenmek için çok az niyetlendiyse, dili kullanarak risk almak için çok az nedeni olacak ya da hiç nedeni olmayacaktır (ss. 2-3) diyerek güdülenmenin gerçekliğine vurgu yapmaktadır. Maalesef ki sağır bireylerin, bugün tüm dünyada yabancı bir dili öğrenme konusunda güdülenme eksikliği yaşadıkları gözlemlenmektedir. Bu noktada, güdülenme eksikliği ile, bireylerin dil öğrenmenin gerekliliğine ikna edilememeleri, bu zorunluluğu hissetmemeleri, toplumun dil öğrenmeyi kolaylaştırıcı yaklaşımlarda bulunmaması ya da bireylerin özendirilmemesi gibi unsurlara işaret edilmektedir. Yani eğer öğrenci, hedef dilin kendi yaşantısında ne tür değişikliklere sebep olacağını farkında değilse, bu dili öğrenmeye karşı ilgi göstermeyecektir. Böyle bir durumda, güdülenmenin temel ilkelerinden birisi olarak kabul edilen öğrenmenin gerçekleştiği ortamın, öğrencinin dikkatini çekecek ve onu dil öğrenmeye motive edecek şekilde kullanılabilmesi ve öğrenilmesi gereken şeylere öğrencinin daha fazla odaklanabilmesini sağlayacak şekilde kullanılması gerekmektedir. Bu konuda da, öğretmenlere büyük sorumluluk düştüğü ortadadır (Acat ve Demiral, 2002, s. 317). Hele ki sağır bireyler gibi özel öğrenme durumları olan bireylerin yabancı dil öğrenme sürecindeki yaşayacakları zorluklar ve sürece getirdikleri eksiklikler düşünüldüğünde bu gruba öğretmenlik yapanların öğrenciyi güdüleme konusunda çok daha hassas davranmaları ve çaba göstermeleri gerekmektedir. Csizér, Kontra ve Piniel (2015), sağır çocukların eğitiminin, genellikle eksiklik yaklaşımıyla yönetildiğini ve bu durumun, kolayca işitme engelli öğrencilerin motivasyonel öz-

sistemini olumsuz etkileyebileceğini belirtmektedir (s. 229).

Bazen de bu öğrencilerde başlangıçta var olan güdülenme, yabancı dil öğrenirken yaşanan kısıtlılıklar nedeniyle sürdürülememektedir. Csizér ve Kontra'nın (2020), işitme engelli ve ciddi işitme kaybı olan öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerini araştırmak amacıyla, onların motivasyonu, inançları ve stratejilerini analiz ettiği çalışmada, bu öğrencilerin, yabancı dilleri öğrenmeye yönelik motivasyon ve istekliliklerine rağmen zorluklar ve aksaklıklarla dolu bir deneyim yaşadıklarını göstermektedir. Bu zorlukların üstesinden gelmek için, motive edici etkili öğrenme ortamları oluşturmak; bu ortamlarda ulusal işaret dilini kullanarak öğretimin verimliliğine katkıda bulunmak ve etkili öğrenme stratejileri ile öğrenmenin otonom yollarını tanıtmak önerilmektedir (s. 1).

Sanz ve Lado (2015), işitme engelli öğrencilerin, işiten akranları gibi, genellikle ilk aşamada başka bir yazılı dil öğrenmenin değerini görmeyebileceklerini; ancak, diğer ülkelerdeki işitme engelli bireylerle etkileşimde bulunma ve onları tanıma konusunda büyük bir motivasyona sahip olabileceklerini söylemekte ve bu öğrencileri yabancı dil öğrenmeye güdülemek için aşağıdaki önerileri sıralamaktadır (ss. 200-205):

- Öğrencilerin, yabancı bir dili öğrenmenin, kişisel fayda yanında olası profesyonel gelişim fırsatları (stajlar, yurtdışında eğitim vb.) sağlayabileceği konusunda farkındalık kazanmaları sağlamak.
- Yazılı hedef dil ile birlikte hedef dilin kullanıldığı ülkelerden birinde kullanılan yabancı bir işaret dilini öğrenme fırsatı sunmak.
- Belirli sınıf formatından bağımsız olarak işitme engelli öğrencinin geçmiş yaşantısına karşı kültürel hassasiyet göstermek ve sınıftaki işiten öğrencilere benzersiz bir kültürel eğitim fırsatı sunmak.
- İşitme engelli öğrenciye öğrendiği hedef dilin yanında o ülkenin işaret diline ve kültürüne ilişkin sunumlar yaparak hedef kültürü daha iyi tanımasını sağlamak.

Yabancı dil öğrenme motivasyonu, bir bakıma öğrencinin hedef dili öğrenmek istemesinin nedenleriyle de örtüşmektedir. Küresel dünyada farklı kültürlerle iletişim kurma, iş dünyasında kariyer fırsatları değerlendirme, kültürel merakı giderme ve dünya görüşünü genişletme, akademik gelişme, seyahat etme ve farklı ülkelerde yaşama deneyimi edinme gibi nedenlerle, öğrencilerin hedef dil öğrenmeye olan motivasyonu şekillenebilmektedir. Bu motivasyon, etkili bir dil öğrenme sürecinin temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, Csizér, Kontra ve Piniel (2015) de belirttiği üzere, yabancı bir dilde iletişim kurabilmek, özellikle yabancı dil medyası aracılığıyla bilgiye erişme, yabancılarla iletişim kurabilme ve daha iyi iş fırsatları yakalama ile ilgili yeni imkanlar sağlamak ve bu imkanlardan yararlanmak, sadece çoğunluk için değil, öğrenmede zorluklarla karşılaşan bireyler için de bir ayrıcalık olmalıdır. Bu bağlamda, dil öğrencilerinin psikolojisi konusunda yapılan araştırmaların, öğrenme zorluklarının üstesinden gelmeye çalışan öğrencileri de kapsayacak biçimde genişletildiği görülmektedir (Kontra & Csizér, 2013). Öğrencilerin dil öğrenme çabaları, sadece dış etmenlerden değil, aynı zamanda kendilerine ilişkin algıları, gelecekteki istekleri ve hedefleri, dile ve kendi dil öğrenme süreçlerine yönelik algıları tarafından da etkilenmektedir. Yabancı dilde iç motivasyon sistemi olarak adlandırılan bu içsel dinamikleri sezinlemek de işitme engelli öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu daha iyi anlamak ve artırmak için oldukça önemlidir. Elbette her öğrenci farklıdır, fakat yabancı dil öğretiminde bu öğrencilerin ilgi ve isteklerine odaklanarak, öğrenme ortamlarını görselleler zenginleştirerek, işaret dilinden her aşamada faydalanarak, sık sık onlarla iş birliği ve iletişim kurarak, öğrenme gelişimlerine ilişkin dönütler sunup süreci kişiselleştirerek, derse aktif katılımlarını teşvik ederek bu zor süreçte güdülenmelerine katkıda bulunulabileceği düşünülmektedir.

İşitme engelli öğrencilerde yabancı dil öğrenmeye olan ilgi ve güdülenmeyi arttırıcı en önemli araçlardan biri de teknolojik araç-gereçlerin öğrenme sürecinde uygulanmasıdır.

Örneğin, Kimmel (2001), öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için etkileşimli çevrimiçi günlük yazma uygulamasının, işitme engelli öğrencilerin yazma ve dilbilgisi kaygısını azaltarak ilgilerini artırdığını gözlemlemiştir; Arslanoğlu (2015) ise, bilgisayar destekli dil eğitiminin öğrencilerin İngilizce sözcük dağarcığının gelişimi ve motivasyonu üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ortaya koymuştur.

Šrejbrová (2019), yabancı dil öğrenimine işitme engelli öğrenciler tarafından harcanması gereken çabanın, işiten öğrenciler tarafından harcanan çabayla karşılaştırılamayacağını; işitme engelli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecindeki ilerlemesinin daha yavaş olması sebebiyle öğrencilerin sabır göstermesi gerektiğini; çaba olmadan başarının yakalanamayacağını dile getirmektedir (ss. 53-54). Gerek öğretim programları gerek öğretmen davranışları açısından da bu çabanın destek görmesi çok elzemdir. Genel öğrenme sürecine eksik erişimle ve eksik dil girdisiyle giren sağır bireylerin yabancı dil öğrenirken güdülenmesini teşvik etmek ve sürdürmek için dersin gidişatını çeşitlendirmek ve zenginleştirmek gerekmektedir.

Öte yandan, yeterli dil girdisi maruziyeti ile, temel seviyenin ötesinde konuşulan bir yabancı dil öğrenimine devam etme konusunda motive olan sağır öğrencilerin, hedef dilde ileri düzeyde yazma ve okuma yeterliliğine ulaşabildikleri de gözlemlenmektedir (Sanz ve Lado, 2015, s. 199-200).

Sonuç olarak söylenebilir ki güdülenme, yabancı dil öğrenme sürecinde işitme engelli öğrencinin tutumunu, davranışını ve performansını etkileyen kilit bir etmendir. Bu sebeple, yabancı dil öğretiminde güdülenmeye odaklanmak, bu öğrencilerin dil öğrenmelerini kolaylaştırmak ve keyifli hale getirmek için önemlidir. Güdülenmiş bir işitme engelli öğrencinin daha olumlu bir yabancı dil öğrenme yaşantısı geçirerek dil öğrenmeden daha az vazgeçme eylemi göstereceği varsayılmaktadır.

2.2.4.3. Sağır Bireylerin Üçüncü Dil Edinmeye İlişkin Tutum ve İnanışları

Yabancı dil öğrenmeye etki eden en önemli duyuşsal etmenlerden biri de tutumlardır. Tutum, Güney (2008) tarafından psikolojik bir düşünsel oluşum içinde ve toplumsal değer, norm ve ilişkilerin etkisiyle oluşan zihinsel bir öge, davranışı yönlendiren duyuşsal bir ön düşünce, ideoloji veya kanaat oluşumunu etkileyen bir değerler bütünü, bir vaziyet alış (s. 218) biçiminde tanımlanmaktadır. Tanımdan da anlaşılacağı üzere tutumunun duyuşsal, bilişsel ve davranışsal boyutları içine aldığı görülmektedir. Tutuma ilişkin bilişsel ögeler, inanışlardan oluşmaktadır. İnanışlar, bireyin nesne ile ilgili sahip olduğu bilgiyi ve düşünceyi temsil etmektedir (Arkonaç, 2001; Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003). Bir nesneye ya da olguya yönelik olumlu veya olumsuz bir tutum varsa, o nesne ya da olgu hakkında olumlu veya olumsuz inanış da olacaktır (Tavşancıl, 2005).

Yabancı dil öğrenme bağlamında inanış, öğrencilerin öğrenci olarak kendileri, öğrenmeyi etkileyen etkenler ve dil öğreniminin doğası hakkında sahip oldukları genel varsayımlar olarak tanımlanmaktadır (Victori ve Lockhart, 1995, s. 224). Yabancı dil öğrencilerinin, hedef dilin doğası, zorluğu, edinme süreci, belirli öğrenme stratejilerinin başarısı, eğilimlerin varlığı, başarı ve öğretim yöntemleri ile ilgili kendi beklentileri hakkındaki güçlü inanışlara sahip olabileceğini belirten Breen (2001) ve Arnold (1999), bu inanışların ve genelde bunların dil öğrenme ve öğretmeye, özelde de öğrencilerin beklentilerine ve kullandıkları stratejilere yansımalarının, derse ilişkin öğretici uygulamaları ve öğretim programı tasarımı hakkında bilgi verebileceğini ileri sürmektedir. Öğrenciler, yabancı dil öğrenme konusunda hatalı, bilinçsizce yapılmış ya da olumsuz inanışlara sahip olabilmekte ve bu inanışlar, daha az etkili dil öğrenme stratejilerine güvenme; olumsuz öğrenme deneyimleri yaşama, sınıf kaygısı ve olumsuz benlik kavramı biçiminde olumsuz tutumlarla sonuçlanabilmektedir (Frugé, 2007; Horwitz, vd., 1986; Huang, 2006).

Dolayısıyla tutumun, inanışlarla oldukça iç içe olduğu ve birbirini etkilediği söylenebilir. Öz'ün (2005) de vurguladığı gibi öğrenci inanışları, sonuçta güdülenmeyi etkileyen tutumları şekillendirmekte, bu da davranışları yönlendirmekte ve yabancı dil öğrenme çıktısını doğal olarak belirlemektedir. İnanışların ve tutumların bu süreçte oynadığı kritik rol göz önüne alındığında, öğreticilerin ve öğrencilerin bu değişkenlerin, deneyimlerini nasıl şekillendirdiklerini bilmeleri önemlidir (s.151). İşitme engelli öğrencilerin dil öğrenme sürecinde geliştireceği olumlu tutum ve inançlarının, onların daha etkili, motive edici ve tatmin edici bir dil öğrenme deneyimine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Domagała-Zyśk (2014), çoğunlukla işitme yeteneği olan öğrenciler gibi işitme engelli öğrencilerin, yabancı dil sınıflarına katılımlarının, eğitim ve iş hayatında başarı elde etmek için önemli bir faktör olan özsaygı düzeylerinde artışı tetiklediğini; bu yüksek ve yeterli benlik saygısının, çeşitli etkinlikleri üstlenme güdülerini arttırdığını; bunun da hedeflere ulaşma konusunda daha büyük dayanıklılık, yüksek düzeyde yaratıcı düşünce, daha etkili eylem, öğrenmeye daha olumlu bir tutum ve daha yüksek sosyal statü ile sonuçlandığını dile getirmektedir. Domagała-Zyśk, başta İngilizce olmak üzere bir yabancı dil öğrenmenin, sadece yeni bir bilgi alanını keşfetme fırsatı değil, aynı zamanda başarı şansı verdiğini; bunun, işitme engeli olan öğrencilerin tutumlarını ve davranışlarını olumlu bir şekilde etkilediğini, sözlerine eklemektedir (ss. 5-6).

Her birey, geçmişte yaşamış olduğu tecrübeler, psikolojik ve biyolojik yapısı, maruz kaldığı hayat koşulları bakımından farklılıklar göstermekte ve bu farklılıklar eğitimde yabancı dil kazanımını ve başarısını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu yüzden daha yetkin bir eğitim verebilmek için yabancı dile yönelik tutum ve inanışlar dikkate alınmalı ve bu doğrultuda bir dil politikası oluşturulmalıdır (Çimen, 2011, s. 7). Bu bağlamda, özellikle yabancı dil öğrenme ortamına, eksik dil öğrenme deneyimlerinden ve öğreticilerle yaşanan olumsuz

deneyimlerden dolayı hem kendine hem de öğrenmeye ilişkin daha olumsuz tutum ve inanışlarla gelen sağır bireylerin bu konularda daha fazla yönlendirilmesi beklenmektedir. Örneğin Csizér ve Kontra'nın (2020) yaptığı çalışmada işitme engelli bir öğrenci, üniversite tarafından sağlanan İngilizce derslerini önemli bulsa da dersin zorunlu olmasını şanssızlık olarak değerlendirmekte; kendisi, İngilizceyi lisede öğrenmiş olmasına rağmen hala bir başlangıç seviyesinde olduğunu hissetmekte ve bu nedenle bu eğitimi zaman kaybı ve mücadele verme olarak nitelendirmektedir. Öğrencinin derse ilişkin olumsuz tutum ve inanışı şu sözlerinden anlaşılmaktadır: *“Lisede, İngilizce derslerinde oldukça sıkıldım çünkü sadece sözcük öğreniyorduk ve hiç dilbilgisi çalışmıyorduk. Dilbilgisi öğrenmeye sadece üniversitede başladım ve bunu öğrenmek zorunda olduğumu öğrendim. Öğretmen, işitme yeteneğine sahipti ve işaret dilini kullanamıyordu; bu nedenle konuşuyordu ve biz dudaklarını takip ederek öğrenmeye çalışıyorduk. Liseye başladığımda 16 yaşındaydım, başka bir dil öğrenmeye ilgi duyuyordum, ama en azından iyi bir öğretmenimiz olsaydı, motive olmamı sağlayabilirdi, ancak bu özel öğretmen bize İngilizce eğitim verme konusunda yetkin değildi. Eğer lisede iyi bir İngilizce temeli atmış olsaydım, şu anda İngilizceye karşı daha fazla çalışma azmine ve daha iyi bir anlama duygusuna sahip olurdum ve İngilizceye karşı daha olumlu tutum geliştireirdim.”* (s. 10).

Genel olarak, dil edinimi ile ilgili tutum dile karşı tutum, dilin anadili konuşuruna karşı tutum ve dil öğrenmeye karşı tutum biçiminde üç türe ayrılabilir (Riyanto, Setiyadi ve Kadaryantos, 2015, s. 3). Gardner (1985), öğrenilecek dilin ait olduğu kültüre ve topluma karşı olumlu tutumları olan yabancı dil öğrencilerinin, böyle olumlu tutumları olmayanlara oranla dil öğretiminde daha başarılı olduğunu ifade etmektedir (s.10). Diğer taraftan, bir öğrencinin dil öğrenmeye tarafsız bir tutumla başlaması ve zaman geçtikçe derse katılımında istekli olması, öğreneceği dile karşı tarafsız olan tutumunu olumlu yönde değiştirebilmektedir (Smith, 1971, s. 82). İşitme engelli öğrencilerin dile ve dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olmanın,

güdülenmesini ve başarısını arttıracığı ve dil öğrenmesini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Öğrenme sürecinin en başında bu öğrencilerin tutum düzeylerini belirlemek, bu özel grup için daha sağlıklı ve etkili öğrenme ortamları ve eğitim programları oluşturmak açısından önemlidir. Öğrenme süresi boyunca da bu öğrencilerin, olumlu tutum geliştirmelerini desteklemek daha istekli ve azimli olmalarına katkıda bulunabilir.

İşitme engelli öğrencilerin güdü, tutum ve inanışları üzerine yapılan araştırmalar, maalesef çok da olumlu sonuçlar vermemektedir. Sağır ve ağır işitme güçlüğü çeken bireylerin güdülenmeleri, inanışları, tutumları ve öğrenme stratejilerinin analiz edildiği çalışmaların tamamına yakınında İngilizcenin önemini bilmeleri ve hedef dili öğrenmek istemelerine rağmen İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarının düşük düzeyde olduğu, (Kontra, Csizér ve Piniel, 2015, s. 141; Kontra, 2017; Csizér ve Kontra, 2020); süreçte karşılaştıkları sorunlar, nedeniyle kendilerine ve öğrenmeye yönelik tutumlarının olumsuz olduğu (Morávková, 2011); genellikle güvensizliğe ve dil kullanımından kaçınmaya yol açan, dolayısıyla öğrenme sürecine zarar veren hata yapacağım düşüncesi, hedef dilin zor olduğuna inanma ve işiten akranlarının gerisinde olduklarını düşünmeleri nedeniyle yaşadıkları eşitsizlik hissi biçiminde inanışlarının olumsuz olduğu (Eriksson, 2020, s. 64) tespit edilmiştir.

Yabancı dil öğrenmek için öğrencinin hedef dile ve dilin konuşulduğu kültüre karşı olumlu tutum ve inanış geliştirmesi, hedef dili öğrenmeye istekli hale gelmesi ve dili öğrenmeye psikolojik olarak hazır olması gerekmektedir. Bu noktada, en büyük sorumluluk öğreticilere düşmektedir. Öğreticilerin, her şeyden önce öğrenme süreci başında ölçeklerden, anketlerden, öğrenci gözlem ve raporlarından veya öğrencilerle yapılan görüşmelerden yararlanarak tutumlarını belirlemeli; onları daha olumlu düzeye taşımaya çalışmalıdır. Diğer taraftan, öğreticilerin de sınıf içi tutum ve davranışları, öğrenme iklimi ve öğrencilerin güdülenmesi üzerinde etkili olmakla birlikte onların

akademik, sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde de etkilidir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini olumsuz etkileyecek sınıf içi tutum ve davranışlardan özellikle kaçınmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

2.2.4.4. Sağır Bireylerin Dil Öğrenme Stratejileri

Yabancı dil öğrenme stratejileri, bireylerin yeni bir dili öğrenirken izledikleri planlı ve bilinçli yaklaşımlara işaret etmektedir. Bu stratejiler, öğrencilere dil becerilerini geliştirme, öğrenme süreçlerini en uygun hale getirme, kaynaklarını ve zamanını etkili bir şekilde kullanma ve dil öğrenme hedeflerine ulaşma konusunda yardımcı olabilmektedir.

Weinstein ve Mayer (1986), öğrenme stratejilerini, “*öğrenme sürecinde, öğrencinin bilgiyi zihinde kodlama işleyişini etkileyen davranış ve düşünceler*” olarak tanımlamıştır (s. 315). Dil öğrenme stratejileri ise, öğrencilerin dili edinirken bilgiyi kodlamak ve geri çağırmak için kullandıkları yöntemlerin geneline gönderme yapmaktadır. Dil öğrenen bireyler, dil ile ilgili her türlü bilgi ve beceriyi edinirken öğrenme stratejilerinden faydalanmaktadır ve bu stratejilerin etkili ve yerinde kullanılmasının, dil öğrenimini daha başarılı ve kontrollü bir süreç haline getirdiği gözlemlenmektedir. Öğrencilerin kullandıkları çeşitli stratejiler, onların dil edinimlerine yaptıkları olumlu etkilerden dolayı geliştirilmesi gereken beceriler olarak görüldüğünden, dil öğretimi bağlamında bu stratejilerin öğretime de oldukça önem verilmektedir (Bardakçı ve Kılıç, 2016, s. 86). Oxford (1992), dil öğrenme stratejilerini, öğrencilerin, yabancı dil becerilerini geliştirme konusunda ilerlemelerini artırmak amacıyla sıklıkla ve bilinçli olarak kullandıkları özel eylem, davranış, adım ve teknikler şeklinde tanımlamakta ve bu stratejilerin yeni dilin içselleştirilmesini, depolanmasını, geri çağırılmasını ve kullanılmasını kolaylaştırdığını vurgulamaktadır (s.18). Benzer biçimde, Weinstein, Husman ve Dierking (2000) de, dil öğrenme stratejilerini, yeni

bilginin ve becerilerin edinilmesi, anlaşılması ya da diğer ortamlara aktarılmasını kolaylaştıracak düşünce, davranış, inanç ya da duyguları kapsayan stratejiler olarak açıklamaktadır. Bu tanımlar ışığında, dil öğrenme stratejilerinin, bireylerin, dışarıdan herhangi bir müdahale olmadan hedef dile ilişkin amaçlarını gerçekleştirebilmelerini, yeni öğrendikleri bu dili anlayabilmelerini, içselleştirebilmelerini ve zihinde saklayabilmelerini kolaylaştırdığı söylenebilir.

Dil öğrenme stratejileri, işiten bireylerin yanı sıra işitme engelli bireyleri de kapsamaktadır. Çünkü bu stratejiler, her türlü öğrencinin dil becerilerini geliştirmek, yeni bir dil öğrenmek veya dil becerilerini sürdürmek için benzer temel prensipleri içermektedir. Ancak, işitme engelli bireylerin öğrenme süreçleri bazı özel gereksinimleri kapsamaması sebebiyle öğreticilerin, işitme engelli bireylerin izlediği öğrenme stratejilerini anlamaları; bu stratejiler ile kendi öğretim stratejilerini uyumlaştırmışları gerekmektedir. Öte yandan, öğreticilerin de öğrencilerin gereksinimine uygun olan dil öğrenme stratejilerini onlara öğretmesi oldukça faydalı olmaktadır. Eilers-Crandall'ın (2004) da belirttiği üzere, başarılı dil öğrenimi için, öğretmenlerin uygun çalışma stratejilerinin ve becerilerinin gelişimini öğretmeleri, izlemeleri ve pekiştirmeleri gerekmektedir (s. 88). Janáková (2000), işitme engelli öğrencilerin akademik ortamda başarı için gerekli olan strateji ve beceriler konusunda uygun eğitim alması durumunda, bu öğrencilerin derece derece işitenlerin yeteneklerine eşit bir yabancı dil beceri seviyesine ulaşabileceklerini iddia etmektedir (s. 28). Csizér ve Kontra'nın (2020) yaptıkları araştırmanın sonuçları, işitme engelli ve ciddi işitme kaybı yaşayan bireyler arasında zorlukların, sorunların ve motivasyon eksikliklerinin yaygın olduğunu göstermektedir. Bu öğrencilere yönelik motive edici ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak, öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin sorumluluklarını artırmaktadır. Yabancı dil öğretimi, öğrencilere etkili öğrenme stratejilerini tanıtmamanın yanı sıra, yabancı dilin bağımsız bir şekilde pratiğini yapmalarını teşvik etmenin önemli

olduğunu göstermektedir (ss. 245- 246).

Bir dili öğrenmenin, onun tüm bileşenlerini öğrenmek demek olduğunu belirten Birinci (2014), işitme engelli ve işitme zorluğu yaşayan öğrencilerin işitsel mesajları alamamaları gerekçesiyle dinleme, konuşma ve telaffuz gibi bazı bileşenleri öğrenemediklerini; dolayısıyla da yabancı dil öğrenme konusunda bir hayli zorlandıklarını ve işiten akranlarıyla aynı öğrenme stratejilerini kullanamadıklarını dile getirmektedir (s. 52). Marschark (2003), işitme engelli öğrencilerin işitenlerle karşılaştırıldığında daha fazla etraflarına bakınarak ses girdisinin yerini doldurmaya çalıştıklarını; dudak okuma ve ipuçlarına odaklandıklarını, konuşma temelli kodlama ve görsel-uzamsal kodlama stratejilerine başvurduklarını ifade etmektedir. Marschark, Lang ve Albertini (2002), de bu bireylerin, görmeye ilişkin tercihleri nedeniyle genellikle görsel imgelerden faydalanan stratejiler kullandıklarını; işitsel öğrenenlerden farklı bir şekilde yeni kavramları öğrenmek ve işlemek zorunda olduklarını; genellikle bir gösterimi veya bir işlemin nasıl yapıldığına dair bir tür süreci görmeyi istediklerini; temelde gözleriyle öğrendiklerini ve kavramları daha iyi anlamak için gözlerine güvendiklerini söylemektedir. Csizér ve Kontra'nın (2020) çalışmasında, daha özerk olan ve yabancı dil becerilerini geliştirmeye istekli olan az sayıdaki üniversite öğrencisinin, geleneksel kavramsal sözcük ezberlemesinden çift dil kitapları okumaya, İngilizce altyazılı filmleri izlemeye, sözcüklerin anlamlarını tek dilli bir elektronik sözlükte araştırmaya, sözcük dağarcığını geliştirmek için bir mobil uygulama kullanmaya ve yazma becerilerini iyileştirmek için özel bir öğretmen tutmaya kadar çeşitli öğrenme stratejileri sıraladıkları görülmektedir (s. 11). Ayrıca işitme engelli öğrencilerin hedef dili öğrenirken işaret dili ile konuşma dilini temele aldıkları bir strateji geliştirdiklerini vurgulayan Csizér ve Kontra'nın (2020) çalışmalarında, bu durum öğrenciler tarafından şöyle açıklanmaktadır: *“Bir sözcüğün işaret dilindeki ve hedef dilin işaret dilindeki karşılığını bilmek, eşleşen İngilizce sözcüklerin*

ezberlenmesine yardımcı olmaktadır. İşaret bilindiğinde, sözcüğü hatırlamak daha kolaylaşmakta; işaret sözcükle bağlantılı hale gelmektedir. Özellikle hem işaret dili hem de konuşulan dile başvurmak, hedef dildeki sözcüğü görsel hale getirmekte; ezberlenmesini kolaylaştırmaktadır. Örneğin bir metin okunurken metnin ifadeleri, önce zihinsel olarak konuşulan dile çevrilmekte ve ardından anadil (işaret dili) ile görselleştirilmektedir.” (s. 12).

İşitme engelli öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan araştırmaların, daha çok okuma stratejileri üzerine odaklandığı görülmektedir. Kenya’da bir ortaokulda işitme engelli öğrenciler üzerine yapılan bir araştırma, bu öğrencilerin okuma anlama konusundaki öğrenme stratejilerinin resimlere ve başlıklara bakma, parmak alfabesi, okurken işaret dilini kullanma, parmaklarla sözcüklere işaret etme, ana fikri belirleme, ezberleme, tekrar okuma, yavaş ve dikkatlice okuma, önceki bilgiyi kullanma ve sözlük kullanma gibi unsurları içerdiğini ortaya koymuştur (Maina, vd., 2014, s. 122). Yine bir başka okuma stratejileri ile ilgili yapılan araştırmada, Cannon ve arkadaşları (2016), işitme engelli çok dilli öğrencilerde umut vadeden dört stratejiyi tanımlamışlardır: yönlendirilmiş okuma, görsel fonetik, zincirleme ve multimedya araçları ile önceden öğretme ve metakognitif stratejileri kullanan akran rehberliği.

Dotter (2008), işitme engelli insanların, çocukluktan itibaren, eksik veya hatalı bilgi açığını kapatmak için işiten bireylerden çok daha fazla strateji geliştirmek zorunda kaldıklarını belirtmekte; bu stratejilerden birinin, metin veya parçadaki farklı ipuçlarından sistemli bir şekilde bilgi aramayı; diğerinin ise tüm olası eylem veya ipuçlarının kombinasyonlarını denemeyi içerdiğini belirtmektedir (s. 106). Buradan hareketle işitme engelli öğrencilerin, Oxford’un dolaysız stratejilerinden dilsel zorlukların veya sınırlamaların üstesinden gelmek için kullanılan telafi edici stratejilere başvurdukları söylenebilir. Oxford (1990), bu stratejileri şöyle açıklamaktadır (s.91-94):

1. *Akıllı Bir Biçimde Yordama*: Hedef dilde okunan ifadelerin anlamlarını yakalayabilmek için hedef dilin, anadilin veya başka bir dilin edinilmiş bilgisinin, dilsel bir ipucu sağlaması düşüncesine dayanan “*dilsel ipuçlarını kullanma*” ve anlamı yakalayabilmek için bağlam bilgisi, durum, metnin yapısı (tanıtım, özet, sonuç, başlık, metnin bölümleri, vb.), kişilerarası ilişkiler, genel art alan bilgisi (hedef kültürle ilgili bilgi, konu alanı bilgisi, genel kültür) gibi dil dışı öğelerin kullanılmasını içeren “*diğer ipuçlarını kullanma*” stratejilerini içermektedir.
2. *Yazmada Sınırlarla Başa Çıkma*: Hedef dili edinirken zorluklarla karşılaşıldığında ana dile geçme, yardım alma, jest ve mimikleri kullanma, iletişimden kısmen veya tamamen kaçınma, konu seçme, mesajı uyarlama veya benzeştirme, sözcük uydurma ve dolaylama veya eşanlamlı sözcükleri kullanma gibi stratejileri içermektedir.

Özetle dil öğrenme stratejilerinin, işitme engelli öğrencilere dil öğrenme sürecinde rehberlik etmesi ve kendi öğrenme tarzlarına uygun bir yöntem geliştirmelerine yardımcı olması açısından önemi büyüktür. Öğrencilerin kullanacakları stratejileri bilen öğretmenler, bireyselleştirilmiş bir öğretim yaklaşımı benimseyebilecek; onların gereksinimlerine uygun destek sağlayabilecek; onlarla daha iyi bağlantı kurabilecek ve etkileşimde bulunabilecek; dil engellerini aşma konusunda onlara rehberlik edebilecek; görsel materyaller, işaret dili, ipuçları veya teknolojik araçlar gibi stratejiler kullanarak öğrencilerin dil becerilerini destekleyebilecek ve onların öğrenme stratejilerine değer vererek motivasyonlarını artıracaktır.

2.2.4.5. *Sağır Bireylerin Dil Öğrenme Biçemleri (Stilleri)*

Öğrenme biçemleri güdülenme, kaygı, eğilim, tutum, kişilik ve dil öğrenme stratejileri ile birlikte dil öğrenme sürecini büyük oranda etkileyen temel bireysel

farklılıklardan bir tanesidir. Bu bireysel özellik, işiten bireyler kadar işitme engelli bireyler için de öğrenme sürecinde gözden kaçırılmaması gereken bir özelliktir.

Öğrenme biçemi, *“öğrencilerin, öğrenme ortamını nasıl algıladıklarına ve etkileşimde bulduklarına ve bu ortama nasıl tepki gösterdiklerine dair görece istikrarlı bir gösterge olarak işlev gören özgün bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik davranışlardır.”* (Keefe, 1979, s. 5). Bir başka tanıma göre öğrenme biçemi, fiziksel ve duyuşsal ihtiyaçlarımızı etkileyen çevresel ve algısal tercihlerimizin; dünyayı nasıl gördüğümüzü, kavramsallaştırdığımızı ve yapılandırdığımızı belirleyen bilişsel değişkenlerin; kişilikten, bilişsel ve duyuşsal faktörlerden kaynaklanan ve öğrenme durumlarındaki davranışsal eğilimlerimizi şekillendiren sosyal tercihlerimizin bir bileşimidir (Galloway ve Labarca, 1990, s. 113). Wong (2015), biçemi, *“öğrencilerin yeni bilgileri elde etme, işleme ve saklama sürecini içeren öğrenme eylemine ilişkin tercih ettikleri genel yaklaşım”* (s. 21) olarak; Cesur (2008) ise *“algılama, bilgiyi zihne yerleştirme, geçmiş yaşantılar, çevre etkisi, kalıtsal özellikler gibi konularla ilgili çok boyutlu bir kavram”* (s.28) biçiminde açıklamaktadır. Bu tanımlar ışığında öğrenme biçiminin, bireyin bilgiyi elde etme, işleme ve kullanma sürecinde kendine özgü davranışları; kalıtsal olarak doğuştan getirdiği, çevresel etmenlerle de değişebilen, bireyden bireye farklılık gösteren öğrenmeye ilişkin tercihleri; en iyi nasıl öğrenebileceğine ilişkin tutarlı ve karakteristik yaklaşımları olduğu söylenebilir.

Yabancı dil öğretiminde hedeflenen, etkili ve kalıcı öğrenme yaşantıları oluşturmaktır. Bu bağlamda, öncelikle yabancı dilin öğretileceği hedef kitlenin daha yakından tanınması ve dolayısıyla da onlara uygun öğretim yöntem, teknik, araç-gereç ve değerlendirme biçimlerinin seçilmesi ve kullanılması gerekmektedir. Yabancı dil öğreticilerinin öğrencilerini tanıması, onların nasıl öğrendiklerini ve nasıl çalıştıklarını anlaması oldukça önemlidir. Bu da öğrencilerin, öğrenme biçimlerini, öğrenme sürecinin merkezine alarak öğrenmeyi yönlendirmek demektir. Mutlu'nun (2008) da

belirttiği gibi “Öğrenmek ve öğretmek için birçok yol bulunmaktadır. Her öğrenci, öğrenebilir ancak aynı şekilde öğrenemez. Dolayısıyla bütün öğrencilere uyan bir öğrenme stiline olduğu söylemek mümkün gözükmemektedir. Bununla birlikte iyi veya kötü öğrenme biçimi de yoktur. Önemli olan her öğrenciye en uygun şekilde öğrenmesini sağlayacak biçimle öğretmektir (ss. 4-5). Yabancı dilde yeni bir bilgi öğrenilirken bazı insanlar bilgiyi birkaç defa okumakta, bazıları okuduğunu yazmakta, bazıları okuduğunu bir başkasına anlatmakta, bazıları öğrendiği bilgiyi yapmak istemekte, bazıları okuduğunu gerçek yaşamda uygulamakta, bazıları belli bir sıra takip ederek öğrenmekte, bazıları ayrıntıları öğrenmekten zevk almakta, bazıları yabancı dil öğreniminin sadece belli alanlarında başarılı olmaktadır. İnsanların göstermiş olduğu bu farklı öğrenme şekillerinde amaç, öğrenilen bilgi hangi alanda olursa olsun hep ilk defa karşılaşılan bilgiyi öğrenmek ve öğrenilen bilginin kalıcı olmasını sağlamaktır. Amaç aynı olmasına rağmen amaca ulaşan yollar farklılık göstermektedir; çünkü bireyler birbirinden farklıdır, bu nedenle yeni bir bilgiyi öğrenme şekilleri de farklı olmaktadır. Bireylerin yeni bilgiler öğrenirken kullandıkları bu yollar, bireylerin öğrenme biçimlerine göre farklılık göstermektedir. Bir başka deyişle, bu farklılığı sağlayan içsel özellikler, öğrenme biçimlerini ortaya çıkarmaktadır (Gezmiş, 2005, ss. 24-25). İşitme engelli öğrencilerin dil öğrenme biçimlerini anlamak, onlara daha etkili ve kişiselleştirilmiş bir dil eğitimi deneyimi sağlamak ve iletişim becerilerini güçlendirmek açısından önemlidir.

Öğrencilerin öğrenme biçimleri, alanyazında “genel ile özel”, “analitik ile bütüncül”, “sözle ifade edenler ile görselleştirenler” gibi kutuplaştırılmış pek çok sınıflandırma ile ifade edilmektedir. Aşağıda öğrencilerin, öğrenme biçimlerine ilişkin bazı boyutlara yer verilmektedir.

Çizelge 1. Bazı Öğrenme Biçemlerine Genel Bir Bakış (Reid, 1998, s. x)

Yedi Çoklu Zekâ Türü	
Sözel/Dilsel	Sözlü ve yazılı sözcüklere ilişkin yetenek ve duyarlılık.
Müziksel	Ritim, perde ve melodiye duyarlılık.
Mantıksal/Matematiksel	Sayıları etkili kullanabilme ve usamlama becerisi.
Uzamsal/Görsel	Biçime, mekâna, renge, çizgiye ve şekle duyarlılık.
Bedensel/Duyudevinimsel	Bedeni, fikir ve duyguları ifade etmek için kullanabilme.
İşsel/Kişisel	Kendini anlama yeteneği: güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma.
Sosyal/Kişilerarası	Başkalarının ruh halini ve niyetlerini anlayabilme becerisi.
Algısal Öğrenme Biçemleri	
Görsel	Gözleri kullanarak daha etkili öğrenme (görme).
İşitsel	Kulakları kullanarak daha etkili öğrenme (duyma).
Dokunsal	Dokunarak daha etkili öğrenme (dokunma).
Duyudevinimsel	Tümsel vücut deneyimiyle daha etkili öğrenme.
Grupsal	Diğerleriyle birlikte çalışarak daha iyi öğrenme.
Bireysel	Yalnız başına çalışarak daha etkili öğrenme
Alan Bağımsız-Alan Bağımlı (Duyarlı) Öğrenme Biçemleri	
Alan Bağımsız	Gerçekleri analiz ederek sırayla daha etkili bir biçimde öğrenme.
Alan Bağımlı	Bağlamdan daha etkili bir şekilde öğrenme (bütünsel olarak) ve insan ilişkilerine duyarlılık.
Analitik ve Global Öğrenme Biçemleri	
Yansıtıcı	Seçenekleri değerlendirmek için zaman verildiğinde daha etkili öğrenme
Tepisel/Dürtüsel	Hemen tepki verebildiğinde daha etkili öğrenme
Kolb'un Yaşamsal Öğrenme Modeli	
Yakınsak	Soyut olarak algıladığı ve aktif olarak işlemleyebildiği zaman daha etkili öğrenme.
İraksak	Somut olarak algılayabildiğinde ve yansıtıcı şekilde işlemleyebildiğinde daha etkili öğrenme.
Özümseyici	Soyut olarak algılayabildiğinde ve yansıtıcı şekilde işlemleyebildiğinde daha etkili öğrenme.
Uyumsamacı	Somut olarak algılayarak ve aktif olarak işlemleyebildiğinde daha etkili bir şekilde öğrenme.
Myers-Briggs'in Tip Belirleyicileri	
Dışa Dönük	Somut tecrübe, başkalarıyla temaslar ve ilişkiler yoluyla daha etkili bir şekilde öğrenme.
İçe dönük	Bireysel ve bağımsız öğrenme durumlarında daha etkili öğrenme.
Duyusal	Gözlenebilir gerçek bilgilerden daha etkili bir şekilde öğrenme.
Sezgisel	Anlamlı deneyimlerden daha etkili bir şekilde öğrenme.
Düşünen	Nesnel ve mantıksal durumlardan daha etkili bir şekilde öğrenme.
Duygusal	Kişiselleştirilmiş koşullardan daha etkili bir şekilde öğrenme
Yargılayıcı	Yansıtma, tümdengelim, analiz ve süreçlerle daha etkili bir şekilde öğrenme.
Algılayıcı	Uzlaşma, hissetme ve tümevarımsal süreçlerle daha etkili bir şekilde öğrenme
Sağ ve Sol Beyin Temelli Öğrenme Biçemleri	
Beynin Sağ Tarafını Kullananlar	Görsel, analitik, yansıtıcı ve özerk öğrenme yoluyla daha etkili bir şekilde öğrenme.
Beynin Sol Tarafını Kullananlar	İşitsel, genel, tepisel ve etkileşimsel öğrenme yoluyla daha etkili bir şekilde öğrenme.

Tablo genel olarak değerlendirildiğinde ve işitme engelli öğrencilerin özellikleri düşünüldüğünde, işitme engelli öğrencilerin dil öğrenme biçimlerinin, yedi çoklu zeka açısından uzamsal/görsel; algısal öğrenme biçimleri açısından görsel, kinestetik ve bireysel; alan bağımsız-alan bağımlı (duyarlı) öğrenme biçimleri açısından alan bağımsız; analitik ve global öğrenme biçimleri açısından yansıtıcı; Kolb'un yaşamsal öğrenme modeli açısından iraksak; Myers-Briggs'in tip belirleyicileri modeline göre içe dönük, duyusal ve duygusal; sağ ve sol beyin temelli öğrenme biçimleri açısından da sağ temelli öğrenme biçemlerine dayanma eğilimlerinin daha fazla olduğu yorumu yapılabilir.

Bu bağlamda, Alencar, Butler ve Lomber (2019), sağır veya işitme engelli bireylerde, nesne ve yüz ayırt etme gibi merkezi görsel fonksiyonlar ile hareket algılama, görsel konumlandırma, görsel-motor eşgüdümlülüğü ve Vernier keskinliği gibi periferik görsel fonksiyonların, işiten bireylere kıyasla özellikle geliştiğini vurgulamaktadır (s.1091). Birinci (2014) ise, sağır veya işitme engelli öğrencilerin baskın öğrenme biçemlerinin, işitme yetenekleri olmadığı için, genellikle görsel biçem olduğunu; bazılarının aynı zamanda kinestetik, koku alma ve tat alma gibi duyuşal öğrenme biçemlerine sahip olabildiğini belirtmektedir (s. 55).

Görsel olarak nitelendirilen öğrenciler, dil öğrenimi sürecinde yeni bir bilgiyi algılamak için daha çok gözlerini kullanmayı tercih etmektedir. Bazı öğrenciler bilgiyi anlamak için yazmakta, bazıları kendilerine uygun şekiller çizmekte, bazıları konu ile ilgili görselleri izlemektedir. Görsel öğrenciler, dil öğrenimi süreci içerisinde resimler, filmler, grafikler, tablolar, haritalar, fotoğraflar, kartonlarla hazırlanmış materyaller, resimli hikâyeler ya da anlatılar, şemalar, renklerle kodlanmış tablolar gibi görsel etkilerin fazla olduğu materyallerin kullanılmasından hoşlanmaktadır. Bu öğrenciler, görerek derse odaklandıkları için dil öğrenimi sürecinde ders materyallerini ya da dersi anlatan kişiyi görmelerini engelleyen öğelerden hoşlanmamakta ve öğreticinin mimikleri ve jestleri de önemli olduğu için bilgi veren kişiyi en iyi şekilde görebilecekleri yere oturmayı tercih etmektedir (Gezmiş, 2005, s. 26). Bu öğrenciler, ayrıca diğer öğrencilere göre daha sessizdirler ve sözlü yönergeleri takip etmede sıkıntı yaşamaktadırlar; plansızlıktan rahatsız oldukları için öğrenilecek şeylerin belli bir düzen ve program içerisinde sunulmasını istemektedirler ve düz anlatım yöntemi ile öğrenmektedir. Bu sebeple, etkili öğrenmenin sağlanması için dersin mutlaka harita, şema, poster, grafik gibi görsel materyallerle desteklenmesi ve somutlaştırılması gerekmektedir. Çünkü bu öğrenciler, bilgileri görüntü olarak belleklerine kaydetmekte ve görüntü olarak hatırlamaktadır (Boydak, 2007). Dokunsal öğrenciler ise duyuş ve

düşüncelerini beden dili ile ifade etme, yaparak öğrenme ve somut bir şeyler üretme eğilimindedirler (Şimşek, 2002, s. 36). Bu öğrenciler, öğrenim sürecinde bütün bedenlerini kullanmak istedikleri için oyun, rol yapma, canlandırma, hareketlerle anlatım, spor gibi çeşitli tekniklerin kullanılması önerilmektedir. Yabancı dil öğretim yöntemlerinden Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi kinestetik öğrencilerin katılmaktan en çok zevk aldıkları yöntemlerin başında gelmektedir (Gezmiş, 2005, s. 29). Sonuç olarak işitme engelli bireylerin, işitme yeteneklerinin eksikliğini, diğer duyularını daha fazla kullanarak giderme eğiliminde olmaları nedeniyle görsel ve dokunsal öğrenciler oldukları söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin, işitme engelli öğrencilere yönelik dil öğretiminde çeşitli görsel ve dokunsal materyalleri kullanarak öğrenme deneyimini zenginleştirmesi ve öğrencilere uygun öğrenme biçimlerini desteklemesi oldukça önemli görülmektedir.

Bununla birlikte işitme engelli öğrencilerin, alan bağımlı dil öğrenme stratejisini işe koştukları düşünülmektedir. Bu biçime sahip bireyler, bağlamdan daha etkili bir şekilde öğrenme eğilimi göstermekte; bütüne odaklanmaktadır. İşitme engellilerin öğrenme biçimleri üzerine yapılan araştırmalar, bu öğrencilerin işiten akranlarına göre daha alan bağımlı öğrenme biçimine sahip olduklarını göstermektedir (Fiebert, 1967; Paransis ve Long, 1979). Ayrıca bireysel çalışmaktan zevk aldıklarından dolayı bu öğrencilerin iletişim becerileri çok fazla gelişmemiştir (Şimşek, 2006, ss. 101-102). Borich (1997), bu öğrencilerin öğretmen ile nadiren fiziksel temas kurduklarını, öğretmen ile etkileşimlerinin, verilen görevi yerine getirme ile sınırlı olduğunu ve tek başına çalışmayı tercih ettiklerini söylemektedir (s. 517). Öte yandan Lang ve arkadaşları (1999) tarafından yapılan çalışmada, işitme engelli üniversite öğrencilerinin, alan bağımlı dil öğrenme biçimiyle hareket ettikleri ve öğrenme süreçlerinde bir otorite figürüne ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Diğer taraftan, öğrenme biçimlerinin de sağır bireylerin işitme kaybı derecesi ile

bağlantılı olduğunu unutmamak gerekmektedir. Hyjánková ve Collins (2010), bunu doğruladıkları çalışmalarında, ciddi işitme kaybı bulunan öğrencilerin genellikle görsel ve aynı zamanda kinestetik öğrenme biçimiyle ilişkili olduğunu, işitme güçlüğü çekenlerin ise sıklıkla işitsel biçimlerden faydalandığını tespit etmişlerdir (s. 62).

Son olarak işitme engelli bireylerin görsel ve özerk öğrenme yoluyla daha etkili bir şekilde öğrendikleri için sağ beyin temelli öğrenme biçimini; somut olarak algılayabildiğinde ve yansıtıcı şekilde işlemleyebildiğinde daha başarılı oldukları için ıraksak biçimi; seçenekleri değerlendirmek için zaman verildiğinde daha etkin öğrendikleri için yansıtıcı biçimi tercih ettikleri söylenebilir. Çünkü ıraksak biçimde somut yaşantı, yansıtıcı gözlem bir aradadır (Kolb, 1984). Yansıtıcı öğrenciler ise öğrendikleri her bilgi üzerinde düşünmek istedikleri için yalnız çalışmaktan hoşlanmaktadır (Voelker, 2003, s. 1). Bu öğrenciler, diğer insanları ve olayları gözlemlemeye ve bu sayede bilgiler toplamaya eğilimlidirler. Yabancı dil öğreniminde yeni bir sözcük öğrenen yansıtıcı bir öğrenci, arkadaşlarının ya da öğretmenin bu sözcüğü nasıl kullandığını gözlemledikten sonra gözlemi üzerinde ve sözcük ile ilgili verilen bilgi üzerinde düşünmektedir ve son aşamada kendini hazır hissettiğinde sözcüğü kullanmaya başlamaktadır (Gezmiş, 2005, s. 61). İşitme engelli öğrenciler, ayrıca sağ beyin yanallaşması olan ve somut aşamalı zihin kanallarını kullanan bireylerdir. Mills (2003), beyin temelli biçimlere ilişkin açıklama getiren Gregorc'un öğrenme biçimleri modeline (zihin biçimleri modeline) dayanarak somut aşamalı zihin kanalını kullanan öğrencileri şöyle açıklamaktadır: Bu öğrenci tipi, doğrudan öğretimi elle yapılan etkinlikleri, dokunsal yöntemi, adım adım giden aşamalı öğretimi ve gerçek yaşam örneklerini tercih etmektedir. Fikirleri pratik bir yolla uygulamak ve organize etmek, soyut fikirlerden somut ürünler üretmek, zaman sınırlamaları içinde iyi bir çalışma sergilemek, sistematik olarak adım adım çalışmak, detaylara odaklanmak bu öğrenen tipinin özelliklerindedir. Detaylı öğretimler şeklinde hazırlanmış ders kitapları, diyagramlar, akış şemaları,

bilgisayar destekli öğretim ve elle yapılan etkinlikler bu öğrenciler için oldukça uygundur.

Sonuç olarak öğrencilerin bilgiyi, tercih ettikleri öğrenme biçimlerinde aldıklarında en iyi şekilde öğrendiklerini, bilgiyi işlemlerken tercihlerini gösterdiklerini ve uyarıcılarla zenginleştirilmiş ortamların, bireylerin bilişsel gelişimin daha fazla desteklediğini söylemek mümkündür (Rodrigues, vd., 2022, s. 4). İşitme engelli öğrencilerin öğrenme süreçlerinden memnun olmaları, hayal kırıklığı yaşamamaları, kendilerini değerli hissetmeleri, özgüven duymaları ve stressiz bir öğrenme ortamında rahat ve güvende olabilmeleri için dil öğretimini planlarken onların kendi öğrenme biçimlerinden hareket edilmesi mantıklı gözükmektedir. Bu öğrencilere dil öğrenmede potansiyellerini gerçekleştirme imkânı verilmek isteniyorsa, onların bu öğrenme çeşitliliğini karşılayacak şekilde öğretim programları hazırlanmalı; öğrencilerin öğrenme biçimleri ile öğretmenlerin öğretme biçimleri uyumlaştırılmalıdır.

Çalışmalar, öğretme biçimleri ile öğrenme biçimlerinin örtüşmesinin, ilköğretim ve orta öğretimde akademik başarıyı artırdığını ve öğrenci tutum ve davranışları üzerinde büyük ölçüde etkili olduğunu göstermektedir (Griggs ve Dunn, 1984, s. 116). Öğrencilerin öğrenme biçimlerini bilmek ve onlara uygun programlar oluşturarak eğitimin niteliğini artırmak mümkün gözükmektedir. Bu anlamda, bir öğretim dönemine başlamadan önce öğrencileri tanımak ve gereksinimlerini saptamak için öğrenme biçimi araçları kullanmak önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme biçimi açısından öğretmen ile uyumlu olmaları, öğretmenin öğrencilerinin nasıl daha etkili öğreneceklerini belirlemesi ve onlara uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanması bakımından önemlidir. Buna paralel olarak öğrencilerin de kendi öğrenme biçimlerini bilmeleri, öğrenmenin hızlanması ve kalıcı olması bakımından oldukça gereklidir. Bu yüzden, öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerini öğrenmeye yönelik çalışmalara gereksinim duyulmaktadır (Aksoy, 2006, ss. 7-8). Aksoy (2006), ayrıca öğrenme

biçeminin, öğretme sürecinde öğretmenlere, öğrenme sürecinde ise öğrencinin kendisine yardımcı olduğunu; bu nedenle de öğretim yöntem ve stratejilerinin, sınıf ortamlarının ve öğretim malzemelerinin, öğrencilerin öğrenme biçimine göre seçilmesi ve düzenlenmesi sürecinin, öğrencilerin mevcut düzene uyum sağlamalarını beklemekten daha kolay ve daha ekonomik bir yol olduğunu ileri sürmektedir (ss. 6-7).

2.2.4.6. Sağır Bireylerin Üçüncü Dil Edinim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar

İşitme engelli bireylerin birinci (işaret dili) ve ikinci dil (konuşulan dil) edinimi konusunda yaşadıkları sıkıntılar ve kısıtlılıklar düşünüldüğünde, üçüncü bir dil dizgesini (herhangi bir yabancı dil) öğrendikleri ortamlarda da sorunlarla karşılaşmaları kaçınılmaz gözükmektedir. Özellikle düşük okuryazarlık seviyeleri, onların diller arası aktarımlarını da olumsuz etkilemektedir. Üçüncü dilin, hem çoğunlukla bu bireyler için zorunlu dersler kapsamı dışında olması hem de kendi ülkelerinde ikinci dil değil de yabancı dil pozisyonunda olması nedeniyle bu dile maruz kalma durumunun oldukça az olması, özel durumları olan bu çocukları oldukça zorlamaktadır.

Khasawneh (2021), Suudi Arabistan'da, Asir bölgesinde devlete bağlı, işitme engelliler özel okullarında çalışan 186 İngilizce öğretmeni ile yaptığı görüşmeler sonucunda bu öğrencilerin yabancı dil öğrenme sorunlarından bazılarını şu şekilde dile getirmiştir (ss. 8-9):

1. *Sağır öğrencilere yönelik İngilizce öğretim programlarından kaynaklanan sorunlar:* İngilizce öğretim programlarının, sağır öğrencilerin yeteneklerini dikkate almaması; İngilizce programındaki konuların, sağır öğrencilerin dilsel gelişimleriyle uyumlu olmaması; programa paralel hazırlanan kitapların, sağırlara yönelik resim, şekil veya görselleri içermemesi; İngilizce programındaki konuların, sağır öğrencilerin kültürüyle bağdaştırılmaması;

- İngilizce öğretim programlarında, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere yeterince yer verilmemesi.
2. *Öğrencilerin kendi durumlarından kaynaklanan sorunlar:* Öğrencilerin, İngilizce öğrenmeyi kabul etmemesi; ana dillerindeki (İşaret Dili) zayıflıklarının, İngilizce öğrenmeyi olumsuz etkilemesi; konuşulan dil düzeylerinin düşük olmasının, İngilizce öğrenme imkânlarını sınırlaması; yerel işaret dilinin temelleri konusunda yetkin olmamaları; İngilizceyi günlük yaşamda kullanmamaları; erken yaşlarda İngilizce öğrenmeye maruz bırakılmamaları; İngilizceyi kullanırken hata yapma korkusuyla sınıf etkinliklerinde aktif katılım göstermemeleri; sadece ödevlerini onlar adına yapan kişilerden yardım istemeleri.
 3. *Öğrenme ortamlarından kaynaklanan sorunlar:* Eğitim ortamının, modern öğretim araçlarından yoksun olması; sağır öğrencilere İngiliz dilini öğretmek için iyileştirici sınıflara yatırım yapılmamış olması; bu öğrencilere İngilizce öğretimiyle ilgili öğretim programı dışı kapsayıcı etkinlikler sunulmaması; okul yönetiminin, sağır öğrencilere yönelik eğitim ortamı gereksinimleri için yeterli mali destek sağlamaması; İngilizce derslerinin okulun en son saatlerine yerleştirilmesi.
 4. *Yabancı dil öğreticisinden kaynaklanan sorunlar:* İngilizce öğretmenlerinin, sağır öğrencilerin İngilizce öğrenemeyeceğine dair olumsuz kanaatlerinin olması; sağır öğrencilerle çalışma yetkinliğine sahip olmamaları; yerel işaret dilinde ve yerel işaret harfleri alfabesinde zayıf olmaları; farklı işaret dillerine yönelik sözlük gibi kaynaklarla desteklenmemeleri; İngilizce öğretirken çoğunlukla konuşma dilini araç olarak kullanmaları; işitme engelli öğrencilere İngilizceyi ikinci dil veya üçüncü dil olarak öğretirken kullanılan stratejileri uygulamamaları; sağır öğrencilerin başarı düzeylerini değerlendirme süreçlerini

zor bulmaları; bu öğrencilerin İngilizce dil becerilerini korumalarını kolaylaştırmak için net stratejiler kullanmamaları; özel gereksinimli öğrencilerle ilgilenmeleri nedeniyle ekstra ücret almamalarının olumsuz etkileri; sağır öğrenciler için öğretim yöntemleri konusunda İngilizce öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim kurslarının olmaması; işitme engelli öğrencilerin eğitimi konusunda İngilizce öğretmenlerine yardım sağlama hususunda özel eğitim konusunda uzman kişilerin, yeterli desteği sağlamaması.

Görüldüğü üzere, öğretmenin bu gruba yabancı dil öğretme konusundaki nitelik ve deneyiminin yetersizliği; işitme engelli öğrencilere uygun çalışma materyallerinin eksikliği ve yabancı dil öğretimi için özelleşmiş ve bireyselleştirilmiş öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmaması özellikle dikkat çeken sıkıntılardır.

Şu anda tüm dünyada, İngilizce öğrenmekte olan ve ileriki yaşlarda bu dil becerilerini hayata geçirmeyi amaçlayan sağır çocuklar ve sağır gençlerle dil öğrenmeye istekli sağır yetişkinler bulunmaktadır. Fakat maalesef bu bireylerin karşılaştıkları zorluklar göz önüne alındığında, duyan bireylere kıyasla yabancı dil öğrenme sürecinde dezavantajlı bir konumda oldukları görülmektedir. Csizér ve Kontra (2020), Avusturya, Çek Cumhuriyeti ve Macaristan'da bulunan 54 üniversite öğrencisi ile yaptıkları araştırmada, sağır ve ileri derecede işitme güçlüğü olan öğrencilerin yabancı dil öğrenme deneyimlerinin, yabancı dil öğrenme motivasyonlarına ve istekliliklerine rağmen zorluklarla ve aksiliklerle dolu olduğunu tespit etmişlerdir. Eriksson (2020), Finlandiyalı sağır bireyler üzerine yaptığı çalışmaya göre işitme engelli bireyler, işitme yeteneği olanlara kıyasla İngilizceyi daha az sıklıkta kullandıklarını, kendilerini daha az aktif kullanıcı olarak gördüklerini, İngilizce ile daha geç yaşta karşılaştıklarını, kendilerine verilen öğretimin güncellenmemiş olduğunu ve işitme derecelerinin dikkate alınmadığını hissettiklerini bildirmektedir (s. 75).

Hedef grup, özel ve heterojen olunca göz önünde bulundurulması gereken değişkenlerin sayısı çok daha fazla olmaktadır. Marschark, “*işitme engelli çocukların ihtiyaçlarının, genellikle işiten çocukların ihtiyaçlarından farklı olduğunu*” belirtmektedir (2001, s. 13). Çünkü işitme kaybı derecesinin neden olduğu öğrenci çeşitliliği, gereksinimleri de çeşitlendirmektedir ve aslında bir bakıma farklı derecelerde işitme kayıplarının olması, bu öğrencilere yabancı dil öğretimiyle ilgili göz önünde bulundurulması gereken en temel durumdur. Bu noktada, sınıfların ideal olarak işitme kaybı düzeylerine göre ayrılması mantıklı gözükmemektedir. Fakat maalesef uygulamada, belirli bir okulda aynı işitme kaybı düzeyine sahip yeterli işitme engelli öğrenci olmadığı için sınıflar genellikle finansal ve insan kaynakları tarafından sınırlanmaktadır. Yine bu durumun etkilediği İngilizce öğrenme geçmişi de önemlidir. Çek Cumhuriyeti'nde, İngilizce öğretmenlerinin aynı anda çok farklı İngilizce düzeylerine sahip sağır öğrencilerle çalıştığı bir ortaöğretimi ele alan bir çalışmayı örnek göstermek gerekirse, sınıfların genellikle beş yıldan daha uzun süredir İngilizce öğrenen öğrenciler, diğer yabancı dilleri öğrenen öğrenciler ve yabancı dil deneyimi olmayan öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Bu kadar karışık bir sınıf için en uygun çözüm önerisi ise, farklı seviyelerde egzersizler hazırlamak ve öğrencilerle daha fazla bireysel çalışmalar yapmak şeklinde verilmiştir. Ancak, bu çözümün elbette öğretmenler açısından oldukça zorlayıcı etkisi vardır. Çünkü hem bu gruba yabancı dil öğretme süreci zorlayıcıdır hem de sınıfla bireysel olarak çalışıldığından, farklı İngilizce seviyelerindeki farklı egzersizleri kontrol etmek ve değerlendirmek zordur (Šrejbrová, 2019, s. 53). Bu nedenle, bu gruba yabancı dil öğretecek öğreticilerin nitelikli, sabırlı, empatik, enerjik ve güdülenmiş olmaları ve bu öğrenciler hakkında daha derin bir anlayışa sahip olmaları oldukça önemlidir. Durumun insan hakları açısından değerlendirilmesi; bu çocukların yabancı dil öğrenme hakkına sahip olduğunun bilinmesi, belki de öğretmenleri teşvik edebilir. Ayrıca her öğretmenin mümkün

olduğunca bu bireylere dil öğrenme sürecini kişiselleştirmesi ve duruma uygun çözüm stratejileri üretmesi beklenmektedir. Bu noktada, Endonezya’da işitme engellilere İngilizce öğretimi yapılan bir lisede ortaya çıkan sorunlar ve bu gruba öğretim yapan ve özel eğitim geçmişı olmayan İngilizce öğretmenlerinin bulduğu çözüm önerileri aşağıdaki çizelgede (Çizelge 2) gösterilmektedir (Yunisari, Kasim ve Marhaban, 2021, ss. 345-346):



Çizelge 2. İşitme Engellilerin İngilizcede Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

<i>Problemler</i>	<i>Baş Etme Stratejileri</i>
<p>Dilsel Problemler:</p> <ol style="list-style-type: none">1. İletişim<ol style="list-style-type: none">a. Öğrencinin belirsiz telaffuz ve artikülasyonub. Öğretmenin işaret dilini bilmemesi2. Sözcük Bilgisi<ol style="list-style-type: none">a. Öğrencinin sözcük dağarcığının sınırlı olmasıb. Öğrencinin benzer sözcükleri ayırt etmede zorluk çekmesi3. Yazma becerileri<ol style="list-style-type: none">a. Öğrencinin yazı yazarken sözcükleri atlamasıb. Öğrencinin cümle oluştururken sözcükleri karıştırması	<ol style="list-style-type: none">1. Öğrencilerle iletişim kurarak ana dilini öğrenin ve işaret dilini kullanma konusunda daha yetenekli olan diğer öğretmenlerden bilgi edinin. Öğrencileri yüksek doğrulukta İngilizce konuşmaya zorlamayın. Öğrencilerle eş zamanlı iletişim kurun ve konuşmayı sınırlandırın.2. Bağlama dayalı öğretim yapın, ipuçları verin, düşünülen nesneyi sınıfa getirin veya sözcükleri görselleştirin ve öğrencilerin sözlüklerini sınıfa getirmelerini isteyin.3. Öğrencilere ekstra rehberlik sağlayın ve onlara hatayı hatırlatın.
<p>Dilsel Olmayan Problemler:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Öğrencilerin İngilizceye ilişkin bilişsel ve arka plan bilgileri.2. Öğrenme ortamının yetersizliği3. İşitme engelli öğrencilere yönelik öğretimde kullanılacak yaklaşım ve yönetime karar vermenin zorluğu4. Sınıf durumu ve okul olanaklarının sınırlılığı5. İngilizce müfredatının uygulanması:<ol style="list-style-type: none">a. İngilizce ders planıb. İngilizce materyal6. Öğrencilerin işitme kısıtlılığı	<ol style="list-style-type: none">1. İngilizce öğretirken yalnızca İngilizce dilini değil aynı zamanda yerel işaret dilini de kullanın, öğrencilerin edinimini kolaylaştırmak için bol miktarda örnek sunun ve materyali basitleştirin, öğrencileri İngilizce öğrenme konusunda motive edin, ödevleri en aza indirin ve onlar için görevleri basitleştirin; görsel ve otantik objelere kullanın.2. öğretimde kolaylık sağlamak için özgün ve görsel medyayı kullanın, sadece mevcut İngilizce kitaplarına güvenmeyin, başka kaynaklardan da faydalanın, çalışma notları hazırlayın, İngilizce dergileri sınıfa getirin, orijinal nesnelerin alternatifi olarak resimler getirin ve internetten faydalanın.3. Kullanılacak yaklaşım ve yöntemlere karar verirken, öğrencilerin gereksinimlerine ve özelliklerine, sınıfın durumuna ve içinde bulunulan şartlara dikkat edin, yöntemi belirlemeden önce uygun olanı bulmak için yöntemleri araştırın ve inceleyin, bağlamsal ve keşfederek öğrenme modellerini deneyin.4. Öğrenme alanını masa ve dolap gibi nesnelere ayırarak minimum odalar üretin.5. Öğrencilerin sınırlılıklarını ve sınıf koşullarını dikkate alarak İngilizce programını ayarlayın, öğretim materyalini basitleştirin ve ders planlarını öğrencilere ve mevcut duruma daha uygun hale getirecek şekilde ayarlayın.6. İşitme kısıtlılığı nedeniyle bu öğrencilere dil öğretimi yaparken işaret dilini araç olarak kullanın, işaret dili ile konuşmayı aynı anda yapın, tüm becerileri öğretme zorunluluğu hissetmeyin, bunun yerine öğrencilerin ilgi alanlarına ve yapabildiklerine odaklanın.

Çizelge, öğretmenlerin işitme engelli bireylere yabancı dil öğretirken karşılaştıkları bazı sorunlar ve bunlara ilişkin kendi ürettikleri çözüm önerileri ile ilgili bir örnektir. Her öğretmenin, benzer noktaları olsa da karşılaşacağı sorunlar elbette farklı olacaktır. Önemli olan öğretmenlerin bu sorunlarla baş etmek için mücadele ve emek

vermesidir. Tabii ki bu noktada, sadece öğretmenlerin çabaları, bu grubun yabancı dil öğrenme süreçlerini olumlu hale getirmede yeterli değildir. En başta, bu çocuklar için ayrı yabancı dil öğretim programları geliştirilmeli; öğrenme mekanları, onların özelliklerine ve gereksinimlerine göre ayarlanmalı; öğrenme sürecindeki hedef, kullanılacak yöntem, teknik ve materyaller ile değerlendirme süreçleri özel durumları düşünülerek yapılandırılmalı, bu gruba öğretmenlik yapacak öğreticiler hem alan, hem işaret dili hem de özel eğitim konusunda yetkin olmalıdır.

2.3. Sağır Bireylere Yabancı Dil Öğretimi İle İlgili Mevcut Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, sağırın yabancı dil öğrenmesine yönelik yapılan çalışmaların çok az olduğu ve daha ziyade kuramsal bilgi içerdiği görülmektedir. Türkiye’de konuya ilişkin olarak gerçekleştirilen sadece iki deneysel çalışma bulunmaktadır. İlk çalışma Birinci’ye (2014) aittir. Birinci, yüksek lisans tez çalışmasında, işitme engelli öğrencilere İngilizce sözcük öğretiminde çeşitli görsel materyaller kullanılmasının etkililiğini incelemiştir; bu amaçla Ankara Kemal Yurtbilir Özel Eğitim Meslek Lisesi’nden 80 öğrenciyi araştırmaya dahil etmiştir. Çalışma sürecinde, öğrenciler iki gruba ayrılarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Öğrencilere her hafta 10 sözcük öğretilmiş ve toplamda 50 sözcük kullanılmıştır. Bu sözcükler deney grubuna öğretilirken işaret dilinin yanında görsel materyallerden de yararlanılmış; kontrol grubuna öğretilirken ise herhangi bir görsel materyalden faydalanılmadan yalnızca işaret dili kullanılmıştır. Uygulamadan hemen sonra her iki gruba son test; altı hafta sonra da geciktirilmiş son test uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, işitme engelli öğrencilere görsel materyal kullanarak İngilizce sözcük öğretmenin, görsel materyal olmadan yalnızca işaret dilinden faydalanarak öğretmekten daha etkili olduğu tespit edilmiştir. İkinci çalışma ise Arslanoğlu'nun (2015) bilgisayar destekli dil eğitiminin, sağır ve işitme güçlüğü yaşayan öğrencilerin motivasyonu ve

İngilizce söz varlığı gelişimine etkisini araştırdığı ve bu etkinin olumlu bulunduğu çalışmasıdır. Uygulama sırasında “Quizlet” adlı bir web sitesinden yararlanılmıştır. Araştırmacı, bu sitede işlenen konulara göre sözcük öğrenme etkinlikleri hazırlamış ve bu sözcüklerin her biri için dijital resimler ekleyip kullanmıştır.

Konuya ilişkin çalışmaların daha çok sağırlara yabancı dil öğretiminde karşılaşılan zorlukları tespit etmek ve bunlara yönelik çözümler üretmek üzerine odaklandığı gözlemlenmiştir. Örneğin sağır ve işitme engelli öğrencilere İngilizce öğretmede karşılaşılan engellere ilişkin Fransa’da gerçekleştirilen bir çalışmada, sağır eğitimi konusunda çoğunlukla yetkin olmayan İngilizce öğretmenlerinin, sağırlara İngilizce öğretirken karşılaştıkları engelleri ortaya koymak; öğrencilerin gereksinimleri ve hangi öğretim stratejilerinin uygulanması gerektiği konularında bilgi vermek amaçlanmıştır. Bu kapsamda, Fransa’da genel-özel ortaokullarda görev yapan 137 İngilizce öğreticisi ile çalışılmıştır. Tüm öğretmenlere anket uygulanmış; 12 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve birkaç ay boyunca yaklaşık 60 öğrencinin bulunduğu 10 farklı sınıfta 68 tane sınıf içi gözlem gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin öğrenme- öğretim süreçlerini sağır bireylere göre nasıl uyarlayacakları ve öğrencilerin İngilizce bilgi ve becerilerini nasıl geliştirecekleri konusunda muazzam bir zorlukla karşı karşıya kaldıklarını göstermiştir. İngilizce derslerini bu öğrenciler için erişilebilir kılmak amacıyla farklı öğretim stratejilerinin kullanılması, öğretmenlerin öğretim dillerini uyarlamaları ve yazılı ve görsel destek kullanmaları ve öğretici eğitiminin iyileştirilmesi yönünde gereksinimlerin olduğu ortaya çıkmıştır (Bedoin, 2010, s. 159).

Diğer bir araştırma Macaristan’da gerçekleştirilmiştir. Sağır yetişkinlerin öğrenme gereksinimleri, güdülenme biçimleri ve yaşadıkları güçlükler hakkında içgörü sağlayarak dezavantajlı durumlarına dikkat çekmeyi amaçladığı çalışmada Kontra (2017), 2006-2016 yılları arasında Macaristan’da farklı projeler kapsamında yapılan

anketler ve bireysel görüşmelerden elde edilen verilere dayanarak sağır yetişkinlerin yabancı dil öğrenme fırsatlarını ve deneyimlerini araştırmıştır. Araştırma sonuçları, özel gereksinimleri olan dil öğrencileri için öğretim yöntembiliminin ve özel olarak geliştirilen öğretim materyallerinin eksikliğinin, bu bireyleri oldukça dezavantajlı duruma getirdiğini göstermiştir. Hem Macar hem de uluslararası veriler, okullarda iki dilli eğitimin başlatılmasının ve işaret dilini bilen dil öğrencilerinin yetiştirilmesinin, sağır yabancı dil öğrencilerinin durumunu büyük ölçüde iyileştirebileceği görüşünü desteklemiştir. Çalışmada, ayrıca sağır yetişkin öğrencilerin gereksinimlerini karşılamaya istekli olan ve onlar için uygun koşulları sağlayabilen dil okullarına da gereksinim bulunduğu saptanmıştır (s. 35).

Bir diğer çalışmada, öğretmenlerin sağır öğrencilere İngilizce öğretirken karşılaştıkları güçlükleri ve bu zorluklarla başa çıkma stratejilerini ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu kapsamda, Endonezya’da bir özel okulda (Yayasan Putra Tunas Bangsa) 10. sınıfa giden 8 sağır öğrenci ve onların öğretmenleri ders esnasında gözlemlenmiş; öğretici ile ayrıca bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma, öğrencilerin dikkatini çekme, onların dudak hareketlerinden sözcükleri anlama, tanım ve örnek verme, farklı bağlamlarda benzer sözcükleri ayırt etme ve ön bilgilerle bağlantılı olabilecek materyalleri birleştirme gibi çeşitli durumlarda ortaya çıkan zorlukları ortaya çıkarmıştır. Özellikle öğreticinin İngilizce öğretmek için kullandığı öğretim materyalini öğrenci gereksinimlerine ve özelliklerine göre uyarlamadığı, sadece çeviri ile dersi anlatmaya çalıştığı, farklı görsel materyallerden yararlanmak yerine sözcüklerin ya da dilbilgisel yapıların tanımlarını vermek için yalnızca tahtayı kullandığı, benzer sözcüklerin ayırt edilebilmesi için yeterli bağlam sağlamadığı ve öğrencilerin ön bilgilerini yeterince etkinleştiremediği görülmüştür (Adi, Unsiah ve Fadhilah, 2017).

Aynı amaçlara odaklanan ve sonuçlarıyla benzer özellik gösteren bir diğer

çalışmada ise sağır öğrencilere dilbilgisi öğretiminde İngilizce öğretmenlerini karşılaştığı öğretim zorluklarının analizine odaklanılmıştır. Tanımlayıcı nitel yöntemin uygulandığı bu çalışmada veriler, 15 Temmuz- 22 Ağustos 2019 tarihleri arasında yapılan sınıf gözlemleri ve öğretmen görüşmesine dayalı olarak toplanmıştır. Çalışmada, Endonezya'da Kuzey Sumatra eyaleti SMALB-B Negeri 1 Batu Bara okulunda 10-12. sınıf öğrencilerine İngilizce öğreten öğreticinin öğretim süreci incelenmiş ve görüşmedeki ifadelerinden yararlanılmıştır. Öğreticinin yaşadığı zorluklar, Adi, Unsiyah ve Fadhilah'ın çalışmasındaki ile benzerlik göstermekle birlikte bu çalışmadaki öğreticinin görsel olarak resimlerden yararlandığı fakat bunların tek başına yeterli olmadığı saptanmıştır. Donanım eksikliği, bilgisayar ve çoklu öğrenme ortamının (LCD projektör, vb.) olmayışı en büyük güçlükler olarak ifade edilmiştir (Muslim, 2019).

Bir tez çalışmasında ise, Kazakistan'da sağır ve işitme güçlüğü çeken öğrencilere İngilizce öğretme konusunda İngilizce öğretmenlerinin uygulamalarını ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu kapsamda şu sorulara yanıt aranmıştır: 1) İngilizce öğretmenleri sağır ve işitme güçlüğü çeken öğrencilere İngilizceyi nasıl öğretmektedir? Bu bağlamda, şu alt soruların yanıtlarına ulaşmak hedeflenmiştir: İngilizce derslerinde kullanılan öğretim teknikleri nelerdir? İngilizce öğretmenlerinin bu öğrencilere İngilizce öğretme noktasında sahip oldukları güçlü yönleri nelerdir? İngilizce öğretmenlerinin, bu gruba İngilizce öğretirken karşılaştıkları zorluklar nelerdir? 2. Okul yönetimi, İngilizce öğretmenlerini nasıl desteklemektedir? Bu kapsamda, araştırmaya, bir okuldan iki İngilizce öğreticisi ve bir konuşma terapisti katılmıştır ve yarı yapılandırılmış görüşme ile veriler toplanmıştır. Verileri desteklemek için, ilköğretim ve ortaöğretimde kırk dakikalık beş ayrı İngilizce dersi gözlemlenmiştir. Bulgular, İngilizce öğretmenlerinin uygulamalarında ortaya çıkan zorlukların ve eksikliklerin mesleki gelişim, İngilizce program geliştirme, öğretim teknikleri, sınıf düzenlemesi ve teknik alt yapı alanlarında görüldüğünü göstermiştir (Sultanbekova, 2019).

Csizér ve Kontra (2020) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada, sağır ve ciddi derecede işitme güçlüğü çeken öğrencilerin yabancı dil öğrenme özelliklerini incelemek amaçlanmıştır. Bu öğrenci grubunun karşılaştığı zorlukların daha iyi anlaşılabilmesini sağlamak ve genelleştirilebilir sonuçlara ulaşmak için anketten; konuyu daha derin bir şekilde inceleyebilmek için görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Veriler Avusturya, Çek Cumhuriyeti ve Macaristan olmak üzere üç Avrupa ülkesinde üniversitede öğrenim gören ve yabancı dil geçmişleri olan bireylerden toplanmıştır. Yabancı dil öğrenme süreçlerini araştırmak üzere, sağır ve ağır işitme güçlüğü çeken öğrencilerin güdülenmeleri, inanışları ve öğrenme stratejileri ölçülmüş ve analiz edilmiştir. Sonuçlar, sağır ve ciddi derecede işitme güçlüğü çeken öğrencilerin yabancı dil öğrenme deneyimlerinin, güdülenmelerine ve yabancı dil öğrenme istekliliğine rağmen zorluklarla ve aksaklıklarla dolu olduğunu ortaya koymuştur. Öğretim materyallerindeki eksiklikler, çoğu durumda aile, okul veya hobiler gibi güncel alanlarla ilgili sözcük dağarcığı ile sınırlı kitaplar, öğretmenlerle yaşanan olumsuz deneyimlerin derse karşı olumsuz tutuma dönüşmesi, öğretmenlerin işaret dilinde yetkin olmaması ya da bir tercüman aracılığıyla dersi anlatmaları ve İngiliz biçimbirimin ve sözdiziminin zor olması gibi olumsuzluklar, karşılaşılan sıkıntılar arasında gösterilmiştir. Bu zorlukların üstesinden gelmek ve verimli bir öğretim süreci oluşturmak için etkili ve motive edici öğrenme ortamlarının yaratılması, öğretmenlerin ulusal işaret dilini kullanmada yetkin olması, öğrencilere yararlı öğrenme stratejilerinin sunulması ve özerk öğrenme yollarının tanıtılması önerilmiştir.

Özel gereksinimleri bulunan sağır öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecine ilişkin algılarını, anlayışlarını, tutumlarını ve inanışlarını ortaya koymak da oldukça önemli gözükmektedir. Bu kapsamda yapılan araştırmaların sayısı da oldukça sınırlıdır. Örneğin Çek Cumhuriyeti'nde "*Střední škola pro sluchově postižené a OU, Gellnerova I*" isimli bir okulda gerçekleştirilmiş bir çalışma oldukça dikkat çekicidir. Yaşları 16-23

aralığında değişen ve çeşitli düzeylerde işitme engeli bulunan 18 ve işitme engeli bulunmayan 1 öğrenci üzerinde çalışılmış; bu öğrencilerin, yabancı dilin- özellikle İngilizcenin- önemine inanıp inanmadıkları ve ayrıca İngilizce veya nihayetinde başka bir yabancı dil öğrenmek isteyip istemedikleri saptanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin İngilizce aşinalığının, 1-11 yıl arasında değiştığı; fakat İngilizce düzeylerine ilişkin bir bilginin bulunmadığı belirtilmiştir. Anket yoluyla toplanan veriler, sağır öğrencilerin yabancı dilin öneminin farkında olduklarını doğrulamaktadır. Şaşırtıcı bir şekilde, bazı öğrenciler İngilizceden başka bir yabancı dile daha ilgi duyduklarını ifade etmişlerdir. Soru sorulan öğrencilerin yarısından fazlası, İngilizce bilgilerini sınıf dışında kullandığını; çoğunun da gelecekte İngilizce bilgisini kullanacaklarına inandıklarını söyledikleri görülmüştür. Diğer taraftan öğrencilerin sadece üçte birinin, İngilizce öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum sergilediği belirlenmiştir. Çalışma kapsamında, İngilizce öğrenme deneyiminin uzunluğu yerine İngilizce düzeyinin araştırılması tavsiye edilmiştir (Morávková (2011)). Özel gereksinimli öğrencilere ait bir okulda gerçekleştirilen bir diğer çalışmada, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin inanışları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, Macaristan'da sekiz özel kurumda öğrenim gören öğrencilerin, yabancı dil öğrenme zorluğuna ilişkin algılarını keşfetmek amaçlanmıştır. Nitel araştırmaya dayanan bu çalışmada, 14-19 yaş arasındaki 31 sağır ve ağır işiten öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde yabancı dil öğrenmenin önemi, yabancı dil hakkında ve onu öğrenmeyle ilgili inanışlar, öğrenme yöntemleri, güdülenmiş öğrenme davranışı ve öğrenme stratejilerinin kullanımı, gelecekteki hedefler ve katılımcıların geleceğinde yabancı dile öngördükleri rol gibi konular ele alınmıştır. Sonuçlar, başlangıçta yabancı dil öğrenmeye düşük bir güdülenme düzeyi bulunan öğrencilerin çoğunun, yurtdışında çalışmaya istekli oldukları ve burada, öğrendikleri bu yabancı dili kullanmayı umduklarını göstermiştir. Karşılaşılan zorlukların kaynağı, bu bireylerin yabancı dil öğrenmede yeteneklerindeki

boşluklar gibi görünse de çoğu katılımcının yardım alarak ve daha çok çalışarak bu engellerin üstesinden gelebileceklerini iddia ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca katılımcılardan bir kısmının, başka bir konuşma dili öğrenmek için Macarca bilgilerini yetersiz bulması da dikkate değer bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Yabancı dilde konuşma üretmek ve anlamak gerçek bir zorluk olsa da okumayı ve yazmayı öğrenmenin ulaşılabilir bir hedef olarak tanımlandığı; sınıf içi iletişimi geliştirmek için Macar İşaret Dilinin kullanılmasının hem gerekli hem de kaçınılmaz görüldüğü ifade edilmiştir (Kontra, Csizér ve Piniel, 2015, s. 141).

Sağır bireylere yabancı dil öğretimi gerçekleştirilirken öğretim sürecinde kullanılacak materyallerin seçimi de oldukça önemli gözükmektedir. Öğrencilerin işitsel girdiden yoksun olmaları nedeniyle bu açığın görsel materyallerle kapatılması gerekliliği, öğretmenleri araç arayışına ve araç geliştirmeye yöneltmiştir. Sağır öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçlerinde kullanılan araçlara ve teknolojilere ilişkin yapılan araştırmalar da yeterli sayıda değildir.

Bu bağlamda, İngilizce konuşulmayan ülkelerde, üniversite düzeyinde sağır ve işitme güçlüğü çeken öğrencilere İngilizce öğretmek için eğitim teknolojilerinin kullanımının tartışıldığı bir çalışmada Rusya, Çek Cumhuriyeti, Japonya ve Filipinler'deki lise sonrası kurumlarda sağır ve işitme güçlüğü çeken öğrencilere İngilizce öğretmeye yönelik düzenlenen bir haftalık mesleki gelişim çalıştayında, eğitim teknolojilerinin üretimi ve etkin kullanımı hedeflenmiştir. Bu kapsamda, sağır ve işitme güçlüğü çeken öğrencilerin öğretmenlerine uluslararası platformda mesleki gelişim sağlamaya kendini adayın “*Uluslararası Lise Sonrası Eğitim Ağı (PEN)*” tarafından düzenlenen çalıştayda, 9 yabancı dil öğreticisine kendi kurumlarında İngilizce öğretimi ve öğrenimini geliştirmek için eğitim teknolojilerinin (çoklu medya, web-tabanlı teknolojiler) kullanımı konusunda eğitim sağlamak amaçlanmıştır. Çalışmada yer alan öğretmenlerin, İngilizce öğretimiyle ilgili bir alandan mezun olduğu fakat sağırlara

İngilizce öğretimine yönelik herhangi bir eğitim almadıkları görülmüştür. Öğreticilerin, çalışmaya başlamadan önce sağırlara ve bu gruba İngilizce öğretme sürecine ilişkin değerlendirme ve okuma etkinlikleri yaptığı; çalıştay sırasında, çoklu medya sunumları ve etkinlikleri gerçekleştirdikleri ve çalıştay sonrasında malzemelerin ve teknolojilerin yeni ortamlarda kullanımı için arşivlenmesini sağladıkları bir süreç yaşanmıştır. Öğreticilerin çalıştay sonrası görüşleri ve değerlendirmelerine dayanarak teknolojik ve geleneksel eğitim kaynaklarının birleşiminin, öğretmenlere başarılı bir öğretim deneyimi yaşattığı ve yaşatacağı; öğrencilerin son teknolojik yöntemlerle, materyallerle ve öğretim teknolojileriyle daha etkili bir yabancı dil öğrenimi sürecinden geçecekleri söylenebilir (Clymer ve Berent, 2007).

Konuyla ilgili olarak Caica (2010), sağır üniversite öğrencileri için tasarlanmış “*Harmanlanmış İngilizce Dersi*”nin düzenlenmesinde destek olarak kullanılan (İngiliz dili öğretimi için hazırlanmış) internet kaynaklarının, öğrencilerin İngilizce öğrenmelerine etkisi üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. Sekiz hafta boyunca veri toplamak ve harmanlanmış bir ortamda sağır öğrenciler için neyin işe yaradığını ve İngilizce öğrenme sürecine hangi engellerin müdahale edebileceğini ortaya koymak için iki anket, öğrenme çıktıları (öğrencilerin yazılı ürünleri), günlükler ve kaydedilmiş bir görüşmeden faydalanılmıştır. Çalışma, işitme engelli üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin olarak iş birliğine dayalı öğrenme performanslarına, görsel medyayla bağlantılı sözcük etkinliklerinin etkililiğine ve dilbilgisi alıştırmaları için anlık desteklenen geri bildirim alma konusuna yönelik ilgilerine dair bazı iç görüler ortaya çıkarmıştır. Eylem araştırması niteliğindeki bu çalışmanın katılımcıları daha önce hiç İngilizce eğitimi almamış, yaşları 16-26 arasında değişen ve farklı akademik bölümlerde öğrenim gören 11 sağır üniversite öğrencisidir. Katılımcıların gerçekleştirilen eğitime ilişkin olumlu yorumları ve değerlendirmeleri ile ortaya koydukları çıktılar, geleneksel eğitim kaynakları ile sanal öğrenme ortamlarında

bulunan bazı teknolojik kaynakların birleşiminin, sağır öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonunu ve özerkliğini geliştirmeye katkıda bulunduğunu göstermiştir. Bu grubun gereksinimlerini göz önünde bulunduran, onları iş birliğine teşvik eden ve onlara dahil olma duygusu ve eğitimde eşitlik politikası kapsamında alternatif öğrenme kaynakları ve stratejileri sunan güncel bir öğretme-öğrenme sürecine dahil oldukları bir yabancı dil öğrenme yaklaşımının, öğrenciler üzerinde oldukça olumlu sonuçlar doğurduğu tespit edilmiştir.

Sağır öğrencilere yabancı dil öğretiminde sosyal medya ortam ve araçlarının kullanımına ilişkin yapılan bir diğer çalışmada akıllı cep telefonu, İpad, wechat, MOOC, microblog gibi çoklu medya teknolojisinin, sağır ve işitme engeli bulunan öğrencilerin İngilizce okuma ve yazma becerisini etkileyip etkilemediğine bakılmıştır. Bu amaçla Çin’de özel bir okulda 11.sınıfta okuyan 12 öğrenci, çalışmaya dahil edilmiştir. Deneysel desenle düzenlenen araştırmanın verilerini toplamak için öğrencilere ön-test yapılarak İngilizce okuma-yazma düzeyleri ölçüldükten sonra çoklu medya aracılığıyla yapılan 3 aylık dersin ardından son test yapılmıştır. Sonuç olarak yeni medyanın öğrenme sürecine dahil edilmesinin, sağır ve işitme engelli öğrencilerin İngilizce okuma ve yazma becerilerini geliştirdiği saptanmıştır (Xu, 2018). Benzer bir çalışmada, İngilizce sözcük dağarcığı geliştirmede görsel medya kullanımının yeri ve sağır/işitme engelli öğrenciler için bu konuda öğreticilerin karşılaştığı zorlukları incelemek amaçlanmıştır. Nitel tanımlayıcı bir yaklaşımla düzenlenen bu araştırmanın katılımcılarını, bir İngilizce öğretmeni ve SMPLB N Banjarnegara’da 8. sınıfta okuyan sekiz sağır/işitme engelli öğrenci oluşturmuştur. Veriler; gözlem, görüşmeler ve öğrencilerin öz raporları yoluyla elde edilmiştir. Sonuçlar öğreticinin beyaz tahta, resimler, resimli sözlük ve realia (gerçek nesne) birleşiminden oluşan sınırlı görsel medyadan yararlandığını ve öğretim dili olarak işaret dili kullandığını ortaya koymuştur. Öğreticinin materyalleri sunarken teknolojik temelli medyayı kullanma konusunda daha

az teknik becerisi olduğu gözlemlenmiştir (Sabiğ ve Sukirno, 2020).

Söz konusu çalışmaların, sadece sağır bireylerin İngilizce gibi yabancı bir dili öğrenirken yaşadığı zorluklara; öğreticilerin, bu gruba yabancı dil öğretirken karşılaştığı sıkıntılara ve bu gruba yabancı dil öğretirken hangi yöntem-tekniklerin ve araç-gereçlerin kullanılması gerektiğine ilişkin önerilere odaklandığı söylenebilir. Sağır öğrencilere İngilizce öğretimine ilişkin bir öğretim programı ile karşılaşılmaması da oldukça ilginç gözükmektedir.

2.4. Sağır Bireylere İngilizce Öğretim Programı Geliştirme

İngilizce, dünya çapında çok sayıda insan tarafından kullanılan bir yabancı dildir. Sağır öğrencilerin, diğer bireylerin gerisinde kalmaması için çeşitli bilgi kaynaklarını okuyabilmeleri ve bilgi toplamak için pek çok kaynağı kullanabilmeleri amacıyla İngilizce öğrenmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, özel eğitim programının (müfredatının) ders konularından biri olarak İngilizceyi mutlaka içermesi gerekmektedir (Yunisari, Kasim ve Marhaban, 2021, s. 338). Fakat bugün gelinen noktada, tüm dünyada sağır bireylere yabancı dil öğretimine ilişkin tasarlanmış olan ayrı bir öğretim programına rastlamak çok nadir yaşanan bir durumdur. Ülkemizde ise bu öğrencilere yönelik ayrı bir İngilizce öğretim programı bulunmamaktadır. Bu noktada, işitme engelli öğrenciler için başta İngilizce olmak üzere herhangi bir yabancı dil öğrenme zorunluluğu bulunmaması; kaynak, zaman ve öğrenci çeşitliliği ile başa çıkma konusundaki isteksizlik ve plansızlık ve bu öğrencilerin geçmiş dil deneyimlerindeki kısıtlılıkları nedeniyle tüm öğrencilere uygulanan mevcut programlardan yararlanılmaktadır. Öte yandan, işitme engelli öğrencileri diğer öğrencilerle entegre etmeyi ve eşit bir eğitim fırsatı sunmayı amaçlayan bir bakış açısının hakim olması nedeniyle işitme engelli öğrencileri ayrı bir programa yönlendirmek yerine onlara genel bir müfredat sunmak tercih edilebilmektedir. Ancak ideal olan, işitme engelli

öğrencilerin özel ihtiyaçlarına ve durumlarına daha iyi cevap verecek, onların bu çeşitliliğini kucaklayacak ve her birinin potansiyelini maksimize edecek daha esnek ve özelleştirilebilir bir yaklaşımı benimseyen ayrı bir yabancı dil öğretim programı tasarlamaktır. Böylesi bir program hazırlamak ise çok yönlü düşünmeyi ve değerlendirmeyi gerektiren ve uzmanlık isteyen bir süreçtir.

Program geliştirme, bilimsel temellere dayanan ve teknik süreçleri kullanan bir araştırma çabasıdır (Varış, 1976, s. 6). Program geliştirme, esasen eğitim ve öğretim gibi önemli bir meselenin gelişigüzel ve tesadüfi uygulamalara bırakılmayacak kadar önemli bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Temelinde planlılık ve sistematiklik bulunan program geliştirme ile öğretim etkinliklerinin en rasyonel ve düzenli şekilde nasıl yürütüleceği önceden ortaya konmaktadır. Bu kapsamda, program geliştirme ile belirli eğitim amaçlarına ve program hedeflerine ulaşmak için öğretim etkinliklerinden hangilerinin seçileceği, bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağı, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak ve araçların kullanılacağı, elde edilen başarının nasıl değerlendirileceği önceden tasarlanabilmektedir (Demirel, 2012, s. 11). Program geliştirme, bir anlamda özel eğitime ihtiyaç duyan tüm öğrencilere uygun bir öğrenme çevresi sağlanması ve bu bireylerin gelişim göstermeleri için de önemli bir araç olarak işlev görmektedir. İşitme engelliler için bir yabancı dil öğretim programı hazırlarken, öğrencilerin özel ihtiyaçlarına ve özelliklerine uygun, erişilebilir ve etkili bir eğitim sağlamak önemli görülmektedir. Öğretim programları oluşturulurken Prilleltensky'nin (2012) de ifadesiyle, engelli kişilerin kimliklerini, kabul edilen yetersizlikleri temele alarak oluşturmamak gerekmektedir (s.329). Programlarda engel durumu, kişisel bir noksanlık veya normal olmayan bir durum gibi algılanmamalıdır; bunun yerine engelliliğin bireysel, çevresel, hukuki, siyasi vb. pek çok bileşenden oluşan bir yaşantı ve olağan bir durum olduğunun kabul edilmesine imkan sunacak şekilde program tasarımının yapılması ve başta kazanımlar/hedefler olmak üzere program öğelerinin bu

bakış açısı temeline oturtulması beklenmektedir (Meşe, 2014, s. 81 ve Koç ve Deveci, 2021, s. 2949).

2.4.1. Program Geliştirmeye İlişkin Genel Özellikler

Öğrenme ve öğretme süreci, bir dizi unsurdan oluşan karmaşık bir yapının etkileşim içinde olduğu dinamik ve aktif bir sürece işaret etmektedir. Bu bağlamda, eğitim sisteminin temel unsurları öğretici, öğrenici ve öğretim programıdır (Gözütok ve diğerleri, 2005). Bu üç sacayağının, eğitimle ulaşılması hedeflenen kazanımlara erişmek ve etkili ve verimli bir öğrenme ortamı oluşturmak için sistemli, planlı ve bir bütünlük oluşturacak biçimde ilişkilendirilmesi önemli görülmektedir. Bu noktada, eğitim sürecinin en önemli paydaşlarından olan programın (müfredatın) tanımından ve öneminden bahsetmekte fayda vardır.

İlk olarak eski Yunan döneminde istatistik disiplinde kullanılan “*program*” teriminin, etimolojik olarak “*koşucu*” anlamına gelen “*carir*” ve “*yarış alanı*” anlamına gelen “*curere*” sözcüklerinden türediği; program sözcüğünün de koşucu tarafından geçilmesi gereken “*mesafe*” kavramını ifade ettiği bilinmektedir (Syafuddin, 2005). Program sözcüğünün eğitim alanında kullanılmasının, M.Ö. 1. yüzyıla dayandığını vurgulayan Olivia (1988), Roma’da yarış arabalarının üzerinde mücadele ettiği oval biçimindeki koşu pistinin, Latince “*curriculum*” şeklinde isimlendirildiğini ve bu kavramın, “*koşu pisti*” olarak bilinen somut bir kavramdan, bugün “*ders programı*” anlamında kullanılan soyut bir kavrama evrildiğini ve eğitim alanında, “*izlenen yol*” anlamında kullanılmaya başlandığını ifade etmektedir (s. 4). Demirel (2012), eğitim programını, “*öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantuları düzeneği*” biçiminde tanımlamaktadır (s. 10). Varış (1996) eğitim programının öğrencilerin davranış standartlarının nitelendirilmesi, öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanması, Milli Eğitim politikalarının hayata geçirilmesi ve

yaygınlaştırılması gibi bir dizi çalışmaya rehberlik ettiğinin altını çizmektedir. Eğitim programları, ulusal ya da uluslararası düzlemde nitelikli bir eğitim sistemi oluşturma, ülkenin kalkınmasını ve gelişmesine yön verecek kaliteli insan gücü yetiştirme, sosyo-kültürel değerlerin korunmasını ve geliştirilmesini sağlama gibi amaçlara yönelik olarak oluşturulmakta (Özdemir, 2009, s. 127); bu nedenle de bir ülkenin geleceği için oldukça önemli rol oynamaktadır. Bu açıklamalardan hareketle, eğitim programlarının eğitimde eşgüdümü sağlama, eğitim etkinliklerine yön verme, kalıcı ve etkili öğrenme sağlama, toplum için kaliteli ve verimli bir eğitim sistemi oluşturma, kültürel değerleri koruyarak toplumsal değişime ve gelişime ayak uydurma ve değişimi yönlendirme gibi amaçlara yönelik olarak geliştirildiği söylenebilir.

Eğitimde program geliştirme çalışmalarının doğası gereği sistematik ve sürekli olduğu söylenebilir. Çünkü çağın gereklerine göre öğretim programları sürekli yenilenmekte; yapılandırılmakta veya değiştirilmektedir. Turgut (1983), program geliştirme etkinliklerinin programın tasarlanmasından, denenip düzeltildikten sonra geniş çapta yayılmasına kadar devamlılık gösterdiğini; bir program geliştirme sürecinin program taslağının ve yardımcı materyallerin hazırlanması, taslağın gerçek durumlarda denenmesi, deneme verilerinin değerlendirilmesi ve taslağın değerlendirme sonuçlarına göre düzeltilmesi ve yayılması olmak üzere dört dinamik süreç içerdiğini ifade etmektedir. Bir başka deyişle hazırlanan eğitim programlarının düzenli ve sistematik bir biçimde gözden geçirilmesinin, değerlendirilmesinin, eksikliklerinin giderilmesinin ve güncelleştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Alsubaie'nin (2016) de vurguladığı gibi başarılı bir eğitim programının ve dolayısıyla etkili bir program geliştirme sürecinin amacı ilgili kültürün, toplumun ve hizmet verilen nüfusun gereksinimlerinin ve mevcut taleplerinin karşılanması olmalıdır. Bu nedenle program geliştirme ve eğitim reformu süreci sürekli olarak denetime, düzeltilmeye ve değişime tabi tutulmalıdır (s. 106).

Taşpınar (2012) program geliştirmeyi, *“bir ülkenin ihtiyacı olan nitelikli insan*

gücünü yetiştirmek amacıyla eğitimin çeşitli kademelerindeki amaçları gerçekleştirmeyi esas alan, bu amaçlara ulaşılması için gerekli içerik ile ortam tasarımının planlandığı ve sonuçta hedeflere ulaşma düzeyinin ölçme ve değerlendirme biçimlerinin sistemli bir biçimde organize edildiği bir araştırma geliştirme süreci” olarak açıklamaktadır (s. 25). Demirel (2012) de bu süreci kısaca şöyle özetlemektedir: eğitimde program geliştirme; program öğeleri olan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür.

Geçmişten günümüze eğitim programlarını geliştirme sürecinin, bu alanda çalışan pek çok araştırmacı ve düşünürün görüş ve önerileriyle biçimlendiğini söylemek mümkündür. Eğitim dünyasında, davranışçılık akımının etkisiyle başlayan eğitim programlarını oluşturma ve düzenleme çalışmaları, Piaget’in bilişsel gelişim kuramıyla dünya çapında derin bir etkiye ulaşmış; son yıllarda ise insan öğrenmesine ve beynin yapısını anlamaya odaklanan psikoloji araştırmalarına yoğunlaşan ilgi, bu alanda yapılan çalışmaların sayısını arttırmıştır (Akınoğlu, 2005, s. 31). Dolayısıyla günümüzde öğretim programları geliştirirken, tüm öğretim etkinliklerinin, materyallerinin ve değerlendirme süreçlerinin bireysel gereksinimleri karşılayacak ve bireysel özellikleri ve farklılıkları dikkate alacak biçimde düzenlenmesi söz konusudur. Bir başka deyişle, öğretimin bireyselleştirildiği, öğrenci farklılıklarının gözetildiği bir öğrenme-öğretme sürecine doğru bir değişim yaşanmıştır.

Eğitim programlarının bilimsel temellere dayalı olarak tasarlanması ve uygulanması, ancak 20. yüzyılda gerçekleştirilebilmiştir. Bu kapsamda, ilerlemeci eğitim felsefesinin alana ilk yansıması olan John Dewey’in 1902’de yazdığı “*Çocuk ve Eğitim Programı*” (The Child and the Curriculum) adlı eseri, alanın kuramsal gelişimine öncülük etmiş; Franklin Bobbitt tarafından 1918’de yazılan “*Eğitim Programı*” (The Curriculum) ve 1924’te yazılan “*Bir Eğitim Programının Geliştirilmesi*” (How to Make a Curriculum) başlıklı kitapları içerik seçimi ve düzenlenmesine ilişkin olarak alanın

gelişimine katkı sağlamış; Bobbitt'in içerik odaklı eğitim programı yaklaşımı, Ralph Tyler'in 1949'da kaleme aldığı “*Eğitim Programı ve Öğretimin Temel İlkeleri*” (Basic Principles of Curriculum and Instruction) kitabı ile daha sistematik hâle gelmiş ve Tyler etkisiyle alandaki tartışmaların odağı, eğitim programlarının toplum, öğrenci ve konu kaynakları çerçevesinde aşamalı olarak nasıl geliştirileceği üzerine yoğunlaşmıştır (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021, s. 811). Özellikle yirminci yüzyıl sonrasında bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişimler, programların felsefi ve psikolojik temellerini de değiştirmiş; öğrenmeyi öğrenme, uzaktan eğitim, e-öğrenme, online eğitim gibi eğitimde birçok yeni yaklaşımı ve kavramı ön plana çıkarmıştır (Karacaoğlu, 2014, ss. 106-107).

Türkiye’de program geliştirme ile ilgili ilk çalışmaların, 1924 yılından itibaren daha çok ilköğretim alanında başlatıldığı; sırasıyla 1926, 1936 ve 1948 yılı öğretim programlarının hazırlandığı ve 1948 programının, günün değişen ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde yeniden geliştirilmesi ile 1954 öğretim programlarının oluşturulduğu; beş yıl boyunca izlenen 1962 yılı öğretim programının yenilenerek 1968’de tekrar uygulamaya konulduğu ve 1980’li yıllarda program geliştirme çabalarının, daha da hızlandığı gözlemlenmektedir (Varış, 1988; Gözütok, 2003; Demirel, 2009). 1982 yılında, çok sayıda dersin ilköğretim ve ortaokul programları değiştirilmiş; 1997 yılında, zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması ile 2000 yılında, bazı derslerin programlarında kısmi değişikliklere gidilmiş ve 2004 yılında başlayan program geliştirme çalışmaları ile ilköğretim ve ortaöğretimde hemen hemen tüm derslerin öğretim programları, yeni bir yaklaşıma göre düzenlenmiştir (Ulutaş ve Erman, 2011, s. 149). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı olarak nitelendirilen bu kuramla, öğrencilerin deneyimlerinden bilgi ve anlam inşa ettikleri; gerçek dünyaya ilişkin kendi kişisel zihinsel modellerini, o dünyaya ilişkin algularından sürekli olarak türetmeye çalıştıkları bir öğrenme-öğretme süreci ifade edilmektedir (Bada, 2015, s.

66). Bir başka deyişle, bu yaklaşımda, öğrencilerin her yeni deneyimi işlemedikçe yeni bilgileri ve kazanımları yansıtmak için kendi zihinsel modellerini sürekli sorgulayarak ve güncelleyerek öğrenmeye ilişkin kendi yorumlarını yaratmaları söz konusudur.

Eğitim sistemi çağın baskın paradigmalarına göre şekillendiği için yapılandırmacılığın, 2004 yılından itibaren İngilizce öğretim programlarına da yansıdığı görülmektedir. Kaldı ki yabancı dili anlamlandırma becerisi, edinilen yeni yabancı dil bilgileri ile yabancı dile ilişkin önceki kazanımları birleştirerek öğrencinin kendi anlamını inşa etmesi ile bağlantılı olduğu için yabancı dil öğretiminin doğası gereği yapılandırmacı yaklaşımı içinde barındırdığını söylenebilir. Aktaş ve İşigüzel'in (2014) de belirttiği üzere, dilsel ve çevresel bilgiler arasındaki etkileşim sonucu gerçekleşen yabancı dil öğrenme sürecinde yeni bilgiler, edinilen eski bilgilerle birleşerek beyinde işlenmekte ve daha sonra üst üste yığılarak yapılanmaktadır. Yabancı dil öğretim sürecinde yapılandırmacı kuramı benimsemiş bir yabancı dil öğretmenin öğrencilerine rehber olarak, öğrenci merkezli bir bakış açısıyla eğitim ortamını düzenlemesi ve öğrencilerin bilişsel ve psikolojik durumlarını sürekli olarak izlemesi yabancı dil dersinin başarısı için oldukça önemli gözükmektedir (s.128).

Türkiye'de bugün İngilizce öğretim programları, özellikle Avrupa ülkeleri arasında geçerliliği olan "*Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni*" temel alınarak oluşturulmaktadır. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metnini, dil öğrenenlerin yaşam boyu ve öğrenim sürecinin her basamağında elde ettiği kazanımın ölçülmesi için gerekli düzey ve yeterlikleri, dil öğretiminin sınırlılıklarını, standartlarını ve imkânlarını belirleyen genel bir başvuru kaynağı olarak tanımlayan Çelik ve Başutku (2020), bu metnin; yabancı dil öğrenenlerin hedef dilde iletişim kurmada kullanabilmeleri için neleri hangi düzeyde bilmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde yapılandırdığını ve yabancı dil öğretimi alanındaki esasları belirlediğini söylemektedir (s. 91). Bu çerçevede, ilköğretimden liseye değin hazırlanan tüm İngilizce öğretim

programlarında özellikle iletişimsel yeterliliği teşvik eden iletişimsel yaklaşımın temele alındığı görülmektedir. İletişimsel yeterlilik, dilbilgisi ve sözcük bilgisinin ötesine geçen, bir dilin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için gereken becerilerin bütünüdür. Söz konusu beceriler konuşma, dinleme, yazma ve okumadır ve bunların bütünleşik bir biçimde geliştirilmesi beklenmektedir. Ayrıca, dilin kullanıldığı kültürel bağlamı anlama, dilin sosyal ve pragmatik kurallarına uygun şekilde davranma yeteneği de iletişimsel yeterliliğin bir parçasıdır ve iletişimsel yeterliliği destekleyerek, bir dilin gerçek hayatta etkili bir şekilde nasıl kullanılacağını öğretmek hedeflenmektedir. Ayrıca programlarda öğrencilerin özsaygı ve özerkliklerini geliştirmeleri ve dil becerilerini arttırmaları için görev odaklı, işbirlikçi ve proje tabanlı dil etkinliklerine katılmaları vurgulanmaktadır (MEB Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018; MEB İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018). Kısacası güncel programlarda yapısal (dilbilgisi yapıları), durumsal (iletişim ortamları), konu odaklı, kavramsal, işlevsel (dilbilgisi kuralları/kavramlar + yapılar ve kullanım/tutarlı söylemde işlevler), süreç ve görev odaklı (öğrencinin gerçek dünyadaki dil problemleriyle ilgili görevler) ve beceri odaklı (dilsel ve akademik beceriler) yaklaşımlar olmak üzere karma tip program geliştirme yaklaşımının kullanıldığı görülmektedir (Yörü, 2012, s. 56).

Karma tip program geliştirme yaklaşımının da özellikle günümüzde teknolojinin eğitime yansısıyla ortaya çıkan ve duruma göre farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımını öngören Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımı ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Örneğin 2017 yılında yenilenen Ortaöğretim İngilizce Programı, sınıf içi öğretim ile uzaktan öğrenmenin bir arada kullanıldığı harmanlanmış öğrenme modeli temelinde biçimlendirilmiştir (MEB Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2017). Alanyazında “*Karma öğrenme*”, “*Hibrit Öğrenme*”, “*Karışık Öğrenme*” ve “*İnternet Tabanlı Öğrenme*” gibi isimleri bulunan “*Harmanlanmış*

Öğrenme” (Blended Learning) kavramı, geleneksel öğretim yöntemlerinin internet tabanlı ve çevrimiçi yaklaşımlarla birleştirilmiş şeklidir (Nicolson, Murphy ve Southgate, 2011, s. 5). Harmanlanmış öğrenmenin amacının, mevcut öğretim programı ile teknolojiyi birleştirerek eğitimde kaliteyi arttırmak olduğu bir gerçektir (Harriman, 2004 Akt. Pesen ve Oral, 2016). Dil öğretimi çerçevesinden bakıldığında, sınıf içinde öğrenilen kuramsal bilgi ve becerilerin, iletişimsel hedefler kapsamında gerçek yaşama uyarlanması önemli gözükmektedir. Derste öğrenilen yeni sözcüklerin, kalıp ifadelerin ve dil bilgisi yapılarının, ders dışında bağlama uygun olarak kullanılabilmesi, ancak öğrenmenin okul sınırları dışına taşınması ile gerçekleşebilmektedir. Bu nedenle, bir yandan yeni teknolojiler kullanılarak beklenti ve gereksinimlerin karşılandığı öte yandan geleneksel öğrenmenin de sürecin içerisinde olduğu bir öğrenme modeli olan harmanlanmış öğrenme modelinin öğretim programlarıyla bütünleştirilmesi gerekmektedir (Türker, 2021, s. 1050). Özellikle söz konusu hedef kitle işitme engelli öğrenciler gibi özel eğitim gereksinimi bulunan bireyler olduğu için bu gruba yabancı dil öğretirken bireyselleştirilmiş öğrenmeye de uygun olan harmanlanmış öğrenme modelini kullanmak mantıklı gözükmektedir. Singh ve Reed (2001), harmanlanmış öğrenme modelinin, “doğru” kişiye “doğru” zamanda “doğru” becerilerin kazandırılması için bireysel öğrenme tarzına uygun öğrenme teknolojilerini kullanarak öğrenme hedeflerine en iyi şekilde ulaşmaya odaklandığını vurgulamaktadır (s. 2). Diğer taraftan, bu gruba yabancı dil öğretimi yaparken en gereksinim duyulan zaman konusu da bu modelle çözümlenebilmektedir. Harmanlanmış öğrenme ortamlarında kullanılan dijital teknolojiler, hem öğrenciler arasındaki iş birliğini artırma fırsatı yaratmakta hem de zaman kısıtlılığı nedeniyle geleneksel öğrenme ortamlarında mümkün olmayan, farklı öğrenme biçemlerine sahip öğrencilere hitap edebilmeyi sağlamaktadır (Carrasco ve Johnson, 2015, s. 4).

2.4.2. Sağırlara Yönelik Geliştirilecek İngilizce Öğretim Programında Dikkate

Alınması Gereken Hususlar

İngilizce öğretim programı hazırlamak, çok da kolay olmayan karmaşık bir süreçtir; çünkü belirli dil hedeflerine ulaşmayı amaçlayan öğrencilerin ihtiyaçlarına ve dil becerilerine uygun bir çerçeve oluşturmayı gerektirmektedir. Bu süreç, dil öğretim kuram ve yaklaşımları, öğrenci profili, hedef ve amaçlar, öğrenme materyalleri, içerik, değerlendirme süreçleri, teknoloji kullanımı, esneklik ve uyum, öğrenci katılımı, kültür ve çeşitlilik, sürdürülebilirlik gibi pek çok değişkeni içinde barındırmaktadır. Kaldı ki programın hedef kitlesinin özel eğitime gereksinim duyan işitme engelli bireyler olması nedeniyle bu bireylere yönelik hazırlanacak İngilizce öğretim programlarının, onların özel ihtiyaçlarını karşılamak ve etkili ve verimli bir dil öğrenme deneyimi sağlamak için özenle tasarlanması gerekmektedir.

İşitme engelli öğrencilere yönelik olarak oluşturulacak bir İngilizce öğrenme sınıfında öğretime başlamadan önce dikkat edilmesi gereken birtakım hususlar bulunmaktadır. Bir bakıma, bu çocuklara yabancı dil öğretim programı hazırlarken de yardımcı olacak bu hususlara ilişkin olarak Domagała-Zyśk (2014), öğrenciyi tanımak için en doğru bilgileri toplama temelinde şekillenen bir başlangıç noktası tanımlamakta ve aşağıdaki açıklamalarda bulunmaktadır (ss. 6-10):

- Birçok türde işitme kaybı vardır ve kişinin algı yetenekleri ile dil üretim aralığını, büyük ölçüde işitme sorunlarının türü ve seviyesi belirlemektedir. Özellikle öğrencinin ses kayıtlarını hangi ölçüde kullanabildiğini belirlemek önemlidir. İşitme sorunu olanlar arasında kulaklık kullanarak kayıtları dinleyebilenler olduğu unutulmamalıdır, ancak bazen kayıt metnin izlenmesi gerekebilmektedir. Bu tür durumlarda, öğrenci otomatik olarak dinleme ve konuşma etkinliklerinden muaf tutulmalıdır.

- Öğrencilere favori öğrenme teknikleri ve stratejileri hakkında soru sormak önemlidir.
- Öğrencinin dil öğrenme amacı ve ulaşmayı amaçladığı becerilerle ilgili bilgi toplanmalıdır.
- Öğrencinin önceki deneyimleri ve mevcut psikofiziksel yetenekleri dikkate alındığında, bir yabancı dilde konuşmayı ne kadar öğrenebileceği tartışılmalı ve değerlendirilmelidir. Öğrencinin işitme kaybı derecesi, konuşma seslerini algılamada ne kadar yetenek kaybettiğini gösterecektir.
- İşitme engelli bireyler, heterojen bir gruptur. Bu, işitme kaybına sahip, ancak yerel işaret dilini kullanamayan kişiler olduğu gibi, derin işitme kaybına sahip, ancak sadece konuşma ve dudak okumayla iletişim kuran öğrencilerin de olduğu anlamına gelmektedir. Bu nedenle bireyselleştirilmiş öğretim programları hazırlamak ya da bu gruba özgü tasarlanan programlardan bireyselleştirilmiş ders planları oluşturmak önemlidir.
- İşitme kaybının zamanının teşhisi, genel dil ve konuşma becerisi ile beraber yabancı dilde dil, konuşma ve iletişim kurma yeteneği kazanma olasılığı için önemlidir. Dil içi (Interlingual), (yani 2-7 yaş arası) veya dil sonrası (post-lingual) dönemde (ana dilin temellerini öğrendikten sonra, yaklaşık 7 yaş civarı) işitmesini kaybedenler, genelde ana dil ve konuşma yeteneklerini kullanmada çok daha fazla imkana sahip olmuştur. Bu kişiler, genelde doğru bir şekilde dudak okuyabilmekte; kendi konuşmaları üzerinde daha fazla kontrol sahibi olabilmektedir; sözcük bilgileri ise daha zengin ve karmaşıktır. Bu durum, işitmesini giderek kaybedenler için de geçerlidir. Dil durumu en zor olanlar, doğuştan işitme engelli olanlar veya ilk iki yaşındayken işitme kaybı yaşayanlardır. Bu çocuklar, belirli sözcük bilgisi, dilbilgisi ve telaffuz ile birlikte kendi ana dilini algılama, duyma veya kullanma konusunda hiçbir deneyime

sahip değillerdir. Dil edinimleri doğal değildir. Sahip oldukları her dil parçasını çoğunlukla terapi sınıflarında öğrenmişlerdir. Bu, daha az karmaşık ve daha “yapay” bir dil ile sonuçlanmaktadır.

- Başlangıçta öğretmen ve öğrenci, tercih ettikleri iletişim yöntemi konusunda anlaşmalıdır. Derin ve ciddi işitme kaybı olan öğrencilerin, özellikle işitme engelli öğrenci okullarının mezunları olmaları durumunda, işaret dil tercümanı veya Cued Speech (işitsel ve görsel bilgileri desteklemek için el işaretleri kullanılması) çevirmeninin hizmetlerini kullanmak gerekebilmektedir. Bu mümkün değilse, iletişim için en uygun yöntem yazıdır. Öğretmen yerel işaret dili bilmesede en azından bazı temel işaretleri öğrenmesi tavsiye edilmektedir. Hafif ila orta derecedeki işitme kaybına sahip öğrenciler, genellikle konuşma yeteneğine sahiptir. Öğrencilerle iletişimde kısa metin mesajları, facebook ve e-posta gibi modern teknolojik cihaz ve hizmetlerin kullanılması, çok faydalıdır. Başlangıç görüşmesinde iyi iletişim koşullarını tartışmak da önerilmektedir. Bazen işitme engelli bir öğrencinin bir kulağının diğerinden daha iyi olma durumu vardır ve bu durumu avantaj olarak kullanmaya çalışmak önemlidir. Öğrenci ile öğretmen arasındaki mesafe de önemlidir. Bazı öğrenciler, biraz daha büyük bir mesafede konuşmayı daha iyi almaktadır. Aynı zamanda, bazı öğrenciler düşük erkek seslerini; diğerleri daha yüksek kadın seslerini daha iyi algılamaktadır. Bu durumda başka bir öğretmen seçmek bazen tercih edilebilir. Yine eğer işitme engelli birey, hafif işitme kaybı yaşıyorsa ve kaynaştırma okulundaysa ve işitme sınıfı ile birlikte derslere katılmışsa, muhtemelen yabancı dili, ders kitaplarından öğrenmiş ve tüm dil becerilerini (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) pratiğe koymuştur. Öte yandan öğrenci işitme engelliler veya işitme kaybı olan özel bir okul mezunuysa, yabancı bir dilde konuşma deneyimi daha az olabilmektedir.

Söz konusu unsurlar, hem bu çocuklara yönelik İngilizce öğrenme ortamlarını ayarlarken hem de öğretim programlarını tasarlarken göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü işitme engelli bireylerin öğrenme ortamına getirdikleri çeşitlilik, farklı öğrenme ortamları, modelleri ve çok çeşitli öğretim programları üretmeyi gerekli hale getirmektedir. Efe (2016), işitme engelli bireylerin kronolojik yaş, işitme kaybının başladığı zaman, işitme kaybının derecesi, ilk cihaz kullanmaya başlama yaşı, ilk tepki, aile desteği, kaynaklar, farkındalık, teknoloji kullanımı ve okul öncesi eğitim, öğrenilen Türkçe gibi pek çok değişkenle öğrenme ortamlarına geldiklerini bildirmektedir.

Morávková (2011), işitme engelli öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyon sorunlarını incelediği araştırmasında, heterojen bir grup olmaları nedeniyle her öğrencinin dört dil becerisini öğrenmesinin gerekmediğini; dudak okuma becerisinin, konuşma ve dinleme becerilerini etkilediğini; orta düzey işitme kaybı olan öğrencilerin, dört dil becerisinde başarılı olduğunu; şiddetli işitme kaybına sahip olanların ise dinleme ve konuşma becerilerinde çok az gelişme gösterdiğini ortaya koymaktadır ve bu iki grubun sınıfta bir arada bulunması durumunda, ayrı yabancı dil öğretim programlarıyla öğretime devam edilmesini önermektedir.

Ay ve Bartan (2023) da bazı ülkelerde İngilizce öğrenen işitme engelli öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinden muaf tutulduğunu; diğer ülkelerde bu becerilerin, bireysel farklılıklara göre programa dahil edildiğini vurgulamaktadır (s. 1087). Yine Ay ve Bartan (2023), kendi ulusal dilini konuşamayan işitme engelli öğrencilerin daha fazla işaret dili desteği almalarının, altyazı kullanmalarının ve İngiliz veya Amerikan İşaret Dili gibi hedef dilin işaret dilini öğrenmeye çabalamalarının söz konusu olduğunu; bu alt öğrenci grubu için okuma ve yazma becerilerine dayalı bir öğretim ve öğrenme yaklaşımının önerildiğini; öte taraftan, kendi ulusal konuşulan dilinde konuşabilen işitme engelli öğrencilerin, sıklıkla İngilizce de konuştuklarını ve bu grup içerisinde farklılıklar oluşsa da İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin doğru şekilde

desteklendiğinde gelişebildiğini belirtmektedir (s. 1092).

Sonuç olarak denilebilir ki işiten öğrencilerde dil becerilerinin tümünü öğretmek bir zorunlulukken bu grup için böyle bir zorunluktan söz edilememektedir. Öğretmenlerin sınıflarında okul yılı başlangıcında bu öğrencileri tanımaya yönelik araştırma yapması ve öğrencilerin özellikle dudak okuma yoluyla temsil edilen konuşma ve dinleme becerilerini öğrenme durumları ve isteklerini ortaya koyması; işitme kaybı dereceleri arasındaki farkın bilincinde olması gerekmektedir. Çünkü öğretim programlanırken hedef kitlenin özellikleri ve dil gereksinimleri, programın kilit noktalarını oluşturmaktadır.

Ulusal ya da yerel işaret dilinin öğrenme ortamında araç olarak kullanılması, bu gruba yabancı dil öğretim programı hazırlanırken göz önünde bulundurulması gereken diğer önemli konudur. Bulut (2018), işitme engellilerin doğal dili olan işaret dilinin, eğitim öğretimle birleştirilememesinin ve işitme engelli öğrencilerin, işitme engeli olmayan öğrencilerle aynı eğitim programına dâhil edilmelerinin sonucunda birçok problem ortaya çıktığının altını çizmektedir (s. 29). Grosjean (2010) da işaret dillerinin, sınıf ortamında karşılaşılan zorlukları açıklamak ve konu veya alıştırmaları anlatmak için kullanılabileceğini dile getirmektedir. Falkowska (2016), 25 işitme engelli öğrenciyle yapılan bir yıllık İngilizce öğretimi sonucunda İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre bireyselleştirilmiş bir iletişim yöntemi seçilmesi gerektiğini ve iletişim aracı olarak ulusal işaret dilinin kullanılmasını önermektedir. Üç Avrupa ülkesinden 54 işitme engelli öğrencinin öğrenme süreçlerinin incelendiği Csizér ve Kontra (2020) tarafından yapılan çalışmada da, ulusal işaret dilinin, yabancı dil öğreniminde olumlu etkisi olduğu; işaret diline başvurulması durumunda yabancı dil öğrenme stratejileri ve özerk öğrenme yöntemlerinin etkisinin arttığı ortaya konulmaktadır. Dolayısıyla işitme engelli öğrencilerin, işitme cihazları (işitme cihazları, koklear implantlar vb.) aracılığıyla desteklenmesi ve eğitimde sorunlara neden olabilecek ilk dilin yetersiz gelişimi engellenmek adına mümkün olan

en erken aşamada işaret diline maruz bırakılması önerilmektedir (Heward, 2009).

Diğer taraftan, işitme engelli bireyler için ana dil olan işaret dilinin, bir öğretim aracı olarak kullanılması yanında ulusal konuşma dilinin de bir aktarım aracı olarak kullanılması makul gözükmektedir. İskandinav ülkeleri, işitme engelli öğrencilerin işaret dilinde eğitim almalarının yabancı dil öğretiminde bir ihtiyaç olduğunu ilk kabul eden ülkelerdir. 1994 yılında İsveç'te tanıtılan yeni öğretim programı, işitme engelli çocuklar için özel okulları, İsveççe ve İsveç İşaret Dili olmak üzere iki dilli eğitim sağlamaktan sorumlu kılmıştır. Bu kapsamda yazılı İngilizcenin, İsveç İşaret Dili'ni L1 ve İsveççeyi D2 olarak bilen çocukların bilgisini kullanarak, D3 olarak öğretilmesi planlanmıştır (Svartholm, 2008). Arslanoğlu (2015), ilk ve ikinci dil becerilerinin etkili bir şekilde geliştirildiği işitme engelli öğrencilerin, üçüncü dilde benzer bir yeterlilik sergileyebildiklerini söylemektedir (s. 91). Alanyazında birinci ve ikinci dilin, üçüncü bir dilin öğrenim sürecinde olumlu bir rol oynadığına dikkat çeken pek çok araştırmaya rastlamak mümkündür. Örneğin Modirkhamene'nin (2006) çalışmasında, Türk-Farsça ikidilli ve Farsça tek dilli bireylerin İngilizce dil öğrenme başarı düzeyini karşılaştırmış ve daha önce öğrenilen dillerin Türk-Farsça ikidilli öğrencilere bilişsel ve dilbilgisel avantajlar sağladığını; ikidilliliğin, L3 öğrenimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. İşitme engellilere yabancı dil öğretimine ilişkin yaptığı çalışmasında Bedoin'un (2011) öğretmenlerden derslerini yalnızca hedef dil olan İngilizce olarak sunmalarının beklendiğini; ancak öğrencilerin bu şekilde dersi takip etmelerinin çok zor olduğunu ve bu nedenle Fransızca veya Fransız İşaret Dili'ne geçiş yapmanın kaçınılmaz olduğunu ifade etmekte; işitme engelli öğrenciler için dil öğretmenlerinin eğitim programının güçlü bir işaret dilini içermesi; öğretmenlerin bunu öğretim dili olarak kullanmaları ve sadece yazılı İngilizcenin işitme engelli öğrencilere öğretilmesi önerilerinde bulunmaktadır. Arslanoğlu'nun (2015), işitme engellilerin İngilizce öğrenmesine ilişkin yaptığı çalışmasında, öğretmenlerle yapılan görüşmeler

sonucunda öğrencilerin Türk alfabesinde kullanılan Latin harflerine olan aşinalığının, onların İngilizceye olumlu tepkiler vermesini tetiklediği ve hem hedef dil üretken becerilerini (örneğin, yazma becerileri: fonetik yazım, Latin harflerini tanıma vb.) hem de alıcı becerilerini (örneğin, somut ve soyut sözcüklerin anlamlarını anlama ve derin işitme engeli olmayanların dinleme becerileri vb.) geliştirmelerini kolaylaştırdığı; çünkü bu iki dilin bazı ortak özelliklere sahip olduğunu fark edebildikleri tespit edilmiştir (s. 92). Sonuç olarak, işitme engelli Türk öğrencileri açısından Türkçe okur-yazarlık becerilerinin, mümkün olan en erken aşamada geliştirilmesi önemlidir, böylece ikinci dil bilgileri etkili bir şekilde kullanılabilir, çünkü daha önce belirtildiği gibi, geç teşhis ve gecikmiş rehabilitasyon, işitme engelli öğrencilerin okur-yazarlık becerilerini olumsuz etkilemektedir. (Kemaloğlu ve Kemaloğlu, 2012).

Bunun yanında ulusal işaret dili ile birlikte hedef dilin işaret dilini öğrenmenin de bu öğrencilere önemli katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Özellikle bu durum, bu bireylerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde daha etkili iletişim kurmalarına, daha geniş bir sosyal çevrede daha kolay entegre olmalarına, hem kendi hem de hedef dilin kültürünü daha derinlemesine anlamalarına ve dolayısıyla onlara yönelik empati ve anlayış geliştirebilmelerine yardımcı olacaktır. Csizér ve Kontra (2020), Norveç'te, 1997 eğitim reformu ile İngiliz İşaret Dili öğretiminin, ilkokulun 1. ve 2. sınıflarında zorunlu hale getirildiğini ve İngiliz İşaret Dilinin, İngilizceyi yazılı veya sözlü bir dil olarak tanıtmak için bir köprü görevi gördüğünü; İngiliz İşaret Dilini öğrenme yoluyla öğrencilerin, yabancı dillerin ve yabancı kültürlerin var olduğu fikriyle tanışırken, metalinguistik beceriler ve dil öğrenme stratejileri geliştirdiklerini ifade etmektedir (s. 3).

Sağır bireylere İngilizce öğretirken birinci dilleri olan işaret dilini araç olarak kullanma konusundan bahsetmişken mutlaka konuşma dili ile işaret dili arasındaki modalite farkından da söz etmek gerekmektedir. Sağır ya da işitme engelli öğrencilere

öncelikli olarak ilk dilleri olan işaret dilinin ardından ya da eş zamanlı olarak öğretilecek herhangi bir konuşma dili (Örneğin Türkçe) ya da dilleri (Örneğin Türkçe-İngilizce) için modalite farklılığının olduğu konusunda farkındalık kazandırılması önemli gözükmektedir. Konuşma dilleri ve işaret dillerinin birbirinden farklı iki modaliteye sahip olduğunu; işaret dilinin görsel-uzamsal (visual-spatial) modaliteyi, konuşma dilinin ise sözel-işitsel modaliteyi kullandığını vurgulayan Makaroğlu (2022) bu farklılığı şu şekilde açıklamaktadır (s. 594):

“Konuşma dili sesli dil mekanizması dil, dudaklar, larenks gibi birincil sesletim organlarının yanı sıra diş, damak gibi ikincil ya da pasif sesletim organlarını barındırmaktadır. Öte yandan işaretlenen dillerin mekanizmasına bakıldığında tamamen farklı bir tablo ortaya çıkmakta ve tüm sesletim/işaretleşme organları – yüz, kol, omuz, vücut, baş – üretim sürecinde hem aktif hem de pasif şekilde bulunabilmektedir. Konuşma Dilinin sesletim organlarının karakteristiği ve sınırlığı nedeniyle parçalı sesbirimlerin sıralı bir üretimi gerçekleşirken görsel-uzamsal modaliteye sahip İşaret Dilinde, tüm ele ait (manual) sesbilimsel parametreler (el şekli, konum, hareket, yönelim) zorunlu olarak eşzamanlı görünüm sergilemek zorundadır. Ayrıca sesletim organları olan ellerin ve kolların birbirinden bağımsız şekilde hareket edebilmesi nedeniyle sözcüklerin de eşzamanlı üretiminden bahsetmek olasıdır. Doğrudan modaliteye özgün bu durum, her iki dil türünün sözcük ve tümce düzeyinde birbirinden dizisel açıdan ayrılmasına neden olmaktadır.”

İşitme engelli öğrencilere hazırlanacak İngilizce öğretim programının öğrenme-öğretme sürecinin bel kemiğini oluşturacak en önemli öğenin, kullanılacak yöntem, teknik ve araç-gereçlerde görselliğin vurgulanması olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, sözel dil kullanılan iletişim yöntemleri ile işaret desteği kullanılan iletişim yöntemlerinin birleşiminden fayda sağlamayı amaçlayan tüm iletişim yollarının işe

koşulması; öğrencilerin sözcükleri heceleme için dudak okuma, işaret dilini kullanma ve parmakla heceleme gibi görsel stratejileri kullanmalarının teşvik edilmesi; materyal geliştirme sürecinin resimler ve diğer görsel araçlarla birlikte teknoloji ile desteklenmesi önemli gözükmektedir. Oyewumi (2008), sağır ve işitme engelli öğrencilerin görsel öğrenenler olma eğiliminde olduklarını ve bu durumun, çoğu temel bilginin yalnızca ağızdan ağıza iletildiği bir ortamda zorluklara yol açtığını belirtmektedir (Aktaran Mpofo, 2013). Bu nedenle her açıdan bu çocukların öğrenme süreçlerini görsellerle zenginleştirmek, ivedilik teşkil etmektedir. İşitme engelli öğrenciler için yabancı dil öğrenme talep faktörünü düşünürken, öğrenme sürecini mümkün olduğunca kolay hale getirmenin önemine değinen Brožík (2011), bu çocuklar için öncelikle görsel yaklaşımın vurgulanması gerektiğini ifade etmektedir; çünkü görsel iletişim, işitme engelliler için iletişimsel bilgiyi %100 taşımaktadır (akt. Morávková, 2011, s. 24). İşitme engelli öğrenciler için yabancı dil sınıfında yabancı dil, işaret dili ve kendi ülkelerinin konuşulan dili olmak üzere üç dil bulunduğu; bu nedenle tüm iletişim sistemlerinin (işaret dili, parmak heceleme, dudak okuma, yazılı yabancı dil, kendi ülkelerinin yazılı dili, resimler vb.) öğretim sürecine dahil edilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Bu noktada, değinilmesi gereken önemli bir konu da ders kitaplarıdır. Vidimová (2010), işitme engelliler için ders kitabı seçimi yapılırken ders kitabında resimler, fotoğraflar gibi görsel materyallerin bulunmasını; alıştırmaların anlaşılır ve mantıklı bir şekilde düzenlenmesini; konuların tematik çerçeveye oturtulmasını; basit ve anlaşılır dilbilgisi sunulmasını; zorluk derecesinin makul bir şekilde artmasını ve ders kitabına bağlı çalışma kitabının olmasını önermektedir.

Diğer taraftan teknoloji destekli bir yabancı dil öğrenme sürecinin öğretim programı ile bütünleştirilmesinin, işitme engelli bireyler için oldukça yararlı katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Arslanoğlu (2015) bilgisayar destekli dil eğitiminin, işitme engelli Türk öğrencilerinin motivasyonu ve İngilizce sözcük hazinesi gelişimine etkisini araştırdığı

çalışmasında, bilgisayar destekli dil öğrenme aracı olarak kullanılarak “*Quizlet*” adlı bir web sitesi kullanmış; bu sitede işlenen konulara göre sözcük öğrenme etkinlikleri hazırlamış ve bu sözcüklerin her biri için dijital resimler ekleyip kullanmıştır ve sonuç olarak öğrencilerin İngiliz diline karşı olumlu tutum geliştirdiklerini, güdülenmelerinin arttığını ve sözcükleri öğrenmelerinin kolaylaştığını gözlemlenmiştir. Bu kapsamda, Arslanoğlu şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Sınıfta işlenen hedef sözcüklerin resimlerini içeren bilgisayar aktivitelerinin entegrasyonu sayesinde, öğrencilerin sadece somut sözcükleri değil, aynı zamanda soyut sözcükleri de öğrenmeleri oldukça kolay olmuştur.
- Bilgisayar Destekli Dil Öğretiminin, İngilizce sözcük dağarcığının gelişimi üzerindeki olumlu etkisi, öğrencilerin sınıfta hedef sözcükleri çoğu zaman doğru bir şekilde yazabilmesi veya parmakla heceleyebilmesi sayesinde gözlemlenmiştir.
- Öğrencilerin çoğunluğun, öğrendikleri sözcüklerin anlamlarını ve bir hafta önce çalıştıkları harf sıralarını hatırlama potansiyeline sahip oldukları tespit edilmiştir.
- Öğrenciler, bilgisayar destekli dil öğretiminin kullanımı sayesinde müdahale oturumları sırasında aldıkları geribildirimler (örneğin, puanlar) sayesinde hatalarını düzeltme eğilimi göstermiştir. Bu teknolojinin kullanımı, öğrencilere anında düzeltici geribildirim sağladığından, bu durum aynı zamanda öğrencilerin kendi değerlendirme becerilerini geliştirmelerine de katkı sağlamıştır.
- Öğretmenler, işitme engelli öğrencilerin teknoloji ile iç içe olmaktan hoşnut olduklarını ve birçok işitme engelli öğrencinin de bilgisayar becerilerinin iyi olduğunu vurgulamışlardır. Bu sebeple derslere dijital materyallerin de eklenmesinin, onların çalışma isteklerinin artmasını sağlayabileceğinden bahsetmişlerdir. Ayrıca dijital materyaller öğrencilere farklı bir iletişim kurma

seçeneği sunacağından, bunların öğrencilerin iletişim, iş birliği, özerklik ve kendine güven duyguları üzerine de olumlu etkiler yaratacağını eklemişlerdir.

- İşitme engelli öğrencilerin okur-yazarlık becerileri, onlara konuşulan dilin yazılı temsillerini tanıtarak geliştirilebilmekte ve bu, “*parmakla heceleme*” tekniğinin kullanılmasıyla başarılabilir. Bu çalışmadaki öğrenciler, uzun sözcüklerin yazımını hatırlamakta zorluk yaşamışlardır çünkü genellikle bir sözcüğün sadece ilk hecesine odaklanma eğilimi göstermişlerdir. Ancak hedef dilin uzun vadeli hatırlanmasını güçlendirmek için bilgisayar destekli öğretim araçları ile birlikte çeşitli dil öğretim stratejilerinin kullanımıyla bu duruma çözüm aranması önerilmiştir.

İçinde bulunduğumuz teknoloji çağının, elbette işitme engelli öğrencileri de etkilediği ve onların, bilgi ve iletişim teknolojileri ile iç içe olmalarını kaçınılmaz kıldığı söylenebilir. Arslanoğlu'nun yaptığı çalışmadan hareketle öğrencilerin iletişim, iş birliği, özerklik ve kendine güven duygularını teşvik eden teknolojinin aynı zamanda öğrenme ortamlarını daha zevkli ve eğlenceli hale getirerek pozitif duygusal filtreyi etkinleştirmek gibi bir özelliği olduğu çıkarımında bulunmak da mümkündür. Duygusal filtre hipotezi, Krashen'in motivasyon, kendine güven, kaygı ve kişilik özellikleri gibi bazı duygusal değişkenlerin ikinci dil ediniminde kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı etkisini anlatmak üzere kavramsallaştırdığı bir hipotezidir. Krashen yüksek motivasyona, özgüvene, iyi bir öz imaja, düşük düzeyde kaygıya ve dışa dönüklük özelliğine sahip öğrencilerin ikinci dil ediniminde başarı için daha donanımlı olduklarını; düşük motivasyon, düşük benlik saygısı, kaygı, içe dönüklük ve çekingenlik özelliklerine sahip olanların ise duygusal filtreyi yükseltip anlaşılır girdinin edinim için kullanımını engelleyen bir 'zihinsel blok' oluşturabileceğini öne sürmektedir. Yani filtrenin yüksek olması, dil edinimini engelleyebilmektedir (Krashen, 1982, ss. 30-31). Öğrenme ortamını öğrenci için pozitif hale getirmek, öğrenmeyi bireyselleştirmek ve öğrenmeyi ilgi çekici hale getirmek için

bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması, bu öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu duygularla giriş yapmasına ve süreci bu şekilde tamamlamalarına yardımcı olacaktır. Morávková (2011), işitme engelli öğrenciler için öğrenme sürecini daha ilginç ve tatmin edici hale getirmenin ve aynı zamanda görsel öğrenme kuralını korumanın bir başka olasılığının, internet kullanımı olduğunu vurgulamaktadır (s. 26). Luft'un (1997) belirttiği üzere internet, öğretmenlere sınıfta kullanılmak üzere resimler, grafikler ve video gibi çeşitli görsel kaynaklara erişim sağlamakta, ilgi alanlarının geniş bir yelpazesinden metinler sunmakta ve İngilizce öğrenmeye özel web siteleri içermektedir (s. 85). Dolayısıyla burada bulunan pek çok kaynak içinden işitme engelli öğrenciler için uygun olanlarının alınarak kullanılması veya onların internet site ya da blokları üzerinden iletişim kurlmalarının sağlanması ile teknolojinin İngilizce derslerine entegrasi gerçekleştirilebilir. Örneğin Kimmel, bilgisayarlar ve internetin yardımıyla etkileşimli bir yaklaşıma dayalı olarak 'günlük yazma' sınıfını oluşturmuş ve bilgisayarın kullanımının, işitme engelli öğrenciler için deneyimi daha tatmin edici hale getirdiğini; bu çocukların yazım ve bazı dilbilgisi konularındaki güvensizliklerinin, e-posta sistemleri ile azaltılabildiğini tespit etmiştir (Kimmel, 2000, s. 107). Aynı zamanda programların temeline yerleşen öğrencilerin yeni bilgiyi etkin bir şekilde oluşturduğu yapılandırmacılık yaklaşımı, teknolojinin kullanılmasını desteklemektedir. Eriksson (2020), dil öğrenmenin odak noktasını öğretmenden öğrenciye kaydıran bu yaklaşımla öğrenmenin sadece okul ortamıyla sınırlı olmadığını; aksine, öğrenmenin, öğrencinin çevresine bağlı olduğunu dile getirmektedir (s. 22). Yani öğrenme sadece sınıf ortamında gerçekleşmemektedir. Taivassalo (2019), öğrenme ortamlarını farklı çevreleri (iş yerleri, okullar, atölyeler, ağlar vb.), öğrenciler, öğretmenler (veya diğer rehberler / iş birlikçiler), pedagojik düşünce ve öğretim yöntemleri, prosedürler, öğrenme materyalleri ve teknolojiler gibi farklı araçları içeren kapsamlı işlevsel ortamlar olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla sınıf içi öğrenme ortamlarını destekleyen sınıf dışı sosyal ağlar ve sosyal medya gibi araçların, hem

öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğrenme sürecini düzenleme konusunda yeni olanaklar elde etmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Örneğin sosyal medya sayesinde öğrenciler iletişimde bulunmak için doğal olarak yabancı dili eğlenceli bir biçimde kullanmak durumunda kalacaklardır.

Türkiye açısından bakıldığında işitme engelli öğrenciler için tüm iletişim yöntemi ile birlikte teknolojinin İngilizce dersinde işe koşulması, bir noktada 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı ile gündeme gelen Harmanlanmış Öğretim Programı ile de örtüşmektedir. Programda, yüz yüze öğrenme ve çevrim içi öğrenmeyi birleştiren harmanlanmış öğrenmenin, İngilizce öğretiminde temel yaklaşım olarak sunulduğu görülmektedir. Bu yaklaşım, bilişim teknolojilerinin kullanımıyla, etkinliklerde içerik zenginliği, bireysel hıza göre ilerleyebilme, öğretmen ve diğer öğrencilerle gerçek yaşam koşullarında etkileşim, materyallere istenen yer ve zamanda erişim gibi imkânlar sunmaktadır. Sunmuş olduğu bu imkânlar sayesinde harmanlanmış öğrenmenin, programda belirtilen teşvik edici, ilgi çekici ve dilin işlevini ortaya koyan ortam ve etkinliklerle, bağımsız öğrenci yetiştirme hedefine uygun olduğu söylenebilir (Tosun, 2018, ss. 2-3).

Diğer önemli husus, işitme engelli öğrencilerin dilin tüm becerileri açısından ilerlemelerini desteklemektir ancak bu durum, daha ziyade onların işitme dereceleri ile paralel gitmektedir. Daha hafif işitme kaybı olanlarla orta derecede olanların, işitme aygıtları ile de destekleniyorlarsa, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek hedeflenebilmektedir. Ama bu alanlarda da ilerlemenin oldukça zor olduğu gözlemlenmektedir. Bu nedenle işitme engelli bireylerin daha ziyade okuma yazma konusunda gelişmelerinin desteklenmesi önemli görülmektedir. Bu amaçla da sözcük öğretimi üzerinde özellikle durulmalıdır. Çünkü işitme engelli öğrenciler, sesler şeklindeki bilgileri tam olarak işleyemezken, normal öğrenciler bunları rahatlıkla işleyebilmektedir; bu, işleyemedikleri seslerdeki sözcük dağarcığı eksikliği onların

okuma yeteneklerini etkilemektedir (Adi, Unsiyah ve Fadhilah, 2017, s. 122). Marschark'a göre: “*Sınıf içinde, okuma ve yazma etkinliklerine yüksek öncelik verilmelidir. Öğrencilere evde hikayeleri anlatmaları, ilgili resimleri toplamaları veya çizmeleri ve hikayelerin bölümlerini canlandırmaları, yazılı sözcüklerle anlamları arasında bağlantılar kurmalarına yardımcı olabilir.*” (Marschark 2001, s. 11). Tu Chunlei (2006) de sağır öğrencilerin dilsel yeterliliği için öğretimde dilbilimsel eğitime girmek, kapsamlı uygulamada okuduğunu anlamayı güçlendirmek ve siber sohbet yoluyla iletişim için bir sohbet ortamı yaratmak biçiminde üç nokta olduğunu öne sürmektedir.

Hazırlanacak öğretim programında hedef dilbilgisel yapıların öğretiminin, bağlamdan bağımsız bir şekilde gerçekleştirilmemesi; öğrencilerin mutlaka hedef yapının biçim, anlam ve kullanımını birlikte görebilecekleri durumlar oluşturulması önemlidir. Bu noktada, işitme engelli öğrenciler açısından, İngilizce öğrenme sürecindeki en büyük engel, temel İngilizce dilbilgisi biçim ve yapılarında yeterlilik gösterememeleridir. Bu noktada, bu öğrencilerin İngilizce dilbilgisine ilişkin bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için görsel temelli biçime odaklı İngilizce öğretim yönteminin etkili olacağı düşünülmektedir. Long (1991), bu yaklaşımın, “*odağı anlam ya da iletişim olan derslerde rastlantısal olarak ortaya çıkan dil öğelerine açık bir biçimde öğrencinin dikkatini çekmeyi*” (Long, 1991, s.46) hedeflediğini vurgulamaktadır. Bir dilbilgisi yapısına sürekli dikkat çekmek, yapıya farkındalık geliştirmeyi sağlamaktadır. Girdi üzerinde gerçekleştirilen işlemler çoğaltıldığında, yani biçimlerin anlamlarına ve kullanımlarına dikkat çekildiğinde dil girdisi alındıya dönüşmektedir. Anlam-Odaklı Yaklaşımda önerildiği biçimiyle, dil girdisinin alındıya dönüşmesi için girdinin anlamlı iletişimsel bağlamlarda sunulması gerekmektedir. “*Odaklanma*” kavramıyla bilişsel süreçlere işaret eden Biçim Odaklı Yönlendirme, hem yapısal izlenelere dayalı öğretim biçimlerini hem de dikkatin biçimden çok anlam odaklı etkinliklere çekildiği iletişimci öğretim biçimlerini birleştirmektedir (Peçenek,

2014, s. 19). Buradan hareketle, ikinci dil öğrencisinin, dile ilişkin biçimsel bilgiyi işleme ve içselleştirme için hedef dil yapılarını öncelikle fark etmeleri gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Bilişsel farkındalık veya algı, tüm ikinci dil edinme sürecinin giriş kapısıdır diye vurgulayan Gass'ın (1997) ikinci dil edinimi modeli ise aşağıdaki adımlarda özetlenebilir:

- *Fark edilen girdi (Noticed input)*: Öğrenilecek bir şey olduğunun farkına varma; daha fazla analiz için girdinin hazırlanması.
- *Anlaşılan girdi (Comprehended input)*: Öğrencinin girdiyi anlaması.
- *Alındı (Intake)*: Dilsel verilerin seçici olarak işlenmesi ve özümsemesi.
- *Entegrasyon (Integration)*: Hipotez doğrulama, reddetme veya daha sonra doğrulama için değişiklik yapma.
- *Çıktı (Output)*: Edinme sürecinin net bir biçimde ortaya çıkması.

Bu kapsamda Gass'ın (1997), görsel girdiyi artırma (visual input enhancement), metin geliştirme (textual enhancement), bağlam içinde metnin dilbilgisine odaklanma ve bunları takiben cümle birleştirme ve cümle tamamlama testleri, bir yorumlama testi ve bir dilbilgisi yargısı testi önerdiği görülmektedir. Aşağıda, Doughty ve Williams'ın (1998) Biçim Odaklı İngilizce Öğretim Yöntemleri çizelgesi, Gass'ın ikinci dil edinimi modelini destekleyen bir öğrenme süreci sunmaktadır:

Çizelge 3. Doughty ve Williams'ın Biçim Odaklı İngilizce Öğretim Yöntemleri

<i>Nitelik</i>	<i>Girdiye Dikkat Çekme Yöntemleri</i>
Girdi artırma	Öğrencilerin dikkatini hedef yapılar çekmek için bunları vurgulama veya işaretleme
Girdi akışı	Öğrencileri belirli dilbilgisel yapılarla donatma
Göreve dayalı dil öğretimi	Belirli dil özelliklerini ortaya çıkaran etkinlikler
Uyumlaştırma	Belirli dil yapılarına dikkat çekmek için tasarlanmış etkileşim ve açıklama talepleri
Yeniden biçimlendirme	Öğrencilere, hedef dışı yapıların üretimini fark etmeleri için rehberlik etme, düzeltme ile yeniden formüle etme
Çıktı artırma	Belirli bir dilbilgisi biçiminin üretimine ilişkin bir öğrenciden açıklama talep etme
Etkileşim geliştirme	Öğrencileri gerçeğe uygun söylemde hedef yapıları kullanmaya yönlendiren etkileşimli problem çözme görevleri
Dictogloss	Öğrencileri, hedef biçimleri içeren bir metni işbirliği içinde yeniden oluşturmaya teşvik eden kısa bir dikte çalışması
Bilinçlendirme	Hedef formlara veya kurallara dikkat çekmek, ancak bunların üretimini hemen teşvik etmek zorunda olmamak
Girdi işlemlemek	Açık örnekler ve açıklamalar yoluyla öğrencilerin dilbilgisi yapılarını tanımlarına ve anlamalarına yardımcı olma (özellikle görsel girdiyi zenginleştirme)
Şaşırtma	Öğrencileri aşırı genelleme hataları yapmaya yönlendirme ve sonrasında hataları yapıldıkları anda belirtme

İngilizce öğretiminde biçime odaklı yöntem, öğrencilerin hedef dil girdisini fark etmelerini kolaylaştırmak üzere düzenlenmiştir. Burada üzerinde önemle durulan “*fark etme*” kavramı, yeni dil bilgisi konularının anlaşılması, işlenmesi ve içselleştirilmesi için edimsel bir ön koşul olarak kabul edilmektedir. Temel olarak ikinci dili işiten öğrencilere öğretmek için tasarlanmış olsa da biçime odaklanma yöntemlerinin çoğu görsel sunuma uygundur (Berent ve arkadaşları, 2007, s. 8). Yabancı dil öğrenme sürecinde, işitme engelli öğrencilerin, dilsel girdiyi anlamadan, işlemeden ve edinilmiş dilbilgisi bilgisi olarak bütünleştirmeden önce fark etmesi için çaba sarf edilmelidir. Bu durum, dilbilgisini pasif bir şekilde bilmekten aktif bir şekilde kullanmaya geçişi içermektedir. Bu bağlamda, öğretim stratejilerinin, materyallerin ve yöntemlerin, işitme engelli öğrencilerin dilbilgisini fark etmelerini desteklemek amacıyla tasarlanması önemlidir. İşitme engelli öğrencilerin öncelikle yalnızca görsel dilsel girdiye erişimi olduğundan (işitmeyle ilgili teknolojiye ilerlemeler bu durumu değiştiriyor olsa da), biçime odaklanan öğretim yoluyla İngilizce girdinin fark edilmesini kolaylaştırmaya yönelik herhangi bir girişim, açıkça görselliğe uygun metodolojiler kullanmalıdır (Berent ve arkadaşları, 2007, s. 11). İşitme engelli öğrencilerin İngilizce dilbilgisi bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için görsel temelli biçim odaklı İngilizce öğretim yöntemlerinin etkin olacağı düşünüldüğünden hazırlanacak olan öğretim programı Biçime Odaklı Yöntemi temele almıştır. Görsel temelli biçime odaklanmanın, sağır öğrencilerin hedef dil girdisini fark etmelerini kolaylaştıracağı ve bir dizi belirli İngilizce dilbilgisi biçimi ve yapısına ilişkin bilgisinde önemli bir gelişme sağlayacağı ve dil öğrenme sürecinde daha etkili bir anlayış ve dilbilgisi kullanımına yol açacağı düşünülmektedir.

Ses bilgisi farkındalığı açısından program oluşturulurken öğrencinin işitme derecesi göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencinin mevcut işitme kaybıyla konuşma dilinde dinleme ve konuşma becerilerini geliştirebilme potansiyeli varsa bunu yabancı

dilde de yapabilir. Ay ve Bartan (2023), sesbilgisel eğitimin, başlangıç okur-yazarlık döneminde ve bu döneme denk gelen süreçte, sesbilgisel farkındalık oluşturmak amacıyla gerçekleştirilen bir eğitim olduğunu; İngilizcenin Türkçeden farklı olarak karmaşık bir fonolojik sistem içerdiğini belirtmektedir (s. 1089). Türkçe'nin neredeyse şeffaf bir yazımı varken İngilizcenin karmaşık bir alfabesi vardır ki bu da bir harfin birden fazla telaffuzu olabileceği anlamına gelmektedir (Yang, 2020). Dolayısıyla öncelikle öğrencide bu farkındalığı geliştirmek önemlidir.

Değerlendirme konusuna gelince, sağirlara hazırlanacak öğretim programı ile bu öğrencilerin yabancı dildeki gelişim süreçlerinin performans değerlendirme, ürün dosyası (portfolyo), proje, görüşme, yazılı raporlar, poster, akran değerlendirmesi ve bireysel değerlendirme gibi alternatif değerlendirme araçları ile ölçülmesinin daha verimli ve nesnel bir değerlendirme süreci oluşturacağına inanılmaktadır. Luckner ve Bowen (2006), işitme engelli öğrencilerle kullanılan değerlendirme araçlarının kalitesinin önemli olduğunu ve bu araçların geçerliliğini etkileyen çeşitli faktörler bulunduğunu; standartlaştırılmış testlerin okuma becerisi gerektirmesi nedeniyle genellikle sorunlara neden olduğunu.; hatta test puanlarının, belirli içerik bilgisinin eksikliği yerine okuma becerisi eksikliklerini yansıtabileceğini vurgulamaktadır (s. 412). Alternatif değerlendirme yöntemlerinin, öğretmenlere, öğrencilerin öğrenme durumlarını çeşitli ve anlamlı yollarla değerlendirmek için değerli yöntemler sunduğunu vurgulayan Koç (2023), öğretmenlerin, bireyselleştirilmiş öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımını hayata geçiren alternatif değerlendirme ile geleneksel standartlaştırılmış testlerin ötesine geçerek öğrencilerin bilgi, beceri ve yetenekleri hakkında daha derin sonuçlar elde edebildiğini belirtmekte; öğretim sürecindeki geri bildirimler sayesinde öğrencilerin gelişimlerini görebildiğini, iyileştirme alanlarını belirleyebildiğini ve öğrenme yolculuklarının sorumluluğunu üstlenebildiklerini söylemektedir (ss. 155-156). Bu nedenle bu çocuklara mikro denemeler, özet

çalışmaları, proje ve performans ödevleri, şiirler ve kitap incelemeleri gibi kendi üretimlerini destekleyen araçlar sunarak yabancı dil öğrenme süreçlerini bütünüyle değerlendirme yoluna gitmek önemlidir.

Yabancı dil öğretiminin temel ilkeleri kapsamında değerlendirildiğinde Demirel'in (1999) belirttiği gibi dört temel beceriyi bütünleşik geliştirme (işitme derecesine göre bazen sadece okuma ve yazma geliştirilebilir), öğretim etkinliklerini önceden planlama, basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretme, görsel ve işitsel araçlar kullanma (yine işitme durumuna göre işitsele karar verilmelidir), anadilini gerekli durumlarda kullanma, bir seferde bir tek yapıyı sunma, verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama, öğrencilerin derse daha aktif katılımlarını sağlama, bireysel farklılıkları dikkate alma ve öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme unsurlarının, sağırlara yabancı dil öğretim programı hazırlanırken göz önünde bulundurulması gerektiği unutulmamalıdır (s. 29). Genel ders işleyişi açısından ise öğretim Gagne'nin (1965) açıklamış olduğu dikkat çekme, öğrenciyi hedef hakkında bilgilendirme, ön öğrenmenin hatırlatılmasını sağlama, içeriği sunma, öğrenme konusunda rehberlik sağlama, performansı ortaya çıkarma, dönüt sağlama, performansı değerlendirme ve kalıcılığı sağlama biçimindeki dokuz adımdan oluşmalıdır (akt. Iverson, 2005). Bu ilkeler ve adımlar, her yabancı dil öğretim programının temelini oluşturduğu gibi sağırlara hazırlanacak programda da dayanak noktası olmalıdır.

İşitme engelli öğrenciler için hazırlanacak öğretim programı oluşturmadan önce Ay ve Bartan tarafından gerçekleştirilen “English language teaching model proposal for Deaf and Hard of Hearing (İşitme Engelli ve İşitme Zorluğu Olan Öğrenciler İçin İngilizce Dil Öğretimi Modeli Önerisi)” adlı çalışmanın sonuçlarını değerlendirmenin de önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada, işitme engelli İngiliz dili öğrencilerinin özellikleri ve iletişim yöntemleri;

1. Ulusal işaret dilinin kullanımı, sağır kültürü ve iletişim biçimleri,

2. Görsel öğrenme,
3. Düşük motivasyon,
4. Etkileşimli çevrimiçi günlük yazmanın olumlu etkileri,
5. Heterojen grup: fonetik alfabe, ipuçlu konuşma, ASL/BSL (Amerikan/İngiliz İşaret Dili), dudak okuma

biçiminde özetlenmekte (Ay ve Bartan, 2023, s. 1088) ve önerilen model;

1. Görselleştirme,
2. Teknoloji temelli araçların kullanımı,
3. Okuma ve sözcük öğrenimi stratejilerinin öğretimi,
4. İşaret dili, ipuçlu konuşma, dudak okuma ve benzeri çok dilli öğrenme ortamı oluşturma,
5. Açık (belirtik) İngilizce öğretimi,
6. Okuma stratejilerinin öğretimi,
7. Ses bilgisi öğretimi, fonolojik farkındalık,
8. Tekrar ve zenginleştirilmiş geri bildirim

kapsayan bileşenlerden oluşmaktadır (Ay ve Bartan, 2023, s. 1091).

Programın gerektirdiği öğretmen rollerine bakılacak olursa, öğretmenlerin işitme engelli öğrencilere daha etkili bir şekilde rehberlik edebilmek ve eğitim sürecini iyileştirebilmek adına birtakım görev ve sorumlulukları olduğu görülmektedir. Arslanoğlu (2015), işitme engelli bireylerle temas halinde olan öğretmenlerin, işitme engelli öğrencilerin mevcut akademik ve akademik olmayan becerilerini ve ihtiyaçlarını bilmeleri gerektiğini; bunun, ülkenin konuşulan dil ile öğrencilerin işaret dilini dengelemelerine yardımcı olacağını ve müfredatlarını, öğretim araçlarını, günlük etkinlikleri vb. buna göre planlayacaklarını ifade etmekte ve şu önerileri sıralamaktadır:

- Engellilerin yabancı dil öğrenimi ile ilgili olarak; hem yeni yöntemlerin geliştirilmesine hem de erişilebilir kaynakların artırılmasına ihtiyaç vardır.
- Öğretmen adaylarının eğitimleri sırasında engellilik bilinci ve eğitim/öğretim etkinliğini artırıcı uygulamalar geliştirilmelidir.
- Kendini psikolojik olarak hazır hissetmeyen öğretmenlere farklı şekillerde destek olunabilir.
- Öğretmen adayları, bölümden mezun olmadan önce işitme engelli yabancı dil öğrencilerine öğretmenlik yapma şansına sahip olurlarsa, mesleğe başlamadan önce daha duyarlı ancak daha az duygusal bir algı geliştirebilirler.
- Engelli bireylerin öğretim süreçlerinde aktif rol almaları önemlidir (s.12).

Csizer ve Kontra (2020), üniversiteli sağır bireyler üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin yükseköğretime girmeden önceki dil öğrenme deneyimini şekillendiren en önemli faktörün, öğretmenin hem bir birey olarak hem de bir profesyonel olarak rolü olduğunu vurgulamakta; iyi öğretmenlerin olumlu kişisel özelliklerinin sabır, empati, yardımseverlik ve özen olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Çalışmada, profesyonel düzeyde, iyi öğretmenlerin özellikleri, oralist yaklaşım doğrultusunda şu şekilde açıklanmaktadır:

İyi öğretmenlerin,

- oldukça iyi ifade gücü vardır.
- konuşmaları açık ve dudak okumaya uygundur.
- görsel ve yazılı materyaller kullanır.
- kaynaştırma sınıfıysa, sınıf dinleme anlama üzerinde çalışırken işitme engelli ve ciddi işitme kaybı olan öğrencilere metnin senaryosunu sağlar.

- sadece sözcük bilgisi ve dilbilgisi öğretmez, aynı zamanda dilin iletişim amacıyla özellikle okuma ve yazma üzerinden nasıl kullanılacağını gösterir ve öğrencilere uygulatır.
- sadece frontal öğretimine bağlı kalmazlar, aynı zamanda öğrencileri birbirleriyle etkileşime sokarlar (ss. 9-10).

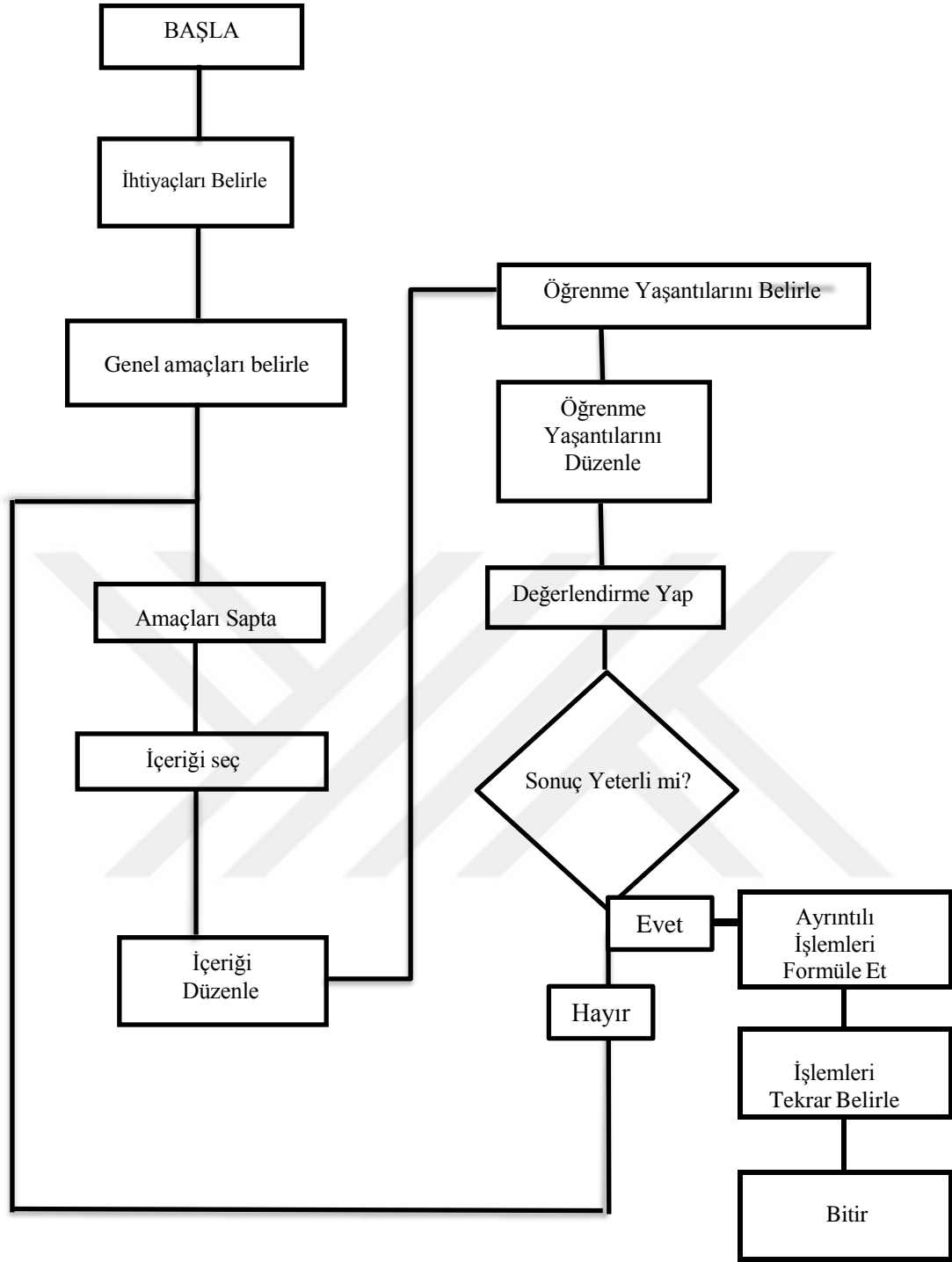
Nover ve Andrew'ın (1999) çalışmalarına katılan işitme engelli öğrencilerin öğretmenlerine verdiği tavsiyeleri ise şöyledir: “*el alfabesi olan tişörtler giymek, sınıfta işaret içeren kitaplar bulundurmak, işitme engelli konuşmacıları davet etmek, tahtada el alfabesini göstermek ve resmi İşitme Engelliler çalışma kurslarına öğrencileri yönlendirmek*” (s. 57). Görüldüğü üzere öğretmenin öğrenme öğretme sürecindeki rolü oldukça önemlidir ve işitme engelli öğrencilere yabancı dil öğretimi, öğretmen açısından dikkatli bir hazırlık süreci gerektirmektedir.

2.4.3. Sağırlara Yönelik Geliştirilecek İngilizce Öğretim Programının Aşamaları

Daha önce de belirtildiği üzere işitme engelli öğrencilere İngilizce öğretimine yönelik çalışmaların, hem Türkiye’de hem de dünya çapında sınırlı olduğu, yöntem açısından henüz başlangıç aşamasında olduğu ve Türkiye’de henüz bu grubun özel eğitim ihtiyacını karşılayacak bir yabancı dil öğretim programının bulunmadığı (Ay ve Bartan, 2022, s. 1092) bilinen bir gerçektir. Mevcut öğretim programları işiten çocuklar üzerinden yapılandırılmakta ve işitemeyen çocukların özellikleri ve gereksinimleri göz ardı edilmektedir. Dolayısıyla yabancı dil öğretim programlarının eksikliği ve öğrencilerin seviyeleri ve engel düzeylerine uygun olarak hazırlanmayan mevcut öğretim programlarının, bu öğrencilerin sosyo-duygusal gelişimleri üzerine olumsuz etkisinin olması nedeniyle özel olarak tasarlanmış ve ihtiyaçları karşılayan programlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmada asıl hedeflenenin, sağır bireylerin

özelliklerine ve gereksinimlerine uygun bir İngilizce öğretim programı geliştirmek olması sebebiyle bu bölümde hazırlanacak programın dayanak noktasını oluşturan kuramsal temeller açıklanmakta ve tartışılmaktadır.

Sağır bireylere İngilizce öğretmek için geliştirilecek olan öğretim programı, Amerika’da yaygın olarak kullanılan “*Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli*” temel alınarak oluşturulacaktır. Bu noktada, bu modelin özellikleri ve hangi felsefi görüşlere dayandığını açıklamak yerinde olacaktır. “*Yeniden Kurmacılık*” felsefi görüşünün etkisi altında gelişen ve bir diğer adı “*Rasyonel Planlama Modeli*” olan “*Taba-Tyler*” modeline, “*Teknokratik Model*” de denmektedir (Holt, 1980, s. 65). Bu modelin işlem basamakları, aşağıdaki şekilde gösterilmektedir (White, 1988, s. 26).



Şekil 2. Program Geliştirmede Taba-Tyler Modeli

Şekil incelendiğinde, programın başlangıcında bir gereksinim belirleme durumunun söz konusu olduğu; sonrasında programın amaç, içerik ve öğrenme yaşantılarının belirlendiği ve düzenlendiği ve nihayetinde, son halka olan değerlendirme süreci ile program geliştirme sürecinin son bulduğu görülmektedir. Türkiye’de bugün

gerçekleştirilen tüm programların, bu modele dayandırıldığı ve bu modelden etkilenecek uyarlandığı gözlemlenmektedir.

Demirel'in yönetiminde Özgen ve Gönentürk (1988) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma sonucunda, program geliştirme uzmanlarının görüşleri doğrultusunda Taba- Tyler modelinin, Türk eğitim sistemi için en uygun model olduğu tespit edilmiştir. Uzmanlar, modelde ilk boyutun amaçlar olmasını; amaçların davranışa dönüştürülmesini ve amaçların içerik ile ilişkilerinin iki boyutlu bir matris üzerinde gösterilmesini önermektedir. İçerik, modelin ikinci önemli ögesi olarak kabul edilirken üçüncü boyut olan öğretme-öğrenme sürecinin merkezinde öğrencinin bulunması gerektiği; bu sürecin değişkenlerinin ise pekiştirme, ipucu, dönüt düzeltme, öğrenci katılımı, güdülenme, hazırbulunuşluk, öğretme yöntem ve teknikleri ile araç-gereç ve zamanlama olduğu ifade edilmektedir. Programın son basamağı olan değerlendirme işlemlerinin program uygulanmadan önce, uygulama sırasında ve sonrasında yapılmasının uygun olacağı belirtilmektedir (Aktaran Demirel, 2007, s. 58). Buradan hareketle, sağır öğrenciler için tasarlanacak olan programın hedef (amaç), içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört temel öğeyi içereceği öngörülmektedir.

Modelin dayandığı eğitim felsefesi, pragmatizmin (yararcılık) üzerine kurulan "yeniden kurmacılık" olarak belirlenmiştir. Yeniden kurmacılık akımında eğitimin amacı, toplumu yeniden yapılandırmak ve geliştirmek, değişim ve sosyal reform için öğretim yapmaktır. Bu kapsamda öğretmen, değişimin ve reformun temsilcisi; öğrenciler için yol göstericidir. Dolayısıyla öğretici bir proje yöneticisi ve araştırma lideri gibi hareket etmelidir. Modelde odak nokta, eğitimde fırsat eşitliğinin yeniden kavramsallaştırılmasıdır (Ornstein ve Hunkins, 1988, s. 47). Öğretmenler, var olan sosyal düzeni devam ettirmeye hizmet eden ders kitaplarına bağlı kalmamalı; sosyal değişimi zorlaştıran yöntem ve teknikleri kullanmamalıdır (Segall ve Wilson, 2004, s.

158). Öğretmenler, öğrencileri aktif kılmalı; rol oynama etkinlikleri ve işbirlikli çalışmalara yer vermeli; öğrencilerin düşüncelerini özgür bir biçimde ifade edebilecekleri, eleştirel düşünebilecekleri ve problem çözebilecekleri öğrenme fırsatları yaratmalıdır (Casas, 2011, ss. 45-46). Yeniden kurmacılık eğitim felsefesine göre okullar, sosyal değişimi ve reformu sağlamak, toplumda var olan sosyal, politik ve eğitimsel problemleri belirlemek için en etkili araçlardır (Walters, 2010, s. 50). Bu felsefik yaklaşımda, ilerlemecilerin öğrenen merkezli öğretim anlayışı ve orta sınıfın ihtiyaçlarının vurgulanması yerine toplum merkezli ve tüm toplumsal sınıfların ihtiyaçlarını dikkate alan bir eğitim anlayışı desteklenmektedir (Erden, 2007). Sağır bireylere yönelik tasarlanacak olan öğretim programında amaç, bu grubun demokratik bir yaşam içinde insan hakları ve eğitimde fırsat eşitliği çerçevesinde İngilizce öğretiminden faydalanmaları için fırsat yaratmak; bu grubun İngilizce öğrenme gereksinimlerine cevap vererek bir toplumsal fayda sağlamak ve öğretim programı eksikliğini gidererek eğitsel destek sağlamaktır.

Diğer taraftan, programın, öğrenme psikolojisi açısından temelde bilişsel yaklaşıma dayandırılması fakat hümanistik bakış açısının etkisiyle yapılandırmacılık yaklaşımından da beslenmesi öngörülmektedir. Çünkü istenen, öğrencide bilişsel becerileri geliştirmenin yanında bilgiyi yapılandırmasını sağlamaktır.

Bilişsel yaklaşımın, öğrenmeyi örgütlemeye ve öğrenme yaşantılarını düzenlemeye mantıklı bir yol izlenmesini sağlaması ve geleneksel konu alanı yaklaşımına dayanması nedeniyle program geliştirme uzmanları tarafından daha çok tercih edildiği görülmektedir. Bilişsel kuramcılar, uyarıcının birey tarafından algılanmasından itibaren, bireyde oluşan içsel süreçlerle ve öğrenmeye etki eden bireysel özelliklerle ilgilenmekte; kavram ve ilke öğrenme, problem çözme, eleştirel düşünme gibi bilişsel yönü ağır basan davranışların öğrenilmesine odaklanmaktadır (Demirel, 2007, ss. 35-36). Bu noktada, özellikle bireysel özellikler bağlamında sağır

öğrencilerin öğrenme, tutum ve güdülenme gibi pek çok açıdan sahip oldukları farklılıkları göz önünde bulunduran bir program tasarlamak ve onları bilişsel düzlemde görsel becerilerinden yararlanarak geliştirmek hedeflenmektedir. Öğrencilerin özellikle okuma ve yazma yoluyla öğrenmelerinden yola çıkılarak tasarlanacak olan programda onların anlambilimsel, biçimbilimsel, sözdizimsel ve edimbilimsel olarak yabancı dilde hedeflenen düzeye ulaşmaları beklenmektedir.

Diğer taraftan yapılandırmacılık bakış açısının etkisiyle bu özel grubun gereksinimlerini belirlemek noktasında programa ihtiyaç analizi ile başlamak ve öğrencinin kendi gözlemleri, araştırmaları ve yaşantısı yoluyla öğrenme çabasına girmesi amaçlanmaktadır. Sonuç olarak sağır bireylere yönelik olarak hazırlanacak olan İngilizce öğretim programının özelliklerinin şöyle olacağı düşünülmektedir:

- Davranışçı yaklaşım yerine bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşım birleşiminden faydalanacak,
- İçerik, tüm dil öğretim programlarına paralel olarak sarmal olacak; üniteler ise modüler bir biçimde düzenlenecek,
- Genel hedeflerden becerilere, becerilerden kazanım ve alt kazanımlara doğru bir süreç oluşturulacak,
- Kullanılacak yöntem-teknik ve araç-gereçlere öğrenci özellikleri ve gereksinimlerine göre dikkat edilecek ve
- Çağdaş, alternatif ölçme-değerlendirme yolları uygulanacaktır.

Program geliştirmenin toplumsal temelleri, felsefi ve psikolojik temelleri kadar önemli gözükmektedir. Bir programın, toplumdan ve toplumsal yapıdan uzak kalamayacağını altını çizen Ertürk (1977), programın yetiştireceği bireylerin toplumun birer üyesi olduğunu ve bu kişilerin toplumun gereksinimlerine cevap vereceğini ifade etmektedir. Bu nedenle de toplumun gereksinimlerini bilmek, bu gereksinimlere göre öğretim programın hedeflerini oluşturmak ve bireyleri de bu gereksinimleri giderecek

biçimde yetiştirmek önemlidir. Benzer bir biçimde öğretim programlarının, bireyin sosyal gelişimini ve topluma uyumunu sağlayacak biçimde hazırlanması gerektiğini vurgulayan Demirel (2007), program geliştirmeden önce toplumun mevcut problemlerinin ortaya çıkarılması, bir bakıma ihtiyaç analizi yaparak program geliştirmeye başlanması gerektiğini savunmaktadır. Bu noktada, sağır bireylere hazırlanacak olan bu öğretim programı da bir bakıma toplumsal bir ihtiyaçtan doğmakta; onlara yabancı dil öğretme konusunda ülkemizde hiçbir programın olmaması ve bu bireylere yabancı dil öğretme konusunda herhangi bir kılavuz ya da yönlendirme bulunmaması sebebiyle toplumun bu gereksinimini karşılamak hedeflenmektedir. Ayrıca her birey değerlidir ve her bireyin kendini geliştirme ve gerçekleştirmeye gereksinimi vardır noktasından hareketle sağır bireylerin de toplum içinde varlığını sürdürebilmesi, iyi ve hak ettikleri bir hayat yaşayabilmesi için onlara yönelik eğitim hizmetlerinin iyileştirilmesi elzemdir ve temel bir insan hakkıdır.

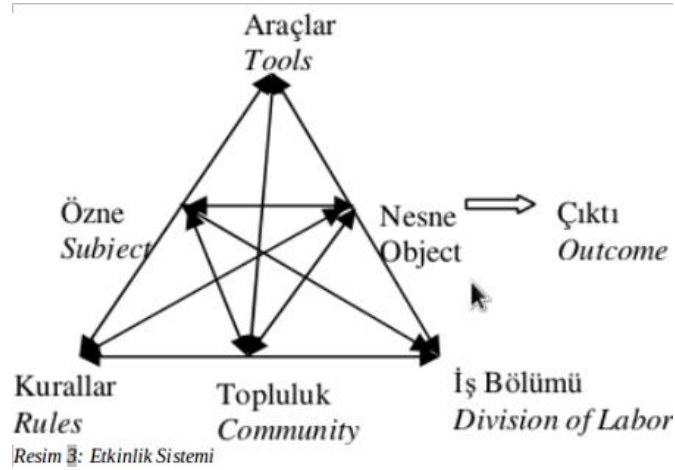
Diğer taraftan, işitme engelli bireylere hazırlanacak öğretim programının, alanyazında yapılan çalışmalar doğrultusunda aşağıdaki özellikleri içermesi planlanmaktadır:

1. İşitme engelli öğrenciler, heterojen bir grup olduğu için öğrencilerin öğrenme ortamına taşıdıkları değişkenler ve bireysel farklılıklar gözlemlenmeli; buna göre çeşitli İngilizce öğretim modelleri ve seçenekleri (Türk İşaret Dili çevirisi, parmak alfabesi, dudak okuma, görsel materyaller, teknoloji kullanımı vb.) oluşturulmalıdır.
2. İşaret dilinin, bir öğretim aracı olarak kullanılması yanında ulusal konuşma dilinin, bir aktarım aracı olarak kullanılması yani ikidilli eğitim ve kültürlenme amaçlanmalıdır.
3. En temel öğrenme aracı olarak görsel iletişim stratejileri ve teknikleri kullanılmalı ve görselleştirme temelinde öğrenilenler somutlaştırılmalıdır.

4. İşitme engelli öğrencilere yönelik ders kitaplarının tasarımı konusunda, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini desteklemek ve onların özel ihtiyaçlarına uygun hale getirmek amacıyla kitaplar, görsel içerik ve grafiklerle desteklenmeli; renkli ve çekici görsellerle dilbilgisi ve sözcük bilgisi edinimine yardımcı olmalı; yerel işaret dili kullanımını teşvik etmeli; çevrimiçi kaynaklara ve diğer teknolojik araçlara yönlendirmeler içermeli; sağır kültürüne dair içeriklere yer vermeli; farklı öğrenme biçimlerini destekleyici etkinliklere yer vermeli; basit ve açık bir anlatım dili kullanılmalı; karmaşık dil bilgisi yapılarından kaçınılmalı ve açıklayıcı ifadeler tercih etmelidir.
5. Fiziksel ortam (herkesin eşit erişimine ve aktif katılımına olanak tanıyan, öğrencilerin dikkatini çekecek ve öğrenmeyi teşvik edecek görsel ve materyallerle donatılmış, öğrenci işitme durumuna duyarlı, öğrenci gereksinimlerini karşılayan bir sınıf ortamı), psikolojik destek (karşılıklı saygı, işbirliği ve açık iletişim; duygusal ihtiyaçlara duyarlılık), teknolojik destek (teknolojik araçlarla desteklenen ders materyalleri, çeşitli öğrenme platformları ve dijital araçlar), öğrenci merkezli yaklaşım, öğrenmeyi bireyselleştirmek, öğrenmeyi ilgi çekici hale getirmek ve çeşitliliğin ve katılımın desteklenmesi ile olumlu sınıf iklimi ve öğrenme ortamı yaratmak planlanmalıdır.
6. İşitme kaybı nedeniyle ses girdisinin eksiliği sonucu okuma yazma etkinlikleri öncelenmelidir.
7. Bu öğrencilerin İngilizce dilbilgisine ilişkin bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için görsel temelli biçime odaklı İngilizce öğretim yönteminin kullanımına ağırlık verilmelidir.
8. Öğrencilerde biraz da olsa duyma kalıntısı varsa ses bilgisi öğretimi yapılmalı ve fonolojik farkındalık kazandırılmalıdır.

9. Öğrencilerin okuma ve sözcük öğrenimi stratejilerinin öğretimi gerçekleştirilmelidir.
10. Öğrenciye tekrar ve zenginleştirilmiş geri bildirim sunulmalıdır.
11. Öğrencilerin yabancı dildeki gelişim süreçleri performans değerlendirme, ürün dosyası (prtfolyo), proje, görüşme, yazılı raporlar, poster, akran değerlendirmesi ve bireysel değerlendirme gibi alternatif değerlendirme araçları ile ölçülmelidir.
12. Yabancı dil öğretiminin temel ilkeleri ve ders işleyiş adımları takip edilmelidir.
13. Öğretmenler, rehber ve yönlendirici olmalıdır.

Bununla birlikte sağırlara yönelik tasarlanacak İngilizce öğretim programının etkinliklerin, araçların, toplumsal ilişkilerin ve toplumsal yapıların birbirleriyle nasıl etkileşime girdiğini ve nasıl organize olduğunu anlamak için kullanılan bir model olan Etkinlik Sistemi Teorisi Modeli çerçevesinde yapılandırılması düşünülmektedir. Sağır veya işitme engelli öğrencilerin İngilizce öğrenmeleri için nasıl organize olunması gerektiğini gösteren bu sistem şu şekildedir:



Şekil 3. Etkinlik Sistemi Teorisi Modeli (Engeström, 1987, s. 78).

Bu sistemde, özne (subject) öğrenciye; enstrümanlar (instruments) yöntem, materyaller, harmanlanmış öğrenme kapsamında teknoloji ve yerel işaret diline; nesne (object) öğretime yani öğrenilmek istenen bilgi ya da kazanılmak istenen beceriye; iş bölümü (division of labor) ailelerin, öğretmenlerin, yetişkin sağırların, tercümanların ve

hizmet içi eğitimin rolüne; toplum (community) diğer öğretmenlere, akranlara, aileye, diğer yetişkinlere ve tercümanlara; kurallar (rules) okul ve ulusal düzeydeki politikalara ve sonuç (outcome) programın, okulun sosyal ve akademik yapısındaki rolüne işaret etmektedir. Özne, araçlar ve amaç teorisinin üç temel unsurudur. Öğrencinin içinde bulunduğu topluluk, kurallar, sosyal normlar, bireyler arası ilişkiler, roller ve görevler bu sürece dahil olmaktadır. Bu bağlamda, etkinlik sisteminin her bir bileşeni arasında güçlü bir etkileşim ve sürekli bir dönüşüm söz konusudur. Çünkü bir öğrenme süreci, yalnızca bireyin yaptığı etkinliklerle değil, aynı zamanda bu etkinliği gerçekleştiren kişinin içinde bulunduğu toplumsal yapı, kültürel normlar, geçmiş deneyimler ve bu süreçte kullanılan araçlarla şekillenmektedir. Teori, bu bileşenler arasında uyumun sağlanmasının öğrenme deneyimini olumlu yönde etkileyebileceğini savunmaktadır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli ve deseni, örnekleme, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin toplanması ve analiz edilmesi konularında açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Yapılan tez, teorik bir modelleme çalışmasıdır ve bu nedenle, nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanılmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda araştırma, karma araştırma desenleri kullanılarak yapılan betimsel bir araştırma çalışmasıdır. Bu araştırma sonucu oluşturulan Sağır veya işitme Engelliler İngilizce Dersi Öğretim Programı, bir model olarak önerilmektedir.

Karma yöntem, nitel ve nicel yaklaşımların veri toplama ve/veya veri analizi aşamalarında birlikte kullanılarak tek yöntemle ulaşılabileceğinden daha geçerli ve güvenilir çıkarımlar üretmeye odaklanan bir araştırma stratejisidir (Creswell ve Plano Clark, 2018; Greene, Caracelli ve Graham, 1989). Bu tez açısından karma desen kullanımı, bu yaklaşımın “*genişletme*” özelliği baz alınarak gerekçelendirilmiştir. Genişletme, araştırmanın farklı bileşenleri için farklı yöntemler kullanarak, çalışmanın kapsamını genişletmek demektir. Diğer bir ifadeyle, birbirinden ayrı olguları incelemek için farklı araştırma yöntemlerine başvurarak araştırmanın sınırlarını genişletmeye odaklanılmaktadır. (Greene vd.,1989 ve Giannakaki, 2005). Bu karma yöntem çalışmasında, sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenme gereksinimlerini ortaya koyan ihtiyaç analizi ile nicel; sağır bireylere İngilizce öğretim programı tasarlamaya yönelik uzman görüşleriyle nitel veriler elde edilmek istenmiş; nitel veriler, nicel verileri açmak ve detaylandırmak amacıyla kullanılmıştır. Bir anlamda sağırlara yönelik ihtiyaç analizi ile elde edilen nicel veriler, sağırlara özgü genel ihtiyaçları ortaya

koymuştur. Uzmanlara uygulanan görüşme formu ise bu ihtiyaçların daha ayrıntılı bir şekilde anlaşılması ve nasıl karşılanabileceği konusunda derinlemesine bilgiler sunarak nicel verileri açığa çıkarmıştır. Kısacası nitel veriler, nicel verilerin arkasındaki anlamı, bağlamı ve detayları daha iyi anlamlandırmaya hizmet etmiştir. Dolayısıyla sağır veya işitme engelli bireyler ve uzman görüşleri, iki farklı içerikle, var olan duruma dayalı olarak tanımlanmaya çalışılmış; bir taraftan sağır veya işitme engelli bireyler için İngilizce ğrenme konusunda mevcut durum değerlendirmesi, ihtiyaçların nitelendirilmesi ve hedeflerin belirlenmesine, diğer yandan uzman görüşleri doğrultusunda bu gruba yönelik hazırlanacak programın nasıl olması gerektiğine dair detaylı anlamlandırmalar yapılmıştır.

Netice olarak bu yaklaşımın, kapsamlı ve dengeli bir strateji sunduğu görülmektedir. İki farklı veri toplama yöntemi kullanılması, sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce ğrenme gereksinimlerini tam olarak anlamak için önemli bir adımdır. Nicel veriler, ihtiyaç analizi formu aracılığıyla sayısal verilerin toplanmasını sağlamakta, bu da hedef grubun mevcut durumlarının objektif bir değerlendirmesine ve belirli gereksinimlerin belirlenmesine olanak tanımaktadır. Öte yandan, nitel veriler, uzman görüşme formu aracılığıyla, uzmanların sağır veya işitme engelli bireylere yönelik özel gereksinimlerini ve öğrenme programının nasıl tasarlanması gerektiğine dair değerli içgörülerini sağlamaktadır. Kısacası referans alınan karma yöntem, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun, etkili ve öğrenmeyi teşvik eden bir İngilizce ğretim programının oluşturulabilmesine; sağır veya işitme engelli bireylerin ve uzmanların bakış açılarını dengeli bir şekilde bir araya getirerek, daha etkili ve verimli bir öğrenme ortamının yaratılmasına zemin hazırlamıştır.

3.2. Araştırmanın Örnekleme

Çalışmanın örnekleme belirlenirken olasılık temelli olmayan örnekleme yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Bunlardan “*uygun örnekleme*” yöntemi, alan/eğitim uzmanları örneklemini; “*kartopu/zincir örnekleme*” yöntemi ise sağır veya işitme engelli bireyler örneklemini oluştururken kullanılmıştır. Olasılık temelli olmayan amaçlı örnekleminin bir türü olan kartopu/zincir örnekleme tekniğinde, örneklem oluşturma süreci araştırmanın yapılacağı bireylerden birine ulaşılarak başlamaktadır. Sonrasında o katılımcının önerdiği diğer bireylere, o bireylerle görüşme sonrası da onların önerdiği diğer bireylere ulaşılmaktadır. Böylece katılımcı sayısı artarak süreç devam etmektedir (Başaran, 2019, s. 492). Bu kapsamda, araştırmada Ankara Üniversitesi TÖMER İşaret Dili Koordinatörlüğü, ODTÜ İşitme Engelliler Derneği ve Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler okulundan işitme engelli bir hoca aracılığıyla sağır veya işitme engelli öğrencilere üç koldan zincirleme bir biçimde ulaşılmıştır. Sosyal bilimlerde en yaygın kullanılan örnekleme türlerinden olan uygun örneklemede ise araştırmacılar katılımcıları ulaşması kolay, araştırma için uygun ve gönüllü bireylerden seçmektedir (Gravetter ve Forzano, 2012). Bu nokta da uzmanlar, araştırmacının kolay iletişim sağlayabildiği kişilerden seçilmiştir. Bu kapsamda, çalışmanın örneklemini, gönüllü 170 sağır/işitme engelli birey ve gönüllü 10 alan uzmanı oluşturmaktadır. Bu kısımda, katılımcılara ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır.

3.2.1. *Sağır/İşitme Engelli Bireylere İlişkin Demografik Bilgiler*

Tablo 1, araştırmaya katılan sağır/işitme engelli bireyler açısından farklı yaş gruplarının dağılımını ve her bir grubun toplam örneklem içindeki yüzdesel oranlarını göstermektedir.

Tablo 1. Yaş Dağılımı

<i>Gruplar</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Ortaöğretim Dönemindekiler (14-17 yaş aralığı)	21	12,3
Yükseköğretim Dönemindekiler (18-24 yaş aralığı)	61	35,9
Mesleki Dönemdekiler (25-40 yaş aralığı)	88	51,8
Toplam	170	100

Tabloya göre, katılımcıların çoğunluğunun mesleki (%51,8) ve yükseköğretim dönemindekilerden (%35,9) oluştuğu görülmektedir. Ortaöğretim dönemindekiler (%12,3) daha az sayıda olup, toplam içinde nispeten düşük bir orana sahiptir. Bu dağılım, katılımcıların, genç yetişkinler ve yetişkin bireyler ağırlıklı olduğunu göstermektedir. Bu gruba ilişkin örneklem belirlenirken örneklem grubunun belirli niteliklere sahip olmasının hedeflendiği rastgele bir örnekleme yöntemi olan amaçlı örneklemeden yola çıkıldığı için çalışma grubunun 14-40 yaş aralığını içermesi eğitim seviyesi, ve yaşam tecrübesi ile sorulara daha doğru ve kapsamlı yanıtlar verebilecekleri düşünüldüğünden bilinçli bir tercih olmuştur.

Tablo 2, katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımını yansıtmaktadır.

Tablo 2. Cinsiyet Dağılımı

<i>Cinsiyet</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Kadın	67	39,4
Erkek	103	60,6
Toplam	170	100

Buna göre erkeklerin, toplam katılımcılar içinde %60,6 ile kadınlardan %39,4 daha fazla temsil edildiği söylenebilir. Araştırmada, cinsiyet dağılımının bulgular üzerinde belirleyici bir etkisi yoktur; fakat örneklem grubunun demografik yapısını anlamak açısından önemlidir.

Tablo 3 ise katılımcıların heterojenliğini yansıtan önemli bir değişken olan işitme kaybı derecesine odaklanmaktadır.

Tablo 3. İşitme Kaybı Derecesi

<i>Derece</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Hafif İşitme Kaybı	29	17
Orta İşitme Kaybı	53	31,2
Ağır İşitme Kaybı	16	9,4
Tam İşitme Kaybı	72	42,4
Toplam	170	100

Tablo verilerine göre tam işitme kaybı olan bireyler, topluluğun en büyük grubunu oluşturmakta olup, %42,4 oranında temsil edilmektedir. Orta işitme kaybı olan bireyler de önemli bir oranı temsil ederek %31,2'lik bir kesimi oluşturmaktadır. Hafif işitme kaybı (%17) ve ağır işitme kaybı (%9,4) olan bireyler ise, daha az sayıda temsil edilmektedir. Bu dağılım, örneklem grubunun işitme kaybı derecelerine göre nasıl farklılaştığını ve her bir grubun temsil oranını net bir şekilde göstermektedir. İşitme kaybı derecesi, araştırmanın sonuçlarını anlamak ve değerlendirmek için kritik bir değişkendir. Buna göre literatüre dayanarak hafif ve orta dereceli işitme kaybı olan bireylerin, çeşitli düzeylerde işitme desteği alarak iletişimlerini sürdürebildiklerini; ağır ve tam işitme kaybı olanların ise daha fazla destek ve alternatif iletişim yöntemlerine ihtiyaç duydukları yorumu yapılabilir.

3.2.2. Alan ve Eğitim Uzmanlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Sağır bireylere İngilizce öğretim programı geliştirirken fikirlerinden destek almak üzere 10 uzmanla görüşme yapılmış; bu uzmanların kişisel ve eğitim geçmişlerine ilişkin verilerle birlikte sağır bireylerle olan deneyimleri konusunda birtakım bilgilere ulaşılmıştır.

Buna göre uzmanların sırasıyla “*Öğretim Görevlisi*” (Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi, Türk İşaret Dili Programları Koordinatörü, Turist Rehberliği Programı Koordinatörü, Öğr. Gör. Yasemin Güçlütürk), “*Öğretim Üyesi ve Şirket Yöneticisi*” (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim

Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'ndan emekli Prof. Dr. Kıymet Selvi), “*Müdür Yardımcısı*” (Koç Okulları Akademik Eğitim Programı Geliştirme Uzmanı Esra Sezgin Mutlu), “*Öğretim Görevlisi*” (Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu-Modern Diller Birimi, Öğr. Gör. Dr. Fatma Gülelgül Birinci), “*Uzman Odyolog*” (Türk İşaret Dili Tercümanı, Uzman Oya Tanyeri), “*Öğretim Görevlisi*” (Ankara Üniversitesi Türk İşaret Dili Eğitmeni Mesut Öztürk), “*Öğretim Görevlisi*” (Ankara Üniversitesi Türk İşaret Dili Eğitmeni Sinan Bilgiç), “*Öğretim Görevlisi*” (Ankara Üniversitesi Türk Dili Öğretim Görevlisi Fatma Çırak), “*Özel Eğitim Uzmanı*” (Münih Çocuk Merkezinde Terapist, Uzman Dr. Fatih Boynikoglu ve “*Rehber Öğretmen*” (Aydınlıkevler Anadolu Lisesi, Psikolog Hatice Gürdal) ünvan/görevlerine sahip oldukları görülmüştür. Yani hazırlanan programda iki program geliştirme uzmanı, bir psikolog/rehber öğretmen, bir özel eğitim uzmanı, 1 İngilizce öğretmeni, 1 İngilizce okutmanı, 3 işaret dili öğretmeni ve 1 odyolog/işaret dili tercümanının görüşlerinden faydalanılmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, bu araştırma kapsamında işitme engellilere İngilizce öğretim programı hazırlanırken ilgili tüm paydaşların sürece fikirleriyle katkı sağladığı söylenebilir. Söz konusu alan uzmanlarının görüşlerini almak öğretim programının kalitesini arttırmak, etkili ve güncel bilgiye dayalı içerikler sunmak, hedef grubun özelliklerine uygun öğretim yöntem, materyal ve ölçme-değerlendirme araçları geliştirebilmek açısından önemli gözükmektedir. Çünkü alanında uzman olan paydaşların, kendi disiplinlerinde en güncel gelişmeleri takip ettiği; böylece de öğretim programının çağın gereklerine uygun olarak güncellenebileceği ve öğrencilerin en yeni ve doğru bilgilerle donatılmalarının sağlanacağı düşünülmektedir.

Sırasıyla uzmanların lisans eğitimlerini Ankara Üniversitesi Dilbilim Bölümü; Ankara Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı; Gazi Üniversitesi Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı; Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı; Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü; Anadolu

Üniversitesi Grafik Bölümü; Ankara Üniversitesi Spor Yöneticiliği Bölümü; Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı; Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü ve Atatürk Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda tamamladıkları tespit edilmiştir. Lisansüstü eğitim ile ilgili olarak uzmanların sekizinin, yüksek lisans; dördünün, doktorayı tamamladığı; ikisinin de tamamlama aşamasında olduğu görülmüştür. Bu noktada, uzmanların yüksek lisans alanlarının Ankara Üniversitesi Dilbilim; Ankara Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı-Eğitim Bilimleri Enstitüsü (iki uzman bulunmaktadır ve uzmanlardan biri, Hacettepe Üniversitesi Ölçme ve Değerlendirme bölümünden tezsiz yüksek lisans yapmıştır.); Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi; Başkent Üniversitesi Odyoloji, Ses ve Konuşma Bozuklukları; Ankara Üniversitesi İşaret Dili Tercümanlığı; Necmettin Erbakan Üniversitesi Türkçe Eğitimi ve Almanya Augsburg Üniversitesi Özel Eğitim; doktora alanlarının ise tamamlayanlar için Ankara Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı-Sosyal Bilimler Enstitüsü; Yeditepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim; Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Augsburg Üniversitesi Özel Eğitim; tamamlama aşamasındakiler için Ankara Üniversitesi Dilbilim (2 uzman) olduğu görülmüştür. Farklı uzman görüşlerinin programa entegre edilmesinin, sağır öğrencilere daha kapsamlı, çeşitli ve derinlemesine bir öğrenme deneyimi sunacağı düşünülmektedir. Çünkü farklı uzmanlar konuya değişik açılardan yaklaşmakta; bu da programa çeşitlilik katmaktadır. Yine farklı uzmanlar, kendi alanlarındaki detaylı ve spesifik bilgileri programa ekleyerek, konunun daha derinlemesine ele alınmasına yardımcı olmaktadır.

Araştırmaya katılan uzmanların çoğunun 16 yıl ve üzeri (2'si 21 yıl ve üzeri; 4'ü 16-20 yıl); birinin 11-15 yıl, ikisinin 6-10 yıl ve birinin 0-5 yıl çalışma deneyimine sahip oldukları saptanmıştır. Uzun dönem çalışmış uzmanların, alanlarındaki kuramsal bilgi ve uygulamalar konusunda derinleştiği; eğitim konusunda öğrenci ilgi ve

motivasyonunu artırma, öğrenme süreçlerini iyileştirme ve bireysel öğrenci ihtiyaçlarını anlamada daha yetkin olabilecekleri izlenimi yarattıkları söylenebilir. Kendi alan bilgisini lisansüstü çalışmalarla pekiştiren ve güçlendiren daha kısa dönem çalışmış olanların ise farklı bakış açıları ve yenilikçi yaklaşımlarıyla sürece destek oldukları söylenebilir.

Son olarak uzmanlara daha önce sağır bireylerle ilgili bir çalışma yapıp yapmadıkları ya da böyle bir çalışmaya katılıp katılmadıkları (özel eğitim içerikli de olabilir) sorulmuş; uzmanların biri dışında hepsinin bu bireylerle oldukça yakından etkileşim kurdukları ve birlikte çalıştıkları görülmüştür. Bu bağlamda ilk uzman, sağır bireylere Türkçe öğretimi çalışmaları yaptığını, ancak öğretmenlikten çok TİD destek kısmında bulunduğunu; sağır bireylere yüz yüze ya da uzaktan eğitimle araç olarak her zaman TİD'i kullanarak İngilizce öğrettiğini; sağır bireyler için CV yazım eğitimi verdiğini; yabancı dil eğitimi yöntem, teknik ve yaklaşımları, modalite eğitimi, TİD dilbilgisi eğitimi, dil edinimi ve TİD müfredat geliştirme ile ölçme-değerlendirme konuları kapsamında eğitim verdiğini belirtmiştir. İkinci uzman, öğretmen yetiştirme programında sağır bireyleri yetiştirecek öğretmen adayları için hazırlanan bazı etkinliklere katıldığını söylemiştir. Dördüncü uzman 2007-2012 yılları arasında İşitme Engelliler Meslek Lisesinde İngilizce öğretmeni olarak görev yaptığını, bu süreçte yüksek lisans tezinin bir parçası olarak işitme engelli öğrencilere yabancı dilde sözcük öğretiminde geleneksel yöntem ile görsel materyaller kullanarak öğretme yöntemini karşılaştırarak görsel yöntemin etkililiğini kanıtladığını ifade etmiştir. Beşinci uzman, yaklaşık 16 yıldır iletişim dili Türk İşaret Dili olan işitme kayıplı bireylere kamuda tercümanlık yaptığını, son 5 yıldır bir kamu kurumunda işitme kayıplı bireyler ve işaret dili çalışmalarına yönelik yürütülen çalışmaları koordine eden birimin yöneticisi olarak çalışma hayatını sürdürdüğünü bildirmiştir. Doğuştan işitme engelli olduğunu belirten 6. uzman, yıllardır işitme engelliler ve işaret dili üzerine TİD güncel sözlük, Ankara Üniversitesi A1-A2 TİD

öğrenci kitabı, İstanbul'da sağırlara kağıttan uçak yapım eğitimi, sağırlara Türkçe eğitimi, sağırlara CV eğitimi, birçok sunumlarda, konferans ve çeşitli etkinliklerde hikaye anlatıcılığı gibi pek çok projede yer aldığından söz etmiştir. 5 yaşında geçirdiği kazadan sonra işitme duyusunu kaybeden 7. uzman, sağırlarla birlikte ilk buluşmasının lisede gerçekleştiğini, yani sağırlara özel kurulan Özel Eğitim Meslek Liselerinin birinde öğrenim gördüğünü, sağır arkadaşlarının işaret dilini öğrenmesi için çok yardımcı olduğunu ve kısa sürede bu dilde çok iyi seviyeye geldiğini, geri kalan zamanlarda da öğretmen, idare, okul yönetimi ile öğrenciler arasında iletişime destek verdiğini, 2017 yılında Samsun'da gerçekleşen Deaflympics (İşitme Engelliler Olimpiyat Oyunları) organizasyonlarında uzun süre görev yaptığını, sağırları ilgilendiren birçok sosyal medya ve toplumsal destek çalışmalarında (Türk Kızılay Engelsiz İlk Yardım El ve Cep Kitapları, Aday Sürücü Sınavı Soru Çevirmenliği ve Sınav Eğitimi, Kamu Kurumlarının Sosyal Medya ve Kurum Sitelerinin İşaret Dili Erişimini Gerçekleştirmek gibi) bulunduğunu, ayrıca son 4 yıldır sağır bireyler Uluslararası İşaret Dili eğitimi verdiği dile getirmiştir. 8. uzman, Ankara Üniversitesi TÖMER bünyesinde yabancılara Türkçe eğitimi verdiğinden, sağır bireylere yapılan seviye tespit sınavları sonucunda pek çok sağır bireyin Türkçe dil yeterliliklerinin A0 ya da A1 düzeyinde olduğundan, TÖMER İşaret Dili koordinatörlüğünde sağır bireylere hem işaret dili destekli hem de işaret dili desteği olmayan iki metodu da kullanarak sağırlara Türkçe eğitimi verdiğinden ve İşaret dili destekli yöntem kullanımının sağır bireyler için daha etkili olduğundan bahsetmiştir. 9. uzman, doktora eğitimi esnasında Almanya'nın Augsburg kentindeki işitme engelliler okulunda iki haftalık tam gün staj yaptığını, burada işitme engelli çocukların sınıflara hangi kriterlere göre dağıtıldığını, eğitimlerinde hangi metotların kullanıldığını, çocukların birbirleriyle olan iletişimlerinin nasıl olduğu konularında tecrübeler edindiğini, aynı dönemde bu konunun teorik kısmına da yöneldiğini, Türkiye'de de çalıştığı Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesinde "özel eğitime giriş" dersi kapsamında bu çocukların

özelliklerini ve eğitim yöntemlerini özel eğitim bölümünde ve diğer bölümlerde (Sınıf Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği vb.) anlattığını, özellikle sınıf öğretmenliği bölümünde bu çocukların kaynaştırma yoluyla aldıkları eğitim sürecini açıkladığını, çalıştığı üniversitenin engelli öğrenci komisyonu üyesi olarak işitme engelli üniversite öğrencilerinin eğitimlerinin kolaylaştırılması adına raporlar düzenlediğini ve halen çalıştığı merkezde zaman zaman işitme engeline sahip çocuklara terapi uygulamaları yaptığını, yalnız bu uygulamaların ders atmosferinden farklı olarak yürütüldüğünü belirtmiştir. Son uzman ise işitme yetersizliği olan öğrenciler için “kapsayıcı eğitim modeli” adı altında okula uyum, öğretim teknik ve materyallerinde uyarlamalar, sınıf ortamının düzenlenmesi gibi konularda bireyselleştirilmiş eğitim faaliyetlerinde bulunduğunu söyleyerek işitme engellilerin kaynaştırma eğitimlerine işaret etmiştir. İlgili uzmanların, işitme engelli öğrencilerle doğrudan kurdukları iletişimin ve geçirdikleri yaşantıların oldukça kıymetli olduğuna inanılmaktadır. Çünkü bu uzmanların işitme engelli öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları zorlukları ve ihtiyaçları doğrudan deneyimlemeleri sayesinde bu alandaki en iyi uygulamaları, yaklaşım ve stratejileri yansıtarak programa değerli katkılar sundukları düşünülmektedir.

Özetle fikri alınan uzmanların geniş bir yelpazede olması, modellenen İngilizce öğretim programının farklı öngörülleri ve uzmanlık alanlarını yansıtmasını sağlamıştır. Bu, programın daha kapsamlı, dengeli ve çeşitli bir şekilde tasarlanmasına yardımcı olmuştur. Ayrıca, ilgili paydaşların sürece dahil edilmesinin, programın uygulanabilirliğini ve etkililiğini artırabileceğine dair güçlü bir inanç oluşmuştur. Paydaşlar, programın tasarımına yönelik perspektiflerini aktararak, kendi deneyimlerini ve beklentilerini dile getirmiş ve böylece programın, hedef grubun özelliklerine ve ihtiyaçlarına daha duyarlı hale getirilmesine destek olmuşlardır. İşitme engelli bireylerin karşılaştığı zorlukları ilk elden deneyimlemiş olan işitme engelli uzmanların ise bu grubun ihtiyaçlarını ve yaşadıkları güçlükleri daha iyi anlayıp tanımlayabildikleri için görüşleriyle onlara daha

etkili bir destek sağlayabildikleri söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada, sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarını ortaya çıkarabilmek ve onlar için tasarlanacak İngilizce öğretim programına ilişkin uzman görüşlerini ayrıntılı bir şekilde tespit edebilmek için görüşme tekniğinin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Görüşme, araştırmaya dahil edilen bireylerin bir konu ya da durum hakkında duygu ve düşüncelerinin anlaşılması etkinliğidir (Karataş, 2017). Görüşme tekniği ile veri toplamanın temelinde iletişim vardır. İletişim becerisi yüksek bir araştırmacının elde ettiği veriler, anket tekniği ile elde edilmiş verilerden daha doğru sonuçlar vererek daha güvenilir veri olarak nitelendirilebilir (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2017). Yapılandırılmış görüşmenin temel özelliği, katılımcıya yöneltilecek soruların standartlaştırılmış şekilde ve belli bir düzende sıralanmış olmasıdır. Sorulara cevap kategorileri oluşturulabilmesi ya da esnekliğe yer vermeksizin açık uçlu sorular kullanılabilmesi nedeniyle yapılandırılmış görüşmeler, nicel yöntemde de yakın olan veri toplama tekniği olarak görülmektedir (Punch, 2005). Yapılandırılmış görüşmeler, benzer özelliklere sahip örneklerden standartlaştırılmış veriler elde edilmek istendiğinde kullanımı uygun görülmekte; görüşmecinin birden fazla olduğu durumda öznelliğe yer vermemek adına tercih edilmektedir (Berg ve Lune, 2015). Ayrıca anketlere yansımaya ipuçları da görüşme sırasında edinilebilmektedir (Pişkin ve Öner, 1999). İlgili alanyazın taraması sonucu araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formlarından ihtiyaç analizinin, 30 maddeden oluştuğu; maddelerin, sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenmeye ilişkin mevcut durumlarını, hedeflerini ve pedagojik ihtiyaçlarını mümkün olduğunca açık ve net bir biçimde tanımlayabilecek nitelikte olmasına dikkat edildiği görülmektedir. 16 maddeden oluşan diğer görüşme formunda ise sağır

bireylerin İngilizce dil ihtiyaçları, sağır öğrenciler için hazırlanacak hedefler için öğrenme alanları, sağır öğrencilere İngilizce öğretmek için etkili yöntem ve materyaller, sağır öğrencilere İngilizce öğretiminde Türk İşaret Dili yeterliliğinin ve öğretim aracı olarak kullanılmasının rolü, sağır öğrencilere İngilizce eğitiminde çevrimiçi araçların etkisi, sağır öğrencilerin İngilizce dil yeterlilikleri ölçülmesi (Okuma ve yazma becerileri kapsamında), sağır bireyler için tasarlanacak İngilizce Öğretim Programı için başlangıç yaşı ve haftada kaç saat İngilizce eğitiminin uygun olduğu, sağır öğrenciler için eğitim verecek İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim süreçleri hususlarında ilgili paydaşların görüşlerini almak hedeflenmiştir. İhtiyaç analizi formunda hazırlanan sorular uygun bir sıra içinde ve ilgilerine göre kümelendirilmiş olup tek bir açık uçlu soru dışında seçenekli cevaplama içerir. Uzman görüşme formundaki sorular, demografik bilgi dışında, alanda derinlemesine bilgi elde etmeyi sağlayan açık uçlu soruları kapsamaktadır. Söz konusu iki form, Ankara Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Mustafa Cem Babadoğan, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden emekli Prof. Dr. Kıymet Selvi, Ankara Üniversitesi Aktüerya Bilimleri Bölümü'nden Doç. Dr. Mustafa Hilmi Pekalp, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı'ndan Öğr. Gör. Seda Karagöz, Koç Okulları Akademik Müdür Yardımcısı, Program Geliştirme Uzmanı Esra Sezgin Mutlu ve Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Özel Okulları Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı Feza Yangın'a sunulmuş; ilgili uzmanlar, görüşme formlarında yer alan ifadeleri, dil bakımından sade ve anlaşılır bulmuş; ifadelerin araştırmanın amacına ve problemine yönelik hazırlandığını, kuramsal çerçeveyi yoklar nitelikte olduğunu, biçimsel kurallar ve içerik yönünden uygun olduğunu ve biçimsel geçerliliği sağladığını bildirmişlerdir. Uzman görüşlerinin alınmasının ardından oluşturulan veri toplama formlarının anlaşılabilirliklerini değerlendirmek amacıyla iki öğrenci ve iki uzmanla pilot uygulama çalışmaları yapılarak gerekli düzeltmelerin ardından formlara son şekli

verilmiştir (**Ek-1** ve **Ek-2**). Bu şekilde çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının içerik-kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Araştırmada görüşmeler, üç kişi tarafından kontrollü biçimde 2 Ekim 2023-8 Ocak 2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları uygulandıktan sonra sağırlara yönelik İngilizce öğretim programı modeli, kapsamlı bir ihtiyaç analizi ve uzman görüşleri doğrultusunda titizlikle tasarlanmıştır. Bu model, son aşamada tekrar uzmanların değerlendirmesine sunulmuş ve nihai onay alınmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacına hizmet eden, araştırmacı tarafından literatür taraması sonucu oluşturulan ve kapsam-içerik geçerliliği sağlanan ihtiyaç analizi ve görüşme formu, etik izin belgesi (**Ek-3**) alındıktan sonra ilgili kişilere uygulanmıştır. Görüşmeler için, sağır veya işitme engelli bireylerin ve alan ve eğitim uzmanlarının uygun oldukları gün ve saatler tespit edilerek kendilerinden randevu alınmıştır. İhtiyaç analizi görüşmeleri, beşer kişi ile aynı anda Zoom üzerinden yapılırken alan uzmanları ile görüşmeler, yüz yüze gerçekleştirilmiş; formda yer alan sorular ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

Sağır veya işitme engelli bireylerle Zoom yardımıyla yapılan görüşmeler için öncelikle iki işaret dili eğitmeni tarafından ihtiyaç analizindeki maddeler, Türk İşaret Diline çevrilerek kameraya alınmıştır. Bu videoyu izlemeleri ve soruları iyice kavramaları sağlandıktan sonra onlarla yine Türk İşaret Dilinde görüşmeler gerçekleştirilmiş; yine de anlayamadıkları, eksik kalan noktalara ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur. Her defasında 5 kişi ile aynı anda iletişime geçilmiş; onlardan alınan yanıtlar, iki uzman tarafından not edilmiştir. Aynı şekilde alan uzmanları ile görüşmeler de iki araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır.

İçerik analizi ile elde edilen verilerin güvenilirliğinin sağlanması için, Miles ve Huberman'ın (1994) "*Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100*" formülü

kullanılmıştır. Yazılı hale getirilen görüşmeler iki farklı araştırmacı tarafından kodlanarak temalara ayrılmıştır. İki farklı araştırmacının görüş birliği ve ayrılığı içinde bulunduğu maddeler hesaplanmış ve araştırma güvenirliliği hesaplanmıştır. Çalışma kapsamında uzmanlarla yapılan görüşme verileri incelendiğinde iki araştırmacı arasındaki güvenirlilik oranı (kodlara ait kod uyumu oranı) %83 olarak bulunmuştur. Bu oran, sağır veya işitme engelli bireylerle yapılan görüşme verileri için %91'dir. Bu durum, araştırmacılar arası görüş birliğinin sağlandığı ve verilerin güvenilir olduğu sonuçlarını ortaya koymaktadır.

3.5. Verilerin Analizi

Sağır veya işitme engelli bireylere verilen ihtiyaç analizi formu ile onların İngilizce öğrenme gereksinimleri, sıklık betimlemesiyle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğretim programını geliştirmek için uzmanlardan alınan düşüncelere ilişkin hazırlanan yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler, betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Son olarak önerilen öğretim programı modeli sağır veya işitme engelli bireylerin elde edilen ihtiyaç analizi, uzman görüşleri ve alanyazın incelemesi temelinde biçimlendirilmiştir. Model oluşturulmadan önce ihtiyaç analizi ve uzman görüşmelerinden elde edilen veriler doğrultusunda modelleme anahtarı oluşturularak modellemenin genel çerçevesi çizilmiştir.

Daha detaylandırmak gerekirse çalışmanın nicel verilerinin toplanmasında kullanılan ihtiyaç analizi formundan elde edilen verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler, her araştırma sorusu için “frekans ve yüzde dağılımı” olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, verilerin daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla, bu frekans ve yüzde dağılımları temalara kodlanarak analiz edilmiştir. Bu kodlama süreci, verilerin anlamını ve bağlamını daha net bir şekilde ortaya koymayı sağlamıştır.

Görüşme formlarından elde edilen nitel verilerin analizinde ise, veriler kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturacak biçimde kodlanarak frekans dağılımına dönüştürülmüş ve bu yüzdeler üzerinden yorumlar yapılmıştır. İçerik analizi olarak adlandırılan bu süreçte verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenmiştir.



4.BÖLÜM

BULGULAR VE DEĞERLENDİRME

Bu bölümde, sağır veya işitme engelli bireylerle ve bu gruba İngilizce öğretme süreciyle ilişkili olan paydaşlarla (alan/eğitim uzmanları) yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular ile bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmektedir.

4. 1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Değerlendirmeler

Bu bölümde, “İngilizce öğrenmek, sağır bireyler için bir gereklilik midir?” biçiminde belirlenen araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgular ve bunlara dair değerlendirmeler aktarılacaktır. Bu kapsamda, 170 sağır veya işitme engelli bireyin İngilizce öğrenmelerine yönelik ihtiyaç analizi görüşme formuna verdikleri yanıtlar için yapılan sıklık analizi ve bu bağlamda oluşturulan içerik analizi sonucunda “*Mevcut Durum Analizi (1.-14. soru aralığı)*”, “*Hedef Durum Analizi (15,-17. soru aralığı)*” ve “*Pedagojik İhtiyaç Analizi (18.-30. soru aralığı)*” olarak üç tema tanımlanmıştır. Mevcut Durum Analizi ile sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenmelerine ilişkin mevcut durumlarını değerlendirmek ve anlamak; Hedef Durum Analizi ile İngilizce öğrenme amaçlarını belirlemek; Pedagojik İhtiyaç Analizi ile de bu bilgilere ek olarak İngilizce öğretim programı geliştirmek için yararlanılacak içerik, dil öğretim stratejileri ve ölçme-değerlendirme süreçlerini yapılandırmak amaçlanmıştır. Bu üç aşamalı süreç, İngilizce öğrenme sürecinin her aşamasında sağır veya işitme engelli bireylere daha etkili ve özelleştirilmiş bir eğitim sunmaya temel sağlamıştır.

4.1.1. Mevcut Durum Analizi

Bu kısımdan elde edilen bulgular, sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenme durumlarına ve süreçlerine ilişkin şimdiye kadar geldikleri noktayı ve bu süreçle ilişkin yaşadıkları zorlukları ortaya koymaktadır. Mevcut durum analizi olarak belirlenen bu temanın kapsadığı sorulara yönelik toplanan veriler, “İngilizce Öğrenme Yaşı”, “İngilizceye Maruz Kalma Süresi”, “İngilizceye İlgi/Güdülenme Düzeyi”, “İngilizce Öğrenme Gereksinimi”, “İlgi Alanına Göre İngilizce Öğrenme”, “İngilizcenin Kullanım Amacı” ve “İngilizce Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler” şeklinde alt temalara ayrılmıştır.

Bu noktada, “İngilizce Öğrenme Yaşı” açısından başlangıç yaşı ve dönemini gösteren veriler, Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4. İngilizce Öğrenmeye Başlama Yaşı ve Dönemi

Gruplar	F	%
İlköğretim Döneminde (6-13 yaş aralığı)	28	16,5
Ortaöğretim Döneminde (14-17 yaş aralığı)	49	28,8
Yükseköğretim Döneminde (18-24 yaş aralığı)	47	27,6
Mesleki Dönemde (25-yaş ve üstü)	46	27,1
Toplam	170	100

İlgili veriler incelendiğinde, ortaöğretim döneminde İngilizce öğrenmeye başlayan grubun en yüksek orana (%28,8) sahip olduğu görülmektedir. Bunu, sırasıyla yükseköğretim döneminde (%27,6) ve mesleki dönemde (%27,1) İngilizce öğrenmeye başlayanlar takip etmektedir. En düşük oran ise ilköğretim döneminde başlayanlara (%16,5) aittir. Bu durum, İngilizce öğrenmeye başlama yaşının çoğunlukla 14-17 yaş aralığında yoğunlaştığını, ancak diğer yaş gruplarının da önemli bir paya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer taraftan İngilizceye maruz kalma yaşı her ne kadar

ortaöğretim döneminden itibaren daha fazla çıkmış olsa da yükseköğretimle birlikte aslında bu yoğunluğun arttığını söylemek mümkündür. Çünkü yükseköğretim ve mesleki dönem, birlikte katılımcıların yarısından fazlasını (%54,7) oluşturmakta; bu da İngilizce ile tanışma yaşının oldukça geç dönemlere kaldığını göstermektedir. Erken dönemde (ilköğretimde) İngilizce ile daha az oranda karşılaşmanın altında yatan nedenlerin bu çocukların İngilizce dersinden zorunlu olmaması nedeniyle muaf tutulmalarının, onlara İngilizce öğretmek için uygun eğitim kaynaklarının ve destek hizmetlerinin eksikliğinin ve İngilizcenin öncelikli eğitim alanlarının içinde olmamasının yattığı düşünülmektedir. Yükseköğretim ve sonrasında İngilizceye olan ilginin artmasında akademik ve mesleki kaygı ve isteklerin etkili olabileceği yorumu da yapılabilir.

Konuyla ilintili olarak Tablo 5 ile katılımcıların “İngilizceye Maruz Kalma Süresi” ortaya konulmaktadır.

Tablo 5. İngilizce Öğrenme Süresi

<i>Yıl</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
0-5 yıl	106	62,4
6-10 yıl	29	17
11-15 yıl	3	1,8
16 yıl ve üzeri	32	18,8
Toplam	170	100

Tabloya göre İngilizce öğrenme süresi, örneklemin çeşitli grupları arasında farklı dağılmıştır. Katılımcıların çoğu, İngilizce öğrenmeye 0-5 yıl (%62,4) içinde başlamıştır; bu da İngilizce öğrenme sürecine yeni başlayanların veya yeni başlamış olanların çoğunlukta olduğu anlamına gelmektedir. İngilizce öğrenme süresi 6-10 yıl aralığında olanlar, toplam örneklemin %17'sini oluşturmaktadır. Bu grup, İngilizce öğrenimine başlayalı bir süre geçmiş ve belirli bir seviyede dil becerilerine sahip olan bireyleri temsil edebilir. İngilizce öğrenme süresi 11-15 yıl aralığında olanlar, toplam örneklemin

yalnızca %1,8'ini oluşturur. Bu düşük oran, uzun bir süredir İngilizce öğrenenlerin sayısının diğer gruplara göre oldukça az olduğunu gözler önüne sermektedir. İngilizce öğrenme süresi 16 yıl ve üzeri olanlar, toplam örneklemin %18,8'ine karşılık gelmektedir ve bu da az bir orandır. Veriler, İngilizceye maruz kalma süresi arttıkça, bireylerin genellikle İngilizce öğrenmeye başlama yaşının daha erken olabildiği görüntüsü yaratmaktadır. Fakat bunun için başlangıç yaşıyla birlikte değerlendirme yapmak daha sağlıklı olmakla birlikte dile maruziyetin kesintiye uğrayıp uğramadığına bakmak da faydalı olabilir.

“İngilizceye İlgil/Güdülenme Düzeyi”ne ilişkin durumlar ise Tablo 6 ve 7’de sunulmaktadır. Sağır veya işitme engelli kişilerin İngilizce öğrenmeye duydukları istek durumu, Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. İngilizce Öğrenmeye Duyulan İstek Durumu

<i>Durum</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Evet	121	71,1
Hayır	19	11,2
Kararsızım	30	17,7
<i>Toplam</i>	<i>170</i>	<i>100</i>

Tablo 6’deki verilere dayanarak katılımcıların çoğunluğunun (%71,1) İngilizce öğrenmeye karşı olumlu bir tutum sergiledikleri çıkarımı yapılabilir. Bu, sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce dil becerilerini geliştirmeye istekli ve motive olduklarını ve bu becerileri edinmek için çaba göstermeye hazır olduklarını gösterebilir. Hayır diyenlerin oranına (%11,2) bakarak çok az sayıda katılımcının İngilizce öğrenmeye yönelik isteksizlikleri olduğu; bunun, diğer öncelikli hedef veya ilgi alanlarına sahip olabilmeleriyle veya İngilizce öğrenmeye yönelik belirli zorluklarla karşılaşabilmeleriyle ilişkili olabileceği sonucuna ulaşılabilir. Duruma ilişkin kararsız olduğunu belirtenlerin oranı (%17,7) az da olsa bazı katılımcıların, İngilizce öğrenmeye karşı belirli endişeleri veya tereddütleri olduğu veya İngilizce öğrenmenin getirebileceği

fırsatlar ve zorluklar hakkında daha fazla bilgiye ihtiyaç duydukları varsayılabilir. Genel bir bakış açısıyla, Sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenmeye yüksek oranda istek duymaları oldukça dikkat çekici bir bulgudur. İngilizce öğrenme isteğinin olumlu olması, bu bireylerin kendilerini geliştirmeye ve yeni beceriler kazanmaya açık olduklarını göstermektedir. Bu durum, dil öğrenme fırsatlarının sağlanması ve onlara uygun eğitim ve destek sunulması açısından önemlidir.

Katılımcıların yüksek oranda ilgi ve motivasyona sahip olmasından söz etmişken motivasyon kaynaklarına ilişkin veriler üzerine değerlendirme yapmakta da fayda bulunmaktadır. İlgili verilere, Tablo 7'den erişilmektedir.

Tablo 7, sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenme motivasyonunu artırabilecek çeşitli durumları göstermektedir. Buna göre katılımcıların büyük çoğunluğu, İngilizce okuma (%76,5) ve yazma becerilerinin (%74,7) gelişimini, önemli bir motivasyon kaynağı olarak kabul etmektedir. Bunun altında yatan temel neden, onların işitme kısıtlılığı nedeniyle dinleme ve konuşma becerilerinde zorluk yaşamaları sonucunda okuma ve yazmaya yönelmeleri ile ilişkilendirilebilir. Bu bireyler, bilgiyi görsel olarak almayı tercih etmektedir ve okuma ve yazma görsel öğrenme stiline uygun becerilerdir. Yazılı materyallerin, görsel desteklerin ve metin tabanlı öğrenmenin, bu bireylerin dilbilgisi ve sözcük dağarcığını geliştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Tablo 7. İngilizce Öğrenmedeki Motivasyon Kaynağı

Durumlar	Evet		Hayır		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
İngilizcede okuduğunu anlamak	130	76,5	40	23,5		
İngilizce yazı yazmak	127	74,7	43	25,3		
İngilizce sözcüklere ilişkin görsel imge oluşturmak	100	58,8	70	41,2		
İngilizcede doğru cümle üretmek	102	60,0	68	40,0		
İngilizce resmi olan ve olmayan dili ayırtmak	87	51,2	83	48,8		
Eğlenceli İngilizce etkinlikleri yapmak	93	54,7	77	45,3	170	100
İngilizce oyun oynamak	92	54,1	78	45,9		
Sosyal medyada iletişim kurmak	106	62,4	64	37,6		
İnternet üzerinde İngilizce içerikli yazıları anlamak	89	52,4	81	47,6		
İngilizce proje çalışması yapmak	103	60,6	67	39,4		
İngilizce online eğitim etkinliklerini takip etmek	87	51,2	83	48,8		
Akademik olarak ilerleme	79	46,5	91	53,5		

Yine katılımcıların çoğunun “*sosyal medyada iletişim kurmak*” (%62,4), “*İngilizce proje çalışması yapmak*” (%60,6), “*İngilizcede doğru cümle üretmek*” (%60) ve “*İngilizce sözcüklere ilişkin görsel imge oluşturmak*” (%58,8) gibi İngilizce öğrenmeyi harekete geçiren etmenleri ön plana çıkardıkları görülmektedir. İngilizceyi sosyal medya aracılığıyla kullanma ile sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizceyi günlük iletişimde kullanmaya olan ilgilerini yansıttığını; İngilizce proje çalışması yapma niyeti ile İngilizcede akademik başarı ve özgüven gelişimine odaklandıklarını; İngilizcede doğru cümle üretme ile dilbilgisel kuralları anlama, sözcük dağarcığını genişletme ve dilin yapılarını doğru bir şekilde uygulama çabası içinde olduklarını ve İngilizce sözcüklere ilişkin görsel imge oluşturma ile dilin biçimsel özelliklerinin ve sözcüklerin anlamlarının görsel temsili sayesinde dilbilgisi kurallarını daha iyi anlama ve hatırlama ve sözcük bilgisini zenginleştirme eğiliminde olduklarını söylemek mümkündür.

Katılımcılar tarafından İngilizceyi öğrenmek için diğer itici güçler, sıklık oranlarına göre sırasıyla “*Eğlenceli İngilizce etkinlikler yapmak*” (%54,7), “*İngilizce oyun oynamak*” (%54,1), “*İnternet üzerinde İngilizce içerikli yazıları anlamak*” (%52,4), “*İngilizce resmi olan ve olmayan dili ayırtırmak*” (%51,2) ve “*İngilizce online eğitim etkinliklerini takip etmek*” (%51,2) olarak belirlenmiştir. En az oranın, “*Akademik olarak ilerleme*” (%46,5) maddesinde olduğu görülmekle beraber bu oranın hiç de azımsanmayacak düzeyde olduğu söylenebilir. İngilizce eğlenceli etkinlikler yapma ve İngilizce oyun oynamanın temelinde, dil öğrenme sürecini daha keyifli hale getirmenin; internet üzerinde İngilizce içerikli yazıları anlama ve İngilizce online eğitim etkinliklerini takip etmenin temelinde, teknolojik ilgilerin; İngilizce resmi olan ve olmayan dili ayırtırmanın temelinde, bağlama uygun yazılı iletişim kurmanın ve akademik olarak ilerlemenin temelinde akademik başarıyı yakalamanın olabileceği çıkarımları yapılabilir.

Son olarak sadece bir öğrencinin yazılım geliştirmek için İngilizce öğrenmek istediği, açık uçlu soru ile tespit edilmiştir. Genel itibariyle sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenme sürecinde bu tür motivasyon kaynaklarından yararlanmaları, dil becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme deneyimlerini daha olumlu hale getirmelerine yardımcı olabileceği için önemli gözükmektedir.

Tablo 8, 9, 10 ve 11’den elde edilen verilerin birlikte değerlendirilmesi ile katılımcıların diğer bir tema olan “*İngilizce Öğrenme Gereksinimi*”ne ilişkin daha sağlam bir yorumlama yapılabileceği düşünülmüştür.

Tablo 8, okullarda İngilizcenin zorunlu olarak öğretilmesi gerekliliğine ilişkin verileri sunmaktadır.

Tablo 8. Okullarda İngilizcenin Zorunlu Dersler Arasında Yer Alması Gerekliliği

<i>Durum</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Evet	124	72,94
Hayır	16	9,41
Kararsızım	30	17,65
<i>Toplam</i>	<i>170</i>	<i>100</i>

Tablodan anlaşılacağı üzere katılımcıların büyük bir kısmı (%72,94), okullarda İngilizcenin zorunlu dersler arasında yer alması gerektiğini dile getirmiştir. Yani sağır veya işitme engelli bireyler, okullarda İngilizcenin şu anki mevcut haliyle seçmeli dersler kapsamında kalmasını uygun bulmamaktadır yargısına ulaşılabilir Bunun nedeni ise herkes gibi İngilizcenin, kişisel ve profesyonel gelişim fırsatı doğuracağına inanıyor olabilmeleri ile açıklanabilir. Maddeye hayır yanıtı verenlerin temsil ettiği düşük oran (%9,41), halihazırda bu konuda çekinceleri veya karşı argümanları olan bir azınlığın olduğunu göstermektedir. Öte yandan “*Kararsızım*” diyenlerin oranı %17,65 olarak belirlenmiştir. Bu kararsızlığın, bu bireylerin İngilizce öğrenmeye karşı kaygı duymasından, korkmasından, ilgi duymamasından veya İngilizcenin önemine karşı bilgisinin olmamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Tablo 9’da, sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenmenin gerekliliğine inanma durumları incelenmektedir.

Tablo 9. İngilizce Öğrenmenin Gerekliliğine İnanma Durumu

<i>Durum</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Evet	127	74,71
Hayır	22	12,94
Kararsızım	21	12,35
Toplam	170	100

Burada, katılımcıların büyük çoğunluğu (%74,71), İngilizce öğrenmenin gerekli olduğuna inandığını belirtmektedir. Bu, sağır veya işitme engelli bireylerin önemli bir kısmının İngilizce öğrenmenin faydasını veya önemini kabul ettiğini göstermektedir. Öte yandan katılımcıların çok azı (%12,94), aksini ifade etmektedir. Bu kesimin, İngilizce öğrenmenin önemini farkında olamayabileceği veya kişisel tercihlerine dayalı olarak İngilizce öğrenmeyi gereksiz görebileceği farz edilmektedir. %12,35’lik bir kesimin ise kararsız olduğunu ifade etmesi, bu bireylerin konuyla ilgili net bir görüşe sahip olmadıklarını veya belirli durumlarda İngilizce öğrenmenin gerekliliğini değerlendirmek için daha fazla bilgiye ihtiyaç duyabileceklerini göstermektedir. Özellikle bu tablonun, sağır veya işitme engelli bireylerin yabancı dil öğrenme konusundaki algılarını ve ihtiyaçlarını anlamak için önemli bir dayanak sağladığı görölmektedir.

Bu kapsamda, aşağıda sunulan tablodan edinilen veriler, bir anlamda Tablo 9’un nedenlerini açıklar niteliktedir. Burada, hedef grubun İngilizce öğrenmenin gerekliliğine ilişkin düşüncelere katılma durumları paylaşılmaktadır.

Tablo 10. İngilizce Öğrenmenin Gerekliliğine İlişkin Düşüncelere Katılma Durumu

Durumlar	Evet		Hayır		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
İngilizce, dünyaya hâkim dildir.	128	75,3	42	24,7		
İngilizce bilim, ekonomi ve teknolojinin uluslararası dilidir.	101	59,4	69	40,6		
Eğitim dili olarak görülen İngilizce, dünyanın en önemli okullarında kullanılan ana dildir.	104	61,2	66	38,8		
Dünyada, akademik çalışmaların ve araştırma yazılarının çoğu İngilizcedir.	89	52,4	81	47,6		
Turizm, sağlık ve sosyal yaşantıda uluslararası yazışma ve yayınlar İngilizce yapılmaktadır.	106	62,4	64	37,6		
Uluslararası ilişkilerde ve görüşmelerde İngilizce aracı dildir.	99	58,2	71	41,8	170	100
Medyada (reklamlar, filmler, diziler, TV programları, müzik) İngilizce yayınlar oldukça fazladır.	93	54,7	77	45,3		
Uluslararası güvenlik ve hukuk terimleri, İngilizcedir.	80	47,1	90	52,9		
İngilizce, internet ve sosyal medya iletişim dilidir.	107	62,9	63	37,1		
İngilizce bilmek, yurt dışına seyahat etmeyi veya orada yaşamayı kolaylaştırmaktadır.	114	67,1	56	32,9		
İngilizce ulusal ve uluslararası sınavlar, mesleki gelişim için önemli bir göstergedir.	99	58,2	71	41,8		

Tablo 10'daki verilere bakıldığında, “İngilizcenin, dünyaya hâkim dil olması” (%75,3), katılımcılar tarafından İngilizce öğrenme gerekliliğine ilişkin en önemli neden olarak gösterilmektedir. İngilizce, uluslararası iletişimde yaygın olarak kullanılan bir dil olduğu için, bu dili öğrenmenin, sağır veya işitme engelli bireyler için daha geniş bir iletişim ağına erişim sağlayabileceği; iş olanaklarını artırabileceği ve kültürel olarak daha fazla kaynaşmaya yardımcı olabileceği için bu maddeyi oylayanların oranının yüksek çıktığı düşünülmektedir. “İngilizce bilmenin, yurt dışına seyahat etmeyi veya orada yaşamayı kolaylaştırdığı” görüşüne katılanların oranı (%67,1) da yüksektir. Bu, İngilizcenin uluslararası iletişimde ve seyahatlerde önemli bir rol oynadığına inanıldığını göstermektedir. “İngilizcenin, internet ve sosyal medya iletişim dili olduğunu” (%62,9), “Turizm, sağlık ve sosyal yaşantıda uluslararası yazışma ve yayınların İngilizce yapıldığını” (%62,4), “Eğitim dili olarak görülen İngilizcenin, dünyanın en önemli okullarında kullanılan ana dil olduğunu” (%61,2) söyleyenlerin oranı da birbirine oldukça yakındır. Yani katılımcıların çoğunluğu, İngilizcenin sosyo-kültürel etkileşim, eğitim, iş dünyası ve diğer birçok hizmet sektöründe önemli bir rol oynadığını düşünmektedir. Bu görüşle işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenerek daha geniş fırsatlara erişme ve kültürel çeşitliliği anlama arzularını yansıttıkları varsayılmaktadır.

“İngilizcenin bilim, ekonomi ve teknolojinin uluslararası dili olduğunu” (%59,4), “Uluslararası ilişkilerde ve görüşmelerde İngilizcenin aracı dil olarak kullanıldığını” (%58,2), “İngilizcenin ulusal ve uluslararası sınavlar, mesleki gelişim için önemli bir gösterge olduğunu” (%58,2), “Medyada (reklamlar, filmler, diziler, TV programları, müzik) İngilizce yayınların oldukça fazla olduğunu” (%54,7) ve “Dünyada, akademik çalışmaların ve araştırma yazılarının çoğunun İngilizcede yapıldığını” (%52,4) düşünenlerin oranı ise katılımcıların yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Bir başka deyişle, katılımcıların önemli bir kısmının İngilizcenin bilim, ekonomi, teknoloji,

medya, uluslararası ilişkiler, akademik ve mesleki gelişim alanlarında da önemli bir role sahip olduğu bilincinde oldukları görülmektedir. “*Uluslararası güvenlik ve hukuk terimlerinin İngilizce olması*” maddesini seçenlerin oranı (%47,1) ise nispeten düşüktür. Bunun nedeni bu alanların, daha spesifik veya uzmanlık gerektiren bir alanı temsil etmesi olabilir.

Sonuç itibarıyla İngilizce öğrenmenin gerekliliğine duyulan inancın yüksekliğinin, sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizcenin meslek, eğitim ve yaşam boyu öğrenme kapsamında yarar sağlayacağını düşünme durumlarına olumlu etki yaptığını inanılmakta ve bunu kanıtlayan veriler de Tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11. İngilizcenin Meslek, Eğitim ve Yaşam Boyu Öğrenme Kapsamında Yarar Sağlayacağını Düşünme Durumu

<i>Durum</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Evet	119	70
Hayır	29	17,1
Kararsızım	22	12,9
<i>Toplam</i>	<i>170</i>	<i>100</i>

Tablodaki verilere göre, katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%70) İngilizcenin meslek, eğitim ve yaşam boyu öğrenme açısından yarar sağlayacağını düşünmektedir. Bu, İngilizcenin geniş bir yelpazede faydalı olduğu görüşünün yaygın olduğunu gösterir niteliktedir. Konuya ilişkin olumsuz görüş ise azınlıktadır. İngilizcenin bu alanlarda yarar sağlayacağına inanmayanların oranı (%17,1) oldukça düşüktür. Bu, az da olsa bazı katılımcıların İngilizcenin önemini sorguladığını gösterebilir. Kararsız olanların, faydalar konusunda kesin bir görüşe sahip olmayanların oranı (%12,9) da dikkate değerdir. Tablodaki genel eğilim, İngilizcenin meslek, eğitim ve yaşam boyu öğrenme açısından önemli bir dil olduğu yönündedir. Bu, katılımcıların İngilizcenin küreselleşen dünyada birçok fırsat sunan bir araç olduğunu kabul ettiğini gösterir niteliktedir. Öte yandan, Tablo 9 ve 11’in birbirine oldukça yakın sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. İki

tabloda da verilerin benzer eğilim göstermesi, sağır veya işitme engelli bireyler arasında İngilizceye karşı olumlu bir algı ve tutumun bulunduğunu, İngilizcenin genel olarak kabul gören bir dil olduğunu ve bu dilin öneminin tanındığını gözler önüne sermektedir. Dolayısıyla “*Sağır veya işitme engelli öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ihtiyaçları vardır.*” biçiminde bir yargıya ulaşılabilir.

Tablo 12’de katılımcılar, “*İlgi Alanına Göre İngilizce Öğrenme*” hususundaki düşüncelerini iletmektedir.

Tablo 12. İlgi Alanlarına Göre İngilizce Öğretimi Talebi

<i>Durum</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Evet	130	76,5
Hayır	26	15,3
Kararsızım	14	8,2
<i>Toplam</i>	<i>170</i>	<i>100</i>

Tabloya göre, çoğunluk (%76,5) ilgi alanlarına göre İngilizcenin öğretilmesini istemektedir. Bu durum, ilgiye duyarlı bir İngilizce öğrenme deneyiminin dersi daha çekici hale getirmesi ve öğrenci ilgi ve motivasyonunu artırması ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca kendilerine has kültürel özellikleri olan bu grubun böyle bir dilekte bulunması oldukça doğal gözükmemektedir. %15,3’lük bir oranla “*hayır*” diyenlerin varlığı, bu kesimin kendi ilgi alanlarına göre tasarlanmış İngilizce öğretim programlarının ihtiyaçlarını gerçekten karşılayıp karşılamadığından emin olamadıklarını düşündüklerini, klasik programlara güvendiklerini düşündürmektedir. Konuya ilişkin kararsız oranların oranı (%8,2) ise oldukça düşüktür. Şu anki mevcut haliyle programlarda, her ne kadar öğrenci merkezliliğin ve öğrenci isteklerinin göz önünde bulundurulduğu iddiası gündemde olsa da hedef ve içeriğin seçiminde, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve programının referans alındığı görülmektedir. Bu noktada, hedef katılımcı kitlesi özel eğitime gereksinimi olan ve kendi ayrı kültürel yapısı bulunan bireyler olunca bu bireylerin ilgi alanlarının da programa entegre edilmemesi

durumunda motivasyonlarını sabit tutmakta zorluk yaşanabileceği düşünülmektedir.

Tablo 13, katılımcıların İngilizce dil becerilerini geliştirmek için sahip oldukları farklı odak noktalarını sergilemektedir. Buna göre, “*İngilizcenin Kullanım Amacı*”, aşağıdaki tablodaki gibidir:

Tablo 13. İngilizcenin Kullanım Amacına Göre Tercihler

<i>Tercihler</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
İngilizcenin günlük kullanımı	98	57,7
Akademik İngilizce	23	13,5
Mesleki İngilizce	49	28,8
<i>Toplam</i>	<i>170</i>	<i>100</i>

Tablodaki en yüksek tercih oranı (%57,7), günlük İngilizce kullanımına aittir. Bu veri, sağır veya işitme engelli bireylerin yabancı dil öğrenme odağının öncelikle günlük hayatta iletişim kurabilme (öncelikle yazılı olarak) yeteneği üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Bu tercih, onların pratik ihtiyaçların nasıl giderileceğine ve günlük etkileşimlerin nasıl yapılandırılacağına dair içgörü kazanmak isteyebilmeleri ile ilişkilendirilebilir. İngilizcenin günlük kullanımının yüksek oranda tercih edilmesi, mevcut İngilizce öğretim programlarının odak noktasıyla da örtüşmektedir. İngilizce öğretim programları dilin temel yapılarına, günlük yaşamda sıkça karşılaşılan ifadelere, kalıplaşmış dil birimlerine ve iletişim becerilerine öncelik vermektedir. Bu programlar, genellikle dilin pratik kullanımını ve işlevselliğini görünür kılarak öğrencilerin günlük yaşamdaki iletişim ihtiyaçlarını karşılamayı hedeflemektedir. Diğer yandan akademik İngilizceyi geliştirme maddesinin, %13,5 oranla en az tercih edilen madde olduğu görülmektedir. Bu durum, sağır veya işitme engelli bireylerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde akademik İngilizceye daha az önem verdiklerini veya ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Veriler ışığında, bu bireyler açısından dil öğrenme önceliğinin, günlük iletişim ve pratik kullanım üzerine yoğunlaştığını; akademik İngilizcenin, daha

az öncelikli bir hedef olarak kabul edildiğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte mesleki İngilizce tercih oranının (%28,8) da düşük olduğu saptanmıştır. Bu, sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenme motivasyonunda mesleki alana odaklanma eğiliminin düşük olması demektir. Bir başka deyişle, bu bireylerin İngilizce öğrenme hedeflerinin mesleki kariyerle doğrudan ilişkili olmayabileceği veya mesleki İngilizceyi öncelikli bir hedef olarak görmeyebilecekleri anlamına gelmektedir. Fakat yine de azımsanmayacak sayıda katılımcının bu maddeyi oylaması, daha etkili iş ve kariyer yaşantısı hedeflemeleri şeklinde yorumlanabilir.

Sağır veya işitme engelli bireyler tarafından “*İngilizce Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler*”, Tablo 14’te açıklanmaktadır.

Tablodaki veriler incelendiğinde, sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenme sürecinde çok sayıda engelle karşılaştığı görülmektedir. Sorunların en fazla yoğunlaştığı maddeler sırasıyla “*Konuların, sağır öğrencilerin yabancı dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaması*” (%83,5), “*Öğretmenlerin, Türk İşaret Dilinde ve işaret harfleri alfabesinde zayıf olmaları*” (%82,9), “*İşiten öğrencilerle aynı öğretim programının (ders planının) uygulanması*” (%81,8), “*İngilizce öğretim programındaki konuların, sağır öğrencilerin kültürüyle bağdaştırılmaması*” (%75,9) ve “*Sağır bireylerin erken yaşlarda İngilizce öğrenmeye başlamaması*” (%70,6) biçimindedir.

Tablo 14. İngilizce Öğrenmeye İlişkin Karşılaşılan Engeller

Durumlar	Evet		Hayır		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
İşiten öğrencilerle aynı öğretim programının (ders planının) uygulanması	139	81,8	31	18,2		
İngilizce öğretim programındaki konuların, sağır öğrencilerin kültürüyle bağdaştırılmaması	129	75,9	41	24,1		
Konuların, sağır öğrencilerin yabancı dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaması	142	83,5	28	16,5		
İngilizce öğretim programındaki konuların, sağır öğrencilerin dilsel gelişimleriyle uyumlu olmaması	114	67,1	56	32,9		
Kullanılan ders kitabının, İngilizce öğrenmeye elverişli olmaması	110	64,7	60	35,3		
Uygun öğretim yöntem ve stratejilerinin kullanılmaması	106	62,4	64	37,6		
Öğrenme kaynaklarının/materyallerinin yetersizliği	117	68,8	53	31,2		
Öğretilenlerin yeterince görselleştirilmemesi	117	68,8	53	31,2		
Yabancı dil öğretiminde teknolojinin kullanılmaması	113	66,5	57	33,5		
Yabancı dil öğretiminde Türk İşaret Dilinden yararlanılmaması	118	69,4	52	30,6		
Ders saatinin/öğrenme süresinin yetersizliği	118	69,4	52	30,6	170	100
Sağır bireylere yabancı dil öğrenme zorunluluğunun olmaması nedeniyle İngilizcenin göz ardı edilmesi	113	66,5	57	33,5		
İngilizce öğretilirken işitme kaybı derecesinin göz ardı edilmesi	107	62,9	63	37,1		
Klasik ölçme değerlendirme yöntemlerinin (yazılı/test gibi) uygulanması	102	60,0	68	40,0		
Öğrenme düzeyine ilişkin öğretmenden yeterli dönüt alınamaması	100	58,8	70	41,2		
İngilizce öğrenmeye ilişkin kaygı duyulması	101	59,4	69	40,6		
Yabancı bir dili öğrenmenin zor olması	108	63,5	62	36,5		
Ana dilde (İşaret Dili) karşılaşılan güçlüklerin, İngilizce öğrenmeyi olumsuz etkilemesi	109	64,1	61	35,9		
Konuşulan dil (Türkçe) düzeyinin düşük olmasının, İngilizce öğrenme imkânlarını sınırlaması	108	63,5	62	36,5		
Sağır bireylerin erken yaşlarda İngilizce öğrenmeye başlamaması	120	70,6	50	29,4		
Öğretmenlerin, sağır bireylere İngilizce öğretimine yönelik yeterli becerilere sahip olmaması	117	68,8	53	31,2		
Öğretmenlerin, Türk İşaret Dilinde ve işaret harfleri alfabesinde zayıf olmaları	141	82,9	29	17,1		

“Konuların, sağır öğrencilerin yabancı dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaması” maddesi, bu grubun İngilizce öğrenme sürecinde, öğretim programlarında yer alan konu içeriklerinin, onların özel öğrenme ihtiyaçlarına yeterince cevap vermemesine; *“İngilizce öğretim programındaki konuların, sağır öğrencilerin kültürüyle bağdaştırılmaması”* maddesi, sağır öğrencilerin kültürel kimliklerini ve Türk İşaret Dili kullanımını tanımayan öğretim programlarının, onların öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilmesine; *“İşiten öğrencilerle aynı öğretim programının (ders planının) uygulanması”* maddesi ise bu öğrencilerin özel öğrenme ihtiyaçlarını göz ardı eden bir eğitim yaklaşımının negatif yansımaları olabileceğine işaret etmektedir. Bu üç maddenin, sağır öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamada mevcut öğretim programlarının eksikliklerini vurguladığı görülmektedir. Çünkü halihazırda İngilizce öğretim programlarında sözlü açıklamalar, dinleme aktiviteleri ve tartışmalar gibi işitsel odaklı öğretim yöntemlerine odaklanma, Türk İşaret Dili ve görsel destek eksikliği, bu çocukların yaşadığı dil ve iletişim engelleri ve öğrenme hızının düşüklüğü nedeniyle bireysel desteğe olan ihtiyaçlarının dikkate alınmaması durumları söz konusudur.

“Öğretmenlerin, Türk İşaret Dilinde ve işaret harfleri alfabesinde zayıf olmaları” ile ilgili olarak da bu durumun, öğretmenlerin sağır öğrencilerle etkili iletişim kurma ve onların eğitimine uygun destek sağlama yeteneklerini sınırlayabileceğini ve dolayısıyla da öğrencilerin kendini ifade etme, gereksinimlerini dile getirme, dersi anlama ve derse katılma yeteneklerini kısıtlayabileceğini düşündürmektedir.

İngilizce öğrenme yaşına ilişkin madde ise erken yaşlarda dil eğitiminin önemine ve bu fırsatı kaçırmamanın doğurabileceği olumsuz sonuçlara gönderme yapmaktadır. Bu noktada, kritik dönem hipotezinden yola çıkarak dil öğrenme yeteneğinin yaş ilerledikçe azalması ve çocukların beyinlerinin, dil öğrenme süreçlerinde büyük esneklik göstermesi nedeniyle daha hızlı ve etkili dil öğrenme avantajının bu bireylerce kullanılamaması, bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

14. tablonun bulguları, problem olarak öngörülen tüm maddelerin katılımcılar tarafından sorun olarak seçildiğini göstermektedir. Bu bağlamda, “*Yabancı dil öğretiminde Türk İşaret Dilinden yararlanılmaması*” (%69,4), “*Ders saatinin/öğrenme süresinin yetersizliği*” (%69,4), “*Öğrenme kaynaklarının/materyallerinin yetersizliği*” (%68,8), “*Öğretilenlerin yeterince görselleştirilmemesi*” (%68,8), “*Öğretmenlerin, sağır bireylere İngilizce öğretimine yönelik yeterli becerilere sahip olmaması*” (%68,8), “*İngilizce öğretim programındaki konuların, sağır öğrencilerin dilsel gelişimleriyle uyumlu olmaması*” (%67,1), “*Sağır bireylere yabancı dil öğrenme zorunluluğunun olmaması nedeniyle İngilizcenin göz ardı edilmesi*” (%66,5), “*Yabancı dil öğretiminde teknolojinin kullanılmaması*” (%66,5), “*Kullanılan ders kitabının, İngilizce öğrenmeye elverişli olmaması*” (%64,7), “*Ana dilde (Türk İşaret Dili) karşılaşılan güçlüklerin, İngilizce öğrenmeyi olumsuz etkilemesi*” (%64,1), “*Yabancı bir dili öğrenmenin zor olması*” (%63,5), “*Konuşulan dil (Türkçe) düzeyinin düşük olmasının, İngilizce öğrenme imkânlarını sınırlaması*” (%63,5), “*İngilizce öğretilirken işitme kaybı derecesinin göz ardı edilmesi*” (%62,9), “*Uygun öğretim yöntem ve stratejilerinin kullanılmaması*” (%62,4), “*Klasik ölçme değerlendirme yöntemlerinin (yazılı/test gibi) uygulanması*” (%60), “*İngilizce öğrenmeye ilişkin kaygı duyulması*” (%59,4) ve “*Öğrenme düzeyine ilişkin öğretmenden yeterli dönüt alınamaması*” (%58,8) maddelerine katılanların oranlarının da yüksek ve birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Bu kapsamda, Türk İşaret Dilinin kullanılmamasına atıfta bulunan madde, sağır veya işitme engelli bireylerin doğal iletişim araçlarından en önemlisi olan, onların iletişim engellerini ortadan kaldıran ve görsel ve somut bir dil olması nedeniyle onların dil öğrenme sürecine katılımlarını artıran işaret dilinin dil öğrenme sürecine entegre edilmemesinin olumsuz etkilerini ifade etmektedir. İşaret dilinden yararlanılmamasının, bu öğrencilerin sınıfta öğretmenlerle ve arkadaşlarıyla etkili iletişim kuramamasına, anlatılanları anlama ve kavrama güçlüğü yaşamasına, derse olan ilgilerini kaybetmelerine

ve kendi kültürel özellikleri göz ardı edildiği için dışlanmış hissetmelerine neden olabileceği öngörülmektedir.

Ders saatleri ile ilgili olarak ise özel eğitim ihtiyacı duyan bu grup için yeterli olmayan veya az olan öğrenme süreleri, dilbilgisi, sözcük dağarcığı ve iletişim becerilerinin gelişimine yeterli fırsat sağlayamayabileceği; pratik yapma, tekrar ve pekiştirmeyi sınırlayabileceği ve farklı öğrenme hızlarına ve ihtiyaçlarına cevap veremeyebileceği için bu grup tarafından bir sorun olarak görülmüş olabilir.

Eşit şekilde oylanan “*Öğrenme kaynaklarının/materyallerinin yetersizliği*” ve “*Öğretilenlerin yeterince görselleştirilmemesi*” maddelerinin aslında bu bireyler için öğrenme sürecinin bel kemiğini oluşturan öğrenilenlerin somutlaştırılmaması veya görselleştirilememesi durumuna işaret ettiği söylenebilir. Sağır veya işitme engelli öğrencilerin İngilizce öğrenmelerine yönelik görsel ve somut materyallerin eksikliğinin, öğrencilerin kavramları ve dilin biçimsel özelliklerini anlamalarını ve içselleştirmelerini zorlaştırabileceği düşünülmektedir.

Diğer bir madde olan “*Öğretmenlerin, sağır bireylere İngilizce öğretimine yönelik yeterli becerilere sahip olmaması*”, bu öğrencilerin özel gereksinimlerini, dil öğrenme ortamına taşıdıkları değişkenleri, dil öğrenme motivasyonlarını, geçmiş dil öğrenme deneyimlerini, kültürel yapılarını ve dil öğrenme sürecinde karşılaşılabilecekleri zorlukları doğru bir şekilde anlayamamalarına, yorumlayamamalarına ve dolayısıyla da karşılayamamalarına neden olabilir. Yine bu bireylerin kültürlerinin temel taşı olan İşaret dilini bilmemelerinin ya da işaret dili desteği almadan öğrenme sürecini yapılandırmalarının öğretmenler açısından sorun teşkil edebileceği öngörülmektedir. Öğretmenlerin bu bireylere İngilizce öğretimi konusunda yeterince donatılmamış olmaları, onların özel gereksinimlerine uygun hedef, içerik, öğrenme yaşantıları (özel öğretim yöntem ve teknikleri, özel öğrenme materyalleri) ve değerlendirme süreçleri konusunda eksik kalmalarına neden olabilmektedir. Aslında bu maddenin de doğrudan

öğretim programlarının ana öğeleri arasındaki ilişkileri ön plana çıkardığı; öğretmenin öğretim programının iç dinamiklerini oluşturmada yetersiz kalabileceğini ve bu sebeple işitme engelli öğrencilere etkili ve uygun bir öğretim sunmakta zorluk çekebileceğini vurguladığı değerlendirilebilir.

Maddelere daha detaylı bakmak gerekirse programda yer alan konularla hedef grubun dilsel gelişimlerinin örtüşmemesinin, sağır veya işitme engelli öğrencilerin, dil gelişimlerini görsel yollarla (örneğin, Türk İşaret Dili, dudak okuma) sağlamalarından; işiten öğrencilerle aynı dil gelişim süreçlerinden geçmemelerinden; öğretim programlarının, genellikle işiten öğrencilerin dil gelişimine uygun olarak tasarlanması ve dolayısıyla da bu öğrencilerin, bu programları takip etmelerinin zor olmasından kaynaklandığını söylemek mümkündür. Nitekim sağır veya işitme engelli öğrencilerin, işitsel girdileri yeterince alamamaları nedeniyle dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini birlikte geliştirmeye odaklanan ve işitsel öğrenme yöntemlerini sıkça kullanan mevcut programdan layıkıyla yararlanamayacakları kaçınılmaz bir gerçektir. Dinleme ve konuşma aktiviteleri ve bunlara ilişkin içeriklerin, özellikle hafif işitme kaybı dışındaki bireylerin öğrenme süreçlerine uygun olmayacağı tahmin edilmektedir. Bununla alakalı olan “Kullanılan ders kitabının İngilizce öğrenmeye elverişli olmaması” ile ilgili madde de aynı açıklamalara yönlendirmede bulunmakta ve öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini daha da zorlaştırabileceği için katılımcılar tarafından bir sorun olarak görülmektedir.

Diğer madde, Türkiye'nin eğitim politikasında, sağır veya işitme engelli bireyler açısından eğitim sistemindeki önceliklerin içerisinde İngilizce dersinin yer almaması ile ilgilidir ve bu bireylerin yabancı dil öğrenme zorunluluğunun bulunmaması nedeniyle onların İngilizce öğrenmelerinin yeterince önem verilmediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, onların İngilizce öğrenme sürecine yeterince odaklanmalarına ve bu konuda gereken desteği alamamalarına yol açabilmektedir. Diğer taraftan, zorunlu olmayan derslere, öğrenciler ve veliler tarafından daha az önem atfedildiği için İngilizce öğrenme

motivasyonu ve derslere katılımın düşeceği düşünülmektedir. Ayrıca yabancı dil öğrenmelerine özen gösterilmeyen bu grubun dil öğrenme süreçlerinde işiten akranlarına kıyasla geri kalmaları söz konusu olduğundan eğitimde eşitsizlik durumu da doğal olarak ortaya çıkmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde teknolojinin kullanılmamasına ilişkin madde, teknolojiyi öğrenme sürecinin bir parçası olarak değerlendirmemenin geniş kaynaklara ve otantik materyallere erişimi sınırlandırma; etkileşim, uygulama ve tekrar yapma ve pekiştirme imkanlarını azaltma; eğlenceli içeriklere ulaşamama nedeniyle ilgiyi azaltma ve en önemlisi de bireysel öğrenme deneyimini kısıtlama gibi olumsuzlukları beraberinde getirme olasılığı nedeniyle seçildiği izlenimini vermektedir.

Diğer bir madde ana dilde karşılaşılan güçlüklerin, İngilizce öğrenmeye olumsuz aktarılması ile ilgilidir. İşaret dili ile konuşulan dilin farklı modlarda olması, İşaret dili ile konuşulan dil arasındaki farklı dil yapıları (dilbilgisi), kültürel ve soyut ifade zorlukları, sözcük dağarcığı sorunları (İngilizce sözcüklerin doğru işaretlerini bulmak ve çevirmek zor olabilir.) ve iletişimsel ve kültürel farklılıklar öğrenmeyi olumsuz etkileyebilmektedir. “*Konuşulan dil (Türkçe) düzeyinin düşük olmasının, İngilizce öğrenme imkânlarını sınırlaması*” maddesi de yine diller arası aktarımla açıklanabilir. Ülkede konuşulan dilin bu bireyler için istenen düzeyde olmaması sonucunda temel dilbilgisi eksikliği nedeniyle İngilizce dilbilgisi anlayışını geliştirmede sorun yaşanması; sözcük bilgisi yetersizliği sebebiyle İngilizce sözcük öğrenme ve kullanmada zorluk görülmesi söz konusu olabilmektedir. Türkçe düzeyinin düşük olması, İngilizce metinleri anlama ve yorumlama sürecini zorlaştırabilmekte; dilbilgisi kurallarına uygun yazma ve ifade etme yeteneğini olumsuz etkileyerek yazma becerilerini kısıtlayabilmektedir. Öte yandan aynı maddadaki (konuşulan dil) bir dilde (Türkçe) düşük düzeyde olmak, ikinci dili öğrenme motivasyonunun düşmesi ile de sonuçlanabilmektedir.

“Yabancı bir dili öğrenmenin zor olması” maddesi, temelde sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce tutum ve inancıyla ilgilidir. Özel durumlarından dolayı bu grup için yabancı bir dilin öğrenilmesinin ek zorluklar içerebileceği yadsınamaz bir gerçektir. Bu madde, “İngilizce öğrenmeye ilişkin kaygı duyulması” maddesini destekler niteliktedir. Çünkü zor olarak anılan bir duruma ilişkin bu bireylerin kaygı tepkisi vermesi kaçınılmazdır. Öğrenme süreçlerine zaten kaygı ile gelen bu çocuklar İngilizce öğrenirken iletişim kaygısı, dilbilgisi ve sözdizim kaygısı, sınırlı sözcük varlığı ile ifade edebilme kaygısı, motivasyon ve özgüven eksikliği, erişilebilirlik sorunları ve kaynak kısıtlamaları nedeniyle genel öğrenme kaygılarını artırabilmektedirler.

Öğrenme-öğretme ve değerlendirme sürecine ilişkin maddeler konusunda ise Türk İşaret Dili gibi alternatif iletişim yöntemleri ve işitme engellilerin özel ihtiyaçlarına uygun değerlendirme yöntemlerinin kullanılmamasının, öğrencilerin başarılı olmalarını ve potansiyellerini tam olarak ortaya çıkarmalarını engelleyebileceğine inanıldığı belirtilebilir.

Diğer bir madde olan işitme kaybı derecesinin dikkate alınmaması maddesinin de üzerinde durmak gerekmektedir. Bu durum, sağır veya işitme engelli öğrenciler için uygun destek ve kaynakların sağlanamaması anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin öğrenme sürecine başlamadan önce bu çocukların işitme düzeylerine ilişkin bilgi edinmemeleri onların iletişim engelleri yaşamasına, doğru süreçlerle, yöntem ve tekniklerle ve materyallerle eğitim görememelerine, öğrenme güçlükleri yaşamalarına ve nihayetinde sosyal izolasyona kadar bir dizi sorunla baş etmek durumunda kalmalarına neden olabilmektedir.

Son olarak öğrenme performansına ilişkin yeterli geribildirimde bulunulmamasının, öğrencilerin öğrenme sürecinde kendi ilerlemesini değerlendirmekte zorluk yaşamalarına ve gerektiği şekilde desteklenememelerine neden olabileceği için sorun olarak gösterildiği düşünülmektedir.

4.1.2. Hedef Durum Analizi

Bu kısımdaki bulguların, özel ihtiyaçları olan bu çocuklara yönelik daha etkili, kişiselleştirilmiş ve kapsamlı bir İngilizce öğretim programı hazırlamak için önemli veriler sağlayacağı; hangi beceri ve yetkinliklerin kazandırılması gerektiği noktasında ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu tema ile ilintili veriler ışığında oluşturulan alt temalar: “İngilizce Öğrenme Hedefleri” ve “Geliştirilmesi Planlanan Beceriler” olarak tanımlanmıştır.

Tablo 15, sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenmeye ilişkin uzun vadedeki gerekçelerini ortaya koymaktadır. Hedef, belirlenen nedenin gerçekleşme noktasını temsil ettiği için tablo, bir bakıma “İngilizce Öğrenme Hedefleri” alt temasına ilişkin de önemli ipuçları sağlamaktadır.

Tablo 15’e bakıldığında, %80,6 gibi bir oranla, “Dünya dili olduğu için İngilizceyi öğrenmek” maddesinin en fazla tercih edilen gereksinim olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu yüksek oran, sağır veya işitme engelli bireylerin de diğer işitenler gibi İngilizceyi küresel bir dil olarak kabul ettiği ve dünya ile iletişim kurabilmek için bu dili öğrenmek istedikleri biçiminde yorumlanabilir. Bireylerin yarısından fazlası ise “Kendimi geliştirmek” (%56,5), “Dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişimi takip etmek” (%51,2) ve “İngilizceyi, seyahat ederken kullanmak” (%50,6) maddelerini tercih etmişlerdir. Bu noktada, sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizceyi, becerilerini geliştirerek kendilerini daha yetkin (akademik, mesleki ve kişisel gelişim) hale getirmenin bir yolu olarak tasavvur ettikleri; bilim ve teknolojiye erişim aracı olarak gördükleri; seyahat gibi konularda iletişim ve günlük hayatı kolaylaştıran bir dil olarak saydıkları söylenebilir.

Tablo 15. İngilizce Öğrenme Nedenleri

<i>Tercihler</i>	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Dünya dili olduğu için İngilizceyi öğrenmek	137	80,6	33	19,4		
Dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişimi takip etmek	87	51,2	83	48,8		
İngilizce bilgi kaynaklarını anlamak	72	42,4	98	57,6		
İngilizce kitap/dergi ve gazete okumak	66	38,8	104	61,2		
Farklı kültürler hakkında bilgi edinmek	82	48,2	88	51,8		
İngilizceyi, daha geniş kariyer olanakları nedeniyle öğrenmek	70	41,2	100	58,8		
Lisans eğitimimi İngilizce bir bölümde yapmak	68	40	102	60		
Yüksek lisans veya doktora yapmak	56	32,9	114	67,1		
Kendimi geliştirmek	96	56,5	74	43,5		
Yurt dışında eğitim görmek	78	45,9	92	54,1	170	100
Yurt dışında yaşamak	83	48,8	87	51,2		
İngilizceyi, seyahat ederken kullanmak	86	50,6	84	49,4		
Resmi, dilbilgisi tabanlı ulusal sınavlara hazırlanmak	51	30	119	70		
İngilizce uluslararası sınavlara hazırlanmak	59	34,7	111	65,3		
Avrupa hareketlilik programlarından faydalanmak	70	41,2	100	58,8		
İngilizce alt yazılı yayınları izlemek	79	46,5	91	53,5		
İnterneti daha iyi kullanabilmek	83	48,8	87	51,2		
Hobi olarak öğrenmek	73	42,9	97	57,1		
Ailem istediği için öğrenmek	60	35,3	110	64,7		

Bunun yanı sıra “*Yurt dışında yaşamak*” (%48,8), “*İnterneti daha iyi kullanabilmek*” (%48,8), “*Farklı kültürler hakkında bilgi edinmek*” (%48), “*İngilizce alt yazılı yayınları izlemek*” (%46,5) ve “*Yurt dışında eğitim görmek*” (%45,9) maddeleri de katılımcıların yarıya yakını tarafından belirtilen sebeplerdir. Bunları açıklamak gerekirse, sağır veya işitme engelli bireyler için yurt dışında yaşamak ve eğitim görmek, dil becerilerini geliştirerek farklı kültürlere uyum sağlama ve kendi yaşam deneyimlerini genişletme fırsatı yakalayabilmenin yanında uluslararası alanda iş ve eğitim fırsatlarını değerlendirebilmek için tercih edilmiş olabilir. Yine internetle ilgili maddenin, İngilizce öğrenme nedenleri arasında önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Sağır veya işitme engelli bireylerin birçok online kaynak, içerik ve iletişim platformunun İngilizce olarak sunulması nedeniyle İngilizce öğrenerek bunlara daha kolay erişebileceklerini ve bu kaynaklardan daha fazla faydalanabileceklerini düşündükleri söylenebilir. Ayrıca bu bireylerin dünya görüşlerini genişletmek için kültürel bilgiye ve hedef dilde alt yazılı yayınlara gereksinimi olduğu açıktır. Diğer taraftan dil öğrenmeye “*Hobi olarak öğrenmek*” biçiminde yaklaşanların oranı (%42,9) da dikkat çekicidir. Bu bireyler, muhtemelen dil öğrenmeyi keyifli bir aktivite olarak görmektedir. “*İnterneti daha iyi kullanmak*” maddesi ile paralel olarak “*İngilizce bilgi kaynaklarını anlamak*” (%42) gerekçesi, bu bireylerin bir yandan dil becerilerini geliştirirken diğer yandan farklı konularda bilgi edinmelerine de olanak verebilmektedir. Buna karşın benzer anlamı ifade eden “*İngilizce kitap/dergi ve gazete okumak*”, %38,8 biçiminde tercih edilmiştir. Hiç de azımsanmayacak oranlarda olan “*İngilizceyi, daha geniş kariyer olanakları nedeniyle öğrenmek*” (%41,2), “*Avrupa hareketlilik programlarından faydalanmak*” (%41,2) ve “*Lisans eğitimimi İngilizce bir bölümde yapmak*” (%40) gerekçeleri ise birlikte İngilizce öğrenmeyi kariyer ve eğitim hedeflerine ulaşmak için bir araç olarak gören sağır veya işitme engelli bireylerin, bu fırsatları değerlendirerek kendilerini geliştirmeyi ve daha geniş bir perspektif kazanmayı

amaçlayabileceklerini göstermektedir. Bu anlamda da “*Yüksek lisans veya doktora yapmak*” (%32,9) maddesine de az da olsa önemli miktarda bir katılım söz konusudur. Bunlara ek olarak “*Ailem istediği için öğrenmek*” (%35,3), maddesinin, aile baskısı veya desteği ile İngilizce öğrenmeye işaret ettiği söylenebilir. En az yönelinen iki madde, “*İngilizce uluslararası sınavlara hazırlanmak*” (%34,7) ve “*Resmi, dilbilgisi tabanlı ulusal sınavlara hazırlanmak*”tır. (%30). Bunun nedeninin, bu bireylerin sınav korkusuyla alakalı olabileceği varsayılmaktadır.

Tablo 16 ve 17’den elde edilen bulgular birlikte, “*Gelişmesi Planlanan Beceriler*” alt teması ile ilgili verileri sunmayı amaçlamaktadır. Bir noktada, Tablo 15’in açığa çıkardığı genel hedeflere ulaşmak için gereken özel hedeflerin de bu tablolarla ortaya konulduğu görülmektedir.

Tablo 16, Sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce dilini kullanma tercihlerini anlamaya yardımcı olmaktadır.

Tablo 16. Dilin Nasıl Kullanılacağı

<i>Tercihler</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
İngilizce bilgileri (metinler, yazılı basın, hikâye, e-posta, vb.) okumak ve anlamak	124	72,9
Yazılı iletişim (metinler, mektuplar, mailler, bloklar, vb.) kurmak	46	27,1
<i>Toplam</i>	<i>170</i>	<i>100</i>

Tablo 16 değerlendirildiğinde, yazılı materyalleri okuyarak İngilizceyi anlamak (%72,9), sağır veya işitme engelli bireylerin tercihleri arasında belirgin bir şekilde öne çıkmaktadır. Yazılı iletişim kurmak (%27,1) da önemli olsa da, verilere göre okuma ve anlama işitme engelli bireylerin daha çok önemseddiği bir alan gibi görünmektedir.

Tablo 17 ise sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenme sürecinden ne beklediklerini, hangi becerileri geliştirmek istediklerini ortaya koymaktadır. Bu veriler, İngilizce öğrenme sürecini şekillendirebilir ve dil öğretim içeriğinin ve yöntemlerinin planlanmasına katkı sağlayabilir.

Tablo 17. İngilizce Dersinden Beklentiler

<i>Tercihler</i>	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Yazma becerilerini geliştirmek	94	55,3	76	44,7		
Okuma becerilerini geliştirmek	108	63,5	62	36,5		
Çeviri becerilerini geliştirmek	94	55,3	76	44,7		
İngilizce söz varlığını geliştirmek	64	37,6	106	62,4	<i>170</i>	<i>100</i>
Dili doğru yazıp okumak	82	48,2	88	51,8		
Anlam odaklı dilbilgisi öğrenmek (Dilbilgisi yapılarına ezberlemeden, anlamına ve işlevine odaklanarak)	82	48,2	88	51,8		

Tablo 17'ye göre sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce dersinden beklentileri incelendiğinde, okuma becerilerini geliştirmeye verdikleri önemin dikkat çekici olduğu görülebilir. Verilere göre, işitme engelli bireylerin %63,5'i okuma becerilerini geliştirmek istediklerini ifade etmektedir. Bu durum, bu bireylerin yazılı materyalleri anlama, analiz etme ve dilin yapılarını daha iyi kavrama ihtiyaçlarını yansıtabilir. “*Yazma becerilerini geliştirmek*” de yine bu bireylerin yarısından fazlasının (%55,3) isteğidir. Okuma ve yazma becerilerini geliştirmek, özel durumları nedeniyle bu bireyler tarafından daha çok tercih edilen bir durumdur; çünkü yazılı metinler, görsel olarak erişilebilir olduğu ve sözcük ve dil bilgisi yapılarını anlamak için somut örnekler sunduğu için bu bireyler için iletişimde önemli bir araçtır. Dolayısıyla, işitme engellilerin İngilizce öğrenme sürecinde, okuma becerilerine odaklanmanın ve yazılı materyallerle etkileşimde bulunmanın önemli olduğu söylenebilir. Bu, dilin yapılarını ve sözcük dağarcığını geliştirmenin yanı sıra, dilin gerçek dünya kullanımını anlamalarına da yardımcı olabilir. “*Yazma becerilerini geliştirmek*” ile aynı oranda seçilen “*Çeviri becerilerini geliştirmek*” de bu bireylerin farklı diller arasında iletişim kurma ve farklı kültürler arasında köprü kurma isteklerini yansıtabilir. Özellikle de kendi anadillerini bu süreçte kullanacakları için bu maddeyi seçtikleri düşünölmektedir. “*Dili doğru yazıp okumak*” ve “*Anlam odaklı dilbilgisi öğrenmek (Dilbilgisi yapılarına ezberlemeden, anlamına ve işlevine odaklanarak)*” maddelerinin birbirinden farklı yaklaşımları yansıtsa da oranlarının (%48,2) aynı olması oldukça kayda değer bir

bulgudur. Sağır veya işitme engelli bireylerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik tercihlerinde dilbilgisi odaklı iki farklı yaklaşımı bir arada görmek gerçekten ilginç bir durumdur. Bu, onların dilbilgisini geliştirme konusundaki esnekliğini yansıtabilir. Dilin yapısal özelliklerini anlamak ve uygulamak için daha geleneksel bir yöntem olarak görülen “*Dili Doğru Yazıp Okumak*” yaklaşımında, dilbilgisi kurallarının doğrudan öğrenilmesiyle, dilin düzgün bir Şekilde kullanılması sađlanmasđ amaçlanırken dilbilgisi kurallarını ezberlemek yerine, dilin işlevi ve anlamı üzerinde yoğunlaşmayı ve bu Şekilde dilin daha derinlemesine anlaşılmasını hedefleyen “*Anlam Odaklı Dilbilgisi öğrenmek*” yaklaşımında, dilin pratik kullanımını anlamak ve etkili iletişim becerilerini geliştirmek için daha bağlam odaklı bir öğrenme deneyimi yaşamak amaçlanmaktadır. Bu tercihlerin bir arada görülmesi, işitme engelli bireylerin dil öğrenme süreçlerindeki farklı öncelikleri ve öğrenme stillerini yansıtabilir. Dolayısıyla bu çeşitlilik, dil ğretimi ve öğrenimi için çeşitli yöntemlerin ve yaklaşımların kullanılmasını gerektirebilir. Diğer taraftan “*İngilizce söz varlığını geliştirmek*”, diğer hedeflere kıyasla daha az (%37,6) tercih edilen bir hedef olarak tespit edilmiştir. Bu noktada, öğrenme öncelikleri farklı olabilir. Örneğin, bazı sağır veya işitme engelli bireyler, İngilizceyi daha iyi anlamak veya yazmak için dilbilgisi edinimine daha fazla önem verebilir. Yine İngilizce sözvarlığını geliştirmek, sözcük dağarcığını genişletmeyi ve yeni terimleri öğrenmeyi gerektirir. Bu, bazı işitme engelli bireyler için daha zorlayıcı olabilir ve bu nedenle daha az tercih edilebilir. Ancak, sözcük edinimi dil öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır ve dil becerilerinin geliştirilmesinde kritik bir yere sahiptir. Dolayısıyla, bu oran, bu hedefin hiç tercih edilmediği anlamına değil, sadece diğer hedeflere kıyasla daha az öncelikli olabileceği anlamına gelmektedir.

4.1.3. Pedagojik İhtiyaç Analizi

Bu kısımdaki verilerle öğrenme sürecinin tüm bileşenlerinin (öğrenme konuları ve alanları, öğretim yaklaşımları, öğretim materyalleri, değerlendirme araçları) etkinliğini artırmak için gerekli olan bilgi ve içgörülerin sağlanması hedeflenmemiştir. Bu bağlamda, “İngilizce Dersinin Önemi”, “Dil Öğrenme Stratejileri”, “Dil Gelişimi Materyalleri”, “Beceri Geliştirme Etkinlikleri”, “Beceri Ediniminde Güçlük Alanları”, “Beklenen Öğretmen Roller”, “Öğrenmeye İlgili Duyulan Konular/Alanlar” ve “Değerlendirme Yöntemleri Tercihleri”, pedagojik ihtiyaç analizi kapsamında detaylandırılan alt temalardır.

Tablo 18’deki veriler, pedagojik ihtiyaç analizi için önemli bir gösterge olup sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizcenin okuldaki diğer derslerle karşılaştırıldığında ne kadar önemli olduğuna ilişkin görüşlerini yansıtmaktadır.

Tablo 18. Okuldaki Diğer Derslerle Karşılaştırıldığında İngilizcenin Önemi

Tercihler	F	%
Daha az	59	34,7
Eşit	67	39,4
Daha fazla	44	25,9
Toplam	170	100

Bu verilere dayanarak, sağır veya işitme engelli bireyler arasında “İngilizce Dersinin Önemi” alt temasına ilişkin farklı görüşlerin olduğu ortadadır. Bu bireylerin %39,4’ü, İngilizcenin diğer derslerle aynı düzeyde önemli olduğunu düşünürken %34,7’si daha az; %25,9’u ise daha fazla önemli olduğunu düşünmektedir. Bu farklılıklar, bireylerin dil öğrenme beklentileri, hedefleri ve kişisel tercihleriyle ilgili olabilir. Örneğin, uluslararası kariyer fırsatlarına odaklananlar veya lisans eğitimini İngilizce bir bölümde tamamlamak isteyenler İngilizceyi daha önemli bulabilirken, İngilizce dışında belirli bir mesleğe yönelik diğer alan derslerinin önemi daha baskın gelebilir. Tablo 18, genel olarak değerlendirildiğinde ise İngilizce öğrenmeye karşı olumlu bir tutumun olduğu

görülmektedir. “Eşit” ve “Daha fazla” seçeneklerini tercih edenlerin toplamının, “Daha az” seçeneğini tercih edenlerden fazla olması (%65,3), bireylerin İngilizce öğrenme konusundaki istekliliğini ve önemli bulma derecesini de yansıtabilir. Bu bağlamda, İngilizcenin öneminin farkında olan ve bu dilde yetkinlik kazanmayı arzu eden bu özel gruba, onların ihtiyaçlarına ve özel öğrenme gereksinimlerine uygun bir şekilde tasarlanmış programlarla cevap vermek önemli gözükmektedir.

Tablo 19’da, sağır veya işitme engelli bireyler tarafından tercih edilen “*Dil Öğrenme Stratejileri*” konusunda veriler yer almaktadır. Bu bilgiler, program geliştirmecilere ve öğretmenlere öğrenciler için daha uygun öğretim yöntemleri seçme ve dersleri daha etkili şekilde tasarlama imkânı verdiği oldukça önemlidir.

Tablo 19’daki verilere dayanarak, sağır işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenmede tercih ettikleri stratejilerin çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Buna göre en fazla tercih edilen stratejiler, “*Öğrenilenleri birinci dile (Türk İşaret Dili) çevirerek*” (%80) ve “*Öğrenilenleri ikinci dile (Türkçe) çevirerek*” (%77,1) yabancı dil öğrenmedir. Bu yüksek oranlar, işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenme süreçlerinde anlamayı artırmak ve kolaylaştırmak için kendi ana dilleri olan Türk İşaret Dilini ve ikinci bir dil olarak Türkçe’yi aktarım aracı olarak kullanmayı tercih ettiklerini gösterebilir. Aktarımı destekleyen “*Alt yazılı yayınlar izleyerek*” (%75,9) maddesi de oldukça yüksek oranda söylenmiştir ve bir bakıma bu öğrencilerin görsel ve yazılı materyallerden faydalanmak istediklerine işaret etmektedir. Bununla birlikte, “*Dilbilgisi kurallarına doğrudan çalışarak*” (%72,4) ve “*Sözcükleri ezberleyerek*” (%71,8) diyenlerin oranının birbirine yakın olması dikkate değer bir sonuçtur. Benzer şekilde, “*Dilbilgisi kurallarını metin içinde öğrenerek*” (%63,5), “*Dilbilgisi alıştırmaları yaparak*” (%61,8) ve “*Sözcükleri metin içinde anlamlandırarak*” (%60,6) biçiminde tercih belirtenlerin oranların da birbirine yakın olması ilginçtir. Bu da yabancı dil öğrenmede dolaylı stratejilerinin de tercih edildiğine göndermede bulunmaktadır.

Tablo 19. İngilizce Öğrenmede Tercih Edilen Stratejiler

<i>Tercihler</i>	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Dilbilgisi kurallarına doğrudan çalışarak	123	72,4	47	27,6		
Dilbilgisi alıştırmaları yaparak	105	61,8	65	38,2		
Dilbilgisi kurallarını metin içinde öğrenerek	108	63,5	62	36,5		
Sözcükleri ezberleyerek	122	71,8	48	28,2		
Sözcükleri metin içinde anlamlandırarak	103	60,6	67	39,4		
Öğrenilenleri birinci dile (Türk İşaret Diline) çevirerek	136	80	34	20		
Öğrenilenleri ikinci dile (Türkçe) çevirerek	131	77,1	39	22,9		
Yazılı etkinlik ve uygulamalar yaparak	102	60	68	40		
Kısa yazılar yazarak	114	67,1	56	32,9		
Metinleri / hikayeleri okuyarak	105	61,8	65	38,2		
Alt yazılı yayınlar izleyerek	129	75,9	41	24,1		
Tartışma yaparak	85	50	85	50		
Proje hazırlayarak	101	59,4	69	40,6	170	100
Ödev yaparak	97	57,1	73	42,9		
Yalnız başına çalışarak	93	54,7	77	45,3		
Bir arkadaşla birlikte çalışarak	99	58,2	71	41,8		
Grupla birlikte çalışarak	102	60	68	40		
Tüm sınıfla birlikte çalışarak	95	55,9	75	44,1		
Bilgisayar teknolojileri ve internetten faydalanarak	111	65,3	59	34,7		
Oyun oynayarak	106	62,4	64	37,6		
Görselleştirerek	106	62,4	64	37,6		
Parmak Abecesi kullanarak	102	60	68	40		
İpuçlu konuşarak	92	54,1	78	45,9		
Dudak okuyarak	86	50,6	84	49,4		

Öte yandan sağır işitme engelli bireylerin çoğunun “*Kısa yazılar yazarak*” (%67,1), “*Bilgisayar teknolojileri ve internetten faydalanarak*” (%65,3), “*Oyun oynayarak*” (%62,4), “*Görselleştirerek*” (%62,4), “*Metinleri / hikayeleri okuyarak*” (%61,8), “*Yazılı etkinlik ve uygulamalar yaparak*” (%60), “*Grupla birlikte çalışarak*” (%60) ve “*Parmak Alfabetesi kullanarak*” (%60) maddelerini seçtikleri tespit edilmiştir. Yine burada da okuma, yazma, somutlaştırma ve teknolojiye yararlanmaya vurgu gözlemlenmektedir. Oyun oynama stratejisini tercih edenlerin oranı yüksek olup, işitme engelli öğrencilerin eğlenceli ve etkileşimli öğrenme yöntemlerine olan ilgisini göstermektedir. Yine grupla çalışma, işitme engelli öğrencilerin dil öğreniminde sosyal etkileşim ve iş birliğine büyük önem verdiğini ortaya koymaktadır. “*Bir arkadaşla birlikte çalışarak*” (%58,2) ve “*Tüm sınıfla birlikte çalışarak*” (%55,9) cevapları da onların öğrenirken işbirlikçi yanına vurgu yapmaktadır. “*Yalnız başına çalışarak*” (%54,7) yanıtı ise onların bağımsız çalışma eğilimlerini yansıtmakta; kendi hızlarında ilerlemeleri ve kendi öğrenme stillerini uygulamaları adına daha bireyselleştirilmiş öğrenmeyi ön plana çıkarmaktadır. “*Proje hazırlayarak*” (%59,4), “*Ödev yaparak*” (%57,1) ve “*Tartışma yaparak*” (%50) diyenlerin, daha ziyade dilde öğrendiğini uygulamaya yönelik stratejilere daha dönük oldukları söylenebilir. “*İpuçlu konuşarak*” (%54,1) ve “*Dudak okuyarak*” (%50,6) stratejileri de kendi özel durumlarıyla bağdaştırdıkları stratejiler olup görsel destek ve yüz yüze iletişimin ne kadar önemli olduğunun altını çizmektedir.

Tablo 20, 21 ve 22 İngilizce öğrenme sürecinde kullanılmasını istedikleri “*Dil Gelişimi Materyalleri*” konusunda bilgi vermektedir. Tablo 20 öğrenme sürecinde genel olarak kullanılan materyallere; Tablo 21, okuma ve Tablo 22 yazma çalışmalarına yönelik daha spesifik materyallere yer vermektedir.

Tablo 20. Ders Araç-Gereçlerinin Sunulmasına İlişkin Tercihler

<i>Tercihler</i>	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Hikâyeler	129	75,9	41	24,1		
Şiirler	69	40,6	101	59,4		
Diyaloglar	78	45,9	92	54,1		
Şarkılar	69	40,6	101	59,4		
Yazılı kurallar ve açıklamalar	97	57,1	73	42,9	170	100
Resimler	114	67,1	56	32,9		
Hareketli resimler	93	54,7	77	45,3		
Alt Yazılı Videolar	124	72,9	46	27,1		
Diyagramlar	67	39,4	103	60,6		
Web ortamı	105	61,8	65	38,2		

Buna göre, İngilizceyi geliştirmede kullanılacak materyaller konusunda sağır veya işitme engelli öğrencilerin önceliklerinin de çeşitlilik gösterdiği saptanmıştır. Bu kapsamda, hikâyeler (%75,9) ve alt yazılı videolar (%72,9) ön plana çıkmaktadır. Bunları resimler (%67,1), web ortamı (%61,8), yazılı kurallar ve açıklamalar (%57,1), hareketli resimler (%54,7) takip etmektedir. Diyaloglar (%45,9), şiirler (%40,6) ve şarkılar (%40,6) nispeten daha az tercih edilmektedir. En az seçilen ise %39,4 ile diyagramlardır. Bu veriler ışığında, bu öğrenciler için görsel ve yazılı desteklerin yoğun olduğu materyallerin; hikâyeler ve alt yazılı videolar gibi bağlam içinde dil kullanımını gösteren araçların kullanımının temel olduğu söylenebilir. Şiirler, şarkılar ve diyaloglar da görsel destek sağlamaktadır, fakat tercih edilme oranlarının düşük olması, işitilen unsurların içerdiğinden daha ritmik ve ses öğelerinin baskın olmasından kaynaklanıyor olabilir. Diyagramların düşük tercih edilme oranı, işitme engelli bireylerin daha somut, doğrudan ve anlaşılır materyallere olan eğilimlerini yansıtabilir. Çünkü diyagramlar, bilgi ve ilişkileri karmaşık olarak sunabilmektedir.

Bunun yanı sıra sağır veya işitme engelli öğrencilerin dilde özelinde okuma çalışmalarına yönelik tercihleri konusundaki veriler, Tablo 21’de verilmektedir.

Tablo 21. Okuma Çalışmalarına Yönelik Tercihler

<i>Tercihler</i>	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Hikâyeler	138	81,2	32	18,8		
Diyaloglar	79	46,5	91	53,5		
Mektuplar	83	48,8	87	51,2		
Makaleler	63	37,1	107	62,9		
Özetler	91	53,5	79	46,5	170	100
Yönergeler	54	31,8	116	68,2		
E-postalar	101	59,4	69	40,6		
Bloglar	70	41,2	100	58,8		
Şiirler	66	38,8	104	61,2		

Tablodan da anlaşılacağı üzere bu öğrencilerin büyük çoğunluğu (%81,2), okuma becerilerini geliştirmek üzere hikayelerin kullanılmasını istemektedir. Hikâyelerin genellikle ilgi çekici, sürükleyici ve anlam açısından zengin olmalarının bunda payı olduğu düşünülmektedir. E-postalar, yazılı iletişim becerilerini, günlük yaşamda kullanabilecekleri bir platform sunduğu için nispeten yüksek bir tercih (%59,4) olmuş olabilir. Özetler (%53,5), mektuplar (%48,8) ve diyaloglar (%46,5) orta düzeyde bir tercihi yansıtmaktadır ve e-postalar gibi gerçek yaşam uygulamalarını içerdiği için ciddi bir tercih oranına sahiptir. Şiirler %38,8 oranına sahiptir ve daha önce de belirtildiği üzere ritmik ve ses özelliklerini barındırdığı için arka plana atılmış olabilir. Makaleler (%37,1), daha akademik ve karmaşık dil yapıları içerdiğinden; yönergeler de daha az bağlam sağladığından dolayı (%31,8) nispeten daha az tercih edilmiş gibi gözükmektedirler.

Tablo 22, sağır veya işitme engelli öğrencilerin dilde, özelinde yazma çalışmalarına yönelik tercihleri konusundaki veri sunmaktadır.

Tablo 22. Yazma Çalışmalarına Yönelik Tercihler

<i>Tercihler</i>	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Hikâyeler	135	79,4	35	20,6		
Diyaloglar	78	45,9	92	54,1		
Mektuplar	87	51,2	83	48,8		
Makaleler	71	41,8	99	58,2		
Özetler	92	54,1	78	45,9	170	100
Yönergeler	63	37,1	107	62,9		
E-postalar	102	60	68	40		
Bloglar	77	45,3	93	54,7		
Şiirler	78	45,9	92	54,1		

Buradaki verilerde de hikayeler (%79,4) ve e-postalar (%60) en yüksek tercihler olmuştur. Bu bireyler hikayeleri, yaratıcı ve eğlenceli bir etkinlik olarak; e-postaları da günlük yaşamda kullanabilecekleri pratik bir yazma biçimi olarak gördükleri için seçmiş olabilirler. Tabloya bakıldığında, özetler (%54,1) ve mektuplar (%51,2), okumadaki benzer sebeplerle yine orta düzeyde tercihler olmuşlardır. Bu sefer orta düzeye diyaloglar (%45,9), şiirler (%45,9) ve bloglar (%45,3) da eklenmiştir. Diyalog ve bloglar, onların güncel dil kullanımına dair isteklerini yansıtmaktadır; fakat şiire olan ilginin yazmada, okumaya oranla nispeten arttığı gözlemlenmiştir. Belki bu durum, kendi duygularını yansıtmayı başkalarınınkini okumaya daha fazla tercih etmeleri ile ilgili olabilir. Makalelerin tercih oranı (%41,8) okumadakine göre biraz daha yüksek ama bu tablo içinde diğerlerine göre biraz daha düşüktür. Yönergeleri tercih edenlerin oranı (%37,1) ise yazma açısından en düşük tercihi göstermektedir. Makale ve yönerge, daha teknik ve akademik bilgi ile resmi yazı formatını içermesi sebebiyle istenmemiş olabileceği düşünülmektedir.

Öğretim programlarının “içerik” alanına etki eden “Beceri Geliştirme Etkinlikleri” alt alanı ile ilgili verilere, Tablo 23 ve 24’ten ulaşılmaktadır. “Okuma Görevlerinden Hangilerinin Önemli Olduğu” hususundaki veriler, Tablo 23’te gösterilmektedir.

Tablo 23. Okuma Görevlerinden Hangilerinin Önemli Olduğu

<i>Tercihler</i>	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Metni genel olarak anlamak için metne göz atma (hızlı okuma)	101	59,4	69	40,6		
Metindeki ayrıntılı bilgilere ulaşmak için metni tarama (ayrıntılı okuma)	85	50	85	50		
Metnin ana fikrini bulmak için okuma	97	57,1	73	42,9	170	100
Metinde geçen bilinmeyen sözcükleri öğrenmek için okuma	94	55,3	76	44,7		
Metni görsellerle ilişkilendirerek anlama	92	54,1	78	45,9		

Tablodaki veriler, okuma görevleri arasında öncelik verilen stratejileri ortaya koymaktadır. Buna göre, tüm maddelere sağır veya işitme engelli bireylerin yarısından fazlası katılım göstermektedir. Genel olarak nispeten daha yüksek orana sahip olan “Metni genel olarak anlamak için metne göz atma (hızlı okuma)” (%59,4) ve “Metnin ana fikrini bulmak için okuma” (%57,1) gibi stratejiler, metnin genel anlamını kavrama konusundaki tercihlerin daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bu, sağır veya işitme engelli bireylerin metni bütüncül olarak yorumlamaya ve ana fikri anlamaya odaklandıklarını göstermektedir. “Metinde geçen bilinmeyen sözcükleri öğrenmek için okuma” (%55,3) ve “Metindeki ayrıntılı bilgilere ulaşmak için metni tarama (ayrıntılı okuma)” (%50) stratejileri de önemli olmakla birlikte, daha geniş okuma hedeflerinin; yani metinle ilgili genel bir anlayış kazanmanın bir adım gerisinde kalmaktadır. “Metni görsellerle ilişkilendirerek anlama” (%54,1) ise görsel destekle metni anlamayı kolaylaştıran bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Görsellerle ilişkilendirerek anlama stratejisi, işitme engelli bireylerin görsel desteğe olan ihtiyaçlarını ve bu desteğin öğrenme süreçlerindeki önemini vurgu yapmaktadır.

“Yazma Görevlerinden Hangilerinin Önemli Olduğu” konusundaki veriler ise Tablo 24’te yer almaktadır.

Tablo 24. Yazma Görevlerinden Hangilerinin Önemli Olduğu

<i>Tercihler</i>	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Dilbilgisi olarak doğru cümleler yazma	104	61,2	66	38,8		
Sözcükleri doğru ve yerinde kullanarak cümleler üretme	100	58,8	70	41,2	170	100
Paragrafları düzenleyerek yazılı bir metin üretme	68	40,0	102	60,0		
Metni özetleme	70	41,2	100	58,8		

Tablodaki veriler, yazma görevleri arasında öncelik verilen stratejileri ortaya koymaktadır. Dilbilgisi kurallarına uymanın yazma sürecinde ne kadar önemli olduğunu düşünenlerle (%61,2) doğru ve uygun sözcük kullanımının önemini ortaya çıkaranların (%58,8), daha yüksek oranda olduğu görülmektedir. Metni özetleme becerilerine odaklananlarla (%41,2) paragrafları düzenleyerek yazılı bir metin üretme becerilerine odaklananların oranı (%40) nispeten daha düşük seyretmektedir. Bu veriler, bu bireylerin yazma becerilerinde dilbilgisi doğruluğu ve uygun sözcük kullanımı üzerinde daha fazla durduğunu, ancak metin organizasyonu ve özetleme gibi görevlerin nispeten daha az önceliklendirildiğini koymaktadır. Öte taraftan metin organizasyonu ve özetleme genellikle yazma sürecinde daha fazla zorlanılan alanlar olarak algılanabilir. Bu görevler, metnin bütünlüğünü algılamak, ana fikri bulmak, bilgiyi düzenlemek ve gereksiz ayrıntıları çıkarmak gibi metnin içselleştirilmesine yönelik daha karmaşık beceriler gerektirmektedir. Bu yüzden sağır veya işitme engelli öğrenciler, bu tür görevlere biraz daha az önem atfetmiş olabilir.

“*Beceri Ediniminde Güçlük Alanları*” alt teması ile ilgili veriler Tablo 25 ve 26’ta sunulmaktadır. Tablo 25, okuma becerilerinde; Tablo 26, yazma becerilerinde hangi alanlarda zorlanıldığını göstermektedir.

Tablo 25. Okuma Becerilerinden Hangilerinde Zorlanıldığı

<i>Tercihler</i>	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Metni genel olarak anlamak için hızlı okuma	82	48,2	88	51,8		
Metindeki ayrıntılı bilgilere ulaşmak için detaylı okuma	106	62,4	64	37,6		
Ana düşünceyi bulma	87	51,2	83	48,8	170	100
Metinde geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamını öğrenme	91	53,5	79	46,5		
Metni görsellerle ilişkilendirerek anlama	85	50	85	50		

Tablo verileri ışığında, sağır veya işitme engelli bireylerin okuma becerileriyle ilgili farklı derecelerde bazı zorluklar yaşadıkları söylenebilir. Özellikle “*Metindeki ayrıntılı bilgilere ulaşmak için detaylı okuma*” konusunda çoğunluğun (%62,4) sıkıntı çektiği söylenebilir. “*Metinde geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamını öğrenme*” (%53,5) de diğer önemli bir sorundur. Bu iki becerinin, metnin biraz daha fazla analizini ve içselleştirilmesini gerektirmesi nedeniyle bu bireyler için zorlayıcı olabileceği düşünülmektedir. Tablodaki verilere dayanarak, sağır veya işitme engellilerin “*Ana düşünceyi bulma*” konusuna önem verseler de belirli bir zorluk yaşadıkları (%51,2) söylenebilir. Metni görsellerle ilişkilendirerek anlama ile ilgili olarak zorlanan ve zorlanmayanların oranı eşit (%50) görünmektedir. Bu, işitme engelli bireylerin metinlerdeki bilgileri görsel unsurlarla ilişkilendirme ve görsel ipuçlarını kullanarak metni anlama becerisinde ortaya çıkan dengeli bir dağılımı yansıtır olabilir.

Tablo 26’da ortaya çıkan veriler, sağır veya işitme engelli bireylerin yazma becerileriyle ilgili de farklı derecelerde bazı zorluklar yaşadıklarını göstermektedir.

Tablo 26. Yazma Becerilerinden Hangilerinde Zorlanıldığı

<i>Tercihler</i>	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Dilbilgisi olarak doğru cümleler kurma	101	59,4	69	40,6		
Sözcükleri doğru ve yerinde kullanarak cümleler üretme	104	61,2	66	38,8	170	100
Paragrafları düzenleyerek yazılı bir metin üretme	89	52,4	81	47,6		
Metni özetleme	91	53,5	79	46,5		

Tabloya göre, yazma becerileri konusunda her alanda belirli bir zorluk yaşandığı görülmektedir. Bireyler en fazla önem atfettikleri “Sözcükleri doğru ve yerinde kullanarak cümleler üretme” (%61,2) ve “Dilbilgisi olarak doğru cümleler kurma” (%59,4) konularında en fazla sıkıntı yaşamaktadır. Bu durum, onların modsal farklardan dolayı dilbilgisi kurallarını doğru bir şekilde uygulama ve sözcük dağarcığı eksikliği nedeniyle sözcükleri yerinde kullanma açılarından zorlanması biçiminde yorumlanabilir. %52,4 bir oranla yazılı ifadeleri organize etme ve üretici bir şekilde yazılı iletişim kurmaya işaret eden “Paragrafları düzenleyerek yazılı bir metin üretme” ve %53,5 oranla metni anlama ve önemli noktaları belirlemeye göndermede bulunan “Metni özetleme” konularında da bazı sıkıntılar yaşandığı söylenebilir.

“Beklenen Öğretmen Rollerini” alt teması, Tablo 27 ile açıklanmaktadır.

Tablo 27. Öğretmenin Rollerinin Neler Olması Gerektiği

<i>Tercihler</i>	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Kolaylaştırıcı	115	67,6	55	32,4		
Rehber	88	51,8	82	48,2	170	100
Düzenleyici	100	58,8	70	41,2		
Denetleyici	85	50,0	85	50,0		

Tablo 27, sağır veya işitme engelli bireylerin öğretmenin öğrenme sürecinde edinmesi gereken rollerine ilişkin tercihlerini ve inanışlarını göstermektedir.

Öğretmenlerin “*kolaylaştırıcı*” rolüne vurgu yapanların oranının katılımcılar içinde en yüksek olması (%67,6), oldukça dikkat çekici bir bulgudur. Bu, öğretmenlerin öğrenme sürecini (hedef, içerik, öğretim yöntem ve teknikleri ve değerlendirme), işitme engelli öğrenciler için daha erişilebilir ve anlaşılabilir hale getirmelerini; onların eğitim deneyimini iyileştirmeyi ve öğrenme süreçlerini desteklemeyi içermektedir. Öğretmenin kolaylaştırıcılığına verilen önemin, bu bireylerin özel durumlarıyla bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Bu bireylerin, duyma yetisi olan öğrencilere kıyasla farklı ihtiyaçlara ve özelliklere sahip olması ve bu özel ihtiyaçlarına göre eğitim alması gerektiğinden onlara verilecek eğitimlerde bu rolün ön plana çıkması kaçınılmaz gözükmektedir. Diğer yüksek orandan tercih edilen rol, öğretmenin “*düzenleyici*” (%58,8) rolüdür. Bu rol, öğretmenlerin sınıf ortamını yönetme, ders zamanlamasını organize etme, öğrenci ilerlemesini izleme ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini yapılandırma süreçlerini içine alan bir planlamayı gerektirmektedir. İşitme engeli, iletişim ve öğrenme süreçlerini farklılaştırdığı ve sağır veya işitme engelli öğrencilerin ihtiyaçlarına özel dikkat gerektirdiği için bu bireylerin öğretmenin sunacağı yapılandırılmış öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyduklarını söylemek mümkündür. Diğer taraftan bu bireylerin %51,8’i öğretmenlerin “*rehber*” rolünü benimsediklerini belirtmişlerdir. Bu rol, öğretmenlerin sağır veya işitme engelli öğrencilere bireysel rehberlik ve destek, akademik yol belirleme, sosyal ve duygusal gelişimi destekleme ve özgüven duygularını geliştirmeyi sağlamasını kapsamaktadır. Bu rol çerçevesinde akademik gelişimin yanında sosyal ve duygusal gelişimin desteklenmesi, bu bireyler için oldukça anlamlı olabilir. Öğretmenin “*denetleyici*” rolüne vurgu yapanlar, katılımcıların yarısına (%50) karşılık gelmektedir. Bu rolde, öğretmenin sınıfın lideri olarak hareket etmesi ve sınıf ortamını kontrol altında tutması söz konusudur ve bu nedenle de daha ziyade öğretmen-merkezli bir yaklaşımı gerektirmektedir. Bu rolün belirli ölçüde desteklenmesinin arka planında, bu bireylerin özel gereksinimleri nedeniyle sınıf ortamında kendilerini daha fazla güvende

hissetmek ve öğretmenleri tarafından daha fazla kontrol altında olmanın yarattığı düzen duygusunu deneyimlemek istemeleri yatabilir.

Diğer bir alt tema olan “Öğrenmeye İlgili Duyulan Konular/Alanlar” üzerine elde edilen veriler Tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo 28. Öğrenmeye İlgili Duyulan Konular/Alanlar

<i>Konular/Alanlar</i>	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Kültür	129	75,9	41	24,1		
Coğrafya	89	52,4	81	47,6		
Reklam	85	50	85	50		
Alışveriş	94	55,3	76	44,7		
Yemek-Pişirme	94	55,3	76	44,7		
Teknoloji	111	65,3	59	34,7		
Çevre/Doğa	85	50	85	50		
Müzik	69	40,6	101	59,4		
Aile-Arkadaşlar-Çevre-İlişkiler	109	64,1	61	35,9		
Boş Zaman-Hobiler	91	53,5	79	46,5		
Seyahat	116	68,2	54	31,8		
Meslekler	90	52,9	80	47,1	170	100
Sağlık	92	54,1	78	45,9		
Ünlü Kişiler	71	41,8	99	58,2		
Drama-Film, Sinema	90	52,9	80	47,1		
Eğlence	95	55,9	75	44,1		
İnternet	118	69,4	52	30,6		
Edebiyat-Hikâye	71	41,8	99	58,2		
Spor	111	65,3	59	34,7		
Resim	83	48,8	87	51,2		
Bilim	86	50,6	84	49,4		
Festival/Kutlama	81	47,6	89	52,4		

Tabloya göre, sağır veya işitme engelli bireylerin öğrenmeye ilgi duyduğu konuların ve alanların çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda, özellikle “kültür” konusunun yüksek oranda (%75,9) ilgi gördüğü söylenebilir. Bunun nedenleri, bu bireylerin kültürel kimlik arayışı açısından başka kültürler hakkında bilgi edinerek kendi kültürlerini keşfetmek istemeleri ve farklı ülkelerin kültürel değerlerini öğrenmeyi ve anlamayı arzulamaları olabilir. Ayrıca bu grubun “internet” (%69,4), “seyahat” (%68,2), “spor” (%65,3), “teknoloji” (%65,3) ve “aile-arkadaşlar-çevre-ilişkiler”

(%64,1) mevzularında da ilgisi oldukça yüksektir. Bu konular, genel olarak bilgiye ulaşma, iletişim ve etkileşimle bağlantılıdır ve işitme engelli bireylerin de bu alanlara ilgi göstermeleri oldukça doğaldır. Bunun yanında “alışveriş” (%55,3), “eğlence” (%55,9), “yemek-pişirme” (%55,3), “boş zaman-hobiler” (53,5), “drama-film, sinema” (%52,9) gibi alanlara olan ilgi de dikkat çekicidir. Bu bireyleri bu alanlarda kendilerini ifade etme, etkileşimde bulunma ve duygusal açıdan tatmin olma imkânı yakalayabilirler. Diğer konular olan “sağlık” (%54,1), “bilim” (%50,6), “coğrafya” (%52,4), “reklam” (%50), “çevre/doğa” (%50), “meslekler” (%52,9) gibi konularda ilginin yarıdan fazla kişi tarafından belirtilmesi, onların bilgi edinme ve toplumlarına katılma isteklerini ifade edebilir. “Resim” (%48,8), “festival/kutlama” (%47,6), “müzik” (%40,6), “ünlü kişiler” (%41,8) ve “edebiyat-hikâye” (%41,8) gibi sanatsal alanların nispeten daha az ilgi gördüğü söylenebilir. Yine de bu konulara ilgi gösterenlerin duygusal tatmin sağlama, kendini ifade etme ve topluma aktif katılım sağlama gibi motivasyonlar nedeniyle bu alanları tercih ettikleri yorumu yapılabilir.

Tablo 29’da “Değerlendirme Yöntemleri Tercihleri” alt temasına yönelik veriler bulunmaktadır.

Tablo 29. İngilizce Öğrenme Süreçlerinin Nasıl Değerlendirilmesi Gerektiği

<i>Tercihler</i>	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Klasik test veya yazılı sınavlarla	116	68,2	54	31,8		
Süreç içinde İngilizcede ürettiklerimle	79	46,5	91	53,5		
Yazma/çevrimiçi yazma performanslarımla	119	70,0	51	30,0	170	100
Akranlarımla beni değerlendirmesiyle	84	49,4	86	50,6		
İngilizce gelişme seviyemi kendi değerlendirmemle	100	58,8	70	41,2		

Tablodan yola çıkarak verilerin, İngilizce öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesi için farklı yöntemlerin kullanılmasının önemini vurguladığı görülmektedir. Bu soruya “*Yazma/çevrimiçi yazma performanslarımla*” biçiminde yanıt verenlerin oranı %70 ile en yüksektir. Buradan sağır veya işitme engelli bireylerin çoğunluğunun, yazma becerilerini değerlendirmek için yazılı materyallerin kullanılmasını tercih ettikleri; özellikle çevrimiçi platformlarda yapılan yazma aktivitelerinin yazma becerilerini geliştirmelerine ve geri bildirim alabilmelerine olanak sağlayacağı için bunları öncelikledikleri düşünülmektedir. Öte yandan “*klasik test veya yazılı sınavlarla*” tercihinde bulunanların oranı (%68,2) da oldukça yüksektir. Geleneksel test veya yazılı sınavların, katılımcıların çoğu için tanıdık ve alışılmış bir değerlendirme yöntemi olması nedeniyle bu tür değerlendirmeler konusunda daha önce deneyim kazanmış olabilirler ve bu nedenle de bu yöntemlere daha aşina hissedebilirler. “*İngilizce gelişme seviyemi kendi değerlendirmemle*” şeklinde görüş belirtenlerin oranının (%58,8) yüksek olması oldukça dikkat çekici bir bulgudur. Bu, sağır veya işitme engelli bireylerin kendi öğretme süreçlerini yönetmeye hazır olduklarını ve alternatif değerlendirmeye açık olduğunu göstermektedir. Değerlendirmede akran desteği almak isteyenler (%49,4), bu grubun yarıya yakınının oluşturmaktadır. Bu tercih, onların kendi öğrenme süreçlerine ilişkin farklı bir bakış açısı kazanma ve iş birliği ve etkileşim becerilerini geliştirebilme eğilimini yansıtabilmektedir. Öte yandan, kendi kendine değerlendirmenin, akran değerlendirmeden daha fazla tercih edilmesi de ilginç bir bulgudur. Bu durum bazı bireylerin, kendi hızlarında ve kendi belirledikleri yöntemlerle çalışarak daha güvenli ve rahat hissetmeleri veya başkalarının değerlendirmesini stresli veya rahatsız edici bulabilmeleri ile açıklanabilir. Bununla birlikte süreç içinde İngilizcede ürettiklerimle (%46,5) diye bu duruma karşılık verenlerin süreç odaklı değerlendirmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Daha gerçekçi değerlendirme yapmaya olanak tanıyan bu yöntem, diğerlerine göre nispeten az seçilse de önemini fark edenlerin olması güzel bir gelişmedir. Bunu tercih edenlerin azlığı, genel öğrenme geçmişlerinde değerlendirmede daha geleneksel yöntemlere daha fazla ağırlık verildiğini fark etmeleri ile bağlantılı olabilir.

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Değerlendirmeler

“Sağır bireyler eğer sağır olmasalardı İngilizce öğrenme süreçlerinin nasıl olacağını düşünürlerdi?” şeklinde oluşturulan ikinci araştırma sorusuna verilen karşılıklar sonucunda erişilen veriler ve buna ilişkin analizlere bu kısımda yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan sağır veya işitme engelli bireylerin soruya verdikleri yanıtlar oldukça çeşitlidir fakat temelde büyük çoğunluğunun (%76) eğer işitme kısıtlılıkları olmasaydı bu süreci daha rahat ve kolay geçireceklerini düşündükleri saptanmıştır. Aşağıda bu bulguyu destekler nitelikteki yanıtlardan bazıları sunulmaktadır:

“Eğer işitme engelim olmasaydı, İngilizce öğrenme sürecimden çok daha farklı bahsedebilirdim. Sesleri duyabileceğim ve öğretmenin konuşmasını anlayabileceğim için öğrenmekte zorlanmazdım ve daha sakin olurdu.”

“Sesleri daha net işitir ve çevremdeki konuşmaları daha rahat anlardım. Fakat, işitme engelim, bazı zorluklar yaşamama neden oldu. Sınıf içindeki konuşmaları ve öğretmenin sesini duyamadığım için konuları anlamakta zorlandım ve çoğunlukla iletişimde güçlükler yaşadım.”

“Sınıf içi konuşmaları veya öğretmenin sesini tam duyamadığım için problemler yaşadım; ama yine de öğrenmeye kararlıyım. Sesleri duyabilsem her şey daha hızlı, basit ve zahmetsiz olurdu.”

“Rahat rahat İngilizce kursları bulurdum kendime; hemen, kolayca öğrenirdim. Sağır olduğum için öğrenme sürecim çok uzun oldu ve oldukça yavaş öğreniyorum”

“İngilizce öğrenme sürecimde sağır olmasaydım, daha fazla pratik yapabilirdim ve konuşma becerilerim daha hızlı ve kolay gelişirdi.”

Bunun dışında diğer bireylerden alınan cevaplar, bu süreçte daha başarılı, daha aktif, daha hızlı, daha hevesli, daha erken ve daha zahmetsiz öğreneceklerini vurgulamaktadır. Bu

anlamda dikkate değer olan bazı konuşmalar, aşağıda verilmektedir:

“İşitme engelim olmasaydı, İngilizce seviyem büyük olasılıkla dil sınavından 70'in üzerinde olurdu. Çünkü uluslararası çevrelerde ve yurt dışında yaşayan arkadaşlarımla daha fazla İngilizce konuşma fırsatım olurdu. Dolayısıyla, İngilizce pratik için daha iyi bir ortamım olurdu.”

“Sağır eğitiminde İngilizce, hiçbir işime yaramadı, ezberlemek için öğretiyorlar. Mezun olduktan sonra her şeyi öğrenmeye başladım ve sanki yeniden doğdum. İşiten olsaydım İngilizceyi erken yaşta öğrenirdim ve akıcı konuşurdum.”

“Yine biraz zorlanabilirdim ama idare eder seviyede öğrenirdim; en azından İngilizceyi anlardım.”

“İşitenler için İngilizce öğrenmek çok kolay oluyor. Keşke küçüklüğümde muaf olmasaydım da İngilizceyi öğrenseydim. Kısmet tabi ama öyle olsa İngilizce öğrenmede daha başarılı olurdu.”

“2. dilim İngilizce olurdu. TV izlemek ve dinlemek, kursa gitmek, yabancılara iletişim kurmak kolay olurdu.”

“İngilizce öğrenme sürecimde sağır olmasaydım, daha fazla pratik yapabilirdim ve konuşma becerilerim daha hızlı gelişirdi.”

“İngilizce öğretmeni çok yetersizdi ve işaret dili bilmiyordu. Sürekli sözcük ezberleyerek dersler geçiyordu. O yüzden çok sıkılıyordum ve sonuçta İngilizceyi doğru düzgün öğrenemedim. Sağır olmasam bu sorunla karşılaşmazdım herhalde!”

“Sağır olmasaydım İngilizceyi çoktan öğrenirdim çünkü bu dili öğrenebileceğim yer yoktu. Keşke okuldaki diğer dersler arasında İngilizce de olsaydı.”

“Hem okuma hem konuşma olarak İngilizcede iyi seviyeye gelebilirdim.”

“Öğrenme sürecim daha iyi olurdu ama öğretmenler, sağırlara İngilizce eğitimi

konusunda eksik. Dersime gelen öğretmen bana hiçbir şey öğretmedi diyebilirim. Kendi başıma öğrenmeye çalışıyorum, zar zor anlıyorum, geç oldu... hala deniyorum. İngilizce, işitme engelli çocukların geleceği için önemli ve faydalı olduğu için bunun aşılması gerekiyor.”

“Sağır olmasam okulda verilen dersler sayesinde öğrenmiş olurduym; fakat sağır okullarında İngilizce dersi verilmiyor ki...İngilizce öğrenmek isteyen sağırılar var ama onlar da benim gibi bu dersten muaf tutuluyorlar. Bu konu, benim istediğim gibi ilerlemedi. Çünkü hiçbir zaman tek başıma İngilizce çalışamadım; zaten İngilizceyi anlamıyordum.”

“Sağır olmasaydım İngilizceyi hevesle öğrenirdim; çünkü yabancı insanlarla İngilizce iletişim kurmak benim için çok önemli.”

“Şu anda muhtemelen B ya da A derecesinde İngilizce biliyor olurduym.”

“Sağır olmasaydım tıpkı konuşanlarda olduğu gibi İngilizce ve diğer dilleri öğrenmek, kısa süreli olabilirdi. Fakat İngilizce-Türkçe alfabelerindeki okunuş farklılıkları nedeniyle yine de zorluk yaşayabilirdim.”

“İngilizce öğrenmekte zorlanmazdım. Eğer İngilizcede çok iyi düzeydeysem Amerika'ya yerleşirdim.”

“.....Özel Eğitim Meslek Lisesi mezunuyum. 11 sınıfta İngilizce bölümü vardı ama korona nedeniyle okula gidemedim ve öğrenme şansım çok az oldu ve okullarda İngilizcede eğitim zayıf olduğu için öğrenmekte zorlanan bir sürü sağır var. Eğer sağır olmasaydım İngilizceyi çok iyi öğrenirdim ve çok başarılı olurduym.”

“Uluslararası iş ilanlarını anlamak istiyorum. Bu yüzden, İngilizce öğrenmek için hazırım. Sağır olmasaydım, bugün belki yurt dışında çalışıyor olabilirdim.”

“İngiltere'de üniversite okumak istiyorum, ancak İngilizce yeterlilik sınavından iyi bir puan almaya ihtiyacım var. Biraz İngilizce öğrendim ve bunu kullanmak istiyorum. Ama belki

sağır olmasaydım, İngilizce bilgim daha fazla olurdu.”

“İnternette İngilizce oyunlar oynayarak İngilizceyi geliştirmeye çalışıyorum. Sağır okulunda mutlaka İngilizce dersi olmalıydı.

“Sağır olmasam, İngilizceyi daha hızlı öğrenebilirdim ve uluslararası iş ilanlarına başvurmakta daha az zorlanırdım. Yine de, sağır olduğum halde İngilizceyi öğrenmeye çaba sarf ediyorum.”

“Sağır olmasam, İngilizce öğrenmek için tercüman ve altyazılara ihtiyaç duymazdım.”

“26 yaşındayım ve kendi çabalarımla harika bir şekilde İngilizce öğrendim. İşyerinde Hintlilere Google çeviri kullanarak yardım ediyorum. Bu süreçte çok güzel şeyler öğrendim ve bu beni çok mutlu ediyor. Sağır olmasaydım, belki de İngilizceyi bu kadar yoğun ve yaratıcı bir şekilde öğrenmeye ihtiyaç duymayabilirdim.”

“Keşke işitenler gibi ilkokuldan itibaren İngilizce öğrenme şansım olsaydı. Sağır olmanın getirdiği zorluklar nedeniyle bu fırsata sahip olmadım. Ancak, kendi çabalarımla İngilizce öğrenmeyi başardım ve şimdi bu beceriyi iş yerimde kullanarak kendimi geliştiriyorum. Sağır olmasaydım, belki de daha erken yaşlarda ve daha kolay bir şekilde İngilizceyi öğrenirdim.”

“İşitebilseydim İngilizce öğrenmek çok hızlı olurdu ve, dünyadaki birçok kişiyle kolayca iletişim kurabilirdim. Ancak, işitme engelim nedeniyle Çince gibi farklı dilleri de anlamakta zorlanıyorum. İşitme engelim olmasaydı, belki de farklı dilleri daha kolay öğrenebilir ve daha çok kişiyle iletişim kurabilirdim.”

“Sağır olmasaydım, işitenlerle iletişimde daha eşit bir deneyim yaşayabilirdim. Ancak, işitme engelim nedeniyle İngilizce öğrenmek benim için çok zorlu bir süreçti. Bu süreçte sürekli engellerle karşılaştım ve bazen başaramayacağımı düşündüm.”

“Dizi izlerken altyazıya bakıyorum ve bazen sağır olmasaydım, karakterlerin seslerini

duyabilseydim nasıl daha derin bir duygusal bağ kurabilirdim diye düşünüyorum. Ancak işitme engelim nedeniyle bu deneyimi yaşayamadığım için üzgünüm.”

“İngilizce dersinin verildiği bir okulda İngilizce öğreniyordum, ancak ailem tarafından başka bir okula kaydım alındı ve bu nedenle İngilizce öğrenme sürecim kesintiye uğradı. Sağır olmasam, bu durumla karşılaşmazdım ve İngilizce öğrenmeye devam edebilirdim.”

Öğrencilerin ifadelerinden İngilizce öğrenme süreçlerinin zorluklarla dolu olduğu anlaşılmaktadır. Sağır olmasalardı, İngilizce öğrenmede belki de bu zorluklarla daha az karşılaşır, daha etkin bir şekilde iletişim kurabilir ve daha hızlı bir şekilde ilerleme kaydedebilirlerdi.

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Değerlendirmeler

Araştırmanın bu kısmında, sağır bireylerin İngilizce öğrenme süreçlerinin daha sistematik hale getirilmesi ve araştırma kapsamında bu gruba yönelik tasarlanan İngilizce öğretim programı modeline katkı sağlanması adına ilgili 10 uzman paydaşla yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmekte; “sağırlara İngilizce öğretimi sürecine yönelik ilgili uzman paydaşların görüş ve önerileri nasıldır?” alt sorusuna aranan yanıtlar ortaya konulmaktadır.

Alan ve program geliştirme uzmanlarından alınan ve sağır bireylere İngilizce öğretim programı hazırlama konusunda program geliştiriciye rehberlik edecek fikirler ve ilkeler sağlayan görüşler sonucunda veriler, yapılan içerik analizi ile kodlanarak temalara ayrılmış ve bu temalar şu şekilde belirlenmiştir: Sağır bireylerin İngilizce öğrenme gereksinimleri, İngilizce öğrenme kazanımlarına yönelik öğrenme alanları, öğrenme-öğretme süreci, öğretim aracı olarak Türk İşaret Dili, çevrimiçi araçların İngilizce öğrenmeye etkisi, öğrenme için uygun yaş faktörü, haftalık İngilizce öğretim süresi, öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreçleri, sağır bireylere İngilizce öğretimi ve öğretim programı oluşturma.

Elde edilen veriler, tablolaştırılarak (Tablo 30) ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Tablo 30. Sağirlara İngilizce Öğretimi Sürecine Yönelik İlgili Uzman Paydaşların Görüş ve Önerileri

TEMALAR	ALT TEMALAR	F	TOPLAM
Sağır Bireylerin İngilizce Öğrenme Gereksinimleri	İletişimsel repertuarı genişletme	10	10
	Akademik gelişim	9	
	Okuduğunu anlama	9	
	Hayata bağlanma	7	
	İstihdam fırsatları yaratma	7	
	Yazma becerisini geliştirme	6	
	Çevrimiçi etkileşim kurma	6	
	Yurt dışına gitme (seyahat, spor, proje, vb. amaçlı)	6	
Yabancı dilde alt yazılı yayın izleme	4		
İngilizce Öğrenme Kazanımlarına Yönelik Öğrenme Alanları	Okuma becerilerinin gelişimi	10	10
	Yazma becerilerinin gelişimi	10	
	Sözcük bilgisinin gelişimi	10	
	Dilbilgisinin gelişimi	10	
	Bilgi, uygulama ve kavrama basamaklarının gelişimi	10	
	Duyuşsal ve devinişsel becerilerin azami düzeyde edinimi	10	
Öğrenme-Öğretme Süreci	Somutlaştırarak öğrenme	10	10
	Görselleştirme	10	
	Türk İşaret Dili	10	
	Bireyselleştirilmiş öğrenme	10	
	Teknolojik destekli öğrenme	10	
	Tekrar yapma	10	
	Pekiştirme ve geribildirim	10	
	Görsel, dokunsal materyaller ve gerçek nesnelere gibi diğer duylara hitap edecek materyallere erişim	10	
	Gerçek hayat uygulamaları	10	
	Destekleyici öğrenme ortamı	10	
	Alternatif süreç odaklı ölçme ve değerlendirme	10	
	Klasik ölçme-değerlendirme yaklaşımları	10	
	Düzenli ve nesnel değerlendirme	10	
	Türk İşaret Dilinin Rolü	Türk İşaret Dilinin İngilizce öğretiminde bir araç olarak kullanılması	

Çevrimiçi Araçların İngilizce Öğrenmeye Etkisi	Etkili	8	10
	Kısmen etkili	2	
Öğrenme İçin Uygun Yaş Faktörü	5. sınıf	7	10
	Anasınıfı (Okul öncesi)	1	
	Öğretim programları denenerek karar verilmesi	1	
	Türkçe edinimi sonrası	1	
Haftalık İngilizce Öğretim Süresi	4 saat	6	10
	3-5 saat arası	1	
	6 saat	1	
	8 saat	1	
	Müfredatlar incelenerek karar verilmesi	1	
Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Süreçleri	Sağır Kültürü ve Sağır Bireylerin Özellikleri	10	10
	Sağır Bireylerle İletişim	10	
	Sağır Bireylerin Öğrenme Süreçleri	10	
	Sağır Kişilere Yabancı Dil Eğitimi	10	
	Türk İşaret Dili	10	
	Sağır Bireylerin Davranışsal Özellikleri	1	
	Sağır Bireyler İçin Çevrimiçi Öğrenme Ortamları	1	
	Özel Eğitim	1	
Sağır Bireylere İngilizce Öğretimi	Sabır, emek, özveri ve uzmanlık gerektiren bir yaklaşım	10	10
	İngilizce dersinin zorunlu olması	10	
	İngilizce öğretimine insan hakları temelinde yaklaşılması	10	
	Tüm paydaşların sorumluluk alması	10	
Öğretim Programı Oluşturma	İhtiyaç analizi,	7	10
	Öğrenme hedefleri,	5	
	Müfredat tasarımı,	5	
	Öğretim yöntemleri,	6	
	Materyal ve teknolojik destek,	5	
	Değerlendirme ve geribildirim bileşenlerinde sağır bireylere yönelik özgün İngilizce öğretim programı oluşturmada özellikle vurgulananlar	2	

4.3.1. Sağır Bireylerin İngilizce Öğrenme Gereksinimleri

Alanla ilgili uzmanların sağır bireylerin İngilizce öğrenme gereksinimlerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmış ve elde edilen veriler ışığında öğretmen görüşlerinin “iletişimsel repertuarı genişletme” (f=10), “akademik gelişim” (f=9), “okuduğunu anlama” (f=9), “hayata bağlanma” (f=7), “istihdam fırsatları yaratma” (f=7), “yazma becerisini geliştirme” (f=6), “çevrimiçi etkileşim kurma” (f=6), “yurt dışına gitme (seyahat, spor, proje, vb. amaçlı)” (f=6), ve “yabancı dilde alt yazılı yayın izleme” (f=4) ihtiyaçları doğrultusunda yoğunlaştığı görülmüştür. Sadece bir uzmanın, yabancı dil öğrenmenin “sağır bireylerin toplumsal statülerini arttırma” gereksinimini karşıladığını düşündüğü tespit edilmiştir.

Uzmanların hepsinin hemfikir olduğu “iletişimsel repertuarı genişletme” hususunda U3, “Küresel çağın en önemli özelliklerinden biri olan çift dillilik veya çok dillilik talebinin, tüm dünyada arttığı görülmektedir. İki farklı dile, dolayısıyla farklı iki dünya arasında etkili iletişim olanağı sağlayan iki sisteme veya sistemlere sahip olmak sağır bireyler için de oldukça önemli bir zenginliktir. Farklı bir dil öğrenme, bilişsel performansı arttırma, çalışma hayatına ve ileriki yaşlara yatırım anlamına gelmekle birlikte hem sosyal hem de profesyonel olarak daha geniş bir insan grubuyla anlamlı ilişkiler kurmaya yardımcı olmaktadır.” diyerek yabancı dil öğrenmenin sağır bireylerin iletişimsel repertuarını genişlettiği görüşünü desteklemektedir. Gerçekten de işitme engelli bireylerin iletişimi çoğunlukla işaret dili, yazılı metinler veya görsel iletişim araçları gibi yöntemlerle gerçekleşmektedir. Fakat yabancı dil öğrenmek, işitme engelli bireylere yeni bir iletişim aracı, yolu ve becerisi kazandırabilmektedir. Farklı dilleri konuşan insanlarla iletişim kurma yeteneği, işitme engelli bireylerin farklı kültürlerden ve perspektiflerden insanlarla farklı kanallarla etkili iletişim kurmalarına olanak tanıyabilmektedir. Bu noktada, hedef grubun özel bir grup olması nedeniyle işaret dilinden konuşma diline geçilmesi, beraberinde modalite değişimini de

gerektirdiği için U1, “Sağır bireyler İngilizce öğrenirken mutlaka modalite farkını öğrenmeli, ya da öğrenmekten çok buna ilişkin farkındalık kazanmalıdır. Örneğin TİD öğrenen bir bireyin, görsel öğelerin (el işaretlerinin duruşu, konumu, hareketi; dil, dudak ve kaş hareketleri; beden ve baş konum ve hareketleri) dil için önemli olduğunu ve görsel becerilerini geliştirmesinin önemli olduğunu anlaması gibi İngilizce öğrenecek sağır bireylerin de seslerin önemini, seslerin birleşiminin ne tür sonuçlar ortaya koyduğunu, dilde var olan vurgu ve tonlamanın nasıl yapıldığını ve dilin dizisel yapıya sahip olması nedeniyle konuşma dilinde eş zamanlılığın kısıtlı kalması konusunda bilgilendirilmesi gerekir. Eğer öğrenci, dilin modalite boyutu konusunda yeterli bilince sahip olursa hedef dili daha iyi tanır ve yapıları öğrenmeye açık olur.” ve U5, “Doğru yöntem ve teknik ile yapılmayan öğretimler ve motivasyon eksiklikleri sebebiyle sağır öğrencilerin zorluk yaşayabildiği bilinen yabancı dil öğretiminde, iletişim dili işaret dili olan sağır bireyler düşünüldüğünde hem modalite farkı hem de farklı bir dil girdisi bir arada olunca zorluk derecesi de artmaktadır. Bu nedenle hedef dilin öğretiminde, öncelikli olarak modalite farkının anlaşılması hedeflenmelidir.” diyerek yabancı dil eğitiminde işitme engelli bireylerin farklı modaliteleri anlama ve kullanma becerilerini desteklemenin önemine vurgu yapmaktadır. Doğrusu, farklı duysal algılama biçimlerini ifade eden modalite farklılığı anlayışı, bu bireyler için yabancı dil öğrenme sürecinde son derece önemlidir. Sağır bireyler için, genellikle işaret dili veya görsel iletişim araçları gibi modaliteler daha yaygın olarak kullanılırken yabancı dil öğrenme sürecinde, işitme engelli bireylerin farklı modaliteleri (görsel veya dokunsal materyalleri kullanarak dilbilgisini veya sözcük dağarcığını öğrenmek gibi) anlamaları ve kullanmaları gerekebilmektedir.

Katılımcıların tamamına yakınının ön plana çıkardığı akademik gelişim gereksinimi konusunda, U2, “Akademik alanda özellikle literatürü okumak ve gelişmeleri izlemek için bu bireyler İngilizceye ihtiyaç duyabilir.” ve U7 “Sağırlar için

yabancı dil öğrenmek hem sosyal hem eğitim serüveninde etkili olacaktır. Yabancı dil öğrenme süreci, sözcük dağarcığınızı genişletmek için belleğinizi kullanmanızı gerektirir. Sözcükleri, ifadeleri ve dilbilgisi kurallarını hatırlamak, bellek becerilerinizi; bunları uygulamak ise problem çözme becerilerinizi geliştirebilir. Yani bu öğrenciler bilişsel gelişimi içine alan akademik gelişim için farklı bir dil öğrenme ihtiyacı duyabilmektedir.” diyerek yabancı dil bilmenin akademik gelişime katkısını vurgulamışlardır. Yabancı dil öğrenmek, bir bakıma genel bilişsel gelişimi destekleyerek akademik ilerleme fırsatı sunan bir yoldur. Çünkü birden fazla dilin farklı yapılarını anlamak ve aralarında geçiş yapabilmek ya da aktarım oluşturabilmek, zihinsel esnekliği; farklı dilsel ifadeleri anlama ve uygun bir şekilde kullanma becerisi ise problem çözme yeteneklerini geliştirebilmektedir. Bu, işitme engelli bireylerin hangi durumda nasıl davranacağını bilmesine ve çeşitli perspektiflerden düşünme becerilerini artırabilmesine yardımcı olabilmektedir. Farklı dillerde edinilen akademik bilgi ve kültürel farkındalık, bu bireylerin bakış açılarını genişleterek ve çeşitli konularda bilgi sahibi olmalarını sağlayarak genel kültürlerini arttırabilmektedir.

İngilizcede okuduğunu anlama, yine katılımcıların yüksek oranda bahsettiği gereksinimlerden biridir. Okuduğunu anlama becerisi, bir anlamda sözcük dağarcığı ve dilbilgisi alanlarında yetkinlik kazanmayı da kapsadığı için birlikte ele alınmıştır. Bu konuda U4, “Öncelikle işitme ve konuşma eksikliklerinden dolayı dinleme ve konuşma etkinliklerinin öğretimi mümkün değil. Daha ziyade sözcük ve dilbilgisi öğrenme, okuduğunu anlayabilme bu bireylerin önceliği olduğundan bu alanlara yoğunlaşmak en etkili yol olabilir.”; U8, “Sağır bireylerin konuştuğu dil görsel uzamsal bir dildir. Dolayısıyla İngilizce eğitiminde bu bireylere yönelik farklı materyaller kullanılmalıdır. Dil eğitimiyle okuma ve yazmayı desteklemenin yanı sıra ASL ya da BSL de desteklenmelidir. Yabancı dil öğrenme sürecinde işitme engelli bireyler, görsel materyalleri kullanarak dilin yazılı formunu anlama ve yabancı dilde yazılmış metinleri

okuma becerilerini geliştirebilirler.” ve U10, “Araştırma-geliştirme çalışmalarında veya projelerinde İngilizce kaynakları taramak için de yabancı dil öğrenmek bu bireyler için bir gereksinimdir.” demiştir. Bakıldığında, sağır bireylerin İngilizcede yazılmış ifade ve metinleri anlayarak bilgi edinme ve kendi bilgi tabanlarını genişletme, daha etkili bir iletişim ağı oluşturma, farklı kültürleri tanıyarak empati geliştirme ve birçok alanda çalışma ve araştırma fırsatı yakalama gibi taleplerinin karşılanması mümkün olabilmektedir. İngilizcede okunulan metni doğru anlayabilmek ve analiz edebilmek, metinle doğru iletişim kurabilmek yani metni yazanın mesajını doğru yorumlayabilmek metne ilişkin doğru kararlar verebilmeyi, metinle bağlamsal ve kültürel bir ilişki kurabilmeyi ve farklı bakış açıları geliştirmeyi sağlamaktadır. Bu noktada İngilizce sunulan metinleri görsel materyallerle besleyerek, Türk İşaret Dili ile yazılı dil arasında geçiş yaparak, sözcük dağarcıklarını geliştirerek, dilbilgisini doğrudan öğretmek ve dil öğrenme materyallerini kullanarak bu bireylerin İngilizce yazılı metinleri daha iyi anlama yeteneklerini geliştirebilmelerine odaklanmak önemli görülmektedir.

Uzmanların çoğunun bahsettiği İngilizce öğrenmenin, *“hayata bağlanma”*, topluma entegre olma amacına hizmet etmesi konusunda U3’ün, *“İngiliz İşaret Dilini öğrenme, yazılı İngilizce becerilerini geliştirme, özel iletişim uygulamaları ve teknolojilerden faydalanma gibi alanlara odaklanmak önemlidir. Bu kaynaklar ve destekler, işitme engelli bireylerin İngilizce dil becerilerini güçlendirmelerine ve günlük yaşamlarında daha bağımsız olmalarına yardımcı olabilir. Yabancı dil öğrenmek, işitme engelliler için de önemli bir yaşam kaynağı olabilir. Dil yetenekleri sayesinde iletişim kurabilir, farklı kültürleri ve insanları daha iyi anlayabilirler. Bunun yanı sıra öğrenciler, kendilerini geliştirerek ve farklı etkileşimler içine girerek görünürlüklerini artırabilir ve böylece hayattan kopmazlar.”*, U5’in, *“Her bireyin hayatında önemli bir yer tutan yabancı dil eğitimi sağır bireyler için de kendilerini uluslararası alanlarda gerçekleştirme fırsatı buldukları bir hayata tutunma kaynağıdır. Öğrencilerin küresel*

bir ekonomide ve yabancı dilbilgisinin bir avantaj olduğu çeşitlilik içeren bir toplumda rekabet etmek zorunda kalacaklarının farkına varılması, bu zorluğun üstesinden gelmek isteyen sağır öğrencilere yabancı dil eğitiminin sunulması için kaçınılmaz nedenlerin başında gelmektedir.”; U7, “Genel olarak yabancı dil öğrenme, bu bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlar, yaşamlarını ve kültürlerini zenginleştirir ve dışlanma sorunundan kurtularak hayata dört elle sarılmalarını sağlar.” ve U8’in “İşitme engelli öğrenciler, yabancı dil öğrenerek ilişkiler ağını genişletip daha fazla sosyalleşmekte ve yeni sosyal bağlantılarla daha fazla yaşama karışabilmektedir.” ifadeleri oldukça dikkat çekicidir. Bu söylemler ışığında, işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenerek hayata ve sosyal yaşama daha entegre, iletişimde daha becerikli ve kültürel olarak daha zengin bir deneyime sahip olabildiklerini ve kişisel gelişim bağlamında daha özgüvenli olduklarını söylemek mümkün gözükmemektedir.

İngilizce öğrenmenin, işitme engelli bireyler için “*istihdam fırsatları*”nı önemli ölçüde artırabilen bir gereksinim olması fikrine katılanların oranının da oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda, U6, “*Yabancı literatürü taramak ve okumak ve yüksek mevkilere gelmek için sağır bireyler İngilizce öğrenmelidir.*”; U4, “*Öğrencilerin mesleki gelişimleri için akademik anlamda yabancı dil öğrenmeye gereksinimleri olduğunu düşünüyorum. Çünkü yaşamlarında akademik ya da mesleki gelişim için İngilizce sınavlarına da girmeleri gerekebilir.*” ve U10, “*Yabancı dil bilmek, iş dünyasında sağır bireyleri diğer adaylardan ayırarak işverenlerin gözünde değerli bir konuma getirebilir. Ve yabancı dil bilen işitme engelli bireylere, yurt içinde çeşitli görevlerin yanı sıra uluslararası şirketler, çok uluslu kuruluşlar ve yabancı müşterilerle iletişim gerektiren pozisyonlar gibi daha geniş bir iş yelpazesi imkanı sunulabilir.*” diyerek işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenmesinin, akademik bağlamda çeşitli avantajlar ve fırsatlar sunacağını vurgulamışlardır.

Uzmanların yarıdan fazlasının “yazma becerisini geliştirme ve çevrimiçi etkileşim kurma” gereksinimlerine vurgu yaptıkları ve bu kapsamda U1, “Yazma, metinlerin anlaşılmasını ve dilin yapı ve kurallarının ve sözcüklerin anlamlarının daha iyi kavranmasını sağlayan ve bu sebeple geliştirilmesi gereken önemli bir beceridir. Yazma sayesinde İşitme engelli öğrenciler, dilbilgisi kurallarının ve cümle yapılarını öğrenilmesini pekiştirir, yeni sözcükleri öğrenir ve kullanır.” U4, “Sağırlara yabancı dil eğitiminde, CEFR da belirtilen yazılı üretim, yazılı etkileşim ve çevrimiçi etkileşim konularında yoğunlaşmak oldukça önemlidir.”; U9, “İşitme yetersizliği seviyesi yüksek olan ve iletişim için işaret diline ihtiyaç duyan bireylerin özellikle yazı ile kendilerini ifade edebildiklerini ve iletişim kurabildiklerini düşünüyorum. Bu nedenle dil öğrenme sürecinde yazmak onlar için önemli bir gereklilik. Bu bireyler için yazı kulüpleri ve atölyeler düzenlemek, yazma becerilerini geliştirmeleri için teşvik edici olabilir.” ve U10, “Özellikle bloglar başta olmak üzere çevrimiçi yazma platformları ve dil öğrenme siteleri, işitme engelli bireylerin yazma uygulamaları yapmalarına ve geri bildirim olarak yazmada hatalarını düzeltmelerine olanak tanır.” biçiminde görüş bildirdikleri görülmüştür. Söylemler ışığında, sağır bireylerin yabancı dil öğrenme sürecinde yazma becerilerini geliştirme, dilbilgisi ve sözcük dağarcığının pekiştirilmesinden kendini ifade etme yeteneğinin geliştirilmesine; duygu ve düşüncülerin ifade edilmesinden yaratıcı düşünmeye kadar birçok fayda sağlayacağı; bu gereksinimi karşılamanın, işitme engelli bireylerin yabancı dilde daha başarılı olmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Günlük tutma, kısa hikayeler yazma, kompozisyon oluşturma veya dil bilgisi alıştırmaları gibi aktivitelerle ve ödevlerle düzenli yazma alıştırmaları yapmak ve bunlara geri bildirim sağlamak oldukça önemlidir. Yine öğrencileri internet üzerinde yazmaya yönlendirme, onların dijital okuryazarlık ve teknoloji kullanım becerilerini de geliştirecek; dijital dünyada daha iyi iletişim kurmalarına olanak sağlayacaktır.

Uzmanların yarısından fazlasının katıldığı yurt dışına gitme (seyahat, spor, proje, eğitim, vb. amaçlı) gereksinimine ilişkin olarak U6 “*Sağırklar, dünyada başka ülkelere gezmeyi seviyor ve yabancı sağırklarla iletişim için İngilizce öğrenmeye ihtiyaçları var.*”; U2, “*Yurt dışına gitmek veya seyahat etmek istemeleri durumunda mutlaka belli bir düzeyde İngilizce bilgi ve becerisine sahip olmaları onların iletişimini güçlendirerek bulunduğu bölge ve yerlerde daha güvenle seyahat etmelerine destek olur.*”; U9, “*Bu bireyler, diğer engelli grupları gibi önceye göre çok daha mobil bir yaşam sürmektedirler. Örneğin çeşitli eğitim projeleri ya da spor organizasyonları yoluyla başka ülkelere gitme olanakları artmıştır, bu da onların İngilizce bilgisine olan gereksinimlerini yükseltmiştir.*” ve U10, “*Yurt dışı eğitim olanaklarından faydalanmak için yabancı dil öğrenme gereksinimi olduğunu düşünüyorum.*” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu noktada, sağır kişiler için yurt dışına gitmenin, iletişimden mesleki gelişime, eğitimden kişisel gelişime kadar çok geniş imkanlar sunduğunu; bu nedenle de yabancı dil öğrenmelerinin, uluslararası deneyimlerini zenginleştirmek, yeni perspektifler kazanmak ve küresel fırsatlardan yararlanmak için kayda değer bir yol olduğunu söylemek mümkündür.

Yabancı dilde alt yazılı yayın izleme istemi konusunda U6, “*Sağırklar alt yazılı film, dizi izlemeyi ve bazen YouTube’den bir şeyler öğrenmek için İngilizce videolar izlemeyi oldukça seviyorlar.*” demiştir. Aslına bakılırsa işitme engelli bireylerin İngilizce alt yazılı yayınları izlemesinin, hem öğrenme hem de eğlenmeleri noktasında oldukça mühim olduğu düşünülmektedir. Dil becerilerini geliştirme, eğitim ve eğlenceye erişim sağlama, kültürel içerikleri takip etme ve popüler kültüre katılma bunlardan birkaçıdır. Bu nedenle, alt yazılı içeriklerin işitme engelli bireyler için yaygınlaştırılmasının ve erişilebilir kılınmasının önemli ve eşitlik kapsamında gerekli olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmada, İngilizce bilmenin sağır bireylerin toplumsal statülerini arttırdığına inanan bir uzman görüşüne ulaşılmıştır. Bu durumla ilgili olarak U7, “*Her şeyden önce yeni bir dil öğrenmek statü olarak bir seviye daha yükselmektir. Yani işitme engelli bireyler genellikle toplumda karşılaştıkları engellerle mücadele etmek zorunda kalırlar ve bu durum yaşamlarının birçok alanını etkileyebilir. Ancak, yabancı dilbilgisine sahip olmak, işitme engelli bireylerin toplumsal statülerini olumlu yönde etkileyebilir. Görünür olabilmek, haklardan eşit biçimde yararlanabilmek, hak ettikleri itibarı ve saygıyı görebilmek için İngilizce öğrenmek gereklidir.*” vurgusu yapmıştır.

4.3.2. İngilizce Öğrenme Kazanımlarına Yönelik Öğrenme Alanları

İngilizcede öğrenme alanları okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere 4 beceri alanı ve sözcük ve dilbilgisi öğretimi olarak da 2 alt alandan oluşmaktadır ve sözcük bilgisi gibi dilbilgisi de dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) içerisinde onların bir parçası olarak yer almaktadır. Bu doğrultuda yapılacak olan uygulamalarda dilbilgisi kural ve ilkelerinin sezdirilmesi yolu benimsenmektedir (Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018, ss. 6-12). Bu konuya ilişkin olarak uzmanların tümü (f=10), hedef grubun işitme düzeyine göre karar verilmesini doğru bulmuş; yoğunluğun okuma, yazma, sözcük ve dilbilgisi öğretimine verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yine özellikle bu grup için başlangıç düzeyinde verilecek eğitimlerde bilgi, uygulama ve kavrama basamaklarının gelişimine ağırlık verilmesi konusu ön plana çıkarılmış; duyuşsal ve devinişsel becerilerin de azami düzeyde edindirilmesine vurgu yapılmıştır.

Buna ilişkin olarak U8, “*Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel beceri gerektiren tüm öğrenme alanları bu çocuklar tarafından aktif olarak kullanılabilir.*”; U2, “*İngilizce öğretiminde konuşma becerisi dışındaki beceriler kazandırılabilir. Engel düzeyine göre*

ışitme eğitimin verilip verilmeyeceğine karar verilmeli.”; U1, “Sağır bireyler için bilişsel alanda bulunan tüm yapılar kapsamında hedefler belirlenmelidir. Burada öğrencilerin ezber becerisi fayda göstermektedir. Eski bir İngilizce öğrenen sağır öğrencimin ortaokulda aldığı sözcük ezberleme eğitiminden kalan sözcüklerin hala hafızasında olduğunu gördüm. Kavrama ve uygulama, sağır bireylerin dil öğreniminde çok büyük önem taşıdığını düşünmekteyim. Ayrıca sağır bireylere mutlaka biçim odaklı bir eğitimle yaklaşılmalı; tüm dilbilgisi yapıları açık, anlaşılabilir ve bol örneklerle verilmelidir. İşaret dilleri ve konuşma dilleri aynı ve benzer yapılar içermektedir ancak görünimleri farklılaşmaktadır; bu sebeple öğrencilerin anlaması zor olabilir, bunun çözümü ise biçim odaklı bir eğitimidir. Yine sağır çocukların Türkçe bilgisi neredeyse yok denecek kadar az ve yazma becerileri de çok düşük. İngilizce öğrenirken aslında yazmayı da öğrenecekler ve bu onlar için zorlayıcı olabilir. Ancak mutlaka yazma daha fazla yapılmalı çünkü çocuk bu beceriyi kazanmalı. Yani okuma yazma bilmeyen bir kişiye yabancı dilde okuma ve yazma becerisini öğretmek, okuma yazma bilen bir bireye öğretmekten daha farklıdır. Bu durum mutlaka eğitim sırasında gözetilmelidir.”; U5 “Sağır öğrenciler için bir sınıf ortamında amaç genellikle sözlü becerilerin hariç tutularak okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesidir. Bu kapsamda alanyazının da desteklediği üzere özellikle “okuma, anlama ve yazma” alanları hedeflenerek programlar hazırlanmalıdır ve bu becerileri iç içe geçmelidir.”; U7 “Öncelikle bilinen sözcük sayısı artırılıp İngilizce gramer ağırlıklı eğitim verilmelidir. Çünkü sağır bireyler çoğu zaman dudak okuma yöntemiyle iletişim kurarlar. Her ne kadar işaret dili kullansalar da işaretlere değil, karşısındakinin ağız jestlerine bakarlar.” ve U9, “Bu öğrenciler için düzenlenecek bir İngilizce dil programı kendisine somut konuları ihtiva eden amaçları tercih etmelidir. Görsel ifadelerin yani objelerin kendilerinin ya da resimlerinin kullanıldığı, yine resimle veya videoyla ya da doğrudan gösteri yoluyla gösterilebilecek hareketlerin ve davranışların öğretimi ve işaret dili ön planda olması

gerekir. Bunun içerisinde günlük yasamı ifade eden durum ve eşyalar ilk konuları oluşturmalıdır. Soyut konuların bu bireylere kendi anadilleri ile öğretimi ise oldukça zordur. Bu konuların daha arka planda olması mantıklı olmalıdır” biçiminde fikirlerini aktarmışlardır.

Söylenenler bütün olarak değerlendirildiğinde, işitme engelli bireyler için İngilizce öğrenme alanları okuma, yazma, görsel ve teknoloji desteği ile dilbilgisi ve sözcük bilgisi edinme şeklindedir ve bu alanlar, işitme engelli bireylerin İngilizce dil becerilerini geliştirmeleri için bütünleşik bir biçimde verilmelidir. Uzmanlara göre, Türk İşaret Dili, etkinlikler, gerçek hayat uygulamaları gibi çeşitli yaklaşımların dersin merkezine konması önemli gözükmektedir.

4.3.3. Öğrenme-Öğretme Süreci

Uzmanların hepsinin (f=10) somutlaştırarak öğrenme, görselleştirme, TİD, tekrar yapma, pekiştirme ve geribildirim, görsel, dokunsal materyaller ve gerçek nesnelere gibi diğer duyu organlarına hitap edecek materyaller şeklindeki uygulamaları, sağır bireylerin öğrenme-öğretme sürecini oluşturan yöntem-tekniğin ve araç-gereçlerin merkezine koydukları saptanmıştır.

Bu mevzuda, U9, *“Öğrenilecek konunun, somut bir şekilde ifade edilmesi gerekmektedir. İçeriğin kapsamının, bu bireylerin öğrenme hızları düşünülerek azaltılması ve daha yüksek oranda tekrara yer verilmesi elzemdir. Bu öğrencilerle bireysel ve küçük gruplar şeklinde çalışmak da önemli bir yaklaşımdır. Bunun dışında bu öğrencilerin eğitiminde genel prensipler vardır. Örneğin sessiz bir ortamın ve yeterli ışığın sağlanması (Mesela öğretmenin yüz kısmının gölgede kalmaması gerekir.) gibi fiziksel şartlara dikkat edilmelidir.”*; U5, *“Sağır grubun heterojenliği göz önünde bulundurularak eğitimin sağır okullarında mı sağır öğrencilerin katıldığı sağır öğrencilere özgü olmayan okullarda mı verileceği belirlendikten sonra yöntem geliştirme çalışmaları yürütülmelidir.*

Diğer yandan, hangi grubun hedeflendiği de önemlidir. İşitme kaybı hafif, orta, ileri veya çok ileri düzeyde olabilir. Sağırlar, odyolojik olarak, ileri veya çok ileri derecede işitme kaybına sahip olup; iletişimde işaret dili kullanan ve ortak bir kimlik bağını paylaşan bir topluluğun üyesidir. Bu bağlamda, ebeveynleri TİD kullanan sağır çocuklar ile ebeveynleri Türkçe konuşan sağır çocukların birbirinden ayrılmasının önemi göz ardı edilmemelidir. Bunun yanında konjenital ya da sonradan gelişen bir işitme kaybı durumu olup olmadığı, iletişim dili olarak kullandığı dil (Türkçe ya da TİD), cihaz/implant kullanıp kullanmadığı gibi başlıklar çalışmanın sınırlarını belirlemelidir. Bu kapsamda da ikidillilik ve çokdillilik (ebeveynleri Türkçe dışında bir sözlü dil kullanıyorsa) kavramı önümüze çıkmaktadır. Ebeveyni İngilizceden farklı sözlü dil kullanan işiten çocukların ikidilli olarak tanımlanmasına benzer şekilde ebeveyni işaret dili dışında bir dil kullanan sağır çocuklar da ikidilli olarak tanımlanmaktadır. Burada belki de çok dillilik kavramından yola çıkarak üçüncü dil öğretim tekniklerini incelemek ülkemiz gerçeklerini düşündüğümüzde daha benzer ve uygulanabilir yöntem ve çözümlerin üretilmesini sağlayacaktır. Bakıldığında, İngilizcede sözel beceriler dikkate alınarak işiten çocuklar için hazırlanmış olan materyaller ve uygulanan yöntemlerle işitemeyenlerde başarı elde etmenin zorluğu dikkate alındığında tüm öğretim materyallerinin, hedeflere ulaşılacak uyarlamalar ve değişiklikler konusunda pasif olabilmesi; yani farklı durumlara uygun şekilde uyarlanabilmesi, değiştirilebilmesi ve uygun şekilde tasarlanabilmesi gerekmektedir. Hedef dilin sınıfta iletişimsel kullanımı, kapsamlı tahta çalışması (hem bireysel hem de interaktif) ve sınıf içi yaratıcı yazılı etkinliklerin yanı sıra sınıf bloglarına ve sohbetlerine katılım ve laboratuvardaki çevrimiçi yazılı etkinlikler yoluyla öğrenme kolaylaştırılabilir. Dilbilgisi ve sözcük bilgisi pratiği yapmak için bilgisayar tabanlı programların kullanılması önemlidir. Dolayısıyla iletişim dili TİD olan sağır çocukların görsel uzamsal dile erişimlerinin elverişliliği göz önünde bulundurularak hazırlanacak olan materyallerin basılı, yazılı, bol resimli, video destekli kaynaklar olmasına özen

gösterilmelidir. Ayrıca dil ediniminin, dil dışı bağlamın işaret ettiği anlamlarla birlikte sosyal etkileşim gerektirdiği düşünüldüğünden, hedef dil girdisini en üst düzeye çıkaran sınıf etkinlikleri tasarlanmalıdır.”; U1, ise “Sağırın görsel bir dile sahip olmaları, görsel becerilerinin de yüksek olmasını sağlamaktadır. Bu sebeple materyallerde çok fazla görsel kullanma, faydalı oluyor. Özellikle dilbilgisi aktarımlarında görsel anlatımlar oldukça etkili. Bununla birlikte, dilsel yapılara dair çok fazla örnek cümlelerin verilmesi, konuların daha iyi anlaşılmasını sağlıyor. En önemlisi de derste TİD’in öğretim aracı olarak kullanılması. Özellikle aktarımlarda TİD’de benzer yapılar varsa oralara atıf yapmak çok önemli.”; U3, “İşaret dilini ve İngilizceyi bir arada kullanarak öğretim yapmak, işitme engelli öğrencilerin dil becerilerini güçlendirebilir. Görsel destekli materyaller, dilin yapılarını ve kavramlarını daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir. Özel dil öğrenme uygulamaları/aplikasyonları ve teknolojik araçlar, dil öğrenme sürecini destekleyebilirken işitme engelli dostu iletişim araçları, İngilizce konuşulan dilin anlaşılmasını kolaylaştırabilir. İşaret dilinde İngilizce dersleri sunmak ve etkileşimli aktiviteler aracılığıyla öğrencilere pratik yapma fırsatları vermek de önemlidir, dolayısıyla işaret dili bilen ve bilmeyen kişilerle de ayrı ayrı pratik imkanlarının sağlanması faydalı olabilir. Ayrıca, öğretim yaklaşımlarını ve materyalleri öğrencinin ihtiyaçlarına ve öğrenme tarzına göre kişiselleştirmek, dil becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynayabilir. Tüm bunlara ek olarak sağır olma durumları eğer bireysel farklılıkların ranjının geniş olmasına yol açar nitelikte ise öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri noktasında ters yüz öğrenme gibi yöntemlerinin de programa dahil edilmesi sınıftaki öğrenme sürecine yardımcı olabilir.”; U4, “Öncelikle işitme alanındaki eksikliklerinden dolayı çoğunun görsel hafızaları oldukça güçlü. Bu yüzden görsel materyaller, gerçek nesnelere gibi diğer duyularına hitap edecek materyaller ile en iyi fayda sağlanabilir. Ben, onlara İngilizce öğretirken komutları yazılı vererek TPR’ı (Total Physical Response Method– Genel Fiziksel Tepki Yöntemini) oldukça sık kullanmıştım.”

ve U7 “Sağır bireylerin iletişim kurabildiği en iyi yöntem işaret dilidir. Her noktada işaret dili olmalıdır. Mümkünse sağır birey, eğitim vermeli; yoksa eğitim sürecinde bir tercüman olmalıdır. Tercüman da sağır ve işaret dili konusunda bilgili olmalıdır.” şeklinde kanaat getirmişlerdir.

Değerlendirme konusuna gelindiğinde ise alternatif süreç odaklı test teknikleri ve öz değerlendirme ile birlikte yazılı ve sözlü sınavlar, kısa sınavlar, ev ödevleri ve projeler yoluyla resmi ve objektif değerlendirme yapılması, tüm uzmanlar tarafından (f=10) dile getirilmiştir.

Bu noktada, U1, “Çıkartmalı Testin (Cloze Test) kullanılması, özellikle okuduğunu anlama ve sözcük/dilbilgisi öğrenmeyi ölçmek açısından faydalı olacaktır. Bununla birlikte boşluk doldurma ve paragraf soruları ile okuma becerisi ölçülmelidir. Yazma becerilerini değerlendirmede, kısa metin yazma, açık uçlu sorular ve essay (metin, deneme) yazımına başvurulabilir. Çeviri sorularının, yeterlilik ölçümü için kullanışlı ve etkin olduğunu düşünüyorum, ancak sağır bireylerin Türkçe yetersizliği göz önünde bulundurulduğunda İngilizce Türkçe çeviri yönteminin uygulanması çok olası durmuyor ve doğru bir ölçme de yapamaz. Ben, kendi öğrencilerime TİD kullanarak çeviri yaptırıyorum ve öğrencilerimin tam olarak ne öğrendiklerini görebiliyorum.”; U4, “Okuduklarını anlayabilmeleri, kısa kısa da olsa ifade etmek istediklerini yazabilmeleri, sözcük dağarcıklarını genişletebilmeleri konularının öğretim hedefleri olduğu düşünüldüğünde bunları ölçebilen, onları çok zorlamayacak ve içinde görsel öğeler içeren ölçme araçları kullanılabilir. Ben bu çocuklara İngilizce öğretirken ölçme araçlarımda görsel öğelerle sözcük eşleştirme, diyalog tamamlama, cümledeki boşlukları doldurma gibi bölümlere yer veriyordum. Ayrıca mümkün olan her yerde de sözcüklerin yerine görsel öğeler kullanıyordum.”; U3, “Sağır öğrencilerin İngilizce dil yeterliliklerini ölçmek için, özellikle okuma ve yazma becerilerini içeren değerlendirme yöntemleri

arasında standart okuma ve yazma testlerinin işitsel olmayan versiyonları, görsel destekli okuma materyalleri, işitsel olmayan metinlerle çalışma, öğrencilerin yazılı kompozisyonlar yazması ve performans tabanlı değerlendirme bulunmaktadır. Bu değerlendirme yaklaşımları, öğrencilerin gerçek dil becerilerini yansıtmaya ve dil öğrenme süreçlerini desteklemeye yardımcı olabilir.” U6, “Yazılı testler, görsellerin kullanımını içermeli. Sınavlar mutlaka yüz yüze yapılmalı. Anlayıp anlamadığını ölçmek için okuma parçaları verip öğrencinin el-abecesi ile İngilizce yazması ya da verilen metni TİD ile anlatması istenebilir, Mülakat gibi video çekim yapılabilir, sonrasında çekimler incelenebilir. Sınavda okumalar elden, sorular slayttan verilebilir ve öğrenciler cevap yazabilir.” ve U10, “Öğrencilerin dil öğrenme sürecinin düzenli olarak değerlendirilmesi ve ilerlemenin izlenmesinin ve onlara öz değerlendirme yapma fırsatının sunulmasının onları rahatlatacak uygulamalar olduğunu düşünüyorum.” demişlerdir.

Uzmanların ifadelerinden yola çıkarak işitme engelli bireylerin İngilizcelerini başarılı bir şekilde geliştirmelerine destek olmak için İngilizce öğrenme süreçlerini, onların özel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanmanın anlamlı olduğu; bu çerçevede görsel ve yazılı materyallerin kullanımı, Türk İşaret Dili desteği, teknoloji destekli öğrenme, bireyselleştirilmiş öğrenme planları, pratik ve tekrar, gerçek hayat uygulamaları, destekleyici bir ortam ve düzenli alternatif değerlendirmeler gibi unsurlara dikkat edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

4.3.4. Türk İşaret Dilinin Rolü

Uzmanların yine hepsinin (f=10), Türk İşaret Dilinin İngilizce öğretiminde bir araç olarak kullanılmasının gerekliliği konusunda hemfikir oldukları; dahası TİD’in, sağır öğrenciler için İngilizce öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğunun altını çizdikleri tespit edilmiştir.

U2, “Yabancı dil öğretiminde bilinenden bilinmeyene ve yakından uzağa ilkesi uygulanmalıdır. Bu nedenle, bildiği bir dili temel alarak ikinci dil öğretimi stratejisi kullanma bağlamında işaret dili mutlaka sürece eklenmelidir.” diyerek bu düşüncelyi desteklemiştir. Sağır öğrencilerin İngilizce eğitiminde Türk İşaret dilinin Türkiye’de yetersiz kullanıldığıının altını çizen U8, “Bu kişilerin konuşma dillerine dair alt yapıları konuşan bireylerden farklıdır. Dolayısıyla bu bireyleri konuşma dillerine maruz bırakmak etkili bir yöntem değildir. Dilbilgisi yapıları dilin kalıpları onlar için büyük iletişimsel kopukluklara yol açacaktır. Tüm bu etkenler göz önünde bulundurulduğunda Türk İşaret Dilini kullanmadan verilen eğitimler, öğrencinin zihinsel anlamlandırmasını eksi yönde etkileyecektir.” demiştir. Aynı şekilde U9 da “İşaret dili, önceki dönemde yeterli ilgiyi yanlış bir değerlendirmeye maalesef görmemiş ve kıymeti sonradan anlaşılmış bir eğitim ve iletişim yöntemidir. İngilizce eğitim verecek kişinin işaret dilini de bilmesi büyük bir avantaj oluşturacaktır. Birçok obje ve fiil örneğinin bu yöntemle resimlere ihtiyaç duyulmadan öğretilir. Öğrenciler, sınıfta sıklıkla bu iletişim yolunu kullanmaktadır ve bu sınıflarda ders veren öğretmenlerin, her şeyden önce sınıf yönetimini sağlamaları için bu durumun farkında olması gerekir.” ifadeleriyle aynı fikri benimsediğini göstermiştir. U6, “İşaret dili desteği olmazsa, A1 ve A2 seviyesinde tüm bilgilerin sadece %20’si öğrenilir, gerisini öğrenilemez. O yüzden mutlaka ileri seviye işaret dili bilgisi olan kişi, eğitim vermeli. İkinci olarak, hem işaret dili hem Türkçeyi iyi bilen sağır iyi öğrenebilir, ama Türkçe bilmeyen ve işaret dili bilmeyen sağırlar çok zor öğrenir. Üçüncü olarak, işaret dili bilen ama Türkçe bilmeyen sağır, dili öğrenebilir ama daha zor olabilir ve uzun sürebilir.” şeklinde görüş beyan etmiştir. Bu meseleye U1, “Sağır bireylere İngilizce öğretecek öğretmenin TİD seviyesi en az B2 seviyesinde olmalı. Öğretici, sağırlara dil öğretirken sağırların dünyaya bakışını, kendi anadillerinin yapısını ne kadar iyi bilir ve anlarsa öğreteceği dili de o kadar etkili öğretebilir. Ayrıca İngilizce, sağır öğrencilerin kendi anadillerinin modalitesinden

farklı bir modaliteye sahip olduğundan aşması gereken zorluklar var ve öğreneceği dilin yapısını öğrenmesi için iki dilin farkını anlayarak öğrenmesi daha iyi olacaktır.”

biçiminde modalite farklılığını vurgulayarak yaklaşmaktadır. U5 durumu, aktarım üzerinden açıklamış ve şöyle yorumlamıştır: “Özellikle ileri derecede işitme kaybı olan öğrencilerin yabancı dil öğrenme zorluklarının üstesinden gelmek için ulusal işaret dili kullanımının, öğretimin verimliliğine katkıda bulunduğu ve motive edici olduğunu düşünüyorum. Öte yandan İngilizce öğretiminde, Türk İşaret Dili her ne kadar İngilizce sözcüklerin anlambilimsel olarak öğrenilmesinde kolaylaştırıcı bir unsur olsa da sözdizim ve dilbilgisi yapısının İngilizceden farklı olması, başka sorunları da doğuracaktır. Örneğin TAM işareti TİD de üretilirken baş parmak, işaret parmağı ve orta parmağın birleştirilmesiyle işaretlenen bir sözcükten üretim sırasında konuşucu ağızıyla da “tam” ifadesini üretmektedir. Türkçe’den bir etkilenme olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü sözlü diller arasında olduğu gibi ikidilli (işaret ve sözlü dil) insanlarda da diller arası etkileşimler bulunmaktadır. TİD ile Türkçe de sıklıkla etkileşim halindedir. Bu kapsamda, ağız hareketlerinde Türkçe sözcüklerin söylenişlerinden izler bulmak mümkündür. Yani İngilizce öğretiminde Türk İşaret Dilini kullanmak, iletişim kolaylığı ve öğrenci/öğretmen etkileşimi açısından her ne kadar bir kolaylık sağlıyor olsa da diğer yandan öğretmenlerin dilbilgisi yapısı birbirinden tamamen farklı olan Türkçe, TİD ve İngilizce arasında sözdizimsel, anlambilimsel bir karmaşanın doğmaması için çok daha farkında ve bilinçli hareket etmeleri beklenmektedir. Hem öğrencilerin hem de öğretmenin işaret dili kullandığı sağır sınıf ortamında öğrencilerin işaret dili, karşılaştırmalı dilbilgisi becerilerini geliştirmek için bir araç olarak kullanılabilir. Öğrencilerin, kendi işaret dillerinde hedef dildeki dilbilgisi noktalarını açıklayan video klipler üretmelerini sağlamak, öğrencilerin karşılaştırmalı dilbilgisi analizi yapmasını sağlayacaktır. TİD’in kullanılması öğrenci-öğretmen etkileşimi, kapsayıcılık ve dahil olabilme noktalarında önemlidir ve bu süreçte

rol model olması da düşünüldüğünden sağır öğretmenlerin, eğitim-öğretim programlarına dahil edilmesi oldukça değerlidir.”.

Bu söylevlerden yola çıkarak Türk İşaret Dilinin öğrenme sürecini desteklemesi, kavramayı kolaylaştırması, öğrenilenleri somutlaştırması, öğrenciyi daha aktif ve özgüvenli kılması, duyuşsal ve bilişsel uyarma sağlanması, stresi uzaklaştırması ve öğretmen-öğrenci ilişkisini düzenlemesi açısından İngilizce öğretiminde önemli bir role sahip olduğu yorumu yapılabilir. Elbette işaret ve konuşma dillerinin biçimsel yapılarının farklılığından dolayı işaret dilinin kullanımında sınırlılıklar da olacaktır; fakat görsel uzamsal dili kullanan sağır öğrencilerin İngilizce öğreniminde çoğunlukla benimsenen yöntemin de öncelikle İngiliz İşaret Dili ya da uluslararası işaretlerin öğretilmesi olduğu ortadadır. Yapılan çalışmalarda, yabancı dil öğretiminden önce öğretilcek olan yabancı dilin kullanıldığı ülkeye ait işaret dilinin öğretilmesiyle, sağır öğrencilerin erişim ve öğrenimlerinin daha kolay olduğunun altı çizilmiştir (Howerton-Fox ve Falk, 2019; Charrow ve Fletcher, 1974).

4.3.5. Çevrimiçi Araçların İngilizce Öğrenmeye Etkisi

İki uzman dışında tüm uzmanlar, çevrimiçi kaynakların oldukça etkili olduğuna tamamen katılmışlardır (f=8). U6, “*Çevrimiçi araçlar olabilir ama yüz yüze etki daha iyi. Çevrimiçi materyallerde çok fazla çeşit, görsel, video ve etkinlik olursa daha iyi olur ama yüz yüze gibi tam etkili olmaz.*” ve U7, “*Uygun olmadığı söylenemez fakat yüzyüze eğitim, daha etkili olur. Materyallerde işaret dili ile anlatımlı videolar ve görsel ağırlıklı veriler kullanılmalıdır. Katılımcının ya da eğitmenin internet ve teknolojik araç gereç kalitesinin de önemi büyüktür. Sürekli donma ve düşük piksel kamera/videolar dezavantajlı etkenlerdir.*” diyerek konuya temkinli yaklaşmışlardır.

Sağırların ihtiyaçları olan görsel öğeler için çevrimiçi dünyanın sınırsız bir kaynak sunduğunu öne süren diğeri katılımcılardan U8, “*Klasik güncel olmayan metotlar*

ezberden ileri gidemeyecekken çevrimiçi araçlarla sağır bireylerin görsel öğelerle yüklü materyallere, pekiştirme etkinliklerine ve pratik yapmak için yararlanabileceği birden çok uygulamaya kolayca erişebilmeleri mümkündür.”; U3, “Çevrimiçi araçlar, sağır öğrencilere İngilizce eğitiminde önemli bir rol oynayabilir. Erişilebilirlikleri sayesinde işitme engelli bireyler, dil öğrenme materyallerine kolayca erişebilirler ve bireysel hızlarında ilerleyerek gelişimlerini şekillendirebilirler. Bu araçlar, görsel ve metin temelli içerikler sunarak dilin yapılarını ve kavramlarını anlamayı sağlar. Aynı zamanda interaktif ve uygulamalı öğrenme deneyimleri sunarak dil becerilerini pratik etmeyi destekler. Kişiselleştirilmiş içerikler ve esnek öğrenme imkanı sağlayarak öğrencilere bireysel ihtiyaçlarına uygun bir eğitim sunar. Ancak, bu araçların etkili olabilmesi için erişilebilirlik standartlarına uyulması, işitme engelli bireylere özel içeriklerin sunulması ve öğretim sürecinin desteklenmesi önemli olur diye düşünüyorum.”; U2, “Çevrimiçi öğrenme araçları uygun biçimde tasarlandığı zaman sağır bireyler için özellikle bireysel çalışmalarda çok verimli sonuçlar oluşturabilir. Ayrıca çevrimiçi ortamlar öğrenme sürecine destek sistemi olarak özellikle tekrarlarla öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayacaktır.” ve U5, “Günümüzde teknolojiyle birlikte öğrencilerin öğrenme stilleri de değişmiştir. Kişiler artık ihtiyaçları doğrultusunda birçok alanda çevrimiçi olarak eğitim materyallerine ya da kurslara erişebilmektedir. Diğer yandan özellikle bilgi alma ve iletişim kurma konusunda iletişim kanalının farklı olmasından dolayı sınırlılıkları olan bir grup olan sağırlara yönelik öğrenmeyi çeşitli şekillerde geliştirmek için özel eğitimin yanı sıra çevrimiçi erişime açık ve kullanıcı dostu kaynakların üretilmesi önemli ve gereklidir.” diyerek teknolojinin önemini ortaya koymuşlardır.

4.3.6. Öğrenme İçin Uygun Yaş Faktörü

Uzmanların çoğunun (f=7), günümüz 4+4+4 eğitim sistemi içerisinde bu grubun

İngilizceye başlama yaşının, ikinci periyoda yani 5. sınıfa denk gelmesinin uygun olacağı yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Yalnız U10 “*Yabancı dil öğretiminin etkili olduğu yılların, çocukluk çağı olduğunu biliyorum. Bu nedenle ana sınıfından itibaren uygun olabileceğini düşünüyorum*” şeklinde farklı görüş sunmuştur. Diğer taraftan U5, “*Yabancı dil öğrenimindeki yetkinlik, okul öncesi dönemde yürütülen süreçle paralel olarak başarı göstermektedir. Beyin plastisitesi de göz önünde bulundurularak erken dönemde alınan dil eğitimlerinin daha etkili olduğu düşüncesiyle programlar hazırlanmalıdır. Ancak ülke gerçekleri göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye'nin resmi dili olan Türkçe'nin ediniminde yaşanan sorunların getirdiği akademik başarısızlık üçüncü dil [(D1)-TİD, (D2)-Türkçe, (D3)- İngilizce] edinim sürecini de olumsuz etkileyecektir. Heterojen özellik gösteren ve özellikle işaret dilini anadili olarak öğrenen sağır çocukların sözlü dil kullanımını ancak (8.) ve (9.) sınıfa geldiklerinde geliştirebildiği yadsınamaz bir gerçektir. Yapılacak pilot uygulamalarla ülkemizde kullanılan 4+4+4 eğitim sistemi de göz önünde bulundurularak farklı yaş gruplarına hazırlanan programların uygulanmasının sonucunda yaş ve sınıf farklarının gerekçelendirilmesinin sağlıklı ve ileriye dönük sonuçlar elde etme noktasında çok daha uygun olduğunu düşünüyorum.*” ve U9, “*Bilişsel becerilerin el vermesi ölçüsünde eğitimini ağırlıklı olarak işaret dili yöntemiyle gerçekleştiren bu bireylerin Türkçe ifadeleri anlayabildikleri, birbirinden ayırt edebildikleri, kategorize edebildikleri, kendilerine gösterilen bir resmi veya farklı bir görseli yazılı olarak ifade edebilmeleri halinde İngilizce eğitimine de başlanabilir.*” sözleriyle öğrenmeye başlamak için belli bir yaşın ifade edilmesi taraftarı olmadıklarını ima etmişlerdir.

Buna karşın U3, “*İngilizce öğretimi işitme engelli bireylere okul öncesi dönemde veya ilkökul çağında başlatılabilir. Bunu, hem dil eğitimi hem de işitme engellilerin oluşturabileceği kritik evreyi aşmamak adına gerekli görüyorum. Ülkemizde 5. sınıf*

sonradan ortaokul bünyesine katılmış ve genel ortalama olarak henüz ergenlik çağına geçişin başlamadığı bir dönemdir. Dolayısıyla kritik evre altıncı sınıf öncesi olabilir. Elbette bu çalışmalar ne kadar erken başlarsa o kadar verimli olacaktır. Ancak daha alt sınıflarda başlaması (1. sınıf gibi) durumunda dersin öğretim programında tüm öğrenme alanlarının bir seferde ele alınması mümkün olmayabilir. Şöyle açıklamak isterim: Henüz çocuklar yazı diline de aşina olmadıkları ve bir yandan işitme anlamında dezavantajlı durumda olduklarından yazma ve okuma becerilerine yönelik çalışmalar mümkün olmayacaktır. Bu yaşlarda başlayan bir eğitim benimsendiğinde program geliştirme uzmanlarının bu kısıtları öngörerek 1. sınıf programında bu alt öğrenme alanlarına yer vermemesi ve kademeli ilerleyen bir program tasarımları beklenir.”; U4, “Ben lisede çalıştım ve çoğu sağır öğrenci, İngilizce ile ilk defa karşılaşılıyordu. En erken ortaokulda (5. sınıfta) yabancı dil eğitimine başlanabilir bence. Anadil eğitimleri oldukça zor olduğu için ilkokulda başlamak uygun olmayabilir. Lisedeki öğrencilerim çoğunda bile hala anadili kullanımında eksiklikler vardı.” ve U6, “Bölgesel olarak değişebilir. Aile ve öğrencinin durumuna göre değişebilir. Aileden daha önce eğitim aldı ve Türkçe birazcık ya da çok iyi öğrendiyse ve eğitime hazırsa 7-8 yaşında başlayabilir. Ama hep sağır ortamda büyüdü ve okuldan önce bazı şeyleri öğrenmediyse 10 yaşından sonra başlamalı.” cümleleriyle İngilizce için uygun başlama yaşının bu bireyler için 5. sınıf düzeyi olabileceğine işaret etmişlerdir.

4.3.7. Haftalık İngilizce Öğretim Süresi

Haftalık İngilizce öğretim süresine, nasıl ki her ülke kendi eğitim sistemi içerisinde kendi ülke şartlarında karar vermek durumundaysa Türkiye’de de durum aynı şekildedir. MEB İşitme engelliler ortaokulları haftalık ders çizelgesinde seçmeli İngilizce ders saati zaten 2-4 saat biçiminde belirtildiği için program dahilinde en az 2, en fazla 4 saat İngilizce dersi yapılması olağan gözükmektedir. Kaynaştırma eğitimi

alan bireyler için genel eğitim okullarındaki programa bağlı olarak aynı ders saati tavsiye edilebilir (3 saat zorunlu+2 saat seçmeli).

Bu konuyla alakalı olarak uzmanların çoğunun (f=6), sağır bireylere hazırlanacak öğretim programı çerçevesinde haftada 4 saat İngilizce eğitimini uygun buldukları sonucuna ulaşılmıştır. 1 uzman, 3-5 saat arasında; 1 uzman, 6 saat ve 1 uzman da 8 saat olmalı biçiminde görüş vermiştir. U5 ise *“Bu süreçte okulların müfredatlarının incelenmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın hangi okullarda verileceği belirlendikten sonra, okulun türü, okulda geçirilen zaman, okulda TİD derslerinin verilip verilmediği, Türkçe derslerinin olup olmadığı gibi detaylar İngilizce derslerini ve ders saatlerini belirleme aşamasında oldukça önem arz etmektedir. Hazırlanan programda verilen İngilizce ders saati diğer derslerle de orantılı olmalıdır. Bu süreçte D-AOBM (Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni) kriterleri ve kazanımları göz ardı edilmemelidir.”* diyerek net bir süre vermekten kaçınmıştır.

U3, *“Sağır bireylere hazırlanacak İngilizce öğretim programında haftalık eğitim süresi, bir dizi faktöre bağlı olarak değişebilir. Ancak, genel olarak, haftada en az 3 ile 5 saatlik İngilizce eğitimi uygun bir başlangıç noktası olabilir. Bu süre, öğrencinin yaşına, dil öğrenme seviyesine, bireysel ihtiyaçlarına ve programın hedeflerine bağlı olarak ayarlanabilir. İngilizce eğitimi için haftalık 3 ile 5 saatlik bir süre, öğrencilerin düzenli bir şekilde dil becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme sürecine adapte olmalarına olanak tanıyacaktır. Ancak, daha yoğun bir program da gerekebilir, özellikle dilin hızlı bir şekilde öğrenilmesi veya belirli bir dil seviyesine ulaşılması gerektiğinde. Bununla birlikte, İngilizce eğitimi süresi, öğrencilerin diğer eğitim ve yaşam gereksinimleriyle de dengelenmelidir. Öğrencinin dikkat seviyesi, öğrenme kapasitesi ve diğer eğitim ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, haftalık eğitim süresi esneklik gösterebilir ve ihtiyaçlara uygun olarak ayarlanabilir. Önemli olan, İngilizce eğitiminin düzenli, tutarlı ve etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi ve kesintiye uğramadan*

sürdürülmesidir.” şeklinde 4 saati de uygun bulduğuna işaret etmektedir.

Haftada net 4 saatlik dersi yerinde bulanlardan U1, “*Sağır bireylerin haftalık eğitim süreleri bireylerin yaşlarına bağlı. Çocukların dikkat dağınıklığı daha fazla olacağı için onların haftalık ders saati 4 saat tutulabilir.*”; U6, “*Sağırlar hemen öğrenmeyi bıkmama ve yaşı küçük ise hemen sıkılıp soğuyabilme eğilimindedir. Yaşı küçük olanlar için haftada 2 gün 2’şer saati uygun buluyorum.*” demişlerdir.

Uzmanların anlatımlarından hareketle, haftada 4 saatlik bir İngilizce eğitiminin uygun olabileceği varsayılmıştır. Elbette işitme engelli öğrencilere İngilizce dersi haftalık öğretim süresi belirlenirken dikkat edilmesi gereken pek çok önemli faktör vardır. İşitme engelli öğrencilerin dil edinim süreci, işitme engeli olmayan öğrencilere göre farklılık gösterebilmekte ve daha fazla bireyselleştirilmiş yaklaşımlar gerektirebilmektedir. Ancak MEB İşitme Engelliler Okullarındaki haftalık ders çizelgelerini ve bu çocukların günlük yaşam gibi farklı alanlarda uzun sürecek bir eğitim ihtiyacı olduğunu varsayarak farklı derslere de olan gereksinimlerini, program oluştururken şu anki süreçte göz önünde almakta fayda vardır. Öte taraftan ileriki zamanlarda özel eğitim okullar ölçeğinde esnek bir yapının oluşturulması, bu öğrenciler içerisinde İngilizceye yüksek ilgi ve bu derste yüksek başarı gösteren öğrencilerin ders saatlerinin esnek bir programla artırılması çok faydalı olabilir.

4.3.8. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Süreçleri

Uzmanların tamamına yakınının (f=8), bu gruba İngilizce dersi verecek öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreçlerinin, Sağır kültürü ve sağır bireylerin özellikleri, sağır bireylerle iletişim, sağır bireylerin öğrenme süreçleri, sağır kişilere yabancı dil eğitimi ve Türk İşaret Dili başlıklı içerikleri kesinlikle içermesi gerektiği konusunda hemfikir

oldukları belirlenmiştir. Bahsedilen diğer öğrenme temaları “işitme engelli çocuklara uygulanacak İngilizce öğretim programlarının içeriği, bu bireylerin davranışsal özellikleri, bu çocuklar için çevrimiçi öğrenme ortamları ve özel eğitimidir”.

U3, “İngilizce öğretmenlerinin sağır öğrencilere yönelik hizmet içi eğitim süreçleri, işitme engeli olan öğrencilerin özelliklerini ve kültürünü kapsamalıdır. Burada alınacak eğitimler, işaret dilinin temelleri ve işitme engelli öğrencilerle etkili iletişim kurma stratejilerinden oluşabilir. Ayrıca, öğretmenlerin işitme engelli bireylerin dil gelişimi ve öğrenme süreçleri hakkında bilgi edinmeleri ve teknolojik araçlarla desteklenen öğretim stratejilerini öğrenmeleri önemlidir. Hizmet içi eğitimler, İngilizce öğretmenlerinin sınıf içinde farklı öğrenme gereksinimlerini karşılamak için diferansiyel öğretim stratejilerini de içermelidir. Sonuç olarak, bu eğitim süreçleri, İngilizce öğretmenlerinin işitme engelli öğrencilere yönelik etkili bir şekilde öğretim yapabilmelerini sağlamak için kapsamlı ve uygulamalı bir yaklaşımla yapılandırılmalıdır.”; U4, “Öncelikle öğrencilerle etkili bir iletişim kurmak çok önemli. Bu sebeple her öğretmenin en az onlarla etkili iletişim kurabilmelerine olanak sağlayacak kadar onların kültürünü ve işaret dilini bilmesi gerektiğini düşünüyorum. İşaret dili eğitimi mutlaka birinci hizmet içi eğitim olmalı. Ayrıca davranışsal olarak bu öğrenciler diğerlerinden farklı. Değişik tepkiler verebiliyorlar. Bu yüzden bu tür öğrencilerin özelliklerinin anlatıldığı, bir problemle karşılaşıldığında nasıl çözüm yolu bulunabileceği gibi eğitimler verilebilir. İngilizce öğretimi alanındaki eğitimler mutlaka bu tarz eğitimlerden sonra gelmeli. Bu alandaki lisans eğitimi işitme engellilere öğretim konusunda yeterli bence. Belki güncel uygulamalar, çevrimiçi programlar vb. konularında eğitimler olabilir.” ve U9, “İngilizce öğretmenleri normal eğitim sürecinde genel pedagoji, genel didaktik ve alan didaktik eğitimi alırlar. Eğer bu öğretmenler işitme engelliler okullarında ders vereceklerse genel özel eğitim bilgilerini artırmalıdır. İşitme engelli öğrencilerin birçoğu başka sorunlara da sahiptirler. Özel

eğitimde bir sorun nadiren tek başına ortaya çıkar. Örneğin işitme engelli ve görme engeli, ya da işitme engeli ve zihinsel engel vb. Sorunlar paralel olarak baş gösterebilir. Bu anlamda bu alanda ders verecek öğretmen sadece işitme engellileri değil, diğer engelli gruplarının özelliklerini de bilmelidir. Ancak tabii ki işitme engellilerin gelişim ve iletişim özellikleri öncelikle bilinmelidir. Başka bir hizmet içi eğitim içeriği ise işitme engelliler ile ilgili alan didaktiğidir. Yani bu öğrencilerin İngilizce kapsamında neleri, nasıl ve hangi yöntemle öğrendiği, eğitim için hangi araçların gerekli olduğu öğretmenlerin bilmeleri gereken bir konudur. Yine sağır kültürünün bileşenleri ve bileşenin özü olan işaret dili konusunda bilgi ve farkındalık geliştirmek önemlidir.” biçiminde fikir yürütmüşlerdir.

Uzmanlardan birinin sağır öğrencilere yönelik İngilizcenin D3 olarak öğretilmesi ve öğrenilmesinde görev alan öğretmenlerin pedagojik uygulamalarının sürekli bir eğitim yoluyla geliştirilmesi gerektiğini vurgulaması dikkat çekicidir. Ayrıca uzmanlardan ikisinin, Türk İşaret Dili bilmeyen öğretmenin yeterli dilbilgisine sahip tercümanla eğitim vermesi ve aynı zamanda en azından Türk işaret dili yapısını bilmesi ve özel işaret dili farkındalık eğitimi alması gerektiğini söylemesi kayda değer bir bulgudur.

4.3.9. Sağır Bireylere İngilizce Öğretimi

Sağır bireylere İngilizce öğretiminin dil gelişiminin farklılığı, Türk İşaret Dili ve yazılı dil arasındaki farklar, özel eğitim ve yabancı dil eğitimi konusunda öğretmenlerin eğitilme gerekliliği ve bu çocuklara sürekli bir motivasyon ve psikososyal destek sağlanması gibi bir dizi karmaşık ve zorlu faktörden dolayı sabır, emek, özveri ve uzmanlık gerektiren bir süreç olduğu tüm uzmanlar (f=10) tarafından vurgulandıktan sonra şu detaylandırmaları yaptıkları görülmüştür:

U1, “*Materyal hazırlarken ve eğitim verirken bu bireylerin özel bireyler olduğu ve kendi kültürlerinin ve anadillerinin olduğu unutulmamalı. Öğrenci ile ne kadar iyi iletişim*

kurulursa öğrencinin o kadar etkili öğrenmesi sağlanabilir. Örneğin “bilinç” gibi soyut bir sözcüğün işaret dilinde karşılığının olmadığını bilerseniz ve sağrıların zihin ve deneyimlerine hâkimseniz o zaman bunu onların deneyimleri, kültürleri aracılığı ile anlatabilirsiniz. Ya da işaret dillerinde biçimbirimler biraz daha farklı görünüme sahipler ve konuşma dillerinde olduğu kadar sayıca fazla değiller; bu durumda öğrencilere bu biçimbirim yapılarını, sebepleri ile ve modalite farkını gözeterek anlatabilirsiniz. Tecrübelerime dayanarak şunu söyleyebilirim ki İngilizce öğrencilerin en çok zorlandığı yer biçimbirimler, bazen eklerin sebeplerini anlamıyorlar, özellikle Türkçe eğitiminde birçok ekin olması öğrencilerin kafalarını çok fazla karıştırıyor. Dil öğretiminde bu biçimbirimlerin daha detaylı öğretilmesi, çok fazla örnek gösterilmesi ve öğrencilerin örnekler üzerinden çalışması faydalı oluyor. Ders içinde yazmaktan çok öğrencilerin el abecesi ile İngilizce sözcükleri yazmalarını isterim, böylelikle sözcükler zihinlerinde daha kalıcı oluyor. Burada aslında yaklaşımım şöyle: Öğrenciler, elleri ile yazdıklarında aslında kendi dillerinin modalitesi kullanmış oluyor, hem bir yakınlık hissediyor hem de sözcük zihinlerine daha iyi yerleşiyor.” ve U3, “İşaret dili ve İngilizce entegrasyonu sağlanarak dil becerilerinin daha etkili bir şekilde geliştirilmesi, görsel ve işitsel materyallerin kullanılmasıyla dilin anlamının daha iyi kavranması, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun bir şekilde öğretim yapılması, teknolojik destek ve yardımcı araçların kullanılmasıyla öğrenme sürecinin desteklenmesi, iletişim ve kültürel farkındalık konusunda eğitimin önemi, ailelerin öğrencilere destek olmalarının teşvik edilmesi ve hatta bu son aşama için aralıklarla takip ve yönlendirme toplantılarının yapılması öğrenme sürecine oldukça katkı sağlayacaktır. Elbette bu türlü kısıtı olan öğrenciler ile çalışan İngilizce öğretmenlerinin, işitme engelli öğrencilere yönelik öğretim stratejilerini ve yaklaşımlarını sürekli olarak gözden geçirmesi ve geliştirmesi gerekmektedir. Bunun için ise öğretmenlerin hizmet içi eğitim çalışmalarını, programı uygulamadan önce alması; ardından da danışmanlık

almaya devam etmeleri mühim olacaktır.” cümleleriyle bu grup için İngilizce öğrenme yolculuklarının nasıl yapılandırılması gerektiğine ilişkin açıklamalarda bulunmuşlardır.

Buna ek olarak uzmanların, her açıdan olduğu gibi, ülkemizde bu çocukların İngilizce öğretimi konusunda ikinci plana atıldıklarını ve İngilizce öğrenmeleri için tüm çabaların desteklenmesi gerektiğini vurgulayan ifadeleri oldukça çarpıcıdır.

Buna ilişkin olarak U5, *“İşitme kayıplı öğrencilere sadece engelli öğrenciler olarak bakmak, onların dil becerileri ve kültürel kimlikleri hakkında yanlışlara yol açabilmektedir. Sağır öğrencilerin ihtiyaçlarının ve dil becerilerinin homojen olmadığını da düşünerek, yabancı dil sınıflarına çok çeşitli geçmiş dil deneyimlerini getirecekleri bilinciyle çalışmalar yürütülmelidir. İşitme kaybının başlangıç yaşı, eğitim tercihleri ve aile geçmişi, öğrencinin önceden var olan dil becerilerini belirleyen önemli faktörler olacaktır. Pek çok sağır birey, sözlü dilin işlevsel olarak ikinci dilleri haline gelmesiyle birlikte, birincil iletişim biçimi olarak işaret dilini benimsemeye başlar. Ancak dile ilk kez tam olarak maruz kaldıkları yaşın, dil gelişimleri üzerinde uzun süreli bir etkiye sahip olduğu göz ardı edilmemelidir. Örneğin çok erken dönemde başlamayan işaret dili öğrenimi, sağır bireylerin yetişkinlik döneminde de işaret dilinde işleme eksiklikleri sergilemelerine, ayrıca tam bir dile maruz kalmanın gecikmesinin, daha sonraki diğer dil öğrenme deneyimlerini de olumsuz etkilemesine yol açmaktadır. Diğer yandan, iki dillilik ve Bilişsel Bilim alanlarındaki son gelişmeler sayesinde birden fazla dil öğrenmenin bilişsel açıdan faydalı olduğuna ve ister sözlü, ister işaret dilinde olsun bir dilde okuryazarlığın, diğer dillerdeki okuryazarlık gelişimini azaltmaktan ziyade desteklediğine dair giderek daha fazla kanıt görmekteyiz. Günümüzde sağır bireyler, yürütülen eğitim politikaları doğrultusunda ülkenin resmi dili olan Türkçe’yi ikinci dil olarak öğreniyor olsa da, ülke gerçekleri göz önünde bulundurulduğunda sözlü dil edinimi ve kullanımında yetersiz kaldıkları görülmektedir. Ayrıca, genel lise ve üniversitelerde de sağır öğrencilerin yabancı dil derslerinden muaf tutulması yaygın bir uygulamadır. Bu*

uygulamanın kısmen, nihai amacı yalnızca ülkenin çoğunluk dilinde sözlü ve yazılı becerileri geliştirmek olduğu sağır eğitime yönelik geliştirilen tutumlardandır. Bu doğrultuda uygulamalardaki aksaklıklar yanında söz konusu gurubun iki dilli ve iki dil bilinci gelişmiş olan bireyler olduğu gerçeği ile hareketle D3 kapsamında İngilizce öğretime yönelik çalışmalar oldukça önemlidir. Bu kapsamda, sağır öğrenciler için İngilizce öğretime yönelik hazırlanan özel materyallerin varlığı, İngilizce dersleri sırasında sağır öğrencilerin katılımı ve etkileşimlerinin sağlanması, İngilizce derslerinin öğretmen tarafından kapsayıcı uyarlamalarının gerçekleştirilmesi vb. üçüncü dil öğrenimine yönelik yürütülecek olan bu çalışmalar umut vericidir.”; U10, “ Ülkemizdeki uygulamalardan biri olan işitme engelli bireyleri İngilizce dersinden muaf tutmak yerine dersin sınavlarından muaf tutmak, onlar üzerindeki baskıyı azaltarak isteyerek dil öğrenmelerini sağlayacaktır. Her şeyden öte bu, bir eşit eğitim hakkıdır”; U4, “Öncelikle şunu söyleyebilirim ki işitme engelli bireyler öğretmenleriyle iyi bir iletişim kurabilirlerse ve öğretim onların ihtiyaçlarına yönelik yapılabilirse çoğu, İngilizce öğrenmeye istekli oluyor ve başarılı olabiliyorlar. Yurtdışındaki işitme engelli arkadaşıyla İngilizce yazışan öğrencim vardı. Bu tarz olanaklar onları oldukça teşvik ediyor. Onların okulda çalıştığı son dönemde İngilizce dersi seçmeli ders olarak kabul edilmeye başlanmıştı. Çoğu okul da İngilizceyi seçmeli ders olarak seçmiyordu. Bence bu bir eksiklik. Onların öğrenemeyeceğini, eğitimciler baştan kabul ederse öğrencilerden ne beklenebilir? Bence bu öğrenciler için İngilizce dersi zorunlu olmalı.” ve U9, “İşitme engelliler alanında, özel eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi İngilizce açısından yeni bir eğitim düşüncesini kabul ettirmek ve bu konuda başarılı olmak zaman ve emek isteyen bir durumdur. Özel eğitimde sıklıkla duyduğumuz motivasyon bozan ifadeler vardır. Bunlar: “Daha bu çocuklar kendi dillerini bile anlayamazken onlara İngilizce mi öğreteceksiniz ya da daha bunlar günlük becerilerini dahi gerçekleştiremezken matematik mi öğreteceksiniz vb.”. Bu şekilde başlayan ifadelerle bir eğitim konusu ya da sahası için öncelikle başka şeylerin

öğrenilmesi gerektiği ifade edilir. Her ne kadar öğrencilerin gereksinimlerinin ön planda tutulması gerekse de yeni eğitim konularının ve sahalarının öğrenciye başarıyla öğretilebileceği ve bu durumun onların genel motivasyonu üzerinde olumlu etkiler yaratabileceği unutulmamalıdır. Yalnız farklı eleştirilerin, İngilizce öğretmenlerinden geleceğini de tahmin ediyorum. Bu konudaki genel eleştiri cümlesi ise “Biz daha normal gelişen çocuklara İngilizce öğretemezken, bu çocuklara nasıl öğretilim” şeklinde olacaktır. Bu anlamda bu işi gerçekten motivasyona sahip öğretmenlerle başlatmanın, işitme engellilere İngilizce öğretmenin başarılı bir şekilde ortaya konulması için bir gereklilik olduğunu düşünüyorum. Ortaya konulacak başarı, bu işe yönelmeyi düşünen İngilizce öğretmenleri için de bir motivasyon kaynağı oluşturacaktır.” diyerek bu dersin sağır bireyler için zorunlu olması ve bu hakkın, toplumsal adalet ve eşitlik ilkeleri çerçevesinde korunması gerektiğini kastettikleri düşünülmektedir.

4.3.10. Öğretim Programı Oluşturma

Sağır bireylere İngilizce öğretim programı oluşturmak, onların özelliklerine ve gereksinimlerine uygun, erişilebilir ve etkili bir öğrenme deneyimi sunmayı; dikkatli ve özenli bir yaklaşımla her aşamayı planlamayı icap ettirmektedir. Bu noktada uzman görüşleri, bu bireylere İngilizce öğretim programı oluştururken göz önünde bulundurulması gereken “ihtiyaç analizi”, “öğrenme hedefleri”, “müfredat tasarımı”, “öğretim yöntemleri”, “materyal ve teknolojik destek”, “değerlendirme ve geribildirim” bileşenleri temelinde ele alınmıştır.

Uzmanların çoğu (f=7), öncelikli olarak programın, mevcut dil becerilerini, öğrenme stillerini ve eğitim hedeflerini değerlendiren bir ihtiyaç analizine işaret etmektedir. Yani bu çocukların yabancı dil öğrenme gereksimleri nasıldır konusu üzerinde durulmalıdır. Bu kapsamda U1’in, “Türkiye’de bulunan Sağır topluma ve bunca yıldır sağır insanların aldığı eğitimlere ve yaşadıkları sorunlara bakıldığında, sağır insanların eğitimlerine

yönelmek çok önemli ve büyük bir ihtiyaçtır. Eğitim bireylerin hayatının büyük bir yerini kapsamakla birlikte geleceğin planlaması ve mesleğine de büyük katkı sağlamaktadır. Ancak sağır bireyler bu noktada geri kalmaktadır. İngilizce ise hem eğitim hayatlarında yükselmelerine hem de engellilere özel yurt dışı iş imkanlarından faydalanmalarına katkı sağlayacaktır. Program için öğrencilerin bireysel ve dilsel ihtiyaçlarını ve dil seviyelerini belirlemek için detaylı bir analiz yapılmalıdır. Bu analiz, öğrencilerin dil geçmişlerini, öğrenme yaklaşımlarını ve hedeflerini içermelidir.” ve U6’nın, “Materyal ve program hazırlayacak kişilerin Sağır toplumu ve Sağır dünyasını iyi bilmesi lazım. Materyal sürekli değişip güncel hayat göre gelişmeli. Materyal geliştirmede ve değiştirmede mutlaka sağırlara sormalı, sağırlarla birlikte hazırlanmalı. sağırlardan fikir ve onay almalı.” ifadeleriyle programın ilk ayağı olan ihtiyaç belirleme üzerine odaklandıkları görülmüştür.

Öğrenme hedefleri ile ilişkili olarak fikir beyan eden 5 uzmandan U4, “Bu öğrencilerin özelliklerinin farkında olup, onların ihtiyaçlarına ve becerilerine uygun bir program olmalı. Sözcük öğretimi, yazılı üretim, yazılı etkileşim, çevrimiçi etkileşim ve az da olsa dilbilgisi alanlarını kapsayan bir program olabilir.” ve U8, “Program okuma ve yazma becerilerini desteklerken İngiliz ya da Amerikan İşaret dilleri (BSL ve ASL) bilinciyle de hazırlanmalıdır.” diyerek öğrenme alanlarına atıfta bulunmuşlardır.

Müfredat tasarımı konusunda görüş veren 5 uzmandan U2, “İhtiyaç temelli ve bireylerin işitme düzeylerine göre kolaylıkla uyarlanabilecek esnek ve modüler program anlayışı temel alınarak etkinlik temelli beceri kazandırılması amaçlanmalıdır.” derken U9, “Bu programların oluşturulmasında bu öğrencilere verilen Türkçe dersinin çok iyi analiz edilerek İngilizce dersi açısından nelerin adapte edilerek programa uygulanabileceği tespit edilmelidir. İngilizce anadilde eğitim veren ülkelerdeki bu nevi öğrencilere anadillerinin nasıl öğretildiğini analiz etmek yöntem açısından büyük katkılar sağlayacaktır. Son olarak başka ülkelerin bu çocuklara nasıl yabancı dil öğrettikleri

konusundaki tecrübelerinden faydalanmak doğru bir yöntem olacaktır. Özel eğitim farklı ülkelerdeki tecrübelerle en çok ihtiyaç duyan ve bundan son derece yüksek oranda faydalanan bir alandır. Çünkü normal gelişim gösteren çocuklara örneğin tarih dersi her ülkede çok farklı içeriklerle ve yöntemlerle verilirken, zihinsel engellilere verilecek matematik dersi çok büyük benzerlikler gösterir. Bu anlamda farklı ülkelerdeki yöntemler çok hızlı bir şekilde uygulamaya alınabilir.” diyerek farklı bir bakış açısı sunmuştur.

Öğretim yöntemleri, 6 uzman tarafından ele alınan mevzular olmuştur. Burada U3, *“İşaret dilinin ve İngilizcenin entegrasyonu teşvik edilmeli, görsel ve işitsel içerikler sıkça kullanılmalı, farklılaştırılmış öğretim stratejileri uygulanmalı, teknolojik destek ve yardımcı araçlar kullanılmalı ve öğretmenlere eğitim ve destek sağlanmalıdır. Bu şekilde, işitme engelli öğrencilerin dil becerilerini etkili bir şekilde geliştirebilecekleri bir öğrenme ortamı oluşturulabilir.”* ve U10, *“Bu öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin bakış açılarını değiştirmek için dil öğrenimini eğlenceli hale getirecek aktiviteler ve oyunlar hazırlanmalıdır.”* sözleriyle öğrenme sürecine ilişkin kanaatlerde bulunmuşlardır.

Materyal ve teknolojik desteğe odaklanan 5 uzmandan U10’un, *“Sağır bireylerin, dil öğreniminde gereken materyal ve kaynaklara erişimlerinin sağlanması, bu materyallerin artırılması ve yenilikçi teknolojilerden yararlanılması önerilerinde bulunabilirim.”* ve U7’nin, *“Programda resimler, grafikler, videolar ve altyazılı içerikler kullanarak görsel destek sağlanması; dil öğrenimini destekleyecek altyazılı videolar ve eğitim yazılımları gibi teknolojik araçlardan faydalanılması bu dili öğrenmeye olan ilgiyi arttıracaktır.”* açıklamaları program geliştirmenin öğelerinden materyal geliştirmeye dikkatleri çekmektedir.

Değerlendirme ve geribildirim konusuna bu soru kapsamında-yalnızca iki uzmanın görüş verdiği saptanmıştır. U8’in, *“Öğrencilerin İngilizce öğrenme gelişimini takip etmek için düzenli olarak değerlendirme yapılması ve geribildirimde bulunulması da önemlidir.”* sözleri ile, programın başlangıçta belirlediği hedeflerine ulaşmış ve ulaşmadığının

değerlendirilmesinin; U5'in "*Bu ve benzeri çalışmaların çok katımlı ve pilot uygulamaları hayata geçirilerek Türkçe öğrenimi üzerine de yürütülmesi sağır toplum açısından oldukça önemlidir. Bu doğrultuda belki de yabancı dil öğretim çalışmaları öncelikle Türkçe'yi D2 olarak öğrendikleri göz önünde bulundurularak bu dil üzerinden başlatılmalı ya da hazırlanan program Türkçe'yi de kapsayacak şekilde planlanmalıdır.*" ifadeleri ile programın başarısının ölçülmesinin kastedildiği düşünülmüştür.

Son olarak tüm uzmanların, böylesi bir öğretim programı geliştirmenin, sağır veya işitme engelli bireyler nezdinde oldukça kıymetli bir çaba olacağını; onlar adına yapılabilecek her türlü girişimin, hak ettikleri itibar ve görünürlüklerini arttırma noktasında elzem olacağını belirtmeleri de ayrıca dikkat çeken bir bulgudur.

4.4. Modelleme Anahtarı

Tez kapsamında üç araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgular, sağır bireyler için bir İngilizce öğretim programı geliştirmenin gerekliliğini ortaya çıkarmakta; geliştirilecek modele ilişkin parametreleri sunarak programın yapısını ve içeriğini şekillendirmektedir. Bir noktada, 4. araştırma sorusu olan "*İhtiyaç analizi ve uzman görüşleri sonucuna göre Sağırlara yönelik tasarlanacak öğretim programı modellemesinin parametreleri nelerdir?*" sorusunun cevabı da bu kısımda karşılık bulacaktır. Özellikle ihtiyaç analizi temelinde biçimlenen ve uzman görüşleriyle desteklenen bu parametrelerin yön verdiği model kurma anahtarı şu şekilde açıklanabilir:

Tablo 31. Modelleme Anahtarı

Anahtar Kavramlar	Açıklamalar
Müfredat Yapısı	- Taba-Tyler Modelini (Hedef, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları ve değerlendirme boyutları) İçerme - CEFR A1 düzeyine uygunluk - Türk Eğitim Sistemi ve MEB İngilizce Öğretim Programları ile tutarlılık
Eğitim Felsefesi	- Problem Merkezli Tasarım - Yeniden İnşacılık - Pragmatizm
Psikolojik Temel	- Bilişsel Yaklaşım - Yapılandırmacı Yaklaşım
Hedef Grup	- Heterojenlik (Program geliştirmenin tüm boyutlarında çeşitlilik) - Ağır işitme kaybı ve farklı işitme kaybı dereceleri (Temel düzeyde okuma-yazma, sözcük bilgisi ve dilbilgisi)
Dil Öğrenme Amaçları	- Temel İngilizce - Günlük kullanım - Kendini ifade etme
İçerik Yapılandırması	- Sarmal Programlama - Modüller oluşturma - İçerik organizasyonu ilkeleri - Dil becerileri dengesi
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	- Türk İşaret Dili entegrasyonu - Çok modlu öğrenme (Türk İşaret dili, parmak alfabesi ve dudak okuma gibi özel öğretim yöntemleri ile birlikte) - Harmanlanmış öğrenme (Teknoloji ve multimedya) - Uzaktan eğitim ve sosyal medya entegrasyonu
Materyal ve Kaynaklar	- Görsel materyaller/ Görselleştirme - Türk İşaret Dili destekli öğretim kaynakları - Eğitim teknolojileri
Değerlendirme Yaklaşımları	- Klasik değerlendirme yöntemleri - Alternatif değerlendirme yöntemleri
Kültürel Farkındalık ve Kapsayıcılık	- Kültürel empati geliştirme - Kültürel kimlik oluşturma
Destekleyici Hizmetler	- Fiziksel ortam - Psikolojik destek - Bütüncül gelişim - İş birliği ve toplum katılımı
Etkinlik Sistemi Teorisi	- Hedef grubun İngilizce öğrenmesi ile ilgili tüm paydaşların rol ve sorumluluklarını yerine getirmesi ve etkileşmesi

Yukarıda belirtilen modelleme anahtarının detaylı açıklaması ise şöyledir:

1. Müfredat Yapısı:

- *Taba-Tyler modeline dayalı dört temel boyut:* Öğretim programı, MEB İngilizce öğretim programları ile bütünlük sağlayabilmesi için kuramsal kısımda detaylı anlatılan Taba-Tyler program geliştirme modeli baz alınarak oluşturulacaktır. Bu kapsamda, öğretim programının boyutlarını hedef, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları ve değerlendirme olmak üzere 4 boyut içerecektir. Söz konusu 4 boyut oluşturulurken sağlırlara yönelik ihtiyaç analizinin mevcut durum analizi, hedef durum analizi ve pedagojik ihtiyaç analizi kısımlarındaki bulgular

yönlendirici olacak ve uzman görüşleri de göz önünde bulundurulacaktır. Bu kapsamda, sağır öğrencilerin İngilizce öğrenme gereksinimlerinin işiten bireylerin gereksinimleri ile örtüşmesi; onlarla benzer yabancı dil öğrenme motivasyonlara sahip olmaları, fakat onlardan daha yavaş öğrendikleri için ve özel durumları nedeniyle özel öğretim yöntem-tekniklerine, araç-gereçlere ve değerlendirme yaklaşımlarına ve Türk İşaret dilinin öğrenme aracı olarak kullanılmasına gereksinim duymaları nedeniyle çok modlu bir yabancı dil öğrenme yaşantısının programa dahil edilmesi söz konusudur. Bu araştırma kapsamında programın değerlendirme boyutu, programın pilot okullarda uygulamasının yapılarak denenmesini değil öğrencilerin kazanımlara ne kadar ulaştığının ölçülmesi ve değerlendirilmesini içerecektir. Ayrıca İngilizce dersinin sağır bireylerin istekleri ve uzman görüşleri doğrultusunda zorunlu dersler kapsamına alınarak programda haftada 4 saat olacak şekilde 5. sınıftan itibaren başlatılması söz konusudur. sağır bireylerin teknoloji ve uzaktan eğitime olan ilgilerinin ortaya konulduğu araştırma bulguları MEB'in "Harmanlanmış Öğrenme" modeli ile de örtüştüğü için haftada 2 saat de uzaktan eğitimle birlikte toplamda 6 saatlik bir İngilizce öğretimi yapılandırılacaktır.

- *CEFR (Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı) standartlarına uygun dil becerileri geliştirilmesi:* CEFR'nin A1 seviyesi için belirlediği resmi kılavuzlara göre, bu seviyedeki öğrenciler günlük ifadeleri ve temel kalıpları kullanarak ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir. Sağır bireylerin ihtiyaç analizinden elde edilen veriler bu bireylerin dili günlük yaşamda kullanma istekleri ile örtüşmektedir. Bu genel hedefler okuma ve yazma becerileri, sözcük ve dilbilgisi öğrenimi bağlamında öğretim programında yerini alacaktır. Ayrıca, CEFR'nin kültürel yeterlilik ve kültürel çeşitliliğe değer verme konusundaki vurgusuna dayanarak, kültürel konular da müfredata dahil edilecek; Sağır kültürü ve

değerler eğitimi programla bütünleştirilecektir.

2. *Eğitim Felsefesi*: Model, hedef grubun yabancı dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak ve onların topluma entegrasyonuna katkıda bulunmak için problem merkezli bir tasarım kullanacaktır. Başka bir deyişle, bu programın amacı sadece dil edinimi değildir; aynı zamanda bu bireylerin topluma dahil edilmesi, güçlendirilmesi ve küreselleşen bir dünyada İngilizce yeterliliğinin başarı için giderek daha önemli hale geldiği bir ortamda fırsatlara erişimlerini sağlamaktır. Bu nedenle de eğitim felsefesi şu iki görüşe dayanmaktadır:

- *Yeniden İnşacılık*: Eğitim aracılığıyla toplumu dönüştürme ve eşit eğitim fırsatları sağlama.
- *Pragmatizm*: Dil ve düşüncüyü gerçek dünyadaki problemleri çözmek için bir araç olarak kullanma.

3. *Psikolojik Temel*: İhtiyaç analizi ve uzman görüşü verileri, sağır bireylerin dil öğrenme süreçlerini en iyi şekilde destekleyecek bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir öğretim programının oluşturulmasına rehberlik etmiştir.

- *Dil öğreniminin, bireyin katılımcı ve bağlamsal deneyimlerine dayalı olduğunu savunan Bilişsel Yaklaşım*: Program, dil öğrenimini etkileyen bireysel özellikler ve açıklamalara odaklanarak sağır öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmeyi amaçlayacak; öğrencilerin öğrenme ortamına getirdiği çeşitliliği dikkate alacaktır. İşitme kayıpları veya çeşitli düzeylerdeki (çoğunlukla ağır) işitme bozuklukları nedeniyle, bu müfredat özellikle okuma ve yazma yoluyla semantik, morfolojik, sentaktik ve pragmatik yönleri kapsayarak, yabancı dilde hedeflenen yeterlilik düzeyine ulaşmaya yardımcı olmak üzere planlanacaktır.
- *Öğrenmenin, öğrencinin aktif olarak bilgi inşa etmesiyle gerçekleştiğini;*

bireysel özellikler ve öğrenme stillerinin dikkate alınmasını savunan Yapılandırmacı Yaklaşım: Duruma ve ihtiyaca göre tüm dil öğretim yöntemlerini ve tekniklerini kullanmak önemlidir. Çünkü sağır bireylere yönelik İngilizce öğretiminde tek bir yönteme bağlı kalmak, onların kişisel ihtiyaçlarına daha etkili olabilecek farklı öğrenme stilleri ve stratejilere erişimini kısıtlayabilecektir. Sağır bireylerin de istemleri doğrultusunda geniş bir yöntem ve teknik yelpazesi sayesinde, onların çeşitli öğrenme tercihleri ve yetenekleri göz önünde bulundurularak daha kapsayıcı ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturulacaktır. Ayrıca, esnek bir yaklaşım, öğretmenlerin belirli öğrenme hedeflerine göre eğitimi uyarlamasına ve sağır öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçlerinde farklı ihtiyaçlarını ve yeteneklerini desteklemesine olanak tanıyacaktır.

4. Hedef Grup: Bulgular sonucunda hedef kitlenin heterojen bir grubu içermesi; ağır işitme engeline sahip olanların çoğunlukta olması ile birlikte farklı düzeyde işitme kısıtlılıklarının bulunması, farklı yabancı dil öğrenme yaşantılarının ve maruziyetlerinin bulunması ve sistemli ve sürekli bir yabancı dil öğrenme geçmişlerinin olmaması nedeniyle temel düzeyde, okuma-yazma becerilerinin öncelendiği bir program oluşturulacaktır. Hedef grubun genel özellikleri, işaret dili ile iletişim kurmaları, görselliğin öğrenmede ön planda olması, işitenlere göre daha yavaş öğrenmeleri, Sağır kültürü, olumlu dil öğrenme motivasyonu ve tutumuna rağmen öğrenme kaygısı olması gibi öğrenme ortamına taşınan değişkenlerin göz önünde bulundurulması ile esnek ders içerikleri ve kişiselleştirilmiş eğitim yaklaşımları sunulacaktır.

5. Dil Öğrenme Amaçları: Tasarlanacak programda, ihtiyaç analizi ve uzman görüşlerine paralel olarak sağır bireylerin temel düzeyde (okuma ve yazma) İngilizce dil yeterliliği kazanması, dili günlük yaşantıda kullanabilmesi, topluma entegrasyon sağlaması ve kendini ifade etme fırsatları bulması amaçlarına yer verilecektir.

Hedeflerden becerilere, becerilerden kazanım ve alt kazanımlara doğru bir süreç oluşturulacaktır.

6. *İçerik Yapılandırması*: İhtiyaç analizindeki ve uzman görüşme formundaki bulgular doğrultusunda hedeflerle uyumlu bir içerik oluşturulacaktır.

- *Sarmal Programlama Yaklaşımı*: Daha önce öğrenilen konular tekrar ele alınıp genişletilecektir. Her konu kendi içinde bir sıralama veya ilerleme sürecini sürdürecektir.
- *Modüller*: Temel dilbilgisi, sözcük bilgisi, kültürel içerikler gibi içeriğin kolay, anlaşılabilir modüllere bölünmesi söz konusu olacaktır.
- *İçeriğin organizasyonu*: Somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya, şimdiden geçmişe, olaylardan kavramlara ve genellemelere, yakın çevreden uzak çevreye doğru bir ilerleme sağlanacaktır. İçerik, öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde mantıksal bir sıra içinde öğrenciler için anlamlı ve keyifli hale getirilecek ve ihtiyaç analizinde tercih ettikleri konuları kapsayacaktır.
- *Dil Becerileri Dengesi*: Sağır bireyler için okuma ve yazma becerilerine öncelik verilmesi; Türk İşaret Dili ile iletişimin ve öğretimin desteklenerek konuşma ve dinleme yerine okuma ve yazma becerilerinin bütünleşik gelişimi sağlanacaktır.

7. *Öğretim Yöntem ve Teknikleri*: İhtiyaç analizi ve uzman görüşleri doğrultusunda bu bireylerin öğrenme biçem ve stratejilerinden yola çıkılarak şöyle oluşturulacaktır:

- *İşaret Dili Desteği*: Eğitim materyallerinde ve öğretim süreçlerinde Türk İşaret Dili kullanımı, özellikle temel dil yapılarının öğrenilmesi için gereklidir. Türk İşaret Dili, hem öğretim aracı hem iletişim aracı olarak programda yerini alacaktır.

- *Görsel Öğrenme Stratejileri*: Sağırılar için uygun olan, görsel odaklı öğrenme materyalleri ve yöntemler (Öğrencilerin hedef yapının formu, anlamı ve kullanımını bir araya getirerek bağlantı kurabilecekleri durumlar sağlamayan görsel temelli biçime odaklı öğretim) kullanılacaktır.
- *Çok modlu yaklaşım*: Geniş bir yöntem ve teknik yelpazesi sayesinde, sağır bireylerin çeşitli öğrenme tercihleri ve yetenekleri göz önünde bulundurularak daha kapsayıcı ve etkili bir öğrenme ortamı sağlanacaktır. Bu bağlamda Türk İşaret Dili, parmak alfabesi, dudak okuma gibi bu gruba ilişkin özel yöntem ve tekniklerin yanında dilbilgisi-çeviri yöntemi, görsel destekli yöntemler, eğlenceli aktiviteler gibi farklı dil öğrenme metodolojileri işe koşulacaktır.
- *İşitsel Olmayan Yöntemler*: Dinleme ve konuşma yerine okuma ve yazmaya odaklanan stratejilere (Okuma ve sözcük öğretimi stratejileri gibi) odaklanılacaktır.
- *Bireyselleştirilmiş Öğretim Yöntemleri*: Öğretim yöntemlerini ve materyalleri her öğrencinin kendine özgü ihtiyaçlarına ve öğrenme tarzlarına göre uyarlamayı amaçlayan bu yaklaşım, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi alanlarını ve öğrenme hızını göz önünde bulundurarak öğretim stratejilerinin ve müfredat içeriğinin tasarlanmayı gerektirecektir.

8. *Öğretim Materyal ve Kaynakları*: İhtiyaç analizi ve uzman görüşlerinden elde edilen veriler, materyal ve kaynakların çeşitlendirilmesini gerektirmektedir.

- *Görsel Eğitim Materyalleri*: Grafikler, resimler, videolar gibi işitsel olmayan eğitim materyalleri kullanılacaktır.
- *İşaret Dili Eğitim Materyalleri*: İngilizce sözcük ve kavramların Türk İşaret

Diliyle desteklendiği materyallere (örneğin Türk İşaret Dili sözlükleri, video anlatımlar, altyazılar, metin dökümleri ve işaret dili tercümelere sağlanması) başvurulacaktır.

- *Eğitim Teknolojileri:* Dijital platformlar, Türk İşaret Dili destekli mobil uygulamalar ve interaktif yazılımlar öğretim programı ile bütünleştirilecektir.
- *Materyal Uyarılama/Geliştirme:* Sağırılar için mevcut dil öğrenme araç-gereçlerinin adaptasyonu önerilecektir.

9. *Harmanlanmış Öğrenme:* Resmi öğrenme ortamlarının yanında teknoloji ve multimedya araçlarının aktif kullanımı; sağır bireylerin teknoloji öğrenme gereksinimleri ile uyumlu bir biçimde uzaktan eğitimin ve sınıf içi öğrenme ortamlarını destekleyen sınıf dışı sosyal ağlar ve sosyal medyanın kullanımını içermektedir ve ihtiyaç analizi verileri özellikle teknoloji destekli yabancı dil öğretimini öncelemektedir.

10. *Değerlendirme Yaklaşımları:* İhtiyaç analizi bulgularının da desteklediği üzere alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının klasik değerlendirme ile bütünleştirilmesi sağlanacaktır.

- *Görsel ve Yazılı Değerlendirme:* İşitme engelli öğrenciler için işitsel olmayan değerlendirme araçlarının geliştirilmesi; okuma, yazma, Türk İşaret Dili gibi becerilere dayalı sınavların oluşturulması söz konusu olacaktır.
- *Alternatif Yöntemler:* İşitme engelli öğrencilerin bireysel ilerlemelerini takip eden değerlendirme yöntemlerine yer verilecektir. Yaratıcı yazma, sunumlar ve tartışmalar gibi performans odaklı değerlendirmeler ön plana çıkarılacaktır.

11. *Kültürel Farkındalık ve Kapsayıcılık:* Program modeli, dil öğrenimini gerçek yaşam durumlarına dayalı ve anlamlı bağlamlarda gerçekleştirerek öğrencilerin öğrendiklerini

kolayca anlamalarını ve günlük hayatta uygulamalarını sağlayacaktır. Öğrenciler, hem hedef kültürü öğrenerek kültürel empati geliştirecek hem de kendi kültürlerini keşfederek aidiyet duygusu geliştirecek ve kültürel kimlikleriyle gurur duyacaklardır. Sağır bireylerin kültürel empati ve kültürel kimlik oluşturma gereksinimleri ihtiyaç analizi verileri ile açıkça ortaya çıktığı için bu gereksinimin bu program modeli ile karşılanması sağlanacaktır.

12. Destekleyici Hizmetler: İhtiyaç analizi ve uzman görüşme formu bulgularının sonucunda hedef grubun eğitim süreçlerini kolaylaştırmak, zorlukları azaltmak ve ihtiyaçlarına uygun bir öğrenme ortamı sunmak amacıyla çeşitli araçlar, kaynaklar ve uzmanlık hizmetlerinin öğretim ortamıyla bütünleştirilmesi sağlanacaktır.

- *Fiziksel Ortam:* Eşit erişimi ve aktif katılımı destekleyen, görsellerle donatılan, işitme durumuna duyarlı, özel gereksinimlere cevap veren bir sınıf ortamı yaratmak hedeflenecektir.
- *Psikolojik destek:* Sevgi ve saygıya dayanan, işbirlikçi ve duygusal ihtiyaçları karşılayan bir sınıf atmosferi; öğrenci merkezli yaklaşım, öğrenmeyi bireyselleştirme, öğrenmeye ilgi ve motivasyonu artırma ve çeşitliliğin ve katılımın desteklenmesini içeren öğretim yaklaşımları (olumlu sınıf iklimi) benimsenecektir.
- *Bütüncül Gelişim:* Akademik becerilerin yanı sıra duygusal zekâ, sosyal beceriler, yaratıcılık, eleştirel düşünme yetenekleri, fiziksel sağlık ve genel iyilik halleri gibi alanlarda da fırsatlar ve deneyimler sunulacak ve öğrencilerin hayatlarının tüm yönlerinde gelişmelerini destekleyerek dengeli ve kapsamlı bireyler olmaları sağlanacaktır.
- *İş birliği ve Toplum Katılımı:* İngilizce öğrenme sürecine aileleri, eğitimcileri, Sağır topluluğunu ve yakın çevreyi dahil ederek, öğrenme sonuçlarını en üst

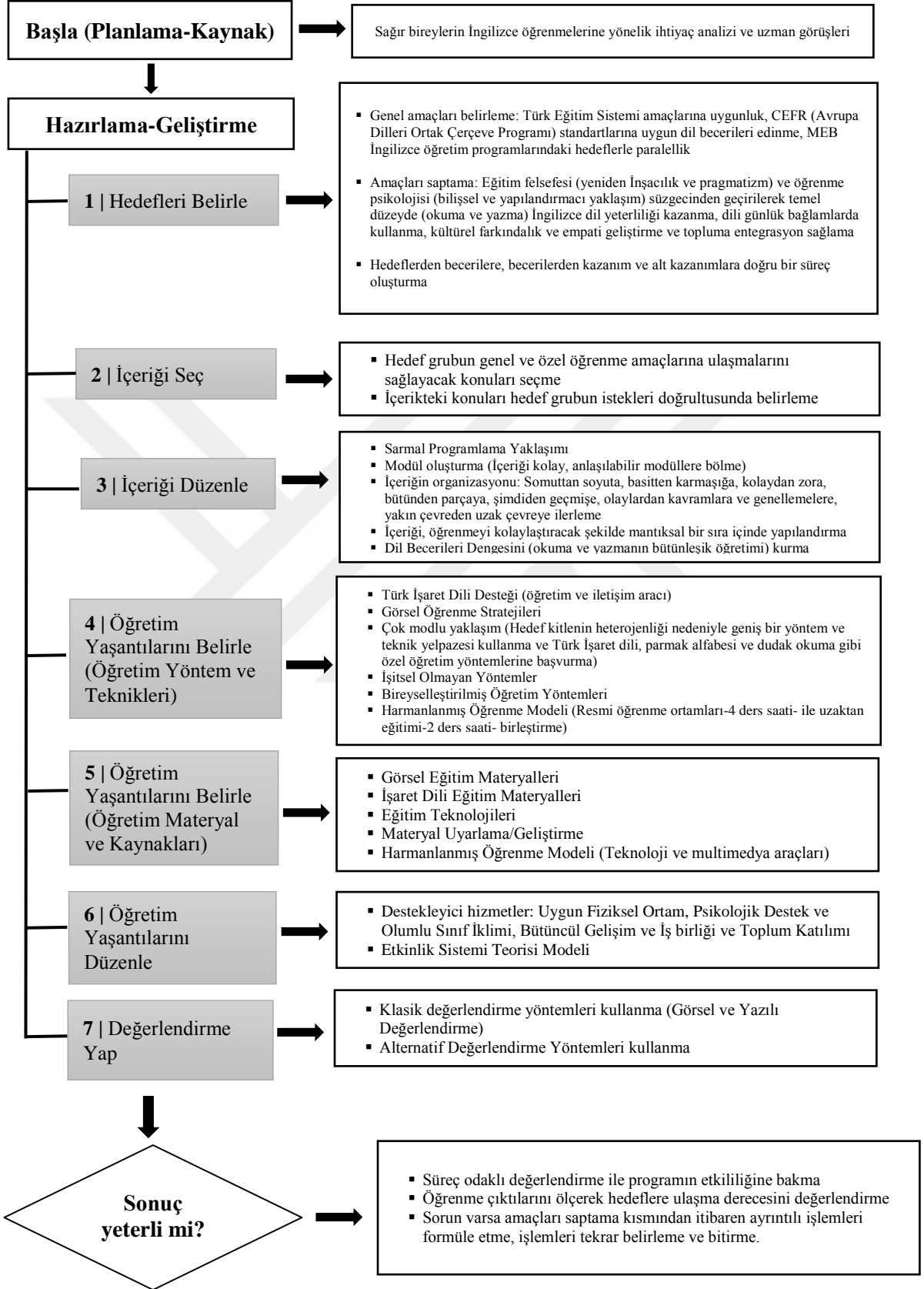
düzeve çıkarmak için ortaklıklar ve destek ağları oluşturmak temel alınacaktır.

13. Etkinlik Sistemi Teorisi Modeli: İhtiyaç analizi ve uzman görüşleri ile edinilen verilerin sağır öğrencilerin İngilizce öğrenmeleri için etkinliklerin, araçların, toplumsal ilişkilerin ve toplumsal yapıların birbirleriyle organize biçimde çalışması gerektiğini ortaya koyması ve bu anlamda Etkinlik Sistemi Teorisi Modeli ile paralellik arz etmesi nedeniyle bu modele, programın alt yapısını oluşturmada başvurulacaktır. Bu kapsamda, özne olarak bu sistemde yer alan sağır bireylerin etkili öğrenme yöntem-tekniklerine ve araç-gereçlerine erişimlerini sağlamak hedeflenecek; nesne olarak belirtilen öğretim ile de, öğrencilerin temel İngilizce dil becerilerini geliştirmeye odaklanılacaktır. Burada İngilizce öğretim programını uygulayan, öğrencilerle doğrudan etkileşimde bulunan ve öğretim sürecini yöneten ana kişi olan öğretmenin rolü, bu bireylere yönelik bilgi, beceri ve pedagojik yaklaşımlarını geliştirmesini ve sürekli kendini yenilemesini içerecektir. Öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve Türk İşaret Dili gibi araçları içeren enstrümanlar, hedef gruba yönelik özel öğretim stratejilerine ve iletişim yöntemlerine işaret etmektedir. İşaret dili, sağır bireylerle etkili iletişim kurmak ve İngilizce öğretimi gerçekleştirmek için bir araç olarak kullanılacaktır ve yöntemler, öğretim teknikleri ve uygulama stratejileri bu bireylere uygun ve elverişli hale getirilecektir. İş Bölümü, hedef grubun öğretim sürecinin etkinliğine katkıda bulunma anlamında çeşitli rolleri ve sorumlulukları kapsamaktadır. Bu bağlamda aileler, öğretmenler, yetişkin sağırlar, tercümanlar ve hizmet içi eğitim gibi çeşitli paydaşların rolleri ön plana çıkmaktadır. Ailelerden öğrencilerin eğitim sürecini destekleme ve evde öğrenme ortamını geliştirme; öğretmenlerden dersleri planlama ve özel öğretim materyallerini ve değerlendirme araçlarını hazırlama; yetişkin sağırlardan kendi deneyimlerini paylaşarak öğrencilere model olma; tercümanlardan öğrencilerin ve öğretmenlerin iletişim kurmasını sağlama ve hizmet içi eğitimden öğretmenlerin ve diğer eğitimcilerin sürekli olarak eğitim ve gelişim fırsatlarına erişmesini sağlama gibi roller beklenmektedir.

Toplum, bu bireylerin öğretim sürecine katkıda bulunan geniş sosyal çevresini ifade etmekte ve diğer öğretmenler, akranlar, aile üyeleri, diğer yetişkinler ve tercümanlardan oluşmaktadır. Toplumun bu program modelinde öğrencilerin eğitim deneyimlerini etkileyen sosyal destek sistemlerini ve etkileşimleri sağlaması gerekecektir. Öğretim sürecini yönlendiren ve belirleyen yönergeler, standartlar ve yasaları içeren kurallar, okul ve ulusal düzeydeki politikaları (CEFR gibi) ve düzenlemeleri (Türk Eğitim Sistemi, MEB öğretim programları gibi) kapsadığından ve programın yasal ve politik gerekliliklere uygun olmasını sağlayacağından dolayı program modelinde dikkate alınacaktır. Sonuç bağlamında program, okulun sosyal ve akademik yapısına katkıda bulunmayı hedefleyecektir. Sosyal ve akademik gelişimlerin izlenmesi için belirlenen genel ve özel hedeflere göre, programın etkileri düzenli olarak değerlendirilecek ve sonuçlar okul topluluğuna sağladığı katkıyı gösterecektir. Bu neden değerlendirme, daha ziyade süreç odaklı yapılarak programın etkililiğine bakılacaktır.

Yukarıda detaylandırılan modelleme anahtarının parametrelerinin Taba-Tyler Program Geliştirme modeline uyarlanmış biçimi aşağıdaki şekilde (Şekil 4) gösterilmiştir:

Program Modeli Geliştirme Süreci



Şekil 4. Program Modeli Geliştirme Süreci

5. BÖLÜM

(5, 6, 7, 8. SINIFLAR) SAĞIR VEYA İŞİTME ENGELLİLER İNGİLİZCE

DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI MODELİ

Bu bölümde, tez kapsamında gerçekleştirilen ihtiyaç analizi ve uzman görüşleri verilerinin çözümlenmesi sonucunda elde edilen modelleme anahtarı rehberliğinde tasarlanan ve oluşturulan “Sağır veya İşitme Engelliler İngilizce Dersi Öğretim Programı Modeli” sunulmaktadır.

İLKÖĞRETİM
(5,6,7,8. Sınıflar)

SAĞIR VEYA İŞİTME
ENGELLİLER

İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMI MODELİ

Rabia TEKİN ÖZEL

Ankara, 2024

CONTENTS

1. THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE CURRICULUM	403
2. THE VISION OF THE CURRICULUM	408
3. THE MISSION OF THE CURRICULUM	410
4. THE IMPORTANCE OF SIGN LANGUAGE AS A MEANS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING	411
5. GENERAL OBJECTIVES OF THE CURRICULUM	412
6. VALUES EDUCATION IN THE CURRICULUM AND SPECIAL DAYS FOR THE DEAF	413
7. ASSESSMENT AND EVALUATION	414
8. FRAMEWORK OF THE CURRICULUM	417
9. IMPORTANT ISSUES FOR THE APPLICATION OF THE CURRICULUM ...	420
10. SUGGESTED MATERIALS AND TASKS	423
11. REFERENCES	424
12. 5th GRADE ENGLISH LANGUAGE SYLLABUS	427
13. 6th GRADE ENGLISH LANGUAGE SYLLABUS	436
14. 7th GRADE ENGLISH LANGUAGE SYLLABUS	447
15. 8th GRADE ENGLISH LANGUAGE SYLLABUS	458

1. THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE CURRICULUM

This curriculum has been developed in accordance with the overarching goals of Turkish National Education outlined in the Basic Law of National Education No. 1739, as well as the fundamental principles of Turkish National Education. With the transition to the 4+4+4 educational system in the Turkish education system, the redesign of current curricula has been necessary due to the initiation of English instruction for hearing children starting from the 2nd grade. As there is no such program for deaf or hearing-impaired children, this new curriculum has been developed and proposed based on the views of academics and experts as well as literature and the need analysis of this target group regarding learning English. Considering that deaf or hearing-impaired

children have slower learning processes compared to hearing individuals, it is recommended that foreign language education begins from the 5th grade. This curriculum, developed to teach English to deaf or hard of hearing students, is based on the "Taba-Tyler" model, designed under the influence of the philosophical view of "Reconstructionism" and regarded as the most suitable model for the Turkish education system. This model uses problem-centered design to meet the needs of learning a foreign language of the target special group contributing to their integration into society. In other words, the goal behind this programme is not only about language acquisition; it is about promoting their inclusion, empowerment, and access to opportunities in a globalized world where English proficiency is increasingly significant for success. The educational philosophy determined as 'reconstructionism,' is based on pragmatism (utilitarianism), viewing language and thought as tools for prediction, problem solving, action, achieving practical outcomes and addressing real-world challenges. Reconstructionist movement views curriculum from a social perspective and stresses the role of education in redesigning society and societal transformation that is considered to be done essentially by schools. It tries to change and develop the society by supplying equal educational opportunities for all individuals regardless of the diverse social backgrounds and circumstances of all individuals (Domanais, 2021). Within this context, the curriculum for deaf individuals aims to provide this group with access to English language learning in accordance with the principles of human rights, with social benefits fostering their integration and engagement within society by meeting their learning requirements of a foreign language and with educational support through a wide range of services and resources aimed at addressing various needs and challenges these students may encounter in their educational journey. As to the psychological foundation of the curriculum, it is based upon the combination of *cognitive approach* and *constructivist theory*. In cognitive approach, the primary source for second language is the learner's participative, contextualized experience of language by cognitive processes. Language learning is largely usage-based. Humans use language in order to communicate and make meaning (Ellis and Wulff, 2019, p. 41). For students with hearing impairments, this approach can be especially valuable in grasping how language is structured and operates. Therefore, the curriculum with the perception of focusing on individual characteristics and exposition affecting language learning intends to enhance deaf learners' cognitive skills by considering the variety they bring to the learning environment. Due to their hearing loss or impairments at various levels (mostly heavy ones), the curriculum is premeditated to help them achieve the targeted level of

proficiency in foreign language, encompassing semantic, morphological, syntactic, and pragmatic aspects via especially reading and writing. In constructivism, which complements cognitive theory, learning takes place when the learner is actively engaged in the process of constructing knowledge and students create new knowledge by using what they already know and making meaningful links. Providing an opportunity for the learner to create new meaning from their experiences with the educational environment and interpreting relevant material is of primary importance in this theory (Otto, 2010). According to Grabowski (1997), constructivism states that learning is not restricted to the treatment of presented cognitive constructs but can create new connections for learners. Overall, constructivism is effective for teaching English to deaf individuals because it allows them to dynamically learn from their own personal inferences and interpretations and progress at their own pace and learn according to their learning styles. In constructivist classrooms, teachers must be prepared to meet the needs of all children in their classrooms and this includes children from diverse backgrounds” (Aldridge & Goldman, 2007, p. 166). As required by the constructivist approach, utilizing all language teaching methods and techniques according to the situation and need is essential, since limiting them or solely adhering to a specific method in English instruction to the deaf can restrict their access to different learning styles and strategies that might be more effective for their personal needs. Thanks to *a broad spectrum of methods and techniques*, diverse learning preferences and abilities of deaf students, ensuring a more inclusive and effective learning environment can be addressed. Moreover, alternative methods and techniques may be more appropriate depending on the specific language skills or learning objectives, thus having the flexibility in approach enables educators to adapt instruction according to specific learning goals and support the diverse needs and abilities of deaf students in their English language learning process. On the other hand, as Sultanbekova (2019) suggests the dominant methods used in this curriculum are mostly *grammar-translation method* which incorporates such elements as “memorization and deductive application of rule”, *suggestopedia* that suggests the use of various games, singing activities and pleasant activities to enhance a conducive and friendly environment and *facilitative strategies* that are reflected in visual tools, visual organizers, and pictures for representing the vocabulary, and instructions (s. 29). The social foundations on which this curriculum is based have been considered in the context of fostering children's constructive and creative integration into society since a thorough grasp of various social foundations is crucial for developing an English language teaching curriculum that is inclusive,

effective, and respectful of the unique needs of the deaf or hard of hearing community. In this sense, this curriculum places great emphasis on recognizing and valuing Deaf culture and Identity, which include understanding the norms, values, and shared experiences within the Deaf community. Because acknowledging Deaf culture is necessary to create a curriculum that respects and incorporates students' identities, one of the best ways to achieve this is to place Turkish Sign Language, that is the primary language of deaf individuals in Turkey, into the centre of the curriculum. In this way, the curriculum will be able to facilitate understanding and bridge the gap between Turkish Sign Language and English. In this framework, effective teaching methods that focus on sign language instruction and strengthen the language skills of deaf students are supposed to be implemented. Additionally, educational materials are expected to be enriched with Turkish sign language and visual elements to facilitate the participation of deaf individuals. Also, this curriculum encompasses inclusive education practices, which involve providing accessible materials, utilizing visual aids, and employing technology designed to enhance learning for deaf students, ensuring they receive the support they need. This curriculum also places great emphasis on community and family participation and keeping the awareness level of families, teachers and the immediate environment about hearing impaired people high. Engaging with the Deaf community and families of deaf students is fundamental for meeting their needs and expectations. It is believed community contributions guide the development of relevant and meaningful content of this program. Another aspect of the curriculum relates to the legal and policy frameworks. In Turkey, thanks to laws and policies supporting the education of deaf students, it is possible to say that this curriculum complies with legal requirements and promotes the rights of deaf learners. Additionally, starting from the point that every individual is valuable and has the need to develop and fulfil themselves, it is essential and a fundamental human right to improve educational services for deaf individuals so that they can sustain their presence in society and live a good and deserved life. At this point, actually the proposed curriculum, has emerged from the absence of any curriculum in our country currently for teaching foreign languages to the deaf, and the lack of any guidance or direction for teaching foreign languages to these individuals, as well as the optional nature of learning English. It aims to address this deficiency and make English a mandatory subject at schools. The curriculum consists of four dimensions: goals, content, teaching-learning and evaluation processes, as required by the Taba-Tyler model. These dimensions are determined and formed based on the needs analysis conducted for deaf students and expert opinions. The language skills

were developed in line with the Common European Framework of Reference for Languages (COE, 2001) standards, which define language levels within the scope of language proficiency. By this curriculum which underlines a systematic, sequential and structured process:

- *Educational objectives* are clearly identified at the beginning. These objectives describe the expected learning achievements and capabilities students should reach by the end of the program. For hearing students, developing all four language skills is important. However, for deaf and hard-of-hearing students, focusing on writing and reading skills is particularly crucial. These skills offer essential ways for them to engage with and understand the language. Unlike spoken communication, writing and reading do not depend on auditory input, making them more accessible for deaf learners.
- *Content* is chosen based on the objectives. The content should be relevant and necessary for achieving the objectives. The content is organized in a logical sequence, ensuring that it is presented in a way that facilitates learning. ***“The spiral curriculum approach”*** has been preferred in organizing the content. Previously learned topics are revisited and expanded upon. Each topic maintains a sequence or progression within itself. Content organization involves a progression from concrete to abstract, simple to complex, easy to difficult, whole to part, present to past, from events to concepts and generalizations, and from the immediate environment to the distant. The content is meaningful and enjoyable for the students.
- Teaching-learning process includes organization of learning experiences, and activities and instructional methods are designed to help students achieve the objectives. It has various elements such as lesson planning, student engagement, repetition and reinforcement, feedback and reflection. Learning experiences are sequenced to build on previous knowledge and are integrated to show the interconnections between different concepts and skills. This program aims at benefitting from ***a combination of communication methods utilizing both verbal language and Turkish sign language support***. It encourages the integration of all communication methods that facilitate students' use of visual strategies such as lip reading, sign language, and finger spelling to spell words. Additionally, it is important that the material development process is supported by technology along with pictures and other visual aids. In this curriculum,

which is based on *Blended Learning* aiming to enhance the quality of learning by integrating technology into the teaching program, the use of tools such as out-of-class social networks and social media that support in-class learning environments is also included. It is important to supply situations in which students can make connection between the form, meaning, and usage of the target structure together. A visual-based *form-focused English teaching method* is believed to be effective in helping students develop their knowledge of English grammar.

- *Evaluation process* where assessment methods are developed to measure student progress towards the objectives includes traditional assessment methods such as tests and quizzes, but it also involves alternative forms. Examples of alternative evaluation methods for the deaf may include performance-based assessments which focus on observing students' practical application of skills and knowledge in real-world contexts; portfolio assessment which allow students to compile samples of their work over time, showcasing their progress and achievements such as written assignments, artwork, videos of signed presentations, etc.; and peer and self-assessment; alternative formats which include adaptation of the material to suit the needs of deaf students, such as providing written instructions alongside Turkish Sign Language explanations, using visual aids, or allowing extra time for completing assessments, projects and performance assignments, written reports and paragraphs, posters and summary writing.

The scope of this curriculum has been defined with careful consideration of the characteristics and needs of the students. Deaf individuals, who are a group requiring special education, come to learning environments with a variety of factors including their chronological age, the time when their hearing loss began, the degree of hearing loss, the age at which they first started using hearing aids, their initial response, family support, available resources, awareness, technology usage, preschool education, their proficiency in Turkish and their needs. This curriculum addresses the deaf or hard of hearing adolescents aged between 10 to 13 and so the features of social, cognitive and emotional development have been taken into consideration in realizing all dimensions of the curriculum. To make English classes appealing for adolescent deaf students, relevant objectives, funny and meaningful content, interactive activities (for writing), real-world examples, multimedia resources, and discussions on topics relevant to their interests and experiences, educational apps or online platforms are incorporated. It is believed that providing opportunities for

creativity, critical thinking, and self-expression through tasks like debates, presentations, or creative writing by this curriculum can also enhance their interest and motivation in learning English. According to this curriculum, due to the age factor and their hearing loss to certain extents, motivating them to learn another spoken language, instilling a positive attitude towards English and creating a safe, friendly, supportive, enjoyable and stress-free language learning environment is of great importance.

2. THE VISION OF THE CURRICULUM

The vision of the English language teaching curriculum designed for the deaf or hearing-impaired students is to strive to provide a comprehensive, accessible, and culturally responsive learning environment that empowers them to become an accurate and fluent user of English while valuing and maintaining their identity within the Deaf community. The basic components:

- *Bilingual-Bicultural Education*: It emphasizes the integration of both Turkish Sign Language and written English within the curriculum. By doing so, deaf students will be able to develop proficiency in both languages and embrace and value their deaf cultural identity.
- *Accessibility*: It is about the access of teaching methods and techniques, materials and resources and assessment methods by deaf students and especially includes hands on activities, visual aids (pictures, photos, realia, flashcards, wall charts and posters), handmade materials, multimedia resources, applications, software, platforms and games to facilitate comprehension and also flexible assessment such as written assignments, visual projects, etc. to allow deaf students to demonstrate their understanding and skills. All teaching materials are adapted to be fully accessible for the deaf which includes providing captions, transcripts, and Turkish Sign Language interpretations and all teaching methods and techniques are adapted to the learners' learning styles and strategies.
- *Cultural Awareness and Encompassing*: The curriculum underlines language learning that is contextualized and relevant to real-life situations. Activities and materials are directly related to the students' everyday experiences and real-world, environments, and experiences. This approach ensures that language is learned and practiced in meaningful contexts, making it easier for learners to understand and apply in everyday situations. Here students, while learning the target culture on one

hand, also explore their own culture on the other hand. It pertains to students fostering a sense of belonging and pride by acknowledging and celebrating the unique cultural perspectives and experiences of deaf individuals within the curriculum.

- *Individualized Teaching Methodologies*: It aims to tailor education methods and materials to fit the unique needs and learning styles of each student and involves designing instructional strategies and curriculum content that take into account individual strengths, weaknesses, interests, and pace of learning. This flexible approach allows students to be more self-managed, fostering more engagement, motivation, eagerness and ultimately, good learning outcomes. Additionally, by personalized learning students can reach their full potential by addressing their specific learning needs, maximizing their strengths and minimizing their weaknesses.
- *Multiple Modes*: It allows the use of various modes of communication, such as Turkish Sign Language, written text (in English), and lip-reading to develop comprehensive language skills (reading and writing).
- *Strengthening and Self-Representation*: Deaf or hard of hearing students are provided with the skills (pragmatic and interpersonal), knowledge, competency and self-confidence in English language proficiency necessary to defend their own well-being, experience positive change, break down social barriers, develop empathy, seize new opportunities and manage their career goals.
- *Coordination with Deaf Educators*: To create an effective language learning atmosphere the curriculum is supposed to be delivered by experts proficient in Turkish Sign Language and well-versed in deaf education or it is possible to ask for help from the translators.
- *Cooperation and Community Involvement*: It revolves around engaging families, educators, Deaf community and immediate society in the educational process, building partnerships and support networks to optimize learning results
- *Holistic Development*: Providing opportunities and experiences that nurture not only academic skills but also emotional intelligence, social skills, creativity, critical thinking abilities, physical health, and overall well-being is crucial.
- *Preparation for Future Life*: Stressing the need to furnish deaf students with the academic, social, and vocational skills vital for success in higher education, careers and jobs, personal life pursuits and contributions to the society.

- *Constant Assessment:* Making the curriculum to be subject to ongoing evaluation process and any innovations in the field and rectifying shortcomings and addressing deficiencies emerging during the implementation phase of the curriculum ensures that the curriculum remains responsive and reflective to the evolving needs of the deaf.

3. THE MISSION OF THE CURRICULUM

The mission of an English language teaching curriculum for the deaf which focuses on current goals essentially is to create a comprehensive, efficient and effective learning environment that meet their unique needs and features; to foster a positive learning experience by accessible and differentiated instruction and resources, inclusive classroom management, feedback and positive reinforcement and empathy and respect towards deaf culture and identity; to equip students with the necessary linguistic tools and proficiency to effectively participate in real-life situations and develop reading and writing skills; to supply a comprehensive language education by not only focusing on basic vocabulary and grammar but also incorporating reading and writing skills; to provide related materials for the deaf or adapting them to fit their special requirements; to implement effective and suitable teaching strategies cooperating with all joints (deaf individuals themselves, teachers and experts who specialize in deaf education, Turkish Sign Language interpreters, etc) during the learning and teaching process; to cooperate with family members and caregivers of deaf individuals, friends, school administration, Deaf community and society); to regularly conduct evaluations to monitor students' progress throughout the educational process to see students' strengths and weaknesses and ensure appropriate support and resources to enhance their learning experiences.

4. THE IMPORTANCE OF SIGN LANGUAGE AS A MEANS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING

This curriculum emphasizes the entailment of utilizing Turkish Sign Language as a learning tool when teaching English to the deaf and hard of hearing as it helps them communicate from an early age. Early exposure to sign language enhances later language skills, thus the cognitive benefits gained from early sign language exposure, such as improved memory, spatial reasoning, and understanding of language structures, provide a solid foundation for acquiring foreign languages. Using sign language is

important for several reasons (Brereton, 2010; Daniels, 2004; Good et al., 1993, Petitto et al., 2001):

- It enables understanding words, phrases and grammatical structures of the target language by providing their visual representations and facilitating connections between newly learned English words and structures using existing knowledge.
- It makes student live an enriched and reinforced learning experience by enabling simultaneous development of language skills in both sign language and English, it allows the brain to process new information through two different formats.
- As it's their mother tongue, it promotes active engagement, thereby cultivating a more inclusive atmosphere where all individuals feel acknowledged and engaged.
- It simplifies explanation of complex concepts by supplying visual cues and supports learning through visual memory.
- It induces sensory and cognitive stimulation by supporting visual and kinesthetic learning styles.
- It builds self-confidence by getting them to express themselves more comfortably and effectively.
- It strengthens communication skills and social interactions by enabling them to express their emotions and thoughts more easily.
- It reinforces cultural connections and identities by creating a connection among Deaf communities and fostering the sense of belonging.
- It forms a stronger bond between teacher and student through strong communication, interaction, cooperation resulting in a better understanding of the student and tailored support according to their needs.

5. GENERAL OBJECTIVES OF THE CURRICULUM

The general objectives of the English language teaching curriculum for the deaf includes “developing basic English language skills” that involves focusing on reading and writing skills to ensure deaf students have a solid foundation in English; “enhancing communication abilities” both in everyday interactions and academic settings; “promoting literacy” via reading comprehension, vocabulary development, and writing proficiency; “facilitating language acquisition” taking into account their unique learning

needs and communication preferences and “cultivating cultural awareness and understanding” of English-speaking cultures and communities. Overall, the objectives of the English language teaching curriculum for the deaf are to provide deaf students with the necessary language skills and resources to succeed in English language proficiency and to facilitate their participation in broader academic and social contexts. It can be seen that these objectives align with the objectives in the Common European Framework of Reference for Languages (COE, 2001). For example, the main aim of the CEFR is to describe and assess language learners' language skills. Similarly, in teaching English to deaf students, the primary goal is to enhance communication skills, improve language proficiency, and promote cultural awareness. Therefore, there is a significant parallel between the objectives of the CEFR and the objectives for teaching English to deaf students. These similarities indicate a general consensus on the basic principles and goals of language learning and teaching processes. According to the official CEFR (COE, 2001) guidelines, student at the A1 level in English can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type; can introduce herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where she lives, people she knows, and things she has and interact with other people in a simple way. For the deaf these general objectives should be considered in terms of reading and writing skills, vocabulary and grammar learning. The details of these objectives which are adapted according to the CEFR guidelines are as follows (COE, 2001). A student at the A1 level in English will be able to:

1. introduce himself simply and use basic greetings.
2. express where he and others are from and give a basic description of his city.
3. express simply about family and colleagues, describing their appearance and personalities.
4. discuss clothing at a basic level and ask salesclerks simple questions about it.
5. reflect about favourite foods and make simple orders for take-out food.
6. reflect about daily activities and arrange meetings with friends and colleagues.
7. describe current weather conditions and suggest activities according to the weather forecast.
8. express general terms about his health and describe common medical symptoms to a doctor.
9. describe the location of his home and give simple directions.

10. mention about his hobbies and interests and makes plans for fun activities with friends or colleagues.
11. complete basic transactions at a hotel, including checking in and checking out.
12. discuss common products, make basic purchases and return faulty items.

6. VALUES EDUCATION IN THE CURRICULUM AND SPECIAL DAYS FOR THE DEAF

The values of justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, and altruism, which are stated in the Ministry of National Education (MEB) Values Education Activity Book (2022) and are necessary to be instilled in students, are also included in this curriculum. In the book, it is aimed to support individuals in finding their balance by acquiring these core values, thus facilitating their adaptation to social life and contributing to the cultural characteristics of society. Moreover, it is possible to address education holistically, not limited to cognitive or intellectual learning, but also focusing on the development of students' emotional, attitudinal, valuable, and belief-related behaviours. Thus, this approach acknowledges the unique needs and challenges faced by deaf learners and seeks to empower them with the tools to navigate the world with integrity and compassion. The activities in the book prepared by field experts are presented as original works containing diverse features that will attract students' interest. These activities are designed for classroom implementation by teachers. While each activity includes an in-class implementation section, there are also tasks involving school-based, out-of-school, and family-related assignments. The activities are structured as multifaceted tasks through which students can learn more enjoyably in the classroom environment, enhance their comprehension and communication skills to a higher level. The values have been appropriately integrated into the English teaching program for the deaf and hard of hearing, aiming to instil love, respect, empathy, and collaboration among students, which will enhance the quality of school life and make students feel happier and safer at school. Overall, values education in the English language curriculum for the deaf not only enhances language acquisition but also cultivates a sense of belonging, empowerment, and social responsibility among students. It reflects a holistic approach to education that prioritizes the holistic well-being and development of deaf individuals, preparing them to thrive in both academic and real-world settings. As to the special days for the deaf International Day of Sign Languages, September 23; Turkish Sign Language

Festival, June 7; International Week of the Deaf, September 19-25; World Hearing Day, March 3 should be celebrated to support and protect the linguistic identity and cultural diversity of all deaf people.

7. ASSESSMENT AND EVALUATION

It is necessary to regularly monitor and assess the progress of deaf children in relevant areas in learning English, identify their needs and strengths, diagnose any additional difficulties, and use this information to plan and deliver appropriate teaching and learning strategies and objectives. To ensure effective educational programming, it can go without saying, that ongoing assessments are needed to determine students' abilities at various levels in academic domains and to guide instruction. In the realm of deaf education, these assessments are even more critical and warrant a thoughtful discussion (Neild, and Diane Clark, 2020, s. 2). Within this framework, it can be said that assessing deaf students requires careful consideration of their unique communication needs and learning styles. Here some assessment techniques tailored to the needs of deaf learners are suggested:

- *Visual Evaluation:* Visual assessment tools such as diagrams, charts, and graphic organizers to convey information and evaluate comprehension can be utilized.
- *Translation from/to Sign Language:* Standardized tests or observation-based assessments covering local sign language translation can be used to see vocabulary knowledge, grammatical accuracy and reading comprehension.
- *Written Assessments:* Providing written assessments that are accessible to deaf students, ensuring clear instructions and language is important . Assessments may include written responses, essays, or short-answer questions that allow students to demonstrate their understanding of English language concepts and statements.
- *Interactive Activities:* These activities can provide valuable insights into students' expressive abilities (by writing) and comprehension (by reading). Incorporating interactive activities such as role-plays, group discussions and presentations to assess students' communication and language skills in real-life contexts can be recommended.
- *Performance Tasks:* These tasks require students to apply their English language skills in practical scenarios, which may include tasks such as creating presentations, writing stories, or participating in debates, allowing students to showcase their language proficiency in meaningful ways.

- *Portfolio Assessment:* Implement portfolio assessment, where students compile samples of their work over time to demonstrate their progress and achievement in English language learning, can include written assignments, projects, and other artifacts that showcase students' language skills and development.
- *Technology-Assisted Assessments:* Using technology to facilitate assessments for deaf students, such as online quizzes, multimedia presentations, or video-based assignments should be integrated.
- *Feedback and Self-Assessment:* Providing constructive feedback to deaf students on their progress in English language learning plays a critical role, increasing their motivation and helping them understand their strengths and areas needing improvement.
- *Self-assessment:* It can be applied for students to evaluate their own work and set goals for improvement.
- *Peer-assessment:* Peers can offer insights and suggestions that resonate differently from feedback provided by teachers, therefore it provides them with an additional perspective on their work or language proficiency. It also promotes social interaction and collaboration among students.
- *Collaborative Assessment:* Making deaf students involved in the assessment process by soliciting their input and involving them in goal setting and evaluation promotes active engagement and autonomy over their learning.

As Berent (2001) asserts that because teaching English to deaf students is similar in many respects to teaching ESL/EFL to hearing students, teachers of deaf students should take advantage of the vast ESL/EFL field, in terms of both teaching methodologies and assessment (s. 8). As a result, based on the assessment and evaluation techniques in terms of skills mentioned in the current curriculum (MEB İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018) for the hearing adolescents it can be suggested:

Language Skills	Testing Techniques	Suggestions for Test Preparation
Reading	Different variations of matching (...the sentences with paragraphs, ... pictures with the sentences, etc.), Finding specific information, Finding a title to a text, Identifying the gist and supporting details, Intensive reading, Read and perform / complete and action (E.g.: Read and guess the meaning of lexemes, Read and draw/paint, Read and solve the riddle), Solving a puzzle, Spotting text mechanics (reference, substitution, various types ellipses), True/False/No information, Transferring the text to a table/chart (Information transfer), Understanding the author's intention, Questions and answers.	<ul style="list-style-type: none"> • Include both bottom-up and topdown reading techniques. • Bottom-up techniques focus on morphological dynamics, words, collocations, key grammatical structures, and other components of written language. • Top-down techniques are concerned with the activation of schemata, with deriving meaning, with global understanding, and with the interpretation of a text.
Writing	Describing a picture/visual/video, etc., Filling in a form (hotel check in form, job application form, etc.), Note taking/ making, Preparing an outline, Preparing a list (shopping list, a to-do list, etc.), Reporting a table or a chart, Rephrasing, Rewriting, Writing short notes, entries and responses, Writing a paragraph/e-mail/journal entry/etc., Writing a topic sentence/ thesis statement	<ul style="list-style-type: none"> • Make sure you have prepared a reliable assessment rubric to assess students. • Provide a Genre (what to write), Audience (whom to write) and Purpose (why to write) for each writing assessment task. • Encourage self- and peer assessment if applies (for higher proficiency grades).
Samples for Integrated Skills (Reading and writing)	Summarizing a text, Taking notes Reporting an event, Paraphrasing, Preparing a mind-map, Cloze/C-test, Reading a text and show it, Writing a text and show it, outlining a reading text	<ul style="list-style-type: none"> • Offer authentic or real-like tasks to promote communicative testing. • Avoid offering tasks beyond students' current intellectual and cognitive maturity. • Provide samples to trigger task completion via linguistic performance.
Alternative Assessment	Portfolio Assessment, Project Assessment, Performance Assessment, Creative Writing Tasks, Class Newspaper/Social Media Projects, Journal Performance, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Determine initially the content, criteria for task inclusion, describe criteria for grading and the analytic rubric carefully, and present those aspects to the students before the application. Make sure students understand and accept the rules of application. • Encourage the inclusion of all language skills in portfolio content with equal weight and value. • Note that portfolio assessment procedure would be incomplete and thus useless without feedback and reflection.

Note: Some of the evaluation areas are adapted according to the features of the deaf and hard of hearing students.

It should be kept in mind that there are more testing techniques mentioned in the literature. Therefore, teachers and material developers are encouraged to explore and utilize a range of testing techniques that align with the features of this target group.

Sample Assessments Tools

1. Sample of Rubric:

Class: Grade 6

Unit: 7 (Animals)

Functions & Useful Language: Naming animals, describing animals and making simple inquiries about animals

Criteria	4 - Excellent	3 - Proficient	2 - Developing	1 - Beginning
Reading: Animal Recognition	Correctly identifies all animals with confidence.	Recognizes most animals, with occasional mistakes.	Recognizes some animals but with multiple errors.	Struggles to recognize animal names and makes frequent errors.
Reading: Lexis for Animal Description	Demonstrates full understanding of vocabulary to describe animals, using varied and accurate terms.	Understands most vocabulary and uses it appropriately, with minor mistakes.	Demonstrates partial understanding, sometimes misusing or omitting key terms.	Struggles to understand or use vocabulary related to animal descriptions.
Writing: Animal Names Accuracy	Writes all animal names correctly with no spelling errors.	Writes most animal names correctly with few spelling errors.	Writes some animal names correctly but makes several spelling errors.	Makes frequent spelling errors and struggles to write animal names correctly.
Writing: Use of Adjectives	Uses a variety of adjectives accurately and creatively to describe animals.	Uses appropriate adjectives with few mistakes in description.	Uses some adjectives but with limited variety or errors.	Struggles to use adjectives correctly in descriptions.
Writing: Asking/Answering Questions	Forms accurate and relevant questions and answers about animals using proper grammar.	Forms mostly accurate questions and answers with minor grammatical errors.	Forms basic questions and answers but makes several mistakes.	Struggles to form coherent questions and answers about animals.
Deaf Culture: TSL & English Labeling	Accurately communicates ideas about deaf animals using Turkish Sign Language, with correct English labels for animals and features.	Communicates ideas effectively using Turkish Sign Language and labels most animals and features correctly in English.	Attempts to use Turkish Sign Language but with some errors in labeling animals and features.	Struggles to communicate ideas using Turkish Sign Language and English labeling.

Scoring Guide:

4 (Excellent): Consistently demonstrates mastery of the objective with creativity and accuracy.

3 (Proficient): Meets the objective with minor errors or inconsistencies.

2 (Developing): Demonstrates partial understanding or execution, requiring improvement.

1 (Beginning): Lacks understanding or proper execution, showing significant need for support.

2. Sample of Self-Assessment:

Class: Grade 5

Unit: 9 (My Colourful World)

Functions & Useful Language: Naming typical things of each color, making simple inquiries about colors and communicating about favourite things

Objectives	I Can Do This Well	I Can Do This with Some Help	I Need More Practice	Confidence Level (1-5)
Reading: I can recognize the colors of things.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reading: I can identify the typical things colors represent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Writing: I can write the correct names of colors for the things.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Writing: I can write questions and answers about colors.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Writing: I can write about my favorite colors.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deaf Culture: I can write or draw a small symbol that represents the importance of the color blue to me or the deaf community.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Confidence Level:

1: Very Low

2: Low

3: Moderate

4: High

5: Very High

8. FRAMEWORK OF THE CURRICULUM

This curriculum is structured as a “multi-syllabus approach”, which means the incorporation of diverse content and teaching methods to cater to different learning styles and needs of the students. Therefore, it includes the combination of different syllabus which are explained by Harmer Jeremy (2001):

1. *The grammar syllabus* is the common syllabus type which a list of items taught based on grammatical structures, leading to an understanding of the grammatical system.
2. *The lexical Syllabus* is the type of syllabus which emphasize to vocabulary or lexical teaching, special terms related to the topics.
3. *The functional syllabus* emphasizes the teaching of expression of how to tell something in certain condition for example: requesting, offering, inviting, etc.
4. *The situational syllabus* offering the material which is frequently found in the real life based on the situation rather than different grammatical items,

vocabulary topics, or function for example at the bank, at the market, at the hotel, etc.

5. *The topic-based syllabus* derived from the topic taught then, develop into some language practice for example, talking about sport, weather, music, etc.
6. *Task based syllabus* derived from the task given then develop into certain language focus, discussion and etc.
7. *The multi-syllabus* is the combination of items from grammar, lexis, language functions, situations, topics, tasks. Student's necessity is the main goal to be taught.

Instructional Design

This A level curriculum is designed to develop reading and writing skills of the deaf and hard of hearing students due to their hearing loss. For these students, Grades 5,6,7 and 8 in secondary education and Grades 9 and 10 in high education are accepted as A level, owing to their speed in learning. This curriculum covers the designs of English language learning in Grades 5,6,7 and 8. The idea of starting English language teaching from Grade 5 for the deaf has been decided in accordance with the views of the related specialists in the field. For Grade 5, the aim is to use familiar everyday expressions and very basic phrases and functions of introducing herself/himself, describing objects and asking and answering. For Grade 6, the topics are determined as friends, emotions, shapes, body parts, personal belongings, fruits and vegetables, family, animals and talents. For Grade 7, the topics covered include collections and games, home outside and inside, town, nature, weather, transportation, fictional characters, party and free time activities. For Grade 8, the topics covered include asking for permission, making offer, giving instruction, specifying quantity, expressing possession, explaining routines, expressing the time of the day and describing people. MEB English Language Teaching Curriculum for Primary Education was also benefitted and taken reference in creating the content of this program.

Instructional Materials

The provision of 10 sample units for each grade level, structured around interrelated themes, allows for a comprehensive and cohesive approach to language learning. By organizing the curriculum in this manner, educators ensure that language

instruction is not delivered in isolation but rather integrated into meaningful and interconnected contexts. This approach promotes deeper understanding, facilitates retention, and encourages students to make connections between different language concepts and skills. Additionally, themed units provide continuity and coherence throughout the curriculum, allowing students to build upon their knowledge and skills progressively as they advance through each grade level. In this curriculum familiar themes with students such as family, friends, foods, animals, emotions, and basic actions are chosen as selecting themes that align with students' daily experiences creates a more engaging and meaningful learning environment, fostering deeper connections between language learning and students' lives. Besides, based on the CEFR's emphasis on developing intercultural competence and appreciation for cultural diversity (CoE, 2001), cultural issues are also incorporated and value education is addressed based upon Values Education Activity Book (2022). Educational materials for deaf students can be made more accessible, engaging, and effective, helping to create a supportive learning environment that caters to their unique needs. Hence, all materials used in language learning apart from audio materials should be adapted to this target group. Incorporating a variety of visual aids such as pictures, diagrams, charts, and videos is useful as visual representations help in explaining concepts that might be challenging to convey through text alone. Also, where applicable, including Turkish Sign Language videos or animations to accompany the text, which helps reinforce learning and ensures that students who rely on sign language can access the material, is suggested. Besides, using interactive elements such as quizzes, drag-and-drop activities, and digital games to make learning more engaging and interactive and hand-on activities such as experiments, crafts, or physical models to enhance understanding and retention is essential. In addition, collaborative learning including group activities which can foster social interaction and teamwork and peer learning which facilitate opportunities to share knowledge and support students' other's learning. Finally multiple formats (e.g., printed text, digital text, videos with captions and Turkish Sign Language interpretation) and adapted or modified materials to suit individual needs should be taken into consideration.

Model English Language Curriculum (For 45th – 8th Grades)

Levels [CEFR*] (Hours / Week)	Grades	Skill focus	Main activities/Strategies
1 [A1] (4)	5	Reading Writing	TPR/Arts and crafts/Drama- Role Play
2 [A1] (4)	6	Reading Writing	TPR/Arts and crafts/Drama- Role Play
3 [A1] (4)	7	Reading Writing	TPR/Arts and crafts/Drama- Role Play
4 [A1] (4)	8	Reading Writing	TPR/Arts and crafts/Drama- Role Play
5* [A1] (4+2)	9	Reading Writing	Drama-Role Play
6* [A1] (4+2)	10	Reading Writing	Theme-based

* As English language teaching education in these grades are given in high school, they are not included in this curriculum.

The learning outcomes within the curriculum were coded in line with the course name, grade, unit title/theme number, language skill and the number of the learning outcomes as in MEB. Language skills were also coded to refer to the place of an objective throughout the syllabus. This coding is like as follows:

E5. 2. W5.= E5: Course and Grade
2. : Theme
W5: Language Skill and Learning Outcome

E5.1. DC.1= DC.1: Deaf Culture

9. IMPORTANT ISSUES FOR THE APPLICATION OF THE CURRICULUM

By addressing the important issues below, the successful application of the curriculum can be ensured, leading to improved educational outcomes for all students:

1. Since deaf students form a heterogeneous group, the variables and individual differences they bring to the learning environment should be considered; accordingly, various English teaching models and options (such as Turkish Sign Language translation, finger alphabet, lip reading, visual materials, use of technology, etc.) should be developed.
2. In addition to using sign language as a teaching tool, bilingual education and acculturation should be aimed by using the national spoken language as a medium of transfer.

3. Visual communication strategies and techniques should be used as the most fundamental learning tool, and what is learned should be concretized on the basis of visualization.
4. Regarding the design of textbooks for deaf students, in order to support their language learning processes and tailor the books to their special needs, they should be supplemented with visual content and graphics; colourful and attractive visuals should aid in grammar and vocabulary acquisition; the use of Turkish Sign Language should be encouraged; they should include references to online resources and other technological tools; contain content related to deaf culture; support activities for different learning styles; use simple and clear language; avoid complex grammatical structures and prefer explanatory expressions.
5. The physical environment (a classroom environment that allows equal access and active participation for everyone, equipped with visuals and materials that attract students' attention and encourage learning, sensitive to the students' hearing conditions, and meeting the students' needs), psychological support (mutual respect, cooperation, and open communication; sensitivity to emotional needs), technological support (lesson materials supported by technological tools, various learning platforms, and digital tools), student-centered approach, individualizing learning, making learning engaging, and supporting diversity and inclusion should be planned to create a positive classroom climate and learning environment.
6. Due to the lack of sound input because of hearing loss, reading and writing activities should be prioritized.
7. To help these students improve their English grammar knowledge, emphasis should be placed on using a visually based format-focused English teaching method.
8. If students have some residual hearing, phonics instruction should be conducted at later stages (in programs).
9. Teaching strategies for reading and vocabulary acquisition should be implemented.
10. Students should be provided with repetition and enriched feedback.
11. The development processes of students in the foreign language should be measured with alternative assessment tools such as performance assessment,

- portfolios, projects, interviews, written reports, posters, peer assessment, and individual assessment.
12. The fundamental principles of foreign language teaching and the steps of lesson delivery should be followed.
 13. Teachers should act as guides and facilitators.
 14. Students should continuously be subject to English through visual materials as much as possible.
 15. Enjoyment and fun should be the main part of language learning through activities such as games, arts and crafts, TPR drama to create a stress-free environment.
 16. Error correction and reinforcement should be done after the process of learning in order not to disrupt the flow of the lesson. Problem areas are identified by the teacher and subsequently targeted for improvement through practice or self/peer correction.
 17. Student interest and motivation should be maintained and sustained continuously.
 18. Keeping parents involved in their child's learning process through regular meetings helps ensure that they are aware of their child's progress, challenges, and achievements. This involvement fosters a supportive home environment for learning and allows parents to provide additional support and encouragement tailored to their child's needs. It also promotes collaboration between parents and educators, which can enhance the overall educational experience for the child.
 19. It is crucial for teachers to be knowledgeable in Turkish Sign Language or a sign language interpreter should be applied. This approach ensures effective communication and a better learning experience for students.
 20. Teachers should almost always use the opportunities to be involved in training and workshops for on how to effectively teach and support hard of hearing students.
 21. Identifying all the characteristics and needs that hearing-impaired students bring to the classroom at the beginning of the term (through need analysis, family and student interviews, etc.) is significant for their success. This assessment allows for the creation and implementation of individualized learning plans within this curriculum framework. This approach not only enhances academic performance but also supports the overall well-being and development of each student.

22. Before beginning to learn English, it's important to explain to the deaf the differences between sign language and spoken language modes. This can help them better understand the various challenges and opportunities they may encounter in the language learning process. Here are some key points on how to express these differences:

- Differences Between Sign Language and Spoken Language Modes

1. Language Modes: Sign language is visual-spatial; it involves hand movements, facial expressions, and body language. Spoken language is auditory-verbal; it relies on sounds, tones, and rhythm.
2. Language Structures and Grammar: In sign language, word order and grammar rules may differ from spoken language. For example, Turkish Sign Language has a different sentence structure than English. Spoken language has specific word order and grammatical rules.
3. Word Production and Meaning Transmission: In sign language, words are produced through hand movements and facial expressions. In spoken language, words are produced through sounds. In sign language, meaning is emphasized through the size of movements, speed, and facial expressions. In spoken language, meaning is emphasized through tone, emphasis, and rhythm.
4. Learning and Communication Environments: Sign language is learned and used in a visual environment. It's important for individuals to see each other. Communication typically occurs face-to-face and requires visual attention. Spoken language is learned and used in an auditory environment. Hearing sounds clearly is important. Communication can occur face-to-face or in auditory environments like on the phone or radio.

To informing deaf students visual presentations and materials that explain the differences between sign language and spoken language can be used. This helps students better understand the topic. Teachers and deaf individuals can also share their experiences with Turkish Sign Language and spoken language (Turkish). This provides a more personal perspective for students. Interactive Activities like role playing and drama involving communication in both Turkish Sign Language and spoken language can be organized. These activities allow students to practice and learn the differences.

10. SUGGESTED MATERIALS AND TASKS

The materials and tasks while teaching English to the deaf or hard of hearing which are based on visualisation are suggested as follows:

MATERIALS	Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Illustrations, Realia, Brochures, Advertisements, Dialogues, Lists, Menus, Instructions, Captions, Dictionaries/Picture, Blogs, Puzzle, Cartoons, Fairy Tales, Maps, Short Stories, Reports, Advertisements, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.
TASKS	Drawing and Colouring, Games, Find Someone Who ..., Guessing, Arts and Crafts, Making Puppets, Competitions, Drama, Role Play, Simulation, Pantomime, Storytelling, Information Transfer, Labelling, Matching, Question and Answers, True/False Questions, Reordering, Synonyms and Antonyms.

Lip Reading (): Optional. It can be used accordingly.*

11. REFERENCES

- Archbold, S., & O'Donoghue, G. M. (2009). Education and childhood deafness: changing choices and new challenges. J. K. Niparko (Ed.), *Cochlear Implants: Principles & Practice* içinde (ss. 313-345). Baltimore, MD: Lippincott Williams & Wilkins.
- Bucur, I. (2013). *The role of total communication in optimizing the teaching-learning process for the hearing-impaired students*. Yayınlanmamış doktora tezi. Babeş-Bolyai University of Cluj-Napoca.
- Bustos, M. T. (2009). Exploring emergent literacy behaviors of Filipino deaf children. *The Asia Pacific Education Researcher*, 16(1), 101-110.
- Charrow, V. R., & Fletcher, J. D. (1974). English as the second language of deaf children. *Developmental Psychology*, 10(4), 463.
- Cheng, Q., & Zeng, J. (2023). Grammar attainment by deaf English learners as compared to hearing L2 learners. *Proceedings of the 47th Annual Boston University Conference on Language Development* içinde (ss. 132-144). Somerville, MA: Cascadilla Press. 20 Ekim 2023 tarihinde <https://www.lingref.com/buclid/47/BUCLD47-11.pdf> adresinden erişildi.
- Dewi, A. A., Yawisah, U., & Siregar, S. (2019). Teaching English to children with hearing impairment: a case study in special school. *Pedagogy: Journal of English Language Teaching*, 7(1), 10-19.

- Drigas, A., Kouremenos, D., & Vrettaros, J. (2008). Teaching of English to hearing impaired individuals whose mother language is the sign language. *Emerging Technologies and Information Systems for the Knowledge Society: First World Summit on the Knowledge Society, WSKS 2008, Athens, Greece, September 24-26, 2008. Proceedings 1* içinde (ss. 263-270). Springer Berlin Heidelberg.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding*. Cambridge University Press.
- Fidan, C. (2023). Perspectives of Turkish teachers on deaf students' access to English as a foreign language education. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 5(2), 55-70.
- Gerner de Garcia, B. A. (1995). ESL applications for Hispanic deaf students. *Bilingual Research Journal*, 19, 453-467.
- Gerner de Garcia, B. A. (2004). Literacy for Latino Deaf and Hard of Hearing English Language Learners: Building the Knowledge Base. *Proceedings of the First Wednesdays: Research Seminar Series*. Gallaudet University, Washington, DC, USA.
- Howerton-Fox, A., & Falk, J. L. (2019). Deaf children as 'English learners': The psycholinguistic turn in deaf education. *Education Sciences*, 9(2), 133.
- Jiménez, M. S., Pino, M. J., & Herruzo, J. (2009). A comparative study of speech development between deaf children with cochlear implants who have been educated with spoken or spoken+ sign language. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 73(1), 109-114.
- Kara, M., & Kocabıyık, D. (2016). İşitme engelli öğrencilerin duygu kavramlarını algılaması ve anlamlandırması üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 1(1), 48-63.
- Kodiango, W. O., & Syomwene, A. (2016). Challenges faced by the hearing impaired learners in composition writing and in answering comprehension questions in English language lessons. *European Journal of Education Studies*, 2(10), 1-13.
- Kovelman, I., Shalinsky, M. H., White, K. S., Schmitt, S. N., Berens, M. S., Paymer, N., & Petitto, L. A. (2009). Dual language use in sign-speech bimodal bilinguals: fNIRS brain-imaging evidence. *Brain and Language*, 109(2-3), 112-123.
- Langga, P. M. M., Sabandal, K. N., Datu-Ulama, R. T., Guimba, W. D., Sialana-Nalla, A. N., & Alico, J. C. (2021). Communication approaches of hearing-impaired students in an English language learning classroom: The case of a public elementary school. *International Journal of English Language Studies*, 3(4), 89-99.

- Makaroğlu, B., & Dikyuva, H. (2015). *Yabancı dil olarak Türk İşaret Dili: Öğrenci kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Marschark, M., Schick, B., & Spencer, P. E. (2006). Understanding sign language development of deaf children. B. Schick, M. Marschark, & P. E. Spencer (Eds.), *Advances in the sign language development of deaf children* içinde (ss. 3-19). Oxford: Oxford University Press.
- Moore, D. F. (2010). The history of language and communication issues in deaf education. M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language and education* içinde (ss. 17-29). Oxford: Oxford University Press.
- Moore, D. F., & Martin, D. S. (2006). Overview: Curriculum and instruction in general education and in education of deaf learners. D. F. Moore & D. S. Martin (Eds.), *Deaf learners: Developments in curriculum and instruction* içinde (ss. 3-15). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Petitto, L. A., & Kovelman, I. (2003). The bilingual paradox: How signing-speaking bilingual children help us resolve bilingual issues and teach us about the brain's mechanisms underlying all language acquisition. *Learning Languages*, 8(3), 5-18.
- Tomic, D., Posedi, D., & Geld, R. (2018). Foreign language teaching and children with disabilities – hearing impairment. M. Sovilji, S. Jovicic, M. Subotic, & S. Maksimovic (Eds.), *Speech and Language 2017: 6th International Conference on Fundamental and Applied Aspects of Speech and Language* içinde (ss. 494-499). Belgrade, Serbia: Life Activities Advancement Center.
- Visual Language and Visual Learning Science of Learning Center. (2011). *Advantages of early visual language (Research Brief No. 2)*. Washington, DC. 9 Mayıs 2022 tarihinde <http://vl2.gallaudet.edu/assets/section7/document104.pdf> adresinden erişildi.
- Yoshinaga-Itano, C. (2006). Early identification, communication modality, and the development of speech and spoken language skills: Patterns and considerations. P. E. Spencer & M. Marschark (Eds.), *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children* içinde (ss. 298-327). Oxford: Oxford University Press.
- Zyśk, E. D., Kontra, E. H., Moritz, N., & Urdarevic, I. (2022). *English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing persons: Challenges and strategies*. Cambridge Scholars Publishing.


12. 5th GRADE ENGLISH LANGUAGE SYLLABUS


The themes for 5th grade include cognate words, universal objects, items used in the classroom, colors, numbers, days, months, and seasons, as well as basic vocabulary related to activities done at school and during free time. The aim is for students to use expressions learned in daily language functions such as greeting and introducing themselves, describing objects, giving and receiving instructions, indicating quantity, asking and answering basic questions, making suggestions, and responding to suggestions. Elements of Deaf culture are also incorporated into the topics. The goal is for students to learn the target language through fun, visual, and technological tools, enriched with game-based activities. The context includes environments and settings such as the classroom, schoolyard, home and the Deaf community, which form the students' immediate surroundings. This program emphasizes the use of reading and writing skills and employs stress-free learning methods such as TPR (Total Physical Response), Suggestopedia, and the Silent Way. Other teaching methods can also be applied accordingly. Art, drama and game-based activities such as colouring, cutting-pasting and role-playing using illustrations, flashcards, dictionaries, cartoon characters are also included. Besides, modality differences in Turkish Sign Language especially in terms of phonology and morphophonemics should be given before starting to apply this curriculum. It is important to help deaf individuals understand the differences between Turkish Sign Language and spoken language before they begin learning English, enabling them to grasp the impact of these differences on their language learning processes.


Basic User


Entry or Discovery Level (A1) Common Skill Descriptions



At the end of the year students will understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases and introduces herself/himself and ask and answer.



Theme/Class hour	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Materials, Tasks and Assignment
<p style="text-align: center;">1 Greeting (4 hours per week)</p>	<p>Greeting and meeting people (with phonological alphabet awareness) Hello! Hi My name is...../I am..... Welcome! Good morning!/ Good day!/ Good afternoon!/ Good evening!/Good night! Excuse me! Goodbye!/ Bye! Nice/Pleased to meet you! See you!/ See you later! Good to see you! How are you? -Fine, thanks. And you? -I'm fine. You?/ -I'm okay, thank you. Great, thanks. How about you? Not too bad. Good/Bad</p> <p>Asking someone's name What's your name? —My name is Rick. —I'm Rick. —This is Rick. —Rick.</p> <div style="text-align: center;"></div> <p>Deaf culture Marking names in finger alphabet Using sign name of the deaf Getting the attention of a deaf person <i>(International Week of the Deaf, September 19-25)</i> <i>International Day of Sign Languages</i> <i>23 September)</i></p>	<p>Reading E5.1. R1. Students will be able to read and comprehend simple expressions about greeting and meeting people. E5.1. R2. Students will be able to grasp the content of self-introductions. E5.1. R.3. Students will be able to read and understand how people are doing.</p> <p>Writing E5.1. W1. Students will be able to employ common expressions for greeting and meeting individuals in everyday situations. E5.1.W2. Students will be capable of inquiring about someone's well-being. E5.1 W3. Students will be able to ask questions to find out someone's name. E5.1.W4. Students will be able to give a basic and simple self-introduction.</p> <p>Deaf culture E5.1. DC.1. Students will be able to introduce themselves with their sign names. E5.1. DC.2. Students will be able to understand the importance of sign names and their contribution to Deaf culture. E5.1. DC.3. Students will be able to practice appropriate ways to get the attention of a deaf person using culturally respectful and effective methods. E5.1. DC.4. Students will be able to spell their names.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Captions, Dialogues, Dictionaries/Picture Dictionaries, E-mails, Videos/cartoons with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Drama/Role-play with written cards, Pantomime, Drawing and Colouring, Games Guessing, Labeling, Making Puppets, Matching, Questions and Answers, Reordering, Find Someone Who.</p> <p>Assignments Students keep a greeting journal for a week writing down the different greetings they used or received. Students design virtual greeting cards using online platforms or software. Students research greeting customs in a different country/ different Sign culture Students create puppets and fictional characters to represent an imaginary character and then meet their friends and teacher to introduce themselves.</p> <p>Students find the examples of sign names of other countries' Deaf culture. Students play a game "Sign Name Scavenger Hunt." and find and greet in English as many classmates as possible using their sign names.</p> <p>Students create a classroom poster with the methods for getting the attention of a deaf person and then greet and meet with each other in English.</p>


<p>2</p> <p>Smart Words (4 hours per week)</p>	<p>Transferring our existing knowledge This's/That's a/an ... (objects, people or animal)</p> <p>actor (address, alarm, athlete) basketball (balcony, balloon, baseball, biscuit) camera (cake, captain, cream) dance (doctor) electric film (football) guitar hamburger (helicopter) internet jet kangaroo (karate, ketchup) lamp (lemon, leopard) market (message, museum, music) note omelette (office) panda (park, penguin, potato) restaurant (robot, radio) sandwich (sport, spray) television (tennis, train) uniform vase (vitamin, video, volleyball) waffle yoghurt zebra</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Deaf culture Using cognates in English and Turkish along with their corresponding Turkish Sign Language (TSL) signs</p>	<p>Reading E5.2. R1. Students will be able to expand their English vocabulary by recognizing and understanding words that are similar to those in Turkish. E5.2. R2. Students will be able to build a strong foundation of English words. E5.2. R3. Students will be able to make connections between words and objects.</p> <p>Writing E5.2. W.1. Students will be able to write the names of objects, people, or animals through simple language. E5.2. W2. Students will be able to describe objects, people, or animals.</p> <p>Deaf culture E5.2. DC.1. Students will be able to use sign language to show the cognates.</p>	<p>Materials Advertisements, Pictures/Photos, Realia, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Captions, Dictionaries/Picture Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Drawing and Colouring, Games, Guessing, Labeling, Matching, Information transfer.</p> <p>Assignments Students create a mind map to explore more cognates between English and Turkish. Students will create a table to show the cognates and their equivalence in Turkish Sign Language. Students will find similar signs between TSL and ESL.</p>
<p>Review Themes 1-2 (via 2 hour-distance education with summary, written and online exercises)</p>			


<p style="text-align: center;">3</p> <p style="text-align: center;">Common Objects (4 hours per week)</p>	<p>Expressing common objects Singular Nouns It is a/an(singular object that is seen, smelt and touched)</p> <p>alarm clock (apple) bag (bed, bottle, bread) car (cup cupboard) chair computer dictionary egg flower fork glass hair ID card (iguana) juice key (knife) laptop mobile (map, mirror) newspaper (notebook) orange (oven, onion) pen (pencil, photo, purse plate, pillow) rubbish (ruler) spoon (sharpener, soap) table (telephone) tissue (toothbrush) umbrella vase wallet yacht zoo</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Deaf culture Exploring everyday objects commonly used in the Deaf community (e.g., video phone, vibrating alarm clock, whiteboard)</p>	<p>Reading E5.3. R1. Students will be able to build a foundational understanding of basic nouns and sentence formation. E5.3. R2. Students will be able to understand the differences between “a” and “an”.</p> <p>Writing E5.3. W.1. Students will be able to use the correct word to identify certain everyday objects in their environments. E5.3. W.2. Students will be able to write the suitable article for words they see, smell and touch.</p> <p>Deaf culture E5.3. DC.1. Students will be able to do the signs for each noun along with the sentence structure. E5.3. DC.2. Students will be able to find out which common objects used by the Deaf belong to communication, education, or daily life.</p>	<p>Materials Advertisements, Pictures/Photos, Realia, Turkish Sign Language, Finger Alphabets Lip Reading (*), Cards, Captions, Dictionaries/Picture Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms, lists</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Drawing and Colouring, Games, Guessing, Labeling, Matching, Reordering.</p> <p>Assignments Students categorize the everyday object into the correct classes. Students choose five everyday objects from her home and write down the English name of each object and show the sign for each object in their sign language. Students will prepare a list of common objects used by their Deaf friends in class.</p>
---	--	--	---

<p>4</p> <p>Written Classroom Language (4 hours per week)</p>	<p>Giving and responding to simple written instructions by visual aids. Go to the page.... Work in groups/pairs/alone. Read/Write the word/sentence. Ask. Answer the question. Look! Complete the exercise/sentence. Fill in the blanks. Draw Color..... Cut Paint Show.... Stick. Stand up/Sit down. Come to the board. Put your hands up/down. Raise your hand.</p> <p>Confirming Ok!/I see/understand.</p> <p>Seeking for clarification Sorry!/Excuse me!</p>  <p>Deaf culture Finding out whether the deaf people's confirmation expressions vary?</p>	<p>Reading E5.4.R1. Students will be able to understand written classroom instructions.</p> <p>Writing E5.4.W1. Students will be able to give written instructions in the classroom. E5.4.W2. Students will be able to give written confirmation to show whether they understand the instruction. E5.4.W3. Students will be able to write for clarification.</p> <p>Deaf culture E5.4. DC.1. Students will be able to show their confirmation by using Turkish Sign language.</p>	<p>Materials Advertisements, Pictures/Photos, Realia, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Captions, Dictionaries/Picture Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms, Power points.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Drawing and Colouring, Games, Guessing, Labeling, Matching, Reordering, Role-play.</p> <p>Assignments Students create educational power points demonstrating key classroom language. Students organize role-playing activities where students take on different roles, such as teacher, and student. Students search the responses of the Deaf friends/family members to the instructions.</p>
<p>Review Themes 3-4 (via 2 hour-distance education with summary, written and online exercises)</p>			

<p style="text-align: center;">5</p> <p style="text-align: center;">Directions (4 hours per week)</p>	<p>Giving simple directions Where is the teacher's room? Where is the toilet? Where is the library? go straight go ahead go past turn right turn left on the left on the right</p> <p>Expressing thanks Thank you. /Thanks. You are welcome.</p>  <p>Deaf culture Relating directions to signs and visual and written cues</p>	<p>Reading E5.5. R1. Students will be able to follow simple directions.</p> <p>Writing E5.5.W1. Students will be able to give written directions in the classroom. Writing E5.5.W2. Students will be able to express thanks.</p> <p>E5.5. DC.1. Students will be able to give directions in TSL by understanding and interpreting their English equivalents and vice versa.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Realia, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Captions, Dictionaries/Picture, Maps, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Role-play.</p> <p>Assignments Students create educational power points demonstrating key classroom language. Students organize role-playing activities where students take on different roles, such as teacher, and student. Students explore various methods of giving directions within different Deaf communities</p>
<p style="text-align: center;">6</p> <p style="text-align: center;">Numbers (4 hours per week)</p>	<p>Exploring numbers Numbers from 1 to 10</p> <p>Naming Classroom Decorations: poster(-s) picture(-s) sticker(-s) bulletin board(-s) smartboard(-s) table(-s) chair(-s) door(-s) window(-s)</p> <p>Expressing quantity How many..... are there ? two posters one table five pictures</p>  <p>Deaf culture Finding out the differences between British sign language and Turkish hand symbols for the numbers 1-10</p>	<p>Reading E5.6.R1. Students will be able to identify numbers 1-10. E5.6.R2. Students will be able to learn about the lexis of classroom decorations. E5.6. R3. Students will be able to recognize how each number relates to a specific amount.</p> <p>Writing E5.6.W1. Students will be able to write the numbers from 1 to 10 E5.6.W2. Students will be able to write the correct names of the classroom decorations. E5.6.W3. Students will be able write the correct number for the quantities.</p> <p>E5.6. DC.1. Students will be able to recognize the similarities of showing the numbers 1-5 between TSL and Turkish hand symbols.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Realia, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Captions, Dictionaries/Picture, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching.</p> <p>Assignments Students go on a number hunt and find numbers 1-10 around their house, classroom, or neighborhood (on doors, mailboxes, signs, etc.) and take pictures or write down where they found each number. Students watch a video tutorial on how to sign numbers 1-10 in British Sign Language.</p>
<p>Review Themes 5-6 (via 2 hour-distance education with summary, written and online exercises)</p>			

<p>7</p> <p>In the Classrooms (4 hours per week)</p>	<p>Making simple inquiries Do you wear a backpack? Do you read book? Yes!/Yes, I do. No!/No, I don't.</p> <p>Naming School Supplies backpack book crayon notebook pen-pencil pencil case paint eraser ruler scissors sharpener</p>  <p>Deaf culture Finding out eyebrow movement in yes-no questions in TSL Celebrating World Hearing Day (World Hearing Day, March 3)</p>	<p>Reading E5.7.R1. Students will be able to recognise simple inquiries. E5.7.R2. Students will be able to recognise short answers. E5.7.R3. Students will be able to learn the lexis about school supplies.</p> <p>Writing E5.7.W1. Students will be able to ask and answer simple inquiries. E5.7.W2. Students will be able to write the correct words for school supplies.</p> <p>E5.7. DC.1. Students will be able to recognize eyebrow movement in yes-no questions in TSL as they show their meanings in English.</p>	<p>Materials Advertisements, Pictures/Photos, Realia, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Captions, Dialogues, Dictionaries/Picture, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching., Role-play.</p> <p>Assignments Students find the names of other school supplies to expand vocabulary. Students role-play by asking and answering questions about school supplies in their friends' backpack. Students will find out other facial expressions while asking questions with short answers.</p>
<p>8</p> <p>In the School Garden (4 hours per week)</p>	<p>Making simple suggestions Let's ... Let's run walk jump sit down stand up play football/basketball/volleyball hide and seek take photos chat catch exercise skip play guitar</p> <p>Accepting suggestions: Good idea. Refusing suggestions: No, thanks.</p>  <p>Deaf culture Planning a deaf event or organizing a group outing</p>	<p>Reading E5.8.R1. Students will be able understand simple suggestions. E5.8.R2. Students will be able to recognize how to accept or decline the suggestions.</p> <p>Writing E5.8.W1. Students will be able to write simple suggestions via Let's E5.8.W2. Students will be able to accept suggestions. E5.8.W3. Students will be able to decline suggestions.</p> <p>E5.8. DC.1. Students will be able to decide on the best "let's" suggestions for the given scenarios.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Dialogues, Captions, Dictionaries/Picture, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching., Role-play.</p> <p>Assignments Students role-plays where they practice making "let's" suggestions in different scenarios. Students provide visual stories with examples of "let's" suggestions for a deaf event.</p>
<p>Review Themes 7-8 (via 2 hour-distance education with summary, written and online exercises)</p>			

<p style="text-align: center;">9</p> <p style="text-align: center;">My Colourful World (4 hours per week)</p>	<p>Making simple inquiries What color is it? It's blue./ Blue.</p> <p>Typical things of each colour: red (rose, fire engine, blood) orange (pumpkin, basketball) yellow (sun, taxi, honey) green (grass, leaf, tree) blue (sky, sea, ocean) black (night, tire, coal) white (paper, sugar, snow, pearl) pink (tongue, begonias) brown (wood, earth, acorn, coffee) grey / gray (rock, lead) purple (lavender, violet) -The sun is yellow. -The ocean is blue.</p> <p>Communicating about favourite things My favourite color is white.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Deaf culture Learning about the importance of the color blue in the deaf community (Dark blue is the color of the World Federation of the Deaf, their logo is blue, blue ribbons are worn in support of deaf people and deaf cultures all over the world on the International Day of Sign Languages)</p>	<p>Reading E5.9.R1. Students will be able to recognize the colors of things. E5.9.R2. Students will be able to identify the typical things colors represent.</p> <p>Writing E5.9.W1. Students will be able to write the correct names of colors for the things. E5.9.W2. Students will be able to ask and answer about colors. E5.9.W3. Students will be able to write about their favourite colors.</p> <p>E5.9. DC.1. Students will be able to write or draw a small symbol on the ribbon that represents the importance of the color blue to them or the deaf community.</p>	<p>Materials Advertisement, Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Dialogues, Captions, Dictionaries/Picture, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching., Role-play.</p> <p>Assignments Students cut and hang up the clothing items according to the colour. Students keep a color diary at home, noting down different objects they see each day and signing the colors. Students will be able to create a matching game with color cards and objects. Students will match the color card to the correct object and sign the color name. Students look around the house for blue objects like blue clothing or accessories and then show it to the friends by naming and signing them.</p>
---	---	---	---

<p>10</p> <p>Schedule (4 hours per week)</p>	<p>Indicating proper nouns</p> <p>Days of the week Monday Tuesday Wednesday Thursday Friday Saturday Sunday</p> <p>Months of the year January February March April May June July August September October November December Seasons</p> <p>Seasons Spring Summer Autumn/Fall Winter</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Deaf culture Finding out an important day for the Deaf from a calendar <i>Turkish Sign Language Festival (7th of June)</i></p>	<p>Reading E5.10.R1. Students will be able to learn the lexis about the days of the week, months of the year and seasons E5.10.R2. Students will be able to clarify that days of the week, months of the year and seasons are written in capital letters.</p> <p>Writing E5.10.W1. Students will be able to write according to spelling rules. E5.10.W2. Students will be able to use the correct words corresponding to the days of the week, months of the year and seasons.</p> <p>E5.10. DC1. Students will be able to write the date and the seasons of Turkish Sign Language Festival.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Dialogues, Lists, Captions, Dictionaries/Picture, Puzzle, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching.</p> <p>Assignments Students solve crossword puzzle about months of the year Students provide a list of events or activities and categorize them under the corresponding days of the week. Students create a personalized calendar for a specific month, including important dates, appointments, and events.</p>
<p>Review Themes 9-10 (via 2 hour-distance education with summary, written and online exercises)</p>			

**Lip reading is optional.*


13. 6th GRADE ENGLISH LANGUAGE SYLLABUS


The themes for 6th grade cover friends, emotions, shapes, body parts, personal belongings, fruits and vegetables, family, animals and talents. The aim is for students to introducing oneself, making simple inquiries, expressing quantities, giving instruction, expressing possession, expressing likes and dislikes, introducing family members expressing abilities, describing animals and people, expressing locations of things and expressing emotion. Elements of Deaf culture are also incorporated into the topics. The goal is for students to learn the target language through fun, visual, and technological tools, enriched with game-based activities. The context includes environments and settings such as the classroom, schoolyard, home and the Deaf community, which form the students' immediate surroundings. This program emphasizes the use of reading and writing skills and employs stress-free learning methods such as TPR (Total Physical Response), Suggestopedia, and the Silent Way. Other teaching methods can also be applied accordingly. Art, drama and game-based activities such as colouring, cutting-pasting and role-playing using illustrations, flashcards, dictionaries, cartoon characters are also included. Besides, modality differences in sign language especially in terms of phonology and morphophonemics should be given before starting to apply this curriculum. It is important to help deaf individuals understand the differences between Turkish Sign Language and spoken language before they begin learning English, enabling them to grasp the impact of these differences on their language learning processes.


Basic User


Entry or Discovery Level (A1) Common Skill Descriptions


At the end of the year students will understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases and introduces herself/himself and ask and answer.


Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
<p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;">Building Bolds</p>	<p>Introducing oneself Hello! My name/surname is..... Hi! I am..... I am ... years old. I am from.....(hometown). I am a student.</p> <p>Asking Wh- Questions What is your name? Where are you from? How old are you? What is your job? (What do you do?) What is your address?</p> <p>Naming numbers Numbers from 1 to 20.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Deaf culture Creating a visual representation of different greeting methods in Deaf culture. Practise hugging is when saluting as it is more common than shaking hands in deaf culture.) Marking names and surnames in finger alphabet <i>(International Week of the Deaf, September 19-25)</i> <i>International Day of Sign Languages</i> <i>23 September)</i></p>	<p>Reading E6.1.R1. Students will be able to learn to give personal information about themselves. E6.1.R2. Students will be able to identify the numbers 1-20.</p> <p>Writing E6.1.W1. Students will be able to write about themselves including basic personal information (name, age, family members). E6.1.W2. Students will be able to write the numbers from 1 to 20 accurately. E6.1.W3. Students will be able to ask simple questions to get to know someone.</p> <p>E6.1. DC1. Students will be able to identify and practice different forms of greetings through a fun and engaging game in both English and Turkish Sign Language.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Dialogues, Lists, Captions, Dictionaries/Picture, Puzzle, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Role-play.</p> <p>Assignments Students prepare an identity card. Students play a matching game to match numbers with their corresponding written forms. Students cut out pictures and words that represent different greetings and create a collage on the poster paper.</p>


<p style="text-align: center;">2 My Body</p>	<p>Giving instructions Touch your legs. Open your mouth. Close your eyes. Shrug your shoulders. Raise your hand. Tap your feet.</p> <p>Expressing quantity How many ears? Two.</p> <p>Naming Body Parts head(-s) face(-s) hair (hair) ear(-s) eye(-s) nose(-s) mouth(-s) tongue(-s) tooth (teeth) finger(-s) hand (-s) knee(-s) shoulder(-s) arm(-s) foot (feet) leg(-s)</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Deaf culture Finding out which body parts they use mostly while communicating</p>	<p>Reading E6.2.R1. Students will be able to learn the lexis about basic body parts. E6.2.R2. Students will be able to explore some irregular body parts.</p> <p>Writing E6.2.W1. Students will be able to give short, simple and written instructions. E6.2.W2. Students will be able to write the names of the parts of body. E6.2.W3. Students will be able to write about the quantities of body parts</p> <p>E6.2. DC1. Students will be able to engage in fun arts and crafts workshops using body parts such as hands, arms, and eyes like making handprint art or creating eye masks.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Captions, Stories, Dictionaries/Picture, Puzzle, Simon Says, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Role-play.</p> <p>Assignments Students create a visual representation of the human body, labeling and illustrating the importance of each body part. Students observe the body language and movements of the individuals in the videos, paying close attention to which body parts are most actively engaged during communication among deaf people and then write the parts in English.</p>
<p>Review Themes 1-2(via 2 hour-distance education with summary, written and online exercises)</p>			


<p style="text-align: center;">3</p> <p style="text-align: center;">My Universe</p>	<p>Expressing possessions my pyjamas my/your toothbrush</p> <p>Pointing out This is my towel. These are my sheets. That is my toothpaste Those are my slippers.</p> <p>Naming personal belongings toothbrush(-es) toothpaste comb(-s) brush(-es) pyjamas slippers towel(-s) soap shampoo mirror(-s) sheet(-s) blanket(-s) pillow(-s)</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Deaf culture Using Turkish Sign Language to describe the best personal belonging including why they are important or meaningful</p>	<p>Reading E6.3.R1. Students will be able to recognize the names of certain personal belongings. E6.3.R2. Students will be able to understand how to indicate the things.</p> <p>Writing E6.3.W1. Students will be able to write the correct words for personal belongings. E6.3.W2. Students will be able to write about their special belongings. E6.3.W3. Students will be able to use the indicators to show the physical location of things.</p> <p>E6.3. DC1. Students will be able to express about their favourite personal belonging in Sign Language by naming it in English.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Captions, Stories, Dictionaries/Picture, Puzzle, Bingo Game, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Brainstorming.</p> <p>Assignments Students write about the other personal belonging items to expand vocabulary. They brainstorm the items that make the lives of the deaf people easier.</p>
---	---	---	---


<p style="text-align: center;">4</p> <p style="text-align: center;">From Garden to Plate</p>	<p>Expressing likes and dislikes I like apples I don't like broccoli.</p> <p>Making simple inquiries What is your favourite fruit? What is your favourite vegetable? My favourite fruit is lemon. I like tomato.</p> <p>Naming fruit and vegetables banana(-s) apple(-s) orange(-s) grapes mango(-s) lemon(-s) pear(-s) cherry(-ies) tomato(-s) potato(-s) cucumber(-s) carrot(-s) broccoli spinach</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Deaf culture Looking into traditional recipes from Deaf culture that include fruits and vegetables</p>	<p>Reading E6.4.R1. Students will be able to recognize the names of certain fruit and vegetables.</p> <p>Writing E6.4.W1. Students will be able to use the correct word to identify fruit and vegetables. E6.4.W2. Students will be able to express likes and dislikes about fruits and vegetables. E6.4.W3. Students will be able to ask and answer simple questions.</p> <p>E6.4. DC1. Students will be able to write about recipes and express it in Turkish Sign Language.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Captions, Stories, Dialogues, Recipes, Dictionaries/Picture, Puzzle, Bingo Game, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Brainstorming, Role-play.</p> <p>Assignments Students prepare a shopping list by signing. Students have Turkish Sign Language Cooking Classes where the instructor uses TSL to teach how to prepare a dish using fruits and vegetables Students finding stories of Deaf chefs and their favourite fruit and vegetable recipes and share with friends.</p>
<p>Review Themes 3-4 (via 2 hour-distance education with summary, written and online exercises)</p>			


<p style="text-align: center;">5</p> <p style="text-align: center;">Family Ties</p>	<p>Introducing family members Who is this in the photo? That's my grandfather. His name is George. She is my grandmother, Helen.</p> <p>Expressing possessions This is Leo's mother. Grandma and Grandpa are my mum's parents. He is Emma's brother. She is Rachel's aunt. -Whose brother is deaf Henry's brother is deaf.</p> <p>Naming family members Family Parents (mother and father) Grandparents (grandmother and grandfather) Brother, sister Son, daughter Aunt, uncle Cousin Nephew Niece</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Deaf culture Expressing about how family members of the deaf communicate</p>	<p>Reading E6.5.R1. Students will be able to recognize the names of family members.</p> <p>Writing E6.5.W1. Students will be able to use the correct word to identify family members. E6.5.W2. Students will be able to write a short paragraph about their family, using possessive apostrophe to describe the relationships between family members. E6.5.W3. Students will be able to ask and answer simple questions.</p> <p>E6.5. DC1. Students will be able to introduce their family members in written English and express their way of communication.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Captions, Stories, Dialogues, Dictionaries/Picture, Puzzle, Bingo Game, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Brainstorming, Role-play.</p> <p>Assignments Students create a family tree and write sentences for each member using possessive forms to describe their relationships and roles. Students prepare a Family Portrait Collage of a Deaf scientist.</p>
---	---	--	--

<p style="text-align: center;">6</p> <p style="text-align: center;">Actions and Talents</p>	<p>Expressing abilities I can cook well. I can't climb trees. My brother is 5 years old. He can read. Helen is my best friend. She can dance.</p> <p>Making simple inquiries -Can you draw? Yes/ Yes, I can. /No, I can't Yes, I can draw. -Can Jack skate? Yes, Jack can skate.</p> <p>Naming actions read write draw cook run walk jump climb trees dance skate swim ride a bike (motorbike)</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Deaf culture Finding out the abilities of famous individuals who are deaf</p>	<p>Reading E6.6.R1. Students will be able to identify the names of actions.</p> <p>Writing E6.6.W1. Students will be able to use the correct word to identify actions and talents. E6.6.W2. Students will be able to write about talents E6.6.W3. Students will be able ask and answer questions about talents.</p> <p>E6.6. DC1. Students will be able to express about the talents of deaf famous people using both Turkish Sign Language and written English.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Captions, Stories, Dialogues, Dictionaries/Picture, Puzzle, Bingo Game, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Brainstorming, Role-play.</p> <p>Assignments Students create a multimedia presentation (e.g., PowerPoint, video, poster) to show the abilities of individuals around. Students create a talent profile for imaginary deaf friends.</p>
<p>Review Themes 5-6 (via 2 hour-distance education with summary, written and online exercises)</p>			

<p style="text-align: center;">7</p> <p style="text-align: center;">Animals</p>	<p>Describing animals Bear is big. Mouse is small. Rabbit is fast. Turtle is slow.</p> <p>Making simple inquiries -Is lion strong? Yes, it is. /Yes, it is strong. -Is whale small? No, it isn't. / No, it isn't small.</p> <p>Naming animals bird(-s) dog(-s) cat(-s) bear(-s) lion(-s) giraffe(-s) monkey(-s) rabbit(-s) horse(-s) cow(-s) sheep chicken(-s) turtle(-s)</p> <p>big/small fast/slow strong/weak fat/thin heavy/light tall/short</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Deaf culture Finding out deaf animals. Celebrating World Hearing Day <i>(World Hearing Day, March 3)</i></p>	<p>Reading E6.7.R1. Students will be able to recognize the names of animals. E6.7.R1. Students will be able to understand the lexis to describe animals.</p> <p>Writing E6.7.W1. Students will be able to write about the names of animals correctly. E6.7.W2. Students will be able to use adjectives to describe animals. E6.7.W3. Students will be able ask and answer about animals.</p> <p>E6.7. DC1. Students will be able to communicate their ideas about deaf animals using Turkish Sign Language labeling the animals and their features in English.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Captions, Stories, Dialogues, Dictionaries/Picture, Puzzle, Fairy Tale, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Brainstorming, Role-play.</p> <p>Assignments Students draw a detailed picture of their chosen animal with its feature. Students describe their chosen animal to their peers, using visual aids, gestures, or written communication. Students find other features (size, shape and texture) of animals to extend vocabulary.</p>
---	--	---	--

<p style="text-align: center;">8</p> <p style="text-align: center;">Tangram Shapes</p>	<p>Expressing locations of things The triangle is on the square. The rectangle is under the oval.</p> <p>Making simple inquiries Where is the star? It is in the square.</p> <p>Naming shapes circle square triangle rectangle oval diamond heart star</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Deaf culture Finding out shapes in different Sign Languages</p>	<p>Reading E6.8.R1. Students will be able to recognize the names of shapes.</p> <p>Writing E6.8.W1. Students will be able to write about the names of shapes correctly E6.8.W2. Students will be able to make sentences about locations of things. E6.8.W3. Students will be able ask and answer about shapes.</p> <p>E6.8. DC1. Students will be able to do the signs of shapes in different Deaf Cultures by using their written forms in English.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Captions, Stories, Dialogues, Dictionaries/Picture, Puzzle, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Brainstorming, Role-play.</p> <p>Assignments Students make their own animals with simple basic shapes to create a tangram.</p> <p>Students create interactive games or activities that involve matching shapes, sorting shapes, or identifying shapes through tactile or visual cues. For example, a matching game where students match shapes to corresponding signs in British Sign Language. Students find the items that fit the shapes at home and write them down.</p>
<p>Review Themes 7-8 (via 2 hour-distance education with summary, written and online exercises)</p>			

<p style="text-align: center;">9</p> <p style="text-align: center;">Best Friends</p>	<p>Describing people George is handsome. Helen is old.</p> <p>Making simple inquiries Is George tall? Yes, he is./ No, he isn't./Yes, he is tall./No, he isn't tall. Are you middle-aged? Yes, I am./No, I am not.</p> <p>Linking words George is handsome but short. Helen is old but pretty. And-but old-young thin- fat medium-height tall-short middle-aged beautiful (handsome)-ugly pretty cute blonde-dark-skinned-brown-skinned</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Deaf culture Describing a deaf model, an actor or an actress by using “and” and “but” by using both Turkish Sign Language and written English</p>	<p>Reading E6.9.R1. Students will be able to understand the physical characteristics. E6.9.R.2. Students will be able to realize how to connect words.</p> <p>Writing E6.9.W1. Students will be able to express physical appearance of people. E6.9.W2. Students will be able to ask and answer about physical appearance of people. E6.9.W3. Students will be able to connect words logically.</p> <p>E6.9. DC1. Students will be able to write a short paragraph to describe a deaf model, actor, or actress they know using adjectives and conjunctions.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Captions, Stories, Dialogues, Dictionaries/Picture, Puzzle, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Brainstorming, Role-play.</p> <p>Assignments Students invent a fictional character a superhero or a magical creature. They give the character a name, visualize him and describe the character. Students gather information about their chosen model, actor or actress and describe them with more adjectives to expand vocabulary.</p>
--	---	---	---

<p style="text-align: center;">10</p> <p style="text-align: center;">Who is happy?</p>	<p>Expressing emotions Sarah is happy. Jack is angry. I feel good.</p> <p>Making inquiries -How do you feel today? I am sad. I feel sad. -Are you excited? Yes, I am./No, I am not. Yes, I am excited. / No, I am not excited.</p> <p>good-bad happy-sad angry excited afraid shy surprised calm bored hungry thirsty</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Deaf culture Finding out whether people feel the same way about a certain situation <i>Turkish Sign Language Festival (7 th of June)</i></p>	<p>Reading E6.10.R1. Students will be able to realize the names of emotions.</p> <p>Writing E6.10.W1. Students will be able to express feelings. E6.10.W2. Students will be able to ask and answer about emotions of people.</p> <p>E6.10. DC1. Students will be able to create their emotion expression projects by means of art in groups.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Art supplies, Captions, Stories, Dialogues, Dictionaries/Picture, Puzzle, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Brainstorming, Role-play.</p> <p>Assignments Students find a different emotion that they would like to express, create a visual representation of it using art supplies such as paper, markers, crayons, paint, or collage materials. Then they express by signing. Students express their feelings about certain situations and explain them by signing.</p>
<p>Review Themes 9-10 (via 2 hour-distance education with summary, written and online exercises)</p>			

**Lip reading is optional.*


14. 7th GRADE ENGLISH LANGUAGE SYLLABUS


The themes for 7th grade include collections and games, home outside and inside, town, nature, weather, transportation, fictional characters, party and free time activities. The aim is for students to use expressions learned in daily language functions such as expressing possession, making simple inquiries, indicating existence, expressing locations, describing nature, expressing quantities, describing weather, giving confirmation, expressing likes and dislikes, giving information about travel, expressing abilities, describing objects and giving and responding to simple instructions. Elements of Deaf culture are also incorporated into the topics. The goal is for students to learn the target language through fun, visual, and technological tools, enriched with game-based activities. The context includes environments and settings such as the classroom, schoolyard, home and the Deaf community, which form the students' immediate surroundings. This program emphasizes the use of reading and writing skills and employs stress-free learning methods such as TPR (Total Physical Response), Suggestopedia, and the Silent Way. Other teaching methods can also be applied accordingly. Art, drama and game-based activities such as colouring, cutting-pasting and role-playing using illustrations, flashcards, dictionaries, cartoon characters are also included. Besides, modality differences in sign language especially in terms of phonology and morphophonemics should be given before starting to apply this curriculum. It is important to help deaf individuals understand the differences between Turkish Sign Language and spoken language before they begin learning English, enabling them to grasp the impact of these differences on their language learning processes.


Basic User


Entry or Discovery Level (A1) Common Skill Descriptions


At the end of the year students will understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases and introduces herself/himself and ask and answer.


Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
<p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;">Collections and Games</p>	<p>Expressing possessions I have got a coin. I have got board games. I have got puzzles. My puzzles are big.</p> <p>Making inquiries Have you got a toy car? Yes, I have./No, I haven't. Yes, I have got a toy car.</p> <p>Naming collections and games LEGO(-s) toy car(-s) sticker(-s) action figure(-s) puzzle(-s) coin(-s) stamp(-s) marble(-s) board game(-s) computer game(-s) chess</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Deaf culture Finding out symbols from deaf culture for collections or games they prepare and presenting them in both sign and written language like images of sign language handshapes, Deaf pride flags, or famous Deaf individuals <i>(International Week of the Deaf, September 19-25)</i> <i>International Day of Sign Languages</i> <i>23 September</i></p>	<p>Reading E7.1.R1. Students will be able to understand the names of collections and games. E7.1.R2. Students will be able to follow short and simple paragraph about possessions.</p> <p>Writing E7.1.W1. Students will be able to write the correct words for collections and games. E7.1.W2. Students will be able to express possessions. E7.1.W3. Students will be able to ask and answer about the collections and games they have.</p> <p>E7.1. DC1. Students will be able to prepare a collection or a game using visuals such as posters, pictures, or drawings that depict Deaf culture themes or symbols.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Art supplies, Captions, Stories, Dialogues, Short Paragraph, Dictionaries/Picture, Puzzle, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Brainstorming, Role-play.</p> <p>Assignments Students create a game and find an English name for it and explain it in TSL. Students makes different collection by collecting items from parents, friends or classmates. After organizing the collection in shelves, containers, or display boards, explain it to the class by signing and English.</p>


<p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;">Home Outside</p>	<p>Indicating existence There is a roof. There are ten windows.</p> <p>Making simple inquiries Is there a garden? Yes, there is. / No there isn't. How many gates? There are two gates.</p> <p>Naming parts of a home outside. Home(-s)-house(-s) garden(-s) window(-s) roof(-s) fence(-s) gate(-s) chimney(-s) front door(-s) patio(-s) garage(-s)</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Deaf culture Learning about physical environment practising Turkish Sign Language</p>	<p>Reading E7.2.R1. Students will be able to realize the names of home parts outside. E7.2.R2. Students will be able to follow short and simple paragraph about home outside.</p> <p>Writing E7.2.W1. Students will be able to write the correct words for parts of a home outside. E7.2.W2. Students will be able to express the existence of objects or things. E7.2.W3. Students will be able to ask and answer about existence. E7.2.W4. Students will be able to express quantity.</p> <p>E7.2. DC1. Students will be able to practice signing the names of each part of the home outside.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Art supplies, Captions, Stories, Dialogues, Short Paragraph, Dictionaries/Picture, Puzzle, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Brainstorming, Role-play.</p> <p>Assignments Students explore more words used for naming parts of a home outside to expand vocabulary. Students create a scavenger hunt where participants must find and sign and write the names of different parts of the home outside.</p>
<p>Review Themes 1-2 (via 2 hour-distance education with summary, written and online exercises)</p>			


<p style="text-align: center;">3</p> <p style="text-align: center;">Home Inside</p>	<p>Expressing possessions Has she got an alarm clock in the bedroom? Has he got a toaster in the kitchen? -Yes, she has./ No, she has not. -Yes, he has./ No, he has not. -Yes. She has got an alarm clock. - Yes. He has got a toaster.</p> <p>Expressing locations of objects -Where is ...? It's in the kitchen. It's on the sofa. It's under the table. There is a tower in the bathroom.</p> <p>Naming parts of a house living room bathroom bedroom kitchen</p> <p>sofa(-s) coffee table(-s) towel(-s) mirror(-s) bed(-s) alarm clock(-s) toaster(-s) knife(-ves)</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Deaf culture Expressing opinions about what symbolizes a home for them using TSL and writing their favourite parts of the house</p>	<p>Reading E7.3.R1. Students will be able to identify parts of a house. E7.3.R2. Students will be able to follow short and simple paragraph about home inside.</p> <p>Writing E7.3.W1. Students will be able to write the correct words for parts of a home inside. E7.3.W2. Students will be able to express locations of objects E7.3.W3. Students will be able talk about possessions</p> <p>E7.3. DC1. Students will be able to use simple Turkish Sign Language and written English to introduce parts of the house.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Art supplies, Captions, Stories, Dialogues, Short Paragraph, Dictionaries/Picture, Puzzle, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Brainstorming, Role-play.</p> <p>Assignments Students find 5 more words to express parts of a house and items in it to expand vocabulary. Students play home scavenger hunt where each student have a checklist with items commonly found in different areas of the house and explore their own homes and find the items on the checklist.</p>
---	--	--	---


<p style="text-align: center;">4 Town Life</p>	<p>Expressing locations (In, on, under, next to, between, behind, in front of, near, at, opposite) There is a big park near my house. The park is in front of the museum. The market is between the cinema and the bank.</p> <p>Making inquiries Where is the library? The library is next to the school. Is there a hospital near here? Yes, there is./ No, there isn't. Is there a cinema in your town?" "Yes, there is a cinema near the shopping mall."</p> <p>Naming places and buildings city/town mall(-s)-market(-s)-shopping centre(-s) school(-s) library(-ies) book shop hospital(-s) restaurant(-s) museum(-s) park(-s) mosque(-s) hotel(-s) cinema(-s) bank(-s) station(-s) bus station(-s)</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Deaf culture Creating an imaginary town and label the places in both TSL and written words</p>	<p>Reading E7.4.R1. Students will be able to identify the names of places and buildings in town. E7.4.R2. Students will be able to follow short and simple paragraph about places and buildings.</p> <p>Writing E7.4.W1. Students will be able to write the names of places and buildings in town. E7.4.W2. Students will be able to express locations E7.4.W3. Students will be able to ask answer about locations.</p> <p>E7.4. DC1. Students will be able to draw their own map of an imaginary town and label the places by pointing to each picture and using Turkish sign language and written words to explain the name of the place.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Art supplies, Captions, Stories, Dialogues, Short Paragraph, Dictionaries/Picture, Puzzle, Notices, Dictionaries, map, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Brainstorming, Role-play.</p> <p>Assignments Students prepare their own neighbourhood map and make sentences by expressing locations. Students draw a picture of their favourite place and share it with the class.</p>
<p>Review Themes 3-4 (via 2 hour-distance education with summary, written and online exercises)</p>			


<p style="text-align: center;">5</p> <p style="text-align: center;">Exploring Nature</p>	<p>Describing nature -This/That is a duck. It is white and beautiful. This/That mountain is very high. -Is the shark white? Yes, it is./ No, it isn't. It is black.</p> <p>Defining nouns A/an/the There is a whale in the ocean. The ocean is very big. This an elephant. The elephant is in the forest.</p> <p>Expressing quantity -Are there thirty cheeks in the farm? Yes, there are thirty cheeks. No. There are ten cheeks. -There are twenty- five ducks in the pond.</p> <p>ocean sea mountain forest pond farm hill tree(s) whale(-s) shark(-s) fish duck(-s) chick(-s) elephant(-s) rock(s)</p> <p>Naming numbers Numbers from 1 to 50.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Deaf culture Observing and learning about the wonders of nature through visual and tactile experiences</p>	<p>Reading E7.5.R1. Students will be able to understand the words about nature. E7.5.R2. Students will be able to follow short and simple paragraph about nature.</p> <p>Writing E7.5.W1. Students will be able to write the names of words about nature. E7.5.W2. Students will be able to describe nature. E7.5.W3. Students will be able to define nouns. E7.5.W3. Students will be able to express quantity.</p> <p>E7.5. DC1. Students will be able to write a paragraph about different aspects of nature and sign the names of the elements of nature.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Art supplies, Captions, Stories, Dialogues, Short Paragraph, Dictionaries/Picture, Puzzle, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Brainstorming, Role-play.</p> <p>Assignments Students research about more words on nature to expand vocabulary and prepare a poster presentation. Students write what they see in nature in English including observations, thoughts, and feelings in TSL.</p>
--	---	--	--

<p style="text-align: center;">6</p> <p style="text-align: center;">Feeling Weather Today</p>	<p>Describing the weather It's a beautiful and sunny day. The sky is blue. It is foggy outside./in Istanbul.</p> <p>Asking about the weather -Look outside. How is the weather? -What is the weather like today? It is windy. -Is it cold today? Yes, it is. / No, it isn't.</p> <p>Giving confirmation -It is hot today. That's right! It's sunny. You are right. It is a sunny day.</p> <p>Expressing likes and dislikes I like snowy days. I don't like / dislike rainy days.</p> <p>sunny rainy windy cloudy snowy foggy hot cold warm</p> <p style="text-align: center;"></p> <p>Deaf culture Expressing the best weather conditions for them using TSL</p>	<p>Reading E7.6.R1. Students will be able to E7.6.R2. Students will be able to follow short and simple paragraph about weather.</p> <p>Writing E7.6.W1. Students will be able to use the lexis about weather. E7.6.W2. Students will be able to describe the weather. E7.6.W3. Students will be able to give confirmation. E7.6.W4. Students will be able to ask and answer about weather. E7.6.W5. Students will be able to express likes and dislikes.</p> <p>E7.6. DC1. Students will be able to practice weather-related written vocabulary using Turkish Sign Language.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Art supplies, Captions, Stories, Dialogues, Short Paragraph, Dictionaries/Picture, Puzzle, Notices, Dictionaries, Map, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Brainstorming, Role-play.</p> <p>Assignments Students create weather icons for each weather condition and create a poster. Students create a weather journal after observing and documenting different types of weather over a period of time. Students find out how weather conditions are expressed in British Sign Language.</p>
<p>Review Themes 5-6 (via 2 hour-distance education with summary, written and online exercises)</p>			

<p style="text-align: center;">7</p> <p style="text-align: center;">Travel Time</p>	<p>Giving information about transportation -How can I go/get to Bursa? You (can) go by train/ bus/... You (can) take a train/bus... -How can I go to school? On foot.</p> <p>by bus bike (bicycle) motorcycle car bus train boat (ship) plane on foot</p> <p>Giving simple instructions Fasten the seat belt. Follow the traffic signs. Obey the speed limit. Check your mirrors.</p> <p>seat belt traffic signs speed limit wheel lights mirrors oil key</p> <p style="text-align: center;"></p> <p>Deaf culture Finding out the importance of visual announcements of stops, stations, and other important information for the Deaf while travelling Celebrating World Hearing Day (World Hearing Day, March 3)</p>	<p>Reading E7.7.R1. Students will be able to realize the names of transport vehicles and related lexis.</p> <p>Writing E7.7.W1. Students will be able to give information about transportation. E7.7.W2. Students will be able to use current prepositions for transportation vehicles. E7.7.W3. Students will be able to give simple instructions about transportation.</p> <p>E7.7. DC1. Students will be able to make a visual announcement for their chosen mode(s) of transportation via symbols, pictures, or text to represent key information such as the name of the transportation mode, departure and arrival locations, and any important instructions or warnings.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Art supplies, Captions, Dialogues, Short Paragraph, Dictionaries/Picture, Puzzle, Notices, Dictionaries, Map, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Brainstorming, Role-play.</p> <p>Assignments Students explore different modes of transportation in the surrounding environment. Students create an auditory announcement for their chosen mode(s) of transportation for the blind.</p>
---	--	--	---

<p style="text-align: center;">8</p> <p style="text-align: center;">Fictional Creators</p>	<p>Expressing ability and inability</p> <p>-Can you ride a bike? Yes, I can./ No, I can't.</p> <p>-Can she/he use Sign Language? Yes, she/he can./No, she/he can't.</p> <p>-Can you write in English? Yes, I can.</p> <p>A mermaid can swim underwater, but I cannot/can't. A giant can lift big rocks. A witch can fly on a broomstick. A dragon can't swim. A knight can protect the castle.</p> <p>giant mermaid elf knight dragon wizard ghost monster witch fairy</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Deaf culture Creating a fictional character for himself/herself, giving them abilities and disabilities and explaining its feature in Turkish Sign Language</p>	<p>Reading</p> <p>E7.8.R1. Students will be able to understand the fictional characters.</p> <p>E7.8.R2. Students will be able to follow a paragraph about fictional characters from a fairy tale.</p> <p>Writing</p> <p>E7.8.W1. Students will be able to write the names of fictional characters.</p> <p>E7.8.W2. Students will be able to express ability and disability.</p> <p>E7.8.W3. Students will be able to ask and answer simple questions about fictional characters.</p> <p>E7.8. DC1. Students will be able to give information about their characters by using both Turkish Sign Language and written English.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Art supplies, Captions, Dialogues, Fairy Tales, Short Paragraph, Dictionaries/Picture, Puzzle, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Brainstorming, Role-play.</p> <p>Assignments Students find more fictional creator and write about their abilities and disabilities. Students find cartoon characters and write about their abilities and disabilities and try to sign them.</p>
<p>Review Themes 7-8 (via 2 hour-distance education with summary, written and online exercises)</p>			

<p style="text-align: center;">9</p> <p style="text-align: center;">Hobbies and Interests</p>	<p>Expressing likes and dislikes I like reading/playing chess. I don't like/dislike cooking. I like camping and gardening. I dislike playing basketball but I like playing football.</p> <p>Making simple inquiries -Do you like taking photos? Yes, I do./ Yes, I like taking photos -Do you like going on picnics? No, I don't./ No, I don't like going on picnics</p> <p>Naming free-time activities camping cooking gardening going on picnics drawing pictures playing chess playing basketball/football playing computer games playing with friends playing the piano reading taking photos</p> <div style="text-align: center;"></div> <p>Deaf culture Finding out the shared hobbies and interests among deaf individuals Researching the activities of hearing-impaired associations</p>	<p>Reading E7.9.R1. Students will be able to understand the words related to free time activities. E7.9.R2. Students will be able to follow a paragraph about hobbies and interests.</p> <p>Writing E7.9.W1. Students will be able to write the name of free time activities. E7.9.W2. Students will be able to express likes and dislikes. E7.9.W3. Students will be able make simple inquiries.</p> <p>E7.9. DC1. Students will be able to discuss the importance of hobbies in their Sign Language and making a survey to find out the common free time activities to create a written form f them in a report. E7.9. DC2. Students will be able to make a brochure on the free time activities of hearing-impaired associations provided for the deaf.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Art supplies, Captions, Dialogues, Fairy Tales, Short Paragraph, Dictionaries/Picture, Puzzle, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Brainstorming, Role-play.</p> <p>Assignments Students create a short video presentation about their favorite hobbies. Students join a workshop where they can try out a new hobby popular in the deaf community.</p>
--	---	---	---

<p>10 Party Time</p>	<p>Giving and responding to simple instructions Blow air into the balloon. Put a candle on the cake. Light the sparkler. Give the present to your friend. Put the hat on your head. Hang the decoration on the wall. Enjoy the party!</p> <p>Expressing possession This is my balloon That is her invitation card. This is his biscuit. "Our cake," "Their candle," "Your sparkler," "His present," "Her paper hat," "Our decoration."</p> <p>Describing the objects Example: "Red balloon," "colourful invitation card," "delicious biscuit," "chocolate cake," "bright candle," "shiny sparkler," "great present," "funny paper hat," "beautiful decoration."</p> <p>balloon invitation card biscuit cake candle sparkler present paper hat decoration</p>  <p>Deaf culture <i>Turkish Sign Language Festival (7 th of June)</i> Finding out how the Turkish Sign Language Festival is celebrated and explaining it by both Turkish Sign Language and written English</p>	<p>Reading E7.10.R1. Students will be able to learn about the lexis related to party time. E7.10.R2. Students will be able to follow a paragraph about birthday party.</p> <p>Writing E7.10.W1. Students will be able to use the expressions about party items. E7.10.W2. Students will be able to give and respond to simple instruction. E7.10.W3. Students will be able to express possession. E7.10.W4. Students will be able to describe objects.</p> <p>E7.10.DC1. Students will be able to write a short report on key events, materials and activities in Turkish Sign Language Festival.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Art supplies, Captions, Dialogues, Fairy Tales, Short Paragraph, Dictionaries/Picture, Puzzle, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Brainstorming, Role-play.</p> <p>Assignments Students draw a party scene including at least five of the party items and label each item in their drawings. Students find how Sign Language Festivals are celebrated in other countries.</p>
<p align="center">Review Themes 9-10 (via 2 hour-distance education with summary, written and online exercises)</p>			

*Lip reading is optional.


15. 8th GRADE ENGLISH LANGUAGE SYLLABUS


The themes for 8th grade cover countries and nationalities, habits and routines, languages, jobs, foods and drinks, classroom rules, clothes, friends and shopping centres. The aim is for students to use expressions learned in daily language functions such as expressing countries and nationalities, asking and answering questions, expressing habits and routines, expressing the time of the day, describing languages, describing people's job, explaining people's diet, making offers, asking for permission, giving instructions, describing what people wear, making simple inquiries, expressing possibilities, expressing possessions and describing people's daily routine. Elements of Deaf culture are also incorporated into the topics. The goal is for students to learn the target language through fun, visual, and technological tools, enriched with game-based activities. The context includes environments and settings such as the classroom, schoolyard, home and the Deaf community, which form the students' immediate surroundings. This program emphasizes the use of reading and writing skills and employs stress-free learning methods such as TPR (Total Physical Response), Suggestopedia, and the Silent Way. Other teaching methods can also be applied accordingly. Art, drama and game-based activities such as colouring, cutting-pasting and role-playing using illustrations, flashcards, dictionaries, cartoon characters are also included. Besides, modality differences in sign language especially in terms of phonology and morphophonemics should be given before starting to apply this curriculum. It is important to help deaf individuals understand the differences between Turkish Sign Language and spoken language before they begin learning English, enabling them to grasp the impact of these differences on their language learning processes.


Basic User


Entry or Discovery Level (A1) Common Skill Descriptions


At the end of the year students will understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases and introduces herself/himself and ask and answer.


Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
<p style="text-align: center;">1 Around the World</p>	<p>Expressing nationalities I am from Canada. I am Canadian. He is from China. He is Chinese. He isn't German. He is French.</p> <p>Asking and answering questions -Where are you from? I'm from Turkey. -Where do you come from? I come from Turkey. - What nationality are you? / What is your nationality? I am Turkish. -Where is she/he from? She/He is from England. -Is she/he American? Yes, she/he is. / No, she/he isn't.</p> <p>Naming countries and nationalities America-American Australia - Australian Britain/British Bulgaria – Bulgarian Germany/German Greece - Greek France - French Italy - Italian Pakistan/Pakistani Russia/Russian Turkey/Turkish</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Deaf culture Finding out the deaf scientists in the world by giving his/her country and nationality (<i>International Week of the Deaf, September 19-25</i>) (<i>International Day of Sign Languages</i> 23 September)</p>	<p>Reading E8.1.R1. Students will be able to recognize the names of naming countries and nationalities.</p> <p>Writing E8.1.W1. Students will be able to write the names of countries and nationalities. E8.1.W2. Students will be able to express countries and nationalities E8.1.W3. Students will be able ask and answer questions about countries and nationalities.</p> <p>E8.1. DC1. Students will be able to create a short paragraph about deaf scientists from different parts of the world including the scientist's name, their country and nationality, their major contributions to science and any interesting facts about their life and career.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Art supplies, Captions, Dialogues, Dictionaries/Picture, Puzzle, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Brainstorming, Role-play.</p> <p>Assignments Students organize a mini fair where each child can present something about a country of their choice. They can make a small poster, write about a famous person from that country, or share a traditional dance. Students create a poster which shows country, nationality, interesting fact about this country, flag drawing and present in Turkish Sign Language.</p>


<p>2</p> <p>My Typical Day</p>	<p>Expressing habits and routines I wake up at 7 o'clock. I brush my teeth after breakfast. I go to school in the morning. I eat lunch at 12 o'clock in the afternoon. I do my homework in the afternoon. I have dinner with my family at 6 o'clock. I watch TV in the evening. I take a bath before bedtime. I go to bed at 8:30 at night.</p> <p>Asking and answering questions -What do you do in the afternoon? I have lunch at school. -What do you do in the evening? I take a bath.</p> <p>Naming habits and routines wake up brush teeth get dressed eat breakfast go to school study eat lunch go home watch TV do homework eat dinner take a bath go to bed</p> <p>Expressing the times of the day morning afternoon evening night after-before What time is it? at 8 o'clock/ at 2 o'clock</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Deaf culture Finding out a deaf inventor and expressing his/her habits and routines</p>	<p>Reading E8.2.R1. Students will be able to realize the lexis of habits and routines E8.2.R2. Students will be able to follow a paragraph about habits and routines.</p> <p>Writing E8.2.W1. Students will be able to write expressing habits and routines. E8.2.W2. Students will be able to ask and answer questions about habits and routines. E8.2.W3. Students will be able express the times of the day</p> <p>E8.2. DC1. Students will be able to create a short paragraph about a typical day of a deaf scientist and explain it by using Turkish Sign Language.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Art supplies, Captions, Dialogues, Dictionaries/Picture, Puzzle, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Brainstorming, Role-play, Reordering</p> <p>Assignments Students show a visual schedule of a typical day, including images and signs for each activity. Students reorder their classmates' daily routines. Students create their own daily routine chart, placing stickers or images in the correct order and labeling them with signs and written words.</p>
<p>Review Themes 1-2 (via 2 hour-distance education with summary, written and online exercises)</p>			


<p>3</p> <p>LingoLand</p>	<p>Describing languages I speak English. English is easy. She speaks Turkish Sign Language. Turkish Sign Language is funny I speak British Sign Language. British Sign Language is different. He speaks French. It is a nice language. Russian is interesting. Russian Sign Language is difficult. French isn't simple. It is difficult.</p> <p>Asking and answering questions What is your first language? My first/ It is Turkish Sign Language. What is your mother's first language? It is Turkish. It is Turkish Sign Language. Is your first language American Sign Language? Yes, it is./ No it isn't.</p> <p>Naming languages first language Turkey-Turkish Australia-Australian England-English America-English France-French Russia-Russian Turkey-Turkish Sign Language Australia-Australian Sign Language England-British Sign Language America: American Sign Language France: French Sign Language Russia: Russian Sign Language</p> <p>easy-difficult nice funny different simple</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Deaf culture Describing their first language</p>	<p>Reading E8.3.R1. Students will be able to understand the names of languages. E8.3.R2. Students will be able to follow a paragraph about languages.</p> <p>Writing E8.3.W1. Students will be able to write the names of languages. E8.3.W2. Students will be able to describe languages.</p> <p>E8.3. DC1. Students will be able to create a visual representation of their first language using drawings, symbols, or photographs including drawing pictures of activities or places where they use their first language, collecting photographs of family members or friends who speak their first language, creating a collage of words or phrases in their first language.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Art supplies, Captions, Dialogues, Dictionaries/Picture, Maps, Puzzle, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Brainstorming, Role-play</p> <p>Assignments Students create a language map and write down the names of different languages that the students are familiar with and then add more. Students compare some expressions in Turkish Sign Language and British Sign Language. Students make-up sign language name and create a few signs for their sign language and demonstrate them to the class.</p>
---------------------------	--	---	---


<p style="text-align: center;">4</p> <p style="text-align: center;">Job and Careers</p>	<p>Expressing what people do and what they want to be I am a teacher. I work in a school. She is a police officer. She plays at the police station. He wants to be a dentist. I want to be a chef.</p> <p>Asking and answering about jobs -What do you do? /What is your job? I'm a nurse. -What do you want to be? I want to be a hair dresser. My dream job is engineer. -What does she/he do? / What is her/his job? She/ He is a fire-fighter. -Where do you work? At the hospital -Where does she/he work? In a restaurant./ fire station./ in the farm.</p> <p>Naming jobs student teacher farmer bus driver doctor engineer nurse dentist police officer chef hair dresser soldier fire fighter</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Deaf culture Expressing their dream job by using both Turkish Sign Language and written English</p>	<p>Reading E8.4.R1. Students will be able to realize the names of jobs. E8.4.R2. Students will be able to follow a paragraph about jobs.</p> <p>Writing E8.4.W1. Students will be able to write the names of jobs. E8.4.W2. Students will be able to express what people do and what they want to be E8.4.W3. Students will be able ask and answer about jobs.</p> <p>E8.4. DC1. Students will be able to write about their dream job and explain the reason by using Sign Language.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Art supplies, Captions, Dialogues, Dictionaries/Picture, Puzzle, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Brainstorming, Role-play</p> <p>Assignments Students create a vision board depicting their future career goals and use images, words, and symbols to represent their chosen career path and the steps they need to take to achieve their goals. Students show various career options in written language and reflect on their interests and aspirations in Turkish Sign Language. Students find out which departments are available for the deaf people to get a job in Turkey.</p>
<p>Review Themes 3-4 (via 2 hour-distance education with summary, written and online exercises)</p>			


<p>5 Meals</p>	<p>Expressing what people eat -I eat breakfast in the morning. She enjoys pizza for lunch. It is healthy. We usually have dinner with our family. He eats meat and chips for dinner. I like yoghurt. It is healthy.</p> <p>Asking and answering questions What do you eat for breakfast?/ lunch/dinner? I eat toast./salad./spaghetti.</p> <p>Making offers -Do you want a bread?/ Would you like a bread? Yes, please./ No, thanks.-thank you.</p> <p>Naming food and drinks <i>Breakfast:</i> bread, toast, egg, cheese, olive, jam, milk, tea <i>Lunch:</i> salad, pie and potatoes, pizza, fruit juice <i>Dinner:</i> soup, meat and chips, spaghetti, yoghurt</p> <p>healthy-unhealthy</p>  <p>Deaf culture Expressing their typical day with meals by Turkish Sign Language and written English</p>	<p>Reading E8.5.R1. Students will be able to understand the lexis on food and drinks. E8.5.R2. Students will be able to follow a paragraph about meals.</p> <p>Writing E8.5.W1. Students will be able to write the correct word for food and drinks. E8.5.W2. Students will be able to express what people eat. E8.5.W3. Students will be able to ask and answer questions on meals. E8.5.W4. Students will be able to make offers and respond.</p> <p>E8.5. DC1. Students will be able to create a short paragraph about a typical day with meals explain it by using Turkish Sign Language.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Art supplies, Captions, Dialogues, Dictionaries/Picture, Puzzle, Menu, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Brainstorming, Role-play</p> <p>Assignments Students prepare a menu. Students create a chef restaurant to create something that is accessible for the deaf community but also for the wider community to learn the basics of TSL and to enjoy the delicious food served.</p>
--------------------	--	--	---

<p>6 Classroom Behaviours</p>	<p>Asking for permission Formal "may" Informal "can" -May I come in/go out? Sure./ Yes, you may. Thanks. Sorry, not now. -May I sharpen my pencil?" Yes, you may. Be quick! -Can I borrow your scissors, please? Yes, you can./ No, you can't. -Can I share your book? Yes, you can use it./ No, I am sorry. You can't. -Can I help you? Yes, you can. Thanks./ Thank you.</p> <p>Giving instructions Use Please and Thank You. Be in class on time. Ask nicely to borrow your friend's things. Raise hands. Offer to help.</p> <p>scissors borrow come in-go out share use help sharpen be quick! on time nicely thing(s)</p> <p></p> <p>Deaf culture Finding out the most personal space they want to be respected.</p>	<p>Reading E8.6.R1. Students will be able to understand how to ask for permission and respond</p> <p>Writing E8.6.W1. Students will be able to ask for permission and respond. E8.6.W2. Students will be able to give instruction.</p> <p>E8.6. DC1. Students will be able to draw a picture of themselves surrounded by their personal space by using symbols like circles or bubbles to represent different zones of comfort.</p>	<p>Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Art supplies, Captions, Dialogues, Dictionaries/Picture, Puzzle, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Brainstorming, Role-play</p> <p>Assignments Students write short paragraphs or dialogues using "may" and "can" to ask for permission in different contexts. Students practice asking for permission using "may" and "can" in their daily interactions with family members.</p>
<p>Review Themes 5-6 (via 2 hour-distance education with summary, written and online exercises)</p>			

<p style="text-align: center;">7</p> <p style="text-align: center;">From Head to Toe</p>	<p>Describing what people wear I wear a red shirt. She has blue jeans. He puts on his green hat. Mom likes her new shoes. Dad wears a big coat. My socks are white. Look at my colourful scarf!</p> <p>Making simple inquiries What color is your dress? It is pink. Do you like gloves? Yes, I do. /No, I don't. Have you got boots? Yes, I have. /No, I haven't. Do you have a tie? Yes, I do. /No, I don't. Is your sweater small? Yes, it is. /No, it isn't.</p> <p>Naming clothes shirt(-s) dress(-es) skirt(-s) jacket(-s) t-shirt(-s) sweater(-s) jeans shorts tie(-s) hat(-s) gloves socks shoes boots coat</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Deaf culture</p> <p>Finding out what deaf people wear while celebrating World Hearing Day Celebrating World Hearing Day <i>(World Hearing Day, March 3)</i></p>	<p>Reading E8.7.R1. Students will be able to identify the names of clothes.</p> <p>Writing E8.7.W1. Students will be able to write the correct word for the clothes. E8.7.W2. Students will be able to describe what people wear. E8.7.W3. Students will be able ask and answer questions about clothes.</p> <p>E8.7. DC1. Students will be able to write about the clothes with symbols for World Hearing Day they prepared.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Art supplies, Captions, Dialogues, Dictionaries/Picture, Puzzle, Advertisement, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Brainstorming, Role-play,</p> <p>Assignments Students prepare board game on clothes. Students use their sign language to describe their favorite clothes by explaining why they like this outfit (Is it comfortable? Do they like the colors? Does it make them feel happy?)</p>
--	--	--	--

8 Friend Portrait	<p>Describing people He is bald but he has moustache. She has curly hair. I am blonde and middle aged. He is old but muscular.</p> <p>Making simple inquiries What does she/he look like? She/He is slim. She/ He looks slim. Does he have beard? Yes, he does. /N, he doesn't. Is he fit? Yes, he is./ No, he isn't.</p> <p>Expressing possessions He has blonde hair and blue eyes. His moustache is short. Your eyes are beautiful.</p> <p>short/tall beautiful bald straight/curly/wavy/long/short/black hair blue/brown eyes moustache/beard blonde young/middle aged/old thin(slim)/ medium weight/fat(plump) muscular/fit</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Deaf culture Finding out the physical features of a classmate.</p>	<p>Reading E8.8.R1. Students will be able to reorganize the lexis used to describe people. E8.8.R2. Students will be able to follow short texts about describing people and possessions.</p> <p>Writing E8.8.W1. Students will be able to use the correct words to describe people. E8.8.W2. Students will be able to make inquiries about what people look like. E8.8.W3. Students will be able to express physical possessions.</p> <p>E8.8. DC1. Students will be able to write a short paragraph about their classmate and show their features by their Sign Language.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Art supplies, Captions, Dialogues, Dictionaries/Picture, Puzzle, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Brainstorming, Role-play,</p> <p>Assignments Students prepare picture cards that represent different physical attributes of people whom they find from magazines, online sources, or drawings. Students play prediction game in which they try to find out the person in class who is described.</p>
Review Themes 7-8 (via 2 hour-distance education with summary, written and online exercises)			

<p style="text-align: center;">9</p> <p style="text-align: center;">In a Shopping Centre</p>	<p>Expressing possibilities You can buy toys at the toyshop. You can buy clothes at the clothing store You can buy books at the bookshop. You can buy shoes at the shoe store. You can buy food at the fast-food restaurant. You can buy electronics at the electronics store. You can buy gifts at the gift shop. You can buy makeup at the cosmetics. You can buy coffee at the café.</p> <p>Asking and answering questions Where can I buy CDs? At the CD shop. Can I buy coffee at the fast-food restaurant? No, you can't. Can I buy sunglasses at the clothes store? No, that's not possible. Can I buy hamburgers at the fast- food restaurant ? Yes, you can./ Sure./Of course.</p> <p>mall store shopping centre CD shop bookshop gift shop toyshop fast- food restaurant pet shop clothes store café shoe store cosmetics electronics store electronics makeup coffee</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Deaf culture Finding out which place their friends spend more time in a shopping centre.</p>	<p>Reading E8.9.R1. Students will be able to realize the names of shops in malls. E8.9.R2. Students will be able to follow short texts about possibilities.</p> <p>Writing E8.9.W1. Students will be able to write the correct lexis for the shops in malls. E8.9.W2. Students will be able to express possibilities. E8.9.W3. Students will be able ask and answer questions about shopping centres.</p> <p>E8.9. DC1. Students will be able to make a survey about the most popular places in a mall among classmates and then share it with class in both Sign and written language.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Art supplies, Captions, Dialogues, Dictionaries/Picture, Puzzle, Advertisement, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Brainstorming, Role-play,</p> <p>Assignments Students prepare a power point presentation about what they can do in school's rooms. Students research the existing accessibility features of the mall, including signage, communication options, and visual alerts and notifications for deaf individuals.</p>
---	---	--	--

<p>10 Daily Life</p>	<p>Describing people's routine Teacher: What time is it? Students: It's 9.30. Teacher: That's right, it's half past nine. Is it morning or afternoon? Students: Morning! Teacher: Very good! Now, what does Sarah do at 9.30 in the morning? Students: She eats breakfast. Teacher: Excellent! And what about you, Mark? Do you eat breakfast at 10 o'clock in the morning? Student : No, I don't. Teacher: Okay! Look at Sarah. What does she do after eating breakfast? Students: She brushes her teeth! Teacher: Right! And what time does Sarah go to bed? Student: She goes to bed quarter past ten. Before she studies her lessons.</p> <p>Telling the time -What time is it? (What is the time?) It's half past three. It's quarter to five.</p> <p>Naming numbers Numbers from 1 to 100 200,300,400,.....</p> <p>eat(s) brush(es) go(es) study (-ies) excellent/very good right</p>  <p>Deaf culture Finding out what deaf people do at Turkish Sign Language Festival each year regularly. <i>Turkish Sign Language Festival (7 th of June)</i></p>	<p>Reading E8.10.R1. Students will be able to realize how to describe a day of a person. E8.10.R2. Students will be able to count numbers between 1-100 by heart. E8.10.R3. Students will be able to follow short texts about what people do during a day.</p> <p>Writing E8.10.W1. Students will be able to write about people's habits and routines. E8.10.W2. Students will be able to tell the time. E8.10.W3. Students will be able name the numbers between 1-100.</p> <p>E8.10. DC1. Students will be able to write a report about the routines of deaf people in celebrating Turkish Sign Language Festival every year.</p>	<p>Materials Pictures/Photos, Turkish Sign Language, Finger Alphabet, Lip Reading (*), Cards, Posters, Art supplies, Captions, Dialogues, Dictionaries/Picture, Puzzle, List, Notices, Dictionaries, Videos with Turkish Sign Language, Websites, Online platforms.</p> <p>Tasks Arts and Crafts, Pantomime, Games, Labeling, Matching, Brainstorming, Role-play, Reordering</p> <p>Assignments Students select a person whose daily routine they will describe (This could be yourself, a family member, a friend, or a fictional character.) and make a list. Students draw a picture or create a comic strip showing the person performing each activity in their daily routine and label each part of their drawing with the corresponding sentence and sign them.</p>
<p align="center">Review Themes 9-10 (via 2 hour-distance education with summary, written and online exercises)</p>			

*Lip

reading

is

optional.

6. BÖLÜM

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışma, Türkiye’de sağır veya işitme engelli öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ışık tutmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda, bu bireyler için alanyazın ve elde edilen verilere dayanarak ve öğrenme ortamına taşıdıkları değişkenler göz önünde bulundurularak “Sağırlara Yönelik İngilizce Öğretim Programının modellenmesi” tasarlanmıştır.

Bu bölümde, çalışmanın odaklandığı araştırma soruları doğrultusunda elde edilen veriler çerçevesinde genel sonuçlar tartışılarak sunulmaktadır.

6.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuç ve Tartışma

“İngilizce öğrenmek, sağır bireyler için bir gereklilik midir?” şeklinde belirlenen ilk araştırma sorusuna ilişkin elde edilen verilerden ulaşılan değerlendirmelere bu kısımda yer verilmekte ve üç aşama ile açıklanmaktadır.

İlk aşamada, “İngilizce Öğrenme Yaşı”, “İngilizceye Maruz Kalma Süresi”, “İngilizceye İlgi/Güdülenme Düzeyi”, “İngilizce Öğrenme Gereksinimi” ve “İlgi Alanına Göre İngilizce Öğrenme”, “İngilizcenin Kullanım Amacı” ve “İngilizce Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler” biçiminde detaylandırılan ve bu bireylerin İngilizce öğrenme durumlarına ilişkin güçlü ve zayıf yönleri ve İngilizce öğrenme ihtiyaçları hakkında net bir anlayış elde etmeyi sağlayan “Mevcut Durum Analizi” kapsamında varılan sonuçlar şu şekilde özetlenmiştir:

- İngilizce öğrenmeye başlayanlar, ortaöğretim döneminde en yüksek orana sahip olup, İngilizceye maruz kalma yaşının genellikle yükseköğretim ve mesleki dönemde (birlikte değerlendirildiğinde) yoğunlaştığı ve en düşük oranın, ilköğretim döneminde olduğu görülmüştür. Yabancı dil öğrenmeye erken yaşta başlanması tavsiye edilmesine rağmen bu bireylerin İngilizce ile tanışma yaşı, genellikle geç dönemlere bırakılmıştır. Bu duruma İngilizce muafiyeti, eğitim kaynakları ve destek eksikliği ile bu bireyler için düşünülen önceliklerin farklı olması gibi faktörlerin etkili olduğu anlaşılmaktadır.
- İngilizce öğrenme süresinin çeşitli gruplar arasında farklı dağıldığı ve çoğunluğun, İngilizce öğrenmeye yeni veya kısa süre önce başladığı tespit edilmiştir. İngilizceye maruz kalma süresi arttıkça dil öğrenme yaşının daha erken olabileceği çıkarımı yapılabilir de başlangıç yaşı ve kesintisiz maruziyetin birlikte değerlendirilmesi daha sağlıklıdır. Bu durum, dil öğrenme sürecinin başlangıç yaşının ve dil öğrenmeye maruziyet süresinin önemli olduğunu vurgulamaktadır.
- Sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenmeye karşı genel olarak olumlu bir tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu, çoğunluğun İngilizce öğrenmeye karşı istekli ve motive olduğunu ortaya koyarak, bu alanda kişisel gelişime ve yeni beceriler kazanmaya hazır olduklarını yansıtmaktadır. Bu durum, dil öğrenme fırsatlarının sağlanması ve onlara uygun eğitim ve destek sunulması açısından önemlidir. Öte yandan, az sayıda katılımcının İngilizce öğrenmeye karşı isteksizlik gösterdiği; bunun sebeplerinin, diğer öncelikli hedefler veya ilgi alanlarına sahip olmaları veya İngilizce öğrenmeye ilişkin belirli güçlüklerle karşılaşmaları ile ilgili olabileceği düşünülmüştür. Ayrıca, bazı katılımcıların duruma kararsız yaklaştığı ve İngilizce öğrenme konusunda belirli endişeleri veya tereddütleri olabileceği yorumu yapılmıştır.

- Sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenme sürecinde yararlandıkları motivasyon kaynakları, onların dil becerilerini geliştirmelerine ve olumlu öğrenme deneyimi yaşamalarına olanak sağlayacağı için oldukça önemlidir. Çalışmada, bu bireylerin büyük çoğunluğunun, İngilizce okuma ve yazma becerilerinde gelişmeyi önemli bir güdülenme nedeni olarak gördükleri saptanmıştır. Bu durumun, işitme kısıtlılığı nedeniyle dinleme ve konuşma becerilerinde zorluk yaşamalarından kaynaklanıyor olabileceği çıkarımı yapılmıştır. Sosyal medyada iletişim kurmak, İngilizce proje çalışması yapmak, İngilizcede doğru cümle üretmek ve İngilizce sözcüklere ilişkin görsel imge oluşturmak İngilizce öğrenme konusunda çoğunluk tarafından vurgulanan diğer önemli harekete geçirici nedenler olarak bulunmuştur. Bu çerçevede, sosyal medyada İngilizce iletişimde bulunmanın, İngilizceyi günlük iletişim bağlamında kullanma; İngilizce proje çalışması gerçekleştirmenin, akademik başarı ve özgüven gelişimine odaklanma; İngilizce dilbilgisi kurallarını anlama ve doğru cümle kurmanın, uygun ve yerinde dilbilgisi kullanma ve İngilizce sözcüklere karşılık gelen görsel imgeler oluşturmanın, sözcükleri daha iyi kavrama ve hatırlama istekleri ile ilgili olabileceği düşünülmüştür. Yarıdan fazla katılımcı, eğlenceli İngilizce etkinlikler yapmak ve İngilizce oyun oynamak, internet üzerinde İngilizce içerikli yazıları anlamak, İngilizce resmi olan ve olmayan dili ayırtmak ve İngilizce online eğitim etkinliklerini takip etmek maddelerini, İngilizce öğrenmede diğer motive edici güçler olarak belirlemişlerdir. Bunların temelinde, sırasıyla dil öğrenme sürecinden zevk alma, teknolojiye ilgi duyma ve bağlama uygun yazılı iletişim kurma düşüncelerinin yattığı çıkarımı yapılmıştır. Öte yandan akademik olarak ilerleme, en az etkilenilen neden olsa da kısa veya uzun vadeli eğitim hedeflerine ulaşma başarısı ile ilişkilendirilen bu motivasyon kaynağına ilginin de azımsanmayacak düzeyde olduğu görülmüştür. Sadece bir öğrencinin,

yazılım geliştirmek için İngilizce öğrenmek istediği, açık uçlu soru vasıtasıyla öğrenilmiştir.

- Sağır veya işitme engelli bireylerin büyük çoğunluğunun, İngilizcenin okullarda mevcut şekliyle seçmeli dersler içinde kalmasından memnun olmadıkları; aksine zorunlu dersler kapsamına alınması gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Bu durumun aksini düşünenlerle birlikte konuya ilişkin kararsız olduğunu belirtenlerin de bulunduğu görölmüştür.
- İngilizce öğrenmenin gerekli olduğunu düşünenlerin; yani İngilizce öğrenmenin faydasına veya önemine inananların sayısının oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan katılımcıların çok azının bu görüşü desteklemediği görölmüş; bu kişilerin de İngilizcenin önemi konusunda bilinçli olamayabileceği veya İngilizce öğrenmeyi gereksiz görebileceği farz edilmiştir. Yine az bir kesimin kararsız olduğunu ifade ettiği, bu konuda net bir görüşe sahip olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak “*İngilizce öğrenmenin, sağır bireyler için bir gereklilik olduğu*” yargısına varılmıştır.
- İngilizcenin, dünyaya hâkim dil olması, İngilizce öğrenme gerekliliğine ilişkin açık ara en önemli neden olarak seçilmiştir. Ortak iletişim dili olması nedeniyle bu dili öğrenmenin daha geniş bir iletişim ağı; daha fazla iş olanakları ve daha çok kültürel kaynaşma sağlayabileceği için bu maddeyi tercih edenlerin oranının yüksek çıktığı yorumu yapılmıştır. İngilizce bilmenin, yurt dışına seyahat etmeyi veya orada yaşamayı kolaylaştırdığı fikrine katılanların da oranı yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte İngilizcenin sosyo-kültürel etkileşim, eğitim, iş dünyası ve diğer birçok hizmet sektöründe (turizmi sağlık gibi) önemli bir rol oynadığını düşünenlerin sayısı da birbirine oldukça yakındır ve kayda değerdir. Bu görüşle işitme engelli bireylerin İngilizce ile daha geniş fırsatlara ulaşma ve kültürel empatiyi geliştirme arzularını yansıttıkları farz edilmiştir. Katılımcıların

yarıdan fazlasının ise İngilizcenin bilim, ekonomi, teknoloji, medya, uluslararası ilişkiler, akademik ve mesleki gelişim konularında da kritik bir yeri olduğu bilincinde oldukları saptanmıştır. Uluslararası güvenlik ve hukuk terimlerinin İngilizce olması maddesini seçenlerin oranı, diğerlerine göre nispeten düşük çıkmıştır. Bu duruma ilişkin bu alanların, daha spesifik veya uzmanlık gerektiren bir alanı temsil etmesi ile ilişkilendirilmiş olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

- İngilizcenin meslek, eğitim ve yaşam boyu öğrenme açısından yarar sağlayacağına dair oldukça yüksek düzeyde bir inanış bulunduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle, İngilizceye atfedilen önem, İngilizcenin küreselleşen dünyada birçok fırsat sunan bir araç olarak görüldüğü ve bu dilin öneminin pek çok sağır veya işitme engelli birey tarafından tanındığını gösterir niteliktedir. Neticede, *“Sağır veya işitme engelli öğrencilerin İngilizce öğrenmeye gerçekten ihtiyaçları olduğu”* sonucuna varılmıştır. Zysk ve diğerleri (2022), eğer günümüz teknolojik gelişmelerin ve küreselleşmenin sunduğu aynı fırsatlardan faydalanmak istiyorlarsa, işitme engelli öğrenciler de işitme yeteneklerine sahip akranları gibi yabancı dilleri öğrenmek ihtiyacı vardır diyerek benzer görüş bildirmişlerdir. Bu konuya olumsuz görüş bildirenlerle kararsızların oranının ise oldukça az olduğu saptanmıştır.
- Çoğunluğun, İngilizcenin ilgi alanlarına göre öğretilmesini beklediği sonucuna ulaşılmıştır ve bu isteğin, ilgiye duyarlı bir öğrenme deneyiminin motivasyonu artıracığı düşüncesinden kaynaklanabileceği ve Sağır kültürü göz önüne alındığında doğal bir talep olduğu yorumu yapılmıştır. Günümüzde mevcut İngilizce öğretim programlarının hedef ve içeriklerinin, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve programını referans alınarak oluşturulduğu bilinmektedir. Nitekim hedef kitle özel eğitime gereksinimi olan ve kendi ayrı kültürel yapısı bulunan bireyler olunca bu bireylerin ilgi alanlarının da programa dahil edilmemesinin,

öğrenme motivasyonunu sağlama ve devam ettirme konusunda güçlük yaratabileceği değerlendirmesi yapılmıştır.

- Sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenme önceliklerinin günlük iletişim ve pratik kullanım üzerine yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Günlük İngilizce kullanımının yarıdan fazla oranda tercih edilmesi, bu bireylerin öncelikle günlük hayatta iletişim kurabilme yeteneğine önem verdiklerini ortaya koymuştur. İngilizcenin günlük kullanımının öncelenmesi, mevcut İngilizce öğretim programlarının odak noktasıyla da örtüşmektedir. Akademik İngilizcenin en az tercih edilen alan olması, bu bireylerin akademik İngilizceye daha az ihtiyaç duyduğunu veya önem verdiğini ortaya koymuştur. Mesleki İngilizcenin bir parça daha yüksek oranda tercih edilmesi ise, İngilizce öğrenme motivasyonunun mesleki kariyerle doğrudan ilişkili olmadığını, ancak yine de bazı bireylerin iş ve kariyer hedeflerine yönelik İngilizce öğrenme isteği olduğunu göstermiştir.
- İngilizce öğrenme sürecinde çok sayıda zorlukla karşılaşıldığı; bunların en fazla konuların, sağır öğrencilerin yabancı dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaması; öğretmenlerin, Türk İşaret Dilinde ve işaret harfleri alfabesinde zayıf olmaları; işiten öğrencilerle aynı öğretim programının uygulanması; İngilizce öğretim programındaki konuların, sağır öğrencilerin kültürüyle bağdaştırılmaması ve sağır bireylerin erken yaşlarda İngilizce öğrenmeye başlamaması maddelerinde toplandığı görülmüştür. Bunun yanında problem olarak öngörülen tüm maddelerin katılımcılar tarafından sorun olarak seçildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde Türk İşaret Dilinden yararlanılmaması, ders saatinin/öğrenme süresinin yetersizliği, öğrenme kaynaklarının/materyallerinin yetersizliği, öğretilenlerin yeterince görselleştirilmemesi, öğretmenlerin, sağır bireylere İngilizce öğretimine yönelik

yeterli becerilere sahip olmaması, İngilizce öğretim programındaki konuların, sağır öğrencilerin dilsel gelişimleriyle uyumlu olmaması, sağır bireylere yabancı dil öğrenme zorunluluğunun olmaması nedeniyle İngilizcenin göz ardı edilmesi, yabancı dil öğretiminde teknolojinin kullanılmaması, kullanılan ders kitabının, İngilizce öğrenmeye elverişli olmaması, ana dilde (Türk İşaret Dili) karşılaşılan güçlüklerin, İngilizce öğrenmeyi olumsuz etkilemesi, yabancı bir dili öğrenmenin zor olması, konuşulan dil (Türkçe) düzeyinin düşük olmasının, İngilizce öğrenme imkânlarını sınırlaması, İngilizce öğretilirken işitme kaybı derecesinin göz ardı edilmesi, uygun öğretim yöntem ve stratejilerinin kullanılmaması, klasik ölçme değerlendirme yöntemlerinin (yazılı/test gibi) uygulanması, İngilizce öğrenmeye ilişkin kaygı duyulması ve öğrenme düzeyine ilişkin öğretmenden yeterli dönüt alınmaması maddelerine katılanların oranlarının da yüksek ve birbirine yakın olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda bu bireylerin yaşadığı problemlere ilişkin olarak Langga ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışma benzerlik göstermektedir. Araştırmada, Güney Filipinler'de kapsayıcı bir devlet okulu olan bir ilköğretim okulunda sağır veya işitme engelli öğrenciler tarafından İngilizce öğrenme sürecinde yaşanan güçlükler ortaya konulmuştur. Bu güçlükler işitme kaybından kaynaklı yavaş kavrama, geç dil gelişimi ve yavaş öğrenme; hedef dile daha az maruz kalma; okulda uygun kaynak ve materyallerin eksikliği; öğrencilerin çoklu sınıflarda birleştirilememesi nedeniyle benzersiz ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmaması; öğretmenin işaret dili kullanmaması ve bu çocuklara İngilizce öğretmek için yeterli donanıma sahip olmaması; yetersiz ölçme ve değerlendirme yöntemleri; öğrenmeye ve sınavlara karşı kaygı duyma; olumlu bir sınıf ortamının yaratılmaması ve İngilizce özel öğretim programlarının eksikliğidir.

İkinci aşamada, “İngilizce Öğrenme Hedefleri” ve “Geliştirilmesi Planlanan Beceriler” kapsamında ulaşılan ve öğretim programı ile kazandırılması gereken beceri ve yetkinlikler konusunda veri sağlayan “Hedef Durum Analizi” ile elde edilen sonuçlar şu şekilde değerlendirilmiştir:

- Dünya dili olduğu için İngilizceyi öğrenmenin, en fazla tercih edilen hedef olduğu ortaya çıkarılmış; bu yüksek oran, sağır veya işitme engelli bireylerin de İngilizceyi küresel bir dil olarak gördüğü ve dünya ile iletişim kurarak sosyal ağlarını genişletmek için bu dili öğrenmek istedikleri şeklinde değerlendirilmiştir. Bununla birlikte kendini geliştirmek, dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişimi takip etmek ve İngilizceyi, seyahat ederken kullanmak maddelerini tercih edenlerin oranı katılımcıların yarıdan fazlasını; yurt dışında yaşamak, interneti daha iyi kullanabilmek, farklı kültürler hakkında bilgi edinmek, İngilizce alt yazılı yayınları izlemek ve yurt dışında eğitim görmek maddelerini seçenlerin oranı katılımcıların yarıya yakınına oluşturmıştır. Diğer taraftan dil öğrenmeyi keyifli bir aktivite biçiminde görenlerin oranı da dikkat çekicidir. İnterneti daha iyi kullanma ile paralel olarak İngilizce bilgi kaynaklarını anlamının, bu bireyler tarafından hem dil becerilerini geliştirme hem de farklı konularda bilgi edinmelerine olanak tanıyan gerekçeler olarak değerlendirildiği çıkarımı yapılmıştır. Buna karşın benzer anlamı ifade eden İngilizce kitap/dergi ve gazete okumak maddesi nispeten daha az tercih edilmiştir. İngilizceyi, daha geniş kariyer olanakları nedeniyle öğrenmek, Avrupa hareketlilik programlarından faydalanmak ve lisans eğitimimi İngilizce bir bölümde yapmak gerekçelerini seçenlerin oranının da azımsanmayacak düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yüksek lisans veya doktora yapmak gerekçesine de az da olsa önemli miktarda bir katılım olduğu görülmüştür. Öte yandan ailesi istediği için İngilizce öğrenmek isteyenlerin oranı da dikkat çekmiştir. Bu noktada, ailelerin İngilizce öğrenmeye verdiği destek olumlu bir faktördür; fakat bu desteğin

bireylerin kendi ilgi ve motivasyonları ile uyumlu olmasının, dil öğrenme sürecinin daha başarılı ve sürdürülebilir olmasını sağlayacağı düşünülmektedir. İngilizce uluslararası sınavlara hazırlanmak ve resmi, dilbilgisi tabanlı ulusal sınavlara hazırlanmanın, muhtemelen sınav kaygısı nedeniyle en az tercih edilen maddeler olduğu bulunmuştur.

- Sağır veya işitme engelli bireylerin, yazılı materyalleri okuyarak İngilizceyi anlamayı belirgin bir şekilde öncelediği görülmüştür. Yazılı iletişim kurmak da belirli bir kesim tarafından önemli bulunmasına rağmen okuma ve anlamanın işitme engelli bireylerin daha çok odaklandığı alanlar olduğu saptanmıştır.
- Sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce dersinden beklentileri konusunda, en fazla okuma becerilerini geliştirmeye önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yazma becerilerini geliştirmenin de yine bu bireylerin yarısından fazlası tarafından istendiği ortaya çıkmıştır. Okuma ve yazma becerilerini geliştirmenin, özel durumları nedeniyle bu bireyler tarafından daha çok tercih edildiği yorumu yapılmıştır; çünkü yazılı metinler, görsel olarak erişilebilirdir ve sözcük ve dil bilgisi yapılarını anlamak için somut örnekler sunmaktadır. Bu noktada Moores ve Martin'in (2006) de belirttiği gibi işitme engellilerin öğretim programı ana programdan kısmen ya da tamamen bağımsızdır ve sağır öğrencinin konunun içeriğine erişebilmesi ve öğrencilerin modern dünyada bilgilerini yazılı biçimde doğru bir şekilde ortaya koyabilmeleri gerektiğinden okuma-yazma becerileri temele alınarak program hazırlanmalıdır (Moores ve Martin, 2006).
- Ayrıca dilin yapılarını ve sözcük dağarcığını geliştirmenin yanı sıra, dilin gerçek dünya kullanımını anlamalarına da yardımcı olmaktadır. Yazma becerilerini geliştirmek ile eşit oranda tercih edilen çeviri becerilerini geliştirmek de bu bireylerin iki dil arasında iletişim kurma ve iki kültür arasında köprü kurma isteklerini yansıtabileceği ve kendi anadillerini bu süreçte kullanacakları için bu

maddeyi seçtikleri çıkarımı yapılmıştır. Dilbilgisi öğretimine dair farklı yaklaşımlar sergileyen dili doğru yazıp okumayla anlam odaklı dilbilgisi öğrenme beklentilerinin eşit düzeyde tercih edilmesi, oldukça dikkat çekici bir sonuç olmuştur. Bu durumun, onların dilbilgisini geliştirmeye yönelik esnekliğini yansıttığı çıkarımında bulunulmuştur. Diğer taraftan İngilizce söz varlığını geliştirmek, diğer hedeflere kıyasla daha az tercih edilmiştir, Bunun, öğrenme öncelikleri ile ilgili olabileceği düşünülmüştür. Ancak, sözcük edinimi dil öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır ve dil becerilerinin geliştirilmesinde kritik bir yere sahiptir.

Üçüncü aşamada, “*İngilizce Dersinin Önemi*”, “*Dil Öğrenme Stratejileri*”, “*Dil Gelişimi Materyalleri*”, “*Beceri Geliştirme Etkinlikleri*”, “*Beceri Ediniminde Güçlük Alanları*”, “*Beklenen Öğretmen Roller*”, “*Öğrenmeye İlgili Duyulan Konular/Alanlar*” ve “*Değerlendirme Yöntemleri Tercihleri*” hususlarında bilgi sağlayan ve öğretim programının temel öğeleri olan öğrenme konuları ve alanları, öğretim yaklaşımları, öğretim materyalleri ve değerlendirme araçlarına ilişkin içgörü sağlayan “*Pedagojik İhtiyaç Analizi*” ile elde edilen bulgulara dönük şu yargılara ulaşılmıştır:

- İngilizce dersinin önemi konusunda farklı görüşler bulunsa da, genel olarak İngilizce öğrenmeye karşı olumlu bir tutum olduğu görülmüştür. Çoğunluğun İngilizceyi ya diğer derslerle eşit düzeyde ya da daha önemli buluyor olması, İngilizceye yönelik yüksek bir isteklilik ve önem derecesini yansıtmıştır. Bu nedenle, bu özel gruba yönelik, onların ihtiyaçlarına ve özel öğrenme gereksinimlerine uygun şekilde tasarlanmış İngilizce programları sunmak kritik bir öneme sahiptir. Belli bir kesimin İngilizce dersini diğer derslere göre daha az önemsemesinin bireylerin dil öğrenme beklentileri, hedefleri ve kişisel tercihleriyle ilgili olabileceği düşünülmüştür.

- Sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenme süreçlerinde tercih ettikleri stratejilerin oldukça çeşitli ve zengin olduğu saptanmıştır. En fazla tercih edilen stratejiler arasında, öğrenilenleri Türk İşaret Diline ve Türkçeye çevirerek anlamayı kolaylaştırmak yer almıştır. Bu stratejiler, bu bireylerin ana dillerini ve ikinci dillerini aktarım aracı biçiminde kullanarak İngilizce öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Bu noktada, Cheng ve Zeng (2023) tarafından yapılan çalışmadan ilginç sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmada, işitme engelli İngilizce öğrenenlerin benzer başlangıç yaşına ve yoğun olmayan bir dil ortamına sahip işiten D2 öğrenenlere kıyasla, İngilizcedeki çeşitli dilbilgisi unsurlarına duyarlı oldukları bulunmuş; İngilizce dilbilgisi öğreniminde dil girdisinin kalitesi ve miktarı ile D2 transfer etkileri gibi genel faktörlerin belirgin bir rol oynadığını görülmüştür. Çalışma, yazı aracılığıyla dil öğrenme modelini desteklemekte ve sağlam bir birinci dil temeline sahip olmanın önemini vurgulamaktadır.
- Diğer taraftan alt yazılı yayınlar izleyerek öğrenmeyi tercih edenlerin oranının yüksek olması, görsel ve yazılı materyallerin önemine vurgu yapmıştır. Ayrıca dilbilgisi kurallarına doğrudan çalışmak ve sözcükleri ezberlemek gibi doğrudan stratejilerin de yaygın olarak tercih edildiği görülmüştür. Aynı şekilde, dilbilgisi kurallarını metin içinde öğrenerek, dilbilgisi alıştırmaları yaparak ve sözcükleri metin içinde anlamlandırarak öğrenme biçiminde tercih belirtenlerin oranların da yüksek ve birbirine yakın olması ilginç bir sonuç olmuştur. Bu da yabancı dil öğrenmede, dolaylı stratejilere de başvurulduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca kısa yazılar yazarak, bilgisayar teknolojileri ve internetten faydalanarak, oyun oynayarak, görselleştirerek, metinleri/hikayeleri okuyarak, yazılı etkinlik ve uygulamalar yaparak, grupla birlikte çalışarak ve parmak alfabesi kullanarak dil öğrenenlerin de oranları yüksek çıkmıştır. Bu da yine okuma, yazma,

somutlaştırma ve teknolojiden yararlanmaya yaptıkları vurguyu ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte bu tercihler, sağır veya işitme engelli öğrencilerin eğlenceli, etkileşimli ve işbirlikçi öğrenme yöntemlerine olan ilgilerini de yansıtmaktadır. Bir arkadaşla birlikte ve tüm sınıfla birlikte çalışma tercihleri de onların öğrenirken işbirlikçi yanına vurgu yapmaktadır. Yalnız başına çalışmayı seçenler ise bağımsız çalışma eğilimlerini ortaya koymakta; kendi hızında ilerleme ve kendi öğrenme stillerini yönetme bağlamında daha bireyselleştirilmiş bir öğrenme yaşantısı eğiliminde olduklarını göstermişlerdir. Arkadaşla, tüm sınıfla ve yalnız başına çalışma tercihinde bulunanlar, katılımcıların yarısından fazlasını oluşturmaktadır ve birbirine çok yakın oranlardadır. Bu çeşitlilik, sağır ve işitme engelli bireylerin farklı öğrenme stillerine sahip olduklarını ve bu stilleri dengelemeye yönelik esnek stratejiler benimsediklerini göstermektedir. Proje hazırlayarak, ödev yaparak ve tartışma yaparak öğrenme arzusunda bulunanların, dilde öğrendiğini uygulamaya yönelik stratejilere; ipuçlu konuşarak ve dudak okuyarak öğrenme eğiliminde olanların, kendi özel durumlarıyla bağdaştırdıkları stratejilere başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Yarısından fazla katılımcının desteklediği bu stratejiler de bir taraftan dil bilgilerini gerçek dünyada uygulama fırsatının; diğer taraftan görsel destek ve yüz yüze iletişimin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Öte taraftan stratejiler noktasında bu öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini kullanmalarına fırsat vermek kadar etkili stratejileri de onara tanıtmanın önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, Kata ve Kontra (2020), işitme engelli öğrencilerin yabancı dil öğrenme durumları üzerine yaptıkları çalışmalarında, bu bireylerin yabancı dil öğrenmede yaşadıkları zorlukları aşmak için, bir taraftan işaret dilinin kullanıldığı motive edici ve etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasına

diğer taraftan da bu bireylere etkili öğrenme stratejilerinin gösterilmesi ve özerk öğrenme yöntemlerinin tanıtılmasına vurgu yapmaktadır.

- Sağır veya işitme engelli öğrencilerin İngilizceyi geliştirmede öncelik verdikleri materyallerin çeşitlilik gösterdiği; bunun da onların, dil öğrenme süreçlerinde esneklik ve uyum sağlama yeteneklerini yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, hikayeler ve alt yazılı videoların en çok tercih edilen; resimler, web ortamı, yazılı kurallar ve açıklamalar ve hareketli resimlerin, orta düzeyde tercih edilen; diyaloglar, şiirler ve şarkıların, nispeten daha az ve diyagramların da en az tercih edilen materyaller oldukları saptanmıştır. Dolayısıyla görsel ve yazılı desteklerin yoğun olduğu materyallerin, özellikle bağlam içinde dil kullanımını gösteren araçların bu öğrenciler için ön plana çıkan özel öğrenme araçları oldukları yargısına ulaşılmıştır. Bu noktada, Bucur'un (2013) 4. sınıf ve 5. sınıf (10 ile 12 yaşları arasındaki) 10 işitme engelli çocuğun edebi metinleri anlamada görsel öğretim araçlarının rolünü araştırdığı çalışması dikkat çekicidir. Araştırmada, resimler aracılığıyla işitme engelli çocukların, konuştukları nesnelere veya olayların somut algısına erişimleri olduğu; resimlerin, sözcük ile anlamı arasındaki bağlantıyı sağlayarak kavramların zihinsel temsillerinin oluşumunu kolaylaştırdığı sonucuna varılmıştır. Öte yandan diğer materyallerden olan şiirler, şarkılar ve diyaloglar da görsel destek sunmakla birlikte daha az tercih edilmeleri, ritmik ve ses unsurlarına sahip olmalarıyla bağdaştırılmıştır. Diyagramların düşük tercih edilme oranı ise daha somut, basit, doğrudan ve anlaşılır materyallere erişme eğilimini yansıtmaktadır.
- Okuma becerilerini geliştirme konusunda hikayelerin kullanılmasının, büyük çoğunluk tarafından seçildiği görülmüştür. Hikayelerin ilgi çekici, sürükleyici ve anlam açısından zengin olmasının, bunda payı olabileceği yorumu yapılmıştır. E-postaların, günlük iletişim becerilerini geliştirmek için yüksek oranda tercih

edilmiş olduğu tahmin edilmiştir. Özetler, mektuplar ve diyaloglar da kayda değer düzeyde tercih edilmiş; bu tercihin, e-postalar gibi gerçek yaşam uygulamalarını içermesi nedeniyle ilgi çektiği düşünülmüştür. Şiirlere, ritmik ve ses özelliklerinden; makalelere daha akademik ve karmaşık dil yapıları içermesinden ve yönergelere, daha az bağlam sağlamasından ötürü daha az yönelindiği yorumu yapılmıştır.

- Hikaye ve e-postaların, yazma çalışmalarına yönelik en yüksek tercihler olduğu bulunmuştur. Hikayelerin seçilme nedeninin, yaratıcı ve eğlenceli içerikler olmaları; e-postaların seçilme nedeninin ise günlük yaşamda pratik yapmayı sağlayan araçlar olmaları ile özdeşleştirildiği yargısına ulaşılmıştır. Özetler, mektuplar, diyaloglar ve bloglar da orta düzeydeki tercihleri yansıtırken yazmada şiirlerin tercih edilme oranı okumadakine oranla artmıştır. Makale ve yönergelerin, daha teknik ve akademik bilgi ile resmi yazı formatını içermesi sebebiyle istenmemiş olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.
- Sağır veya işitme engelli bireylerin tüm okuma görevlerine ilişkin stratejilere yarıdan fazla katılım sergilemesi, onların okuma becerilerini geliştirme çabalarında bu stratejilere önem verdiklerini ve kullandıklarını göstermiştir. Özellikle, metni genel olarak anlamak için metne göz atma (hızlı okuma) ve metnin ana fikrini bulmak için okuma gibi stratejilerin nispeten daha yüksek oranda tercih edilmesi, bu bireylerin metni bütüncül olarak yorumlamaya odaklanma tercihleriyle açıklanmıştır. Ayrıca metinde geçen bilinmeyen sözcükleri öğrenmek için okuma ve metindeki ayrıntılı bilgilere ulaşmak için metni tarama (ayrıntılı okuma) stratejilerinin de bu bireyler için önemli olduğu; ancak bunların daha geniş okuma hedeflerinin bir adım gerisinde kalığı görülmüştür. Metni görsellerle ilişkilendirerek anlama stratejisi ise görsel

destekle metni anlamayı kolaylaştıran bir yaklaşım olarak yarıdan fazla katılımcı tarafından ön plana çıkarılmıştır. Bunun, yine sağır veya işitme engelli bireylerin gorsel desteğe olan ihtiyaçlarını ve bu desteğin öğrenme süreçlerindeki önemini yansıttığı düşünölmüştür. Bu kapsamda Bustos (2009) belirtmiştir ki işitme engelli çocuklar, sözlü-işitsel kanallara (oral-aural channels) bağımlı olan işiten çocukların aksine, gorsel-işaret kanalına (visual-gestural channel) bağımlıdır. Okuryazarlık davranışları bu gorsel yönelime dayanmaktadır. İşitme engelli çocukların kitaplara verdikleri önem ve anlam, resimlere odaklanır ve resimler bir sıralama içinde sunulduğuunda nasıl bir hikaye oluşturduğuuna bağlıdır. Hatta çocukların hikayeleri anlatması bile resimlerle yönlendirilir. İşitme engelli çocukların okuma ve yazma stratejileri de gorsel yönelimlidir. İşaret dili kullanan çocuklar, işaretin bir sözcüğün el şekli ile yazılı formu arasındaki karşılıkları bulmayı içeren bir strateji kullanırlar. Bazı işitme engelli çocuklar, basılı metni gördüklerinde, yazılı metnin yazıbirim-sesbirim ilişkilerine bir benzerlik göstererek mırıltı çıkararak bu ilişkilerin farkında olduklarını gösterebilirler.

- Yazma görevleri arasında öncelik verilen stratejileri belirleyen veriler, dilbilgisi kurallarına uymanın ve doğru sözcük kullanımının önemini ortaya koymuştur. Bu öncelikler, metin organizasyonu ve özetleme gibi görevlere göre daha yüksek oranda tercih edilmiştir. Bu durum, işitme engelli bireylerin yazma sürecinde dilbilgisi doğruluğu ve uygun sözcük kullanımına daha fazla odaklandıklarını, ancak metin organizasyonu ve özetleme gibi görevlerin nispeten daha az önceliklendirildiğini göstermiştir. Bu bulgular, metin organizasyonu ve özetleme gibi görevlerin, işitme engelli öğrencilerin yazma sürecinde daha fazla zorlandığı ve daha karmaşık beceriler gerektirdiği yönündeki algıyı desteklemektedir.

- Okuma becerileriyle ilgili çeşitli zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Özellikle, metindeki ayrıntılı bilgilere ulaşmak için detaylı okuma ve bilinmeyen sözcüklerin anlamını öğrenme konularında çoğunluğun zorluk çektiği belirlenmiştir. Metnin daha derin analizini ve içselleştirilmesini gerektirmesi sebebiyle bu iki becerinin, bu bireyler için zorlayıcı olabileceği düşünülmüştür. Diğer yandan ana düşüncüyü bulma ile ilgili beceriye önem verilse de belirli bir zorluk yaşandığı tespit edilmiştir. Metni görsellerle ilişkilendirme becerisi konusunda zorlanan ve zorlanmayanların oranı eşit çıkmıştır; bu görsel ipuçlarını kullanarak metni anlama konusunda dengeli bir dağılım sergilendiğini göstermiştir. Yazma becerileri konusunda da her alanda belirli zorluklar yaşadığı saptanmıştır. Özellikle, sözcükleri doğru ve yerinde kullanarak cümleler üretme ve dilbilgisi kurallarını doğru bir şekilde uygulama konuları, en fazla önemsenen konular olsa da en fazla sıkıntı yaşanan beceriler olarak belirlenmiştir. Bu durum, onların modsal farklar nedeniyle dilbilgisi kurallarını doğru bir şekilde uygulama ve sözcük bilgisi eksikliği nedeniyle sözcükleri yerinde kullanma açılarından zorlanması biçiminde değerlendirilmiştir. Ayrıca, paragrafları düzenleyerek yazılı bir metin üretme ve metni özetleme konularında da bazı sıkıntılar yaşandığı görülmüştür. Bu durum, yazılı ifadeleri organize etme ve üretici bir şekilde yazılı iletişim kurma ile ilgili de belirli zorluklar yaşandığını ortaya çıkarmıştır. Okuma ve yazma konusunda yaşanan sıkıntılar açısından Kodiango ve Syomwene (2016) tarafından yapılan çalışma dikkat çekicidir. Amacı işitme engelli öğrencilerin İngilizce derslerinde kompozisyon yazımında ve okuduğunu anlama sorularını yanıtlarken karşılaştıkları zorlukları belirlemek olan araştırmada işitme engelli öğrencilerin kompozisyon yazımında yetersiz sözcük dağarcığı, organizasyon ve yaratıcı becerilerin eksikliği ve yazım hataları; okuduğunu anlamada yetersiz anlama becerileri, zayıf hafıza becerileri,

yetersiz sözcük dağarcığı ve zayıf çıkarım becerileri gibi zorluklarla karşılaştığı sonucuna varmış; öğretmenlerin özellikle bu konular üzerine eğilmelerini önermiştir.

- Öğretmenlerin öğrenme sürecinde edinmesi gereken rolleri ile ilgili olarak tüm özelliklerin (kolaylaştırıcı, rehber, düzenleyici, denetleyici) birbirine yakın oranlarda seçildiği görülmüş; bunun altında yatan nedenin, özel gereksinimleri nedeniyle bu bireylerin öğretmenden gelen her türlü desteğe gereksinim duymalarından kaynaklanabileceği düşünülmüştür. Öğretmenlerin "kolaylaştırıcı" rolüne vurgu yapanların oranının katılımcılar içinde nispeten daha yüksek olması dikkat çekmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerden, sağır veya işitme engelli öğrenciler için öğrenme sürecini daha erişilebilir ve anlaşılabilir hale getirmelerinin ve onların eğitim deneyimini iyileştirmelerinin beklendiğini göstermektedir. Ayrıca, öğretmenin sınıf ortamını yönetme, ders zamanlamasını organize etme, öğrenci ilerlemesini izleme ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini biçimlendirme süreçlerini içeren "düzenleyici" rolü de katılımcılar tarafından yüksek bir tercihle desteklenmiştir. Bununla, bu bireylerin öğretmenin sunacağı yapılandırılmış öğrenme ortamlarına olan ihtiyacı gün yüzüne çıkmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin öğrencilere bireysel rehberlik ve destek, akademik yol belirleme, sosyal ve duygusal gelişimi destekleme ve özgüven duygularını geliştirmeyi sağlamasını içine alan "rehber" rolüne önem verenlerin de olduğu gözlemlenmiştir. Bu rolün öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleme açısından önemli olduğu ve bu bireyler için özellikle anlamlı olduğu yargısında bulunulmuştur. Öğretmenin sınıfın lideri olarak sınıfa yön vermesi ve sınıf ortamını kontrol altında almasını kapsayan "denetleyici" rolünü ön plana çıkaranların ise bu bireylerin tam yarısına denk geldiği tespit edilmiştir. Daha çok öğretmen-merkezli bir yaklaşıma işaret eden

bu rolün belirli ölçüde desteklenmesinin temelinde, özel gereksinimleri nedeniyle bu bireylerin güvenli bir sınıf ortamına ve öğretmenleri tarafından daha fazla kontrol altında olmanın yarattığı düzene gereksinim duymaları olabileceği yorumu yapılmıştır. Dewi, Yawisah ve Siregar (2019), işitme engelli çocuklar için İngilizce öğretmeni tarafından gerçekleştirilen İngilizce sınıf etkinliklerini tasarlama ve uygulama sürecinde öğretmenin dikkate aldığı hususları ve öğretmenin karşılaştığı zorlukları göstermeyi amaçladıkları çalışmada, işitme engelli çocuklar için İngilizce öğretmeni tarafından gerçekleştirilen İngilizce sınıf etkinliklerini izlemiş ve öğretmenin öğrencilerin özellikleri, ihtiyaçları ve yetenekleri doğrultusunda İngilizce sınıf etkinliklerini tasarladığını ve uyguladığını göstermiştir. Öğretmen, özellikle görsel destekler sağlayan etkinlikleri seçme, sınıf ortamını değiştirme gibi etkinliklerin tasarımında ve uygulanmasında öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak hareket etmiştir. Ayrıca, öğretmen, kendi zorlukları olarak çocukların sınırlılıklarıyla karşı karşıya kalmış olsa da, bu zorlukları aşmak için örneğin öğrencilere basit ve kolay etkinlikler sağlama ve etkinlikte öğrencilere maksimum görsel destek sağlama gibi kendi yöntemlerini kullanmıştır. Bu çalışmada işitme engelli çocuklarla çalışan öğretmenin farklı rollerine yapılan vurgu görülmektedir.

- Öğrenmeye ilgi duyulan alan ve konuların çeşitlilik gösterdiği saptanmıştır. Özellikle “kültür” konusuna olan ilginin oldukça yüksek oranda seyrettiği görülmüştür. Bu durumun, kültürel kimlik arayışı bağlamında kendi kültürünü keşfetmek ve farklı ülkelerin kültürel değerlerini öğrenerek kültürel etkileşimde bulunmak güdüsüyle ilişkili olabileceği değerlendirilmiştir. Yine internet, seyahat, spor, teknoloji ve aile-arkadaşlar-çevre-ilişkiler gibi konulara yoğun bir ilgi olduğu belirlenmiştir. Bu noktada bilgiye ulaşma, iletişim, etkileşim ve duygusal tatmin sağlama amacıyla farklı alanlara ilgi gösterildiği sonucuna

ulaşmıştır. Alışveriş, eğlence, yemek-piştirme, boş zaman-hobiler, drama-film, sinema gibi konulara olan ilgi de göze çarpmaktadır. Bu alanların kendini ifade etme, etkileşimde bulunma ve duygusal açıdan tatmin olma imkanı verebileceği için tercih edilmiş olduğu düşünülmüştür. Bununla birlikte sağlık, bilim, coğrafya, reklam, çevre/doğa, meslekler gibi konulara ilginin yarıdan fazla kişi tarafından belirtilmesinin, bilgi edinme ve topluma katılma isteklerine gönderme yapıldığını ortaya koymuştur. Ayrıca resim, festival/kutlama, müzik, ünlü kişiler ve edebiyat-hikâye gibi sanatsal ve kültürel konulara nispeten az da olsa belirli bir ilginin mevcut olduğu görülmüş; bu ilginin duygusal tatmin sağlama, kendini ifade etme ve topluma aktif katılım sağlama gibi nedenlerle tercih edilebildiği çıkarımı yapılmıştır.

- Ölçme-değerlendirme konusunda, yazma ve çevrimiçi yazma performanslarıyla değerlendirilme isteğinin öncelikli olarak tercih edildiği tespit edilmiştir. Özellikle yazma becerilerine ilişkin bu değerlendirme yöntemleriyle geribildirim almak kolay olabileceği için bu değerlendirme araçlarının seçildiği düşünülmüştür. Diğer taraftan testler ve yazılı sınavlar gibi klasik değerlendirme yöntemlerine de yüksek oranda öncelik verildiği görülmüştür. Bunun, çoğu için tanıdık ve alışılmış bir değerlendirme yöntemi olmasından kaynaklandığı yorumu yapılmıştır. Güncel öğretim programlarının özellikle altını çizdiği kendi kendine değerlendirme ve akran değerlendirmesi yaklaşımlarına da açık olduğu anlaşılmıştır. Bu nokta, bazı bireylerin, kendi hızlarında ve kendi belirledikleri yöntemlerle çalışarak daha güvenli ve rahat hissetmeleri veya başkalarının değerlendirmesini stresli veya rahatsız edici bulabilmeleri nedeniyle öz-değerlendirmeyi, akran değerlendirmesine oranla daha fazla tercih ettiği düşünülmüştür. Son olarak öğrenme süreci içinde ürettikleri ürünlerle değerlendirilmek isteyenlerin oranı da katılımcıların yarıya yakınına denk

gelmiştir. Öğrenciye ilişkin daha gerçekçi yorumlar ve değerlendirmeler yapmayı sağlayan bu yöntem, diğerlerine göre nispeten az seçilse de başarıda, sonuca değil sürece odaklananların olması, güzel bir gelişme olarak yorumlanmıştır. Bu değerlendirme biçiminin daha az seçilmesinde, genel öğrenme deneyimleri içinde daha geleneksel yöntemlerle başarılarının ölçülmesinin etkili olduğu düşünülmüştür. Genel olarak bakıldığında sağır veya işitme engelli bireylerin daha kapsayıcı ve esnek değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç duydukları ve bu yöntemlerin kendi öğrenme süreçlerine daha uygun olduğunu fark ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenme ihtiyacı hissettikleri, İngilizce öğrenmeye ilişkin olumlu tutum, inanış ve motivasyona sahip oldukları yargısına ulaşılmıştır. Bu bağlamda, Sağır veya işitme engelli öğrenciler için bu çalışma kapsamında tasarlanan İngilizce öğretim programı modeli oluşturmada bu gerekçeler üzerinden hareket edilmiştir. Ayrıca birinci araştırma sorusuna ilişkin elde edilen diğer bilgiler programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme sürecini oluşturmada önemli bir kaynak sağlamıştır.

6.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuç ve Tartışma

“Sağır bireyler eğer sağır olmasalardı İngilizce öğrenme süreçlerinin nasıl olacağını düşünürlerdi?” biçimindeki araştırma sorusu ile ilgili ulaşılan verilere dönük yargılar, bu kısımda anlatılmaktadır. Diğer bir ifadeyle bu bireylerin İngilizce öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları ve bu engelin ortadan kalkması durumunda nasıl bir deneyim yaşayacaklarına dair beklentileri ortaya konulmaktadır.

- Sağır veya işitme engelli bireylerin büyük çoğunluğunun, eğer işitme durumu

olsaydı İngilizceyi daha kolay ve rahat öğrenebileceğini öne sürdükleri görülmüştür. Bu bireyler özellikle, sınıf içi konuşmaları ve öğretmen sesini duymakta yaşadıkları güçlüklerin, öğrenme sürecini yavaşlattığını ve iletişimde sorunlara yol açtığını vurgulamışlardır. Ayrıca, sağır olmasalardı, daha fazla pratik yapma ve konuşma becerilerini geliştirme fırsatlarının artacağına inanmışlardır. Genel olarak, işitme engeli, bu bireylerin öğrenme deneyimlerini olumsuz etkileyen bir faktör olarak öne çıkmaktadır, ancak bu engellere rağmen öğrenmeye olan kararlılıkları da dikkat çekmiştir.

- Sağır ve işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenme süreçleri konusunda verdikleri cevaplar, işitme kısıtlılığının öğrenme deneyimlerini nasıl olumsuz etkilediğini ve eğer bu kısıtlılık olmasaydı süreçte nasıl bir farklılık ortaya çıkabileceğini vurgulamıştır. Sağır olmasalar, İngilizce öğrenme sürecini daha başarılı, daha aktif, daha hızlı, daha hevesli ve daha erken ve bir şekilde tamamlayacaklarını belirtmişlerdir. Bu yanıtlar, şu genel sonuçlara ulaşmayı sağlamaktadır:

- *Sesli İletişim ve Anlama Kolaylığı*: Öğretmenlerin konuşmalarını ve sınıf içi tartışmaları rahatça duyabilecekleri için konuları daha kolay anlayacaklar ve bu nedenle daha sakin ve kendinden emin olacaklardı.
- *Pratik Yapma Fırsatları*: Uluslararası çevrelerde ve yurt dışında yaşayan arkadaşlarıyla daha fazla İngilizce pratik yapma fırsatına sahip olacaklar ve bu sayede dil becerilerini daha hızlı geliştirebileceklerdi.
- *Kaynak Çeşitliliğinden Yararlanma*: İngilizce kurslarına katılma ve farklı eğitim materyallerinden yararlanma konusunda daha fazla fırsata sahip olacaklar ve bu sayede dil öğrenme süreçlerini daha verimli geçireceklerdi.
- *Motivasyon ve Heves*: İngilizce öğrenme süreçlerinin daha hevesli ve motive

edici olacaktı, çünkü işitme engelinin yarattığı zorluklar ve engellerin ortadan kalkmasıyla öğrenme sürecine daha istekli katılacaklardı.

- *Erken Yaşta Öğrenme*: İngilizceyi daha erken yaşlarda ve eğitim hayatlarının başlangıcında öğrenmeye başlayacaklar ve bu sayede dil becerilerini daha erken geliştirebileceklerdi.
- *Daha Verimli Öğrenme*: Daha nitelikli ve yeterli bir eğitim görecekle ve dersteki konuları ezberlemek yerine daha anlamlı ve etkili bir şekilde öğreneceklerdir.
- *İletişim ve Topluma Katılım*: İngilizceyi akıcı bir şekilde konuşarak uluslararası iş ilanlarına başvurmak, yurt dışında çalışmak veya okumak gibi fırsatları daha kolay değerlendirebileceklerdir.

Sonuç olarak işitme engeli, İngilizce öğrenme sürecinde önemli bir engel olarak görülmüştür. Ancak bu bireylerin, bu zorluklara rağmen öğrenme süreçlerine kararlılıkla devam etmek istemeleri oldukça dikkat çeken bir durum olmuştur. Csizér ve Piniel (2015) de Macaristan'da özel gereksinimli öğrencilere ait bir okulda gerçekleştirdikleri çalışmalarında bu çocuklar tarafından İngilizce öğrenme sürecinde karşılaşılan zorlukların kaynağının, bu bireylerin yabancı dil öğrenmede yeteneklerindeki boşluklar gibi görünse de çoğu katılımcının yardım alarak ve daha çok çalışarak bu engellerin üstesinden gelebileceklerini iddia ettiklerini saptamıştır. Bu noktada, mevcut halleriyle İngilizce öğrenme konusunda alternatif eğitim yöntemlerine duydukları ihtiyaç ortadadır. Hal böyleyken bu bireylerin İngilizce öğrenme süreçlerini iyileştirmek ve desteklemek adına eğitim ortamını ve materyalleri uyarlamak, onların özelliklerine uygun çevrimiçi kaynak ve platformların da entegre edildiği İngilizce öğretim programları geliştirmek, gerekli öğretmen eğitimlerini sağlamak ve destekleyici öğrenme ortamları oluşturmak onların eğitimde eşit fırsatlara sahip olmalarını

noktasında oldukça önemli gözükmektedir.

Genel olarak ele alındığında, ikinci araştırma sorusundan elde edilen sonuçlar, bu araştırma kapsamında tasarlanan İngilizce öğretim programı modelini biçimlendirirken referans alınmıştır. Çünkü bireylerin verdikleri cevaplar, onların İngilizce öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorluklara ve tercih ettikleri öğretim yaklaşımlarına ve süreçlerine göndermede bulunmaktadır. Tasarlanan programın, bu bireylerin dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşmalarına ve öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olacak şekilde yapılandırılmasına dikkat edilmiştir.

6.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuç ve Tartışma

Son araştırma konusu olan “*Sağırlara İngilizce öğretimi sürecine yönelik ilgili uzman paydaşların görüş ve önerileri nasıldır?*” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen veriler ışığında temellendirilen değerlendirmeler, bu kısımda yapılmaktadır. Alan/egitim uzmanlarından alınan fikirler, araştırma kapsamında tasarlanan İngilizce öğretim programı modeli için ilkeler bağlamında rehberlik sağlamıştır.

- Sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenme gereksinimlerinin çeşitli alanlarda yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Uzmanlar, özellikle iletişimsel repertuarı genişletme, akademik gelişim, okuduğunu anlama, hayata bağlanma, istihdam fırsatları yaratma, yazma becerisini geliştirme, çevrimiçi etkileşim kurma, yurt dışına gitme gitme (seyahat, spor, proje, vb. amaçlı) ve yabancı dilde alt yazılı yayın izleme gibi ihtiyaçları ön plana çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların, sağır veya işitme engelli öğrencilerin kendi söylemleriyle de uyumlu olduğu görülmüştür. Bununla birlikte sadece bir uzmanın, yabancı dil öğrenmenin sağır bireylerin toplumsal statülerini artırma gereksinimini karşılayabileceğine vurgu yaptığı görülmüştür. Dolayısıyla sağır bireylerin İngilizce öğreniminde

ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik pragmatik çözümler üretmenin önemi ortaya çıkmaktadır. Öte yandan sağır bireylerin İngilizce öğrenme sürecine başlamadan önce diller (Türk İşaret Dili-İngilizce) arasındaki modalite farkına ilişkin bilinç kazandırılmasının oldukça kritik bir öneme sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Uzmanlar, sağır bireylerin İngilizce öğreniminde hangi alanlara ağırlık verileceği hususunda öncelikle öğrencinin işitme düzeyinin belirlenmesi gerektiğine vurgu yaptıkları görülmüştür. Çünkü hafif düzeyde işitme engeli olan bireylerin dinleme ve konuşma becerilerinin de geliştirilmesinin mümkün olduğu düşünülmüştür. Yine de özellikle ilk aşamalarda yoğunlaşılması gereken alanlar olarak okuma, yazma, sözcük bilgisi ve dilbilgisinin uzmanlar tarafından öncelendiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine özellikle başlangıç düzeyinde bilgi, uygulama ve kavrama basamaklarının gelişimine önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, özel durumları nedeniyle duyuşsal ve devinişsel becerilerin en üst düzeyde kazandırılması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Kısacası, sağır bireylerin İngilizce öğrenme sürecinin, kapsamlı ve çok yönlü bir yaklaşım gerektirdiği ortadadır.
- Uzmanların hepsinin somutlaştırarak öğrenme, görselleştirme, TİD, tekrar yapma, pekiştirme ve geribildirim, görsel, dokunsal materyaller ve gerçek nesnelere gibi diğer duyuşlarına hitap edecek materyaller biçimindeki uygulamaları, sağır bireylerin öğrenme-öğretme sürecini oluşturan yöntem-teknik ve araç-gereçlerin merkezine koydukları saptanmıştır. Onların İngilizce öğrenme sürecinden başarı elde etmeleri adına İngilizce öğrenme ortamlarını, onların özel durumlarına ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde tasarlamının anlamlı olduğu; bireyselleştirilmiş öğrenme, destekleyici bir ortam ve alternatif yaklaşımlarla onların motivasyonunun artırabileceği ve daha etkili ve güvenli bir öğrenme deneyimi sağlanabileceği konusunda hemfikir olduğu görülmüştür. Bu konuda, işitme engelli öğrencilerin duygu kavramlarını algılaması ve anlamlandırması

üzerine bir inceleme yapan Kara ve Kocabıyık (2016), işiten öğrencilere yönelik hazırlanmış öğretim programındaki ders kitaplarında bulunan metinlerin uzun ve etkinliklerin bu bireylerin düzeyine uygun olmaması nedeniyle programın uygulanmasında zorluklar yaşandığını; bu nedenle de işitme engelliler için ayrı bir öğretim programına, ders kitabına ve materyallerine gereksinim olduğunu vurgulamıştır (s. 61).

- Uzmanların hepsinin, sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenme sürecinde Türk İşaret Dili'nin eğitim dili olarak kritik bir rol oynadığını ve bu dilin, öğrencilerin dil becerilerini güçlendirme ve öğrenme deneyimini zenginleştirme açısından önemli bir araç olduğunu vurguladıkları saptanmıştır. Türk İşaret Dili'nin İngilizce öğretiminde entegre bir şekilde kullanılmasının, daha etkili ve kapsamlı bir öğrenme deneyimi sağlayabileceğine ve bu öğrencilerin dil öğrenme sürecinde daha başarılı olmalarına yardımcı olabileceğine dair uzmanlar arasında güçlü bir inanç olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde, dünyanın pek çok ülkesinde yerel işaret dilinin sağır veya işitme engelli bireylere yönelik hazırlanan öğretim programlarıyla bütünleştirildiği ve bunun, öğrencilerde dil becerilerinin gelişmesine ve eğitimde daha eşit fırsatlar elde etmelerine katkıda bulunduğu görülmektedir. Örneğin Gallaudet Üniversite'nde, sağır bireylerin gereksinimlerine ilişkin Amerikan İşaret Dili'nde tasarlanmış eğitim programları sunulmakta ve üniversitenin rektöründen akademisyenine, çalışandan öğrencisine kadar herkes Amerikan İşaret Dili kullanmaktadır. Eğitim ortamında işaret dilinin araç olması, sağır öğrencilerin özgüveninin artmasını ve bununla birlikte iletişim becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Makaroğlu ve Dikyuva, 2015, s. 97). Bununla birlikte yapılan araştırmalar, İşaret Dili destekli öğretim programlarını destekler niteliktedir. Örneğin nörobilimsel araştırmalar, beynin hem görsel hem de konuşulan bir dili, herhangi birinin gelişimine zarar

vermeden her iki modalite ile de edinebilme kapasitesine sahip olduğunu göstermektedir (Kovelman, vd., 2009; Pettito ve Kovelman, 2003). Yine artan kanıtlar, erken dönemde görsel dil yetkinliğinin gelişiminin, konuşulan dil gelişimini eşlemek, bağlamak ve kolaylaştırmak için etkili bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir (Jiménez, Pino ve Herruzo, 2009; Yoshinaga-Itano, 2006). Ayrıca erken görsel dile maruz kalmanın sağır veya işitme engelli çocuklar için dil avantajlarını gösteren çok sayıda güçlü kanıtlar mevcuttur (Visual Language and Visual Learning Science of Learning Center. Advantages of Early Visual Language, 2011). Görsel dilin uzun vadeli konuşulan dil sonuçlarını engellediğine dair kanıt eksikliği de mevcuttur (Archbold ve O'Donoghue, 2009; Marschark, Schick ve Spencer, 2006). Kısacası bu bilgilere dayanarak işaret dilinin öğretim aracı olarak kullanıldığı yabancı dil öğrenme süreçlerinde işaret dilinin kolaylaştırıcı bir etki yarattığı ve konuşulan bir dilin edimine zarar vermediği söylenebilir.

- Uzmanların büyük çoğunluğunun, çevrimiçi kaynakların sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenmelerine oldukça etkili olduğunu savundukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, dijital kaynakların sunduğu avantajların işitme engelli öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecini desteklemede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Çevrimiçi kaynakların, işitme engelli öğrencilere ulaşılabilir, esnek, interaktif ve çeşitli materyaller sunma potansiyeline sahip olduğu; bu kaynakların, işitme engelli bireylerin öğrenme ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine uygun olarak özelleştirilebileceği ve dolayısıyla öğrencilere kendi hızlarında ilerleme imkânı sağlayabileceği konularında uzmanların hemfikir olduğu görülmüştür. Kısacası çevrimiçi kaynakların, öğrenme deneyimlerini daha zengin ve verimli hale getirebilmesi nedeniyle işitme engelli bireylerin dil öğrenme sürecine entegre edilmesinin önemi ortaya çıkmıştır. Bu

kapsamda, İngilizce öğretim programlarının yanında özellikle uzaktan eğitimle desteklenen bir öğrenme sürecinin de önemli olduğu yargısına varılmıştır. Bu noktada sağır ve işitme engelli bireylere ikinci dil olarak İngilizce öğretiminde Drigas, Kouremenos ve Vrettaros (2008) tarafından oluşturulan “*Dedalos*” projesi örnek olarak gösterilebilir. Bu projede, özel pedagojik yöntemlerin kullanıldığı bir uzaktan dil eğitimi platformu geliştirilmiştir. Ayrıca, işitme engelli bireylerin ihtiyaçlarına uygun olarak çağdaş animasyon ve dijital video teknolojileri kullanılarak hazırlanan yenilikçi ve yüksek kaliteli eğitim içeriği de platforma entegre edilmiştir. Platformda işitme engelli öğrencilerin dil becerilerini değerlendirmek için denetimler ve değerlendirme testleri de bulunmaktadır ve eğitim içeriği, her öğrencinin eğitim seviyesine göre çeşitli seviyelere ayrılmıştır. Değerlendirme süreci ve içeriğin uygun seviyeye ayarlanması, akıllı bir sınıflandırma sistemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Sağır veya işitme engellilerin Avrupa Topluluğu'na katılımları aracılığıyla eşitliğin teşvik edilmesini; ikinci dil olarak İngilizce öğreniminin, bireylerin Avrupa'da profesyonel olarak yeniden yapılanmasına ve entegrasyonuna önemli bir katkı sağlamasını hedefleyen bu sistem, pilot uygulamalar sonrasında eksiklikleri kapatılarak bugün hala aktif bir şekilde kullanılmaya devam etmektedir. Yine Caica'nın (2010) sağır üniversite öğrencileri için tasarladığı Harmanlanmış İngilizce Dersi sonucunda geleneksel eğitim kaynakları ile sanal öğrenme ortamlarının birleşiminin, bu öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonunu ve özerkliğini arttırdığını tespit etmiştir.

- Uzmanların çoğunun, günümüz 4+4+4 eğitim sistemi kapsamında bu grup için İngilizceye başlama yaşının, ikinci periyoda yani 5. sınıfa denk gelmesinin uygun olacağını bildirdikleri görülmüştür. Bu durum, aslında İngilizce öğrenme sürecinin başlangıcının, eğitim sisteminin yapısal özellikleri ve öğrencilerin

bilişsel gelişim düzeyiyle uyumlu olarak belirlenmesi gerektiğini vurgu yapmaktadır. Uzmanlar tarafından 5. sınıfa gelinceye kadar öğrencilerin, temel dil becerilerini geliştirmelerinin öncelenmesi ve bu süreç sonrası İngilizce öğrenmeye yöneltmelerinin, öğrenme sürecine daha etkin bir şekilde katılmalarına olanak tanıyabileceği yorumu yapılmıştır. Sonuç itibarıyla, uzmanların önerileri doğrultusunda, İngilizceye başlama yaşının bu döneme denk getirilmesinin, öğrencilerin daha sağlam bir dil temeli oluşturmaları ve dil öğrenme sürecine daha hazır bir şekilde girmelerini sağlaması bakımından önemli görülmektedir. Moores (2010) da Fransız işitme engelliler okullarının İngilizcenin üçüncü dil olarak ortaokul seviyesinde zorunlu kılındığı belirtmektedir (s.21). Öte taraftan, dünyada genelinde bu çocukların erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin gelişmelerin geçmişinin çok da geriye dayanmadığı ama var olduğu görülmektedir. Örneğin İskandinav ülkeleri, sağır öğrencilerin İngilizce yabancı dil öğretimi de dahil olmak üzere işaret dili eğitimi ihtiyacını kabul eden ilk ülkeler olmuştur (Pritchard, 2013; Svartholm, 2008). İsveç'te 1994 yılında uygulamaya konan yeni müfredat ile özel okullar sağır çocuklara iki dilli (İsveççe ve İsveç İşaret Dili) eğitim sağlama noktasında sorumlu tutulmuştur (Svartholm, 2008). Çocukların, D1 olarak İsveç İşaret Dili ve D2 olarak İsveççe bilgilerini okuyarak ve bunlardan yararlanarak D3 olarak ise yazılı İngilizcenin öğretilmesi planlanmıştır. Norveç'te, 1997 eğitim reformu, İngilizceyi yazılı veya sözlü dil olarak tanıtmak için bir köprü olarak ilkökul 1. ve 2. sınıflarda İngiliz İşaret Dili'nin (BSL) öğretilmesini zorunlu hale getirilmiştir. Bu yöntemde, öğrencilerin BSL öğrenerek yabancı dillerin ve yabancı kültürlerin var olduğu fikrine alışmaları ve aynı zamanda üstdilsel beceriler ve dil öğrenme stratejileri geliştirmeleri hedeflenmiştir. Bizim ülkemiz açısından ise bu çocuklara hiçbir kademedede yabancı dil eğitimi zorunlu

tutulmamıştır ve ülkenin konuşulan dilinde dahi gelişimlerinde zorluklarla karşılaşmıştır. Yabancı ülkelerde işitme engelli çocuklara yerel konuşulan dil ve işaret dili eğitimleri zaten çok erken yaşlarda başladığı için bunların üzerine bir başka yabancı dili çok küçük yaşlarda edinmeleri kolay olabilmektedir. Ancak Türkiye’de, bu çocuklar hem kendi anadilleri olan işaret dilinin hem de konuşma dilinin ediniminde sorunlar ve gecikmeler yaşadıkları ve bu konuda oldukça heterojen bir görünüm sergiledikleri için 5. sınıf düzeyinin, uzmanların da görüşleri ışığında İngilizceye başlamak için optimal olduğunu söylemek mümkündür. En azından eğitim sistemi içinde olan işitme engellilerin 4+4+4 eğitim düzeninde ikinci periyoda kadar hem işaret hem de yerel konuşma dili açısından biraz da olsa yaşantı geçirmiş olduğu varsayılmış ve bunun üzerine üçüncü bir dili öğretmek uygun görülmüştür.

- Uzmanların çoğunun, Türkiye’deki eğitim sistemi ve haftalık ders çizelgeleri temele alınarak sağır veya işime engelli bireylere İngilizce öğretimine haftada 4 saat ayrılmasını uygun buldukları tespit edilmiştir. Haftalık 4 saatlik İngilizce dersinin, dil becerilerini geliştirme ve dil öğrenme sürecine daha etkin bir katılım sağlama açısından yeterli bir zaman dilimi olabileceği fikri öne çıkmıştır. Bu durum, İngilizce öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanması sürecinde dikkate alınması gereken önemli bir faktördür. Diğer taraftan ileride özel eğitim okullar ölçeğinde esnek bir yapıya geçilmesi, bu öğrenciler arasından İngilizce öğrenme motivasyonu ve ilgisi yüksek olan ve bu derste yüksek başarı gösteren öğrencilerin ders saatlerinin esnek bir programla artırılmasının çok faydalı olabileceği de düşünülmüştür.
- Uzmanların neredeyse tamamına yakının görüşleri doğrultusunda, sağır öğrencilere İngilizce öğretecek öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi ve sağlanacak eğitimin pedagojik, iletişimsel ve teknik becerileri kapsamı

gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrencilere başarılı ve verimli bir dil öğrenme yaşantısı sunmak ve süreçte karşılaşılabilecek zorlukları aşmak adına öğretmenlerin geniş bir yelpazede bilgi ve beceriye sahip olması beklenmektedir. Bu bağlamda, hizmetçi eğitim kapsamına alınması öngörülen içeriğin “*Sağır kültürü ve özellikleri, sağır bireylerle iletişim, işitme engeli türleri ve seviyeleri, işaret dili ve alternatif iletişim yöntemleri, özel eğitim ve farklılaştırılmış eğitim temelinde biçimlenen pedagojik yaklaşımlar, yabancı dil edinimi ve gelişimi ve teknolojinin kullanımı*” konularından oluşması beklenmektedir. Bu şekilde, öğretmenlerin bu alanda daha donanımlı olmaları ve sağır öğrencilere daha etkili bir şekilde öğretim sağlamalarının mümkün olabileceğinin vurgulandığı görülmüştür. Tomic ve diğerleri (2018), İngilizce öğretmenleri için özel hizmet içi eğitim kurslarının geliştirilmesi gerektiğini; çünkü çoğu öğretmenin genç, tecrübesiz ve kültürel olarak işiten öğrencilere ders verme geçmişine sahip olduklarını; onlar için uluslararası uygulamalar ve öğrencilerin dil ihtiyaçları hakkında kendi küçük araştırmalarını yaparak bu öğrencileri öğretme yöntemlerini yeniden gözden geçirmelerinin yararlı olabileceğini ifade etmiştir. Uzmanlardan birinin, sağır öğrencilere İngilizcenin öğretilmesi sürecinde öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını sürekli olarak geliştirmesi gerektiğine vurgu yaptığı saptanmıştır. Ayrıca, Türk İşaret Dili bilmeyen öğretmenlerin yeterli dilbilgisine sahip tercümanlarla iş birliği yapması ve en azından işaret dili yapısını anlaması gerektiğini ifade eden uzmanların da var olduğu tespit edilmiştir. Bu düşünceler, sağır öğrencilere İngilizce öğretimi konusunda eğitim alan öğretmenlerin hem dil becerilerini hem de pedagojik yaklaşımlarını sürekli olarak güncellemelerinin önemini ortaya çıkarmıştır.

- Tüm uzmanların sağır bireylere İngilizce öğretimi hakkındaki görüş ve önerilerinden, bu sürecin bir taraftan öğretmenler başta olmak üzere aile, veli ve

danışmanlar tarafından özenli ve detaylı bir çalışma ve çaba gerektirdiği; diğer taraftan güdülenme ve sabır istediği ve de temel haklar çerçevesinde ele alınarak himaye altına alınması ve desteklenmesi beklendiği yorumu yapılmıştır. Daha önceden de literatürde bahsi geçtiği üzere eşit eğitim hakkı, kişisel ve mesleki gelişim, sosyo-kültürel entegrasyon, teknoloji ve bilgiye erişim, eşitlik ve adalet, bireysel özgürlük ve kendini ifade etme hakları dahilinde İngilizce öğrenmenin, işitenler kadar işitemeyenlerin de hakkı olduğu gerçeği ortadadır. Hal böyleyken işitme engelli bireylere dil öğrenme sürecinde yardımcı olmanın, uygun iletişim ve öğrenme araçları sağlamanın ve eğitim ortamlarını onların ihtiyaçlarına ve özelliklerine uygun hale getirmenin oldukça değerli ve kaçınılmaz olduğu yargısına ulaşılmıştır. Bu görüşü destekler nitelikte bir çalışma olan ve Fidan (2023) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye'deki işitme engelli öğrencilerin öğretmenlerinin, işitme engelliliği bir kültür olarak benimseyen, Türk İşaret Dili'ni işitme engelli bireylerin ana dili olarak gören ve işitme engellilerin eğitiminde işaret dilini bir araç olarak destekleyen bir ideolojiye sahip olduğunu göstermektedir. Çalışmanın bulguları, işitme engelli öğrencilere İngilizceyi yabancı dil olarak öğretmek için eğitim programları tasarlanmasının gerektiğine vurgu yapmakta; politika yapıcılar, işitme engellilerin savunucuları ve işitme engelli bireylerin, İşitme Engelliğin bir kültür olarak kabul edilmesi ve işitme engelli öğrencilerin herhangi bir kısıtlama olmaksızın İngilizce eğitimine erişim hakkına sahip bireyler olarak kabul edilmesi için çalışması gerektiğine işaret etmektedir.

- Tüm uzmanların düşüncelerinden yola çıkarak, eğitimde eşitlik ve kapsayıcılık ilkeleri bağlamında her bireye ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamlarının sağlanması gerekliliği, sağır bireylerin İngilizce öğrenme sürecini daha erişilebilir, etkili ve verimli hale getirmek için İngilizce öğretim programı

hazırlarken birçok değişkeni de hesaba katmayı zorunlu kılmaktadır sonucuna ulaşılmıştır. Program geliştirmenin öğrencilerin özelliklerini ve ihtiyaçlarını, mevcut dil geçmişlerini, öğrenme stillerini, dil öğrenme hedeflerini ve motivasyonlarını anlamayı sağlayan ihtiyaç analizini; görsel öğrenme ve teknolojiyi içeren kapsayıcı ve ulaşılabilir müfredat geliştirmeyi ve eğlenceli içerik, uygun öğretim yöntemleri ve alternatif değerlendirmeleri kullanmayı kapsayan süreçlere yer vermesi gerektiğinin tüm uzmanlarca vurgulandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretim programının bireyselleştirilmiş öğrenmeyi merkeze almasının; ihtiyaç, istek ve başarıya göre esnek ve uyarlanabilir olmasının da altının çizilmesi program değerlendirme süreçleri kapsamında oldukça değerlidir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bu araştırma kapsamında yapılan ihtiyaç analizi ve uzman görüşleri doğrultusunda sağır bireylerin özelliklerine ve özel gereksinimlerine duyarlı, Türk işaret dili dostu ve onların öğrenme süreçlerini destekleyen ve Türk Eğitim Sistemi ve CEFR ile paralel kapsamlı bir İngilizce öğretim programı modeli geliştirilmiştir. Bu modelin oluşmasında sağır bireylerin İngilizce öğrenme süreçlerinde etkinliklerin, araçların, toplumsal ilişkilerin ve toplumsal yapıların birbirleriyle nasıl etkileşime girdiğini ve nasıl organize olduğunu anlamak için kullanılan bir model olan Etkinlik Sistemi Teorisi Modeline de bir bakıma hem uzman hem de ihtiyaç analizinden çıkan sonuçlarla örtüşmesi nedeniyle atıf yapılmıştır. Çünkü bu modele göre özne olan sağır öğrencinin, öğrenme hedeflerine ulaşmak için uygun araçlara erişebilmesi (görsel ve teknolojik), harmanlanmış öğrenme modeliyle uyumlu çok modlu bir öğrenme süreciyle yabancı dil öğrenme deneyimi yaşaması, topluluğun (aile, yakın çevre, öğretmenler, Türk İşaret Dili tercümanları, vb. tüm paydaşlar) bu süreci desteklemesi ve öğrenciye uygun bir kurallar ve normlar çerçevesi sunması ile öğrencinin, öğrenme

sürecinde karşılaştığı zorlukları daha etkili bir şekilde aşabilme ve daha yüksek bir başarı elde edebilme olasılığı artmaktadır.



7. BÖLÜM

ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak öğretime ve ardıl çalışmalara dönük aşağıdaki öneriler ortaya koyulmaktadır.

- Sağır veya işitme engelli bireylerin erken yaşta yabancı dil eğitimine başlaması teşvik edilmeli; eğitim politikaları bu doğrultuda düzenlenmelidir. Bu kapsamda İngilizce, ilköğretimden itibaren zorunlu hale getirilmeli; materyaller (altyazılı videolar, Türk İşaret Dili anlatımlı dersler, yazılı kaynaklar) erişilebilir olmalıdır. İlk ve ortaöğretimde birebir İngilizce destek programları, uzaktan ek ders imkanları sunulmalı ve ebeveynler çocuklarının dil eğitimini destekleyici yöntemler hakkında bilgilendirilmelidir.
- İlköğretimden itibaren kesintisiz bir dil maruziyeti oluşturulmalı; bu bağlamda İngilizceye daha etkin bir şekilde erişmeleri ve İngilizce dil becerilerini geliştirmeleri için eğitim kaynakları artırılmalı, dijital platformların etkin kullanımı özendirilmeli, bireysel ve grup destek öğretim programları ve aile ve toplum desteği sağlanmalıdır.
- Sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenme sürecindeki ilgi ve güdülenmelerini desteklemek amacıyla karşılaşılabilecekleri zorlukları aşmaları için uygun destek sağlamak, İngilizce öğrenme sürecinde yararlandıkları motivasyon kaynaklarını göz önünde bulundurarak İngilizce öğretim programlarını yapılandırmak ve okul idaresi-öğretmenler-aileler-işitme engelli bireyler arasında etkili iletişim ve iş birliği sağlamak gerekmektedir.
- Öğrencilerin istekleri doğrultusunda İngilizcede okuma-yazma becerilerini geliştirme, sosyal medyada iletişim kurma, proje çalışmaları yapma, dilbilgisi

kurallarını anlayarak doğru cümleler üretme, sözcüklere ilişkin görsel imge oluşturma, eğlenceli etkinlikler yapma, oyun oynama, internetteki İngilizce içerikli yazıları anlama, resmi olan ve olmayan dili ayırıştırma ve İngilizce online eğitim etkinliklerini izleme gibi içeriklerle dersler yapılandırılarak onlara olumlu öğrenme deneyimleri yaşatılmalı; işitme engelliler için özel olarak tasarlanmış interaktif eğitim materyalleri ve uygulamaları kullanılmalı veya geliştirilmelidir.

- Sağır ve işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenme ihtiyaçları, insan hakları çerçevesinde ele alınmalı; bu ihtiyaçlara yönelik toplumda daha fazla farkındalık uyandırarak ve bu bireylere uygun öğretim programları sunarak küresel iletişim ve etkileşim ağına entegre olmaları desteklenmelidir. İngilizce geniş iletişim ve etkileşim olanakları, iş ve eğitim fırsatları, kültürel kaynaşma ve empati geliştirme ve çeşitli sektörlerde kritik rolü nedeniyle işitme engelli bireyler için de büyük bir önem taşımaktadır; bu yüzden İngilizce öğretim programları ve öğrenme süreçleri oluşturulurken onların bu öğrenme gerekçeleri dikkate alınmalıdır.
- Sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizcenin meslek, eğitim ve yaşam boyu öğrenme açısından yararına dair sahip olduğu inanç, küresel dünyada fırsatlar sunan bir araç olarak ona atfettikleri önem ve nihayetinde İngilizce öğrenmeye duydukları ihtiyaç dikkate alınmalı ve bu ilgi ve ihtiyaçlarını canlı tutmak için tüm paydaşlar (eğitim sistemi, okul, aile ve toplum) ortak hareket ederek özgün çözümler sunmalı ve onlara daha kapsayıcı bir dünyanın kapılarını aralamalıdır.
- Sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenme sürecinde ilgi alanlarına duyarlı bir yaklaşım benimsenmeli ve öğretim programları, onların kültürel kimliklerini ve özel gereksinimlerini dikkate alarak özelleştirilmelidir.
- Sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenme sürecinde tercihleri olan günlük iletişim ve pratik kullanıma odaklanılmalıdır.

- Küresel iletişim becerilerini geliştirmek bağlamında farklı ülkelerden bireylerle etkileşim kurabilmeleri için uluslararası dil platformlarına erişimleri sağlanabilir, kültürel ve eğitimsel etkinlikler (web seminerleri, sanal müze turları, uluslararası projeler) düzenlenebilir, erişilebilir öğrenme materyalleri (altyazılı videolar, Türk İşaret Dili destekli dersler, görsel destekli kitaplar/sözlükler) hazırlanabilir ve sanal gerçeklik teknolojisi ile farklı kültürlerle etkileşimli simülasyonlar oluşturulabilir.
- İngilizce öğretimi, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izlemeyi kolaylaştıracak içeriklerle zenginleştirilmeli; görsel ve interaktif materyallerle desteklenmiş çevrimiçi eğitimler, oyun tabanlı öğrenme yöntemleri ve seyahat gibi kültürel etkileşimlere dair uygulamalı ve görsel dersler ve yaratıcı interaktif yöntemler kullanılmalı ve öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri geliştirilmelidir.
- İşitme kısıtlılığı nedeniyle öğretim programları okuma-yazma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik özel stratejiler içermelidir. Bu çerçevede farklı ilgi alanlarına hitap eden geniş bir okuma materyali yelpazesi sunulmalı; günlük hayattan alınmış yazılar, hikayeler, diyaloglar ve dijital içerikler kullanılmalı; anlamayı kolaylaştırmak için okuma materyallerine görsel destekler ve Türk İşaret Dili videoları eklenmeli; sözcük ve dil bilgisi yapılarını anlamak için somut örneklere yer verilmeli; okuma ve sözcük bilgisi stratejileri geliştirilmeli; yazılı iletişim becerilerini geliştirmek için yazma atölyeleri (yazma projeleri gibi) ve interaktif yazma etkinlikleri (yaratıcı yazma, forumlara katılma, günlük tutma veya kısa hikayeler yazma gibi) düzenlenmeli; öğrenme sürecini daha interaktif kılmak adına bilgisayar yazılımları, dil öğrenme uygulamaları ve e-kitap gibi dijital araçlardan yararlanılmalı ve okuma-yazma becerileri bütünleşik olarak geliştirilmelidir.
- Hazırlanacak kitaplar görsel destek, basit ve açık dil, etkileşimli etkinlikler, kültürel ve dilsel uygunluk, dijital erişim, öğrenme aşamalarına (basitten

karmaşığa) uygunluk ve günlük yaşam örnekleri ve pratik uygulamaları içermelidir.

- Dilbilgisi ve sözcük öğrenimi, okuma-yazma becerilerini geliştirmeye entegre edilmeli; hem doğrudan hem dolaylı dilbilgisi öğrenmeyi içeren esnek uygulamalar yapılmalı; sözcük dağarcığı görseller (görsel sözcük kartları, kısa videolar, vb.), metinler ve yazılı çalışmalarla geliştirilmeli; sözcük ve dilbilgisinin içselleştirilebilmesi için başka bağlamlarda pekiştirilmesi sağlanmalıdır.
- İki dil ve kültür arasında köprü kurma isteklerini desteklemek için çeviri becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler (İngilizce videolara Türk İşaret Dili tercümeleri veya Türk İşaret Dili videolarına İngilizce alt yazı eklemek, gerçek yaşamdan çeviri projeleri vermek gibi) düzenlenmek, anadillerini kullanarak İngilizce öğrenmelerine katkı sağlayacak ve motivasyonlarını artıracaktır.
- İngilizce öğrenmeye olan olumlu tutumu sürdürmek için ilgi alanlarına uygun içerikler kullanılmalı; başarıları takdir edilmeli ve ödüllendirilmeli; gelişimleri düzenli takip edilmeli; öğrenme tarzlarına ve gereksinimlerine uygun bir öğrenme deneyimi sunulmalı; duygusal ve teknik destekle süreç kolaylaştırılmalı ve soru sorma, endişeleri paylaşma ve geri bildirim alabilme gibi imkanları sağlanmalıdır.
- Sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenmede tercih ettikleri stratejiler (çeviri yapma, parmak alfabesi kullanma, grupla birlikte çalışma, proje hazırlama, ödev yapma, tartışma, ipuçlu konuşarak ve dudak okuyarak öğrenme, vb.) temele alınarak kullanılacak öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ayarlanmalı; onlara etkili öğrenme stratejileri ve özerk öğrenme yöntemleri tanıtılmalıdır.

- Öğrenme-öğretme sürecinde basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretme; bir seferde tek bir yapıyı sunma, öğrenilenlerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama, aktif katılımı teşvik etme, bireysel farklılıkları (heterojen olmalarını) gözetme ve öğrencileri öğrenmeye cesaretlendirme dikkate alınmalıdır.
- Sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenmede öncelikleri materyaller (resimler, web ortamı, yazılı kurallar ve açıklamalar, hareketli resimler ve diyaloglar) göz önünde bulundurularak öğretim materyalleri zenginleştirmeli ve özellikle görsel ve yazılı destek içeren ve bağlam sunan araçlar (hikayeler ve alt yazılı videolar gibi) ve üç boyutlu girdiler kullanılmalıdır. Daha az tercih edilen diyagramların kullanımı da karmaşık kavramları basitleştirerek görsel temsil sağlamaları nedeniyle özendirilmelidir.
- Okuma becerilerini geliştirmede ilgi çekici ve sürükleyici bir araç olan ve bu bireylerce özellikle tercih edilen hikayelerin, öğrenme sürecine entegrasi önemlidir. Temel düzeyde İngilizce ediniminde hikayelerden kesitler sunulabilir. Bu bireylerin ayrıca dikkatini çeken, gerçek yaşamla bağlantılı içerik sağlayan e-postalar, özetler, mektuplar ve diyaloglardan da materyal olarak yararlanılmalıdır.
- Bu bireylerin kendi hikayelerini yazmaya cesaretlendirerek yaratıcı yazma becerileri geliştirilmeli ve öğretmen ve arkadaşlarıyla düzenli e-posta yazışmaları ile günlük İngilizce kullanımını pekiştirmeleri sağlanmalıdır. Özetler, mektuplar, diyaloglar ve bloglar da öğrenme sürecinde kullanılmalıdır.
- Sağır veya işitme engelli bireylerin okuma stratejileri konusunda oldukça esnek olmaları nedeniyle çeşitli okuma materyalleri ve stratejileri (yüzeysel tarama ve detaylı tarama) içeren zengin bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.

- Yazma stratejileri içinde özellikle tercih edilen doğru sözcüklerle, dilbilgisi kurallarına uyarak yazmanın önemi değerlendirildiğinde bu konulara ilişkin etkinlikler öncelenmekle birlikte metin organizasyonu ve özetleme gibi karmaşık beceriler gereken görevler için özel olarak tasarlanmış materyaller geliştirilerek yazma becerilerinin bütüncül bir şekilde geliştirilmesi hedeflenmelidir.
- Okuma becerilerini kolaylaştırmak için detaylı okuma ve bilinmeyen sözcüklerin anlamını öğrenme becerilerini geliştirmek adına sözcük kartları, interaktif sözlükler veya çevrimiçi dil öğrenme platformlarına; ana düşüncüyü bulma becerisini artırmak için özetleme ve tartışma etkinliklerine başvurulabilir. Yazmadaki zorlukları aşmak adına dilbilgisini doğru bir şekilde uygulamak ve sözcük bilgisini artırmak için özel olarak tasarlanmış dilbilgisi ve sözcük bilgisi çalışmaları yapılandırılmalı; cümleleri düzenleyerek paragraf oluşturma ve özetleme becerilerini geliştirmek için etkinlikler düzenlenmelidir.
- Öğretmenler, işitme engelli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir eğitim ortamı sağlamak için kolaylaştırıcı (öğrenme sürecini erişilebilir ve anlaşılabilir kılarak öğrenme deneyimlerini iyileştirme), düzenleyici (sınıf ortamını yönetme, zamanı yönetme, gelişimi izleme ve öğrenme deneyimlerini biçimlendirerek yapılandırılmış öğrenme ortamları oluşturma), rehber (bireysel rehberlik ve destek sağlama, akademik yol belirleme, sosyal ve duygusal gelişimi destekleme ve özgüven duygularını geliştirme) ve denetleyici (güvenli bir sınıf ortamı oluşturarak disiplin sağlama ve öğrenme sürecini kontrol altında tutma) rollerini dengeli bir şekilde sergilemelidir.
- Öğrenmeye ilgi duyulan alanların çeşitliliği, programlarda geniş bir konu yelpazesine yer verilmesini gerektirmektedir. Kültür konusuna gösterilen yüksek ilgi, öğrencilerin farklı kültürleri tanıma isteklerini yansıtmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin kendi kültürel miraslarını araştırmalarını, farklı

kültürlerin gelenek ve göreneklerini öğrenmelerini ve kültürel çeşitliliği deneyimlemelerini teşvik edecek etkinliklere ağırlık verilmelidir. Bu durum, öğrencilerin kendilerini daha iyi anlamaları ve dünya görüşlerini genişletmelerine yardımcı olacaktır. Ayrıca farklı yerlerde farklı işaret dilleri ile anlaşan insanlarla bağ kurmak da ortak deneyimler üzerinden empati kurmayı teşvik edeceği ve birlik ve dayanışma duygusunu geliştireceği için de bu konulara yer verilmesi önemlidir.

- Sağır veya işitme engelli bireylerin esnek değerlendirme yöntemlerine olan ihtiyaçları, ölçme-değerlendirme araçlarını çeşitlendirmeyi gerektirmektedir. Bu bağlamda, yazma becerilerini değerlendirmek için geribildirim almayı kolaylaştıran çevrimiçi yazma performanslarına ve yazılı ödevlere; okuma-yazma, dilbilgisi ve sözcük bilgisi için aşına olunan klasik test ve yazılı sınavlara başvurulabilir. Ayrıca kendi kendine değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmelerini ve öğrenme hedeflerine ulaşmalarını sağlaması; akran değerlendirmesi de öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini teşvik etmesi nedeniyle kullanılmalıdır. Öğrencilerin ürettikleri projeler, ödevler ve diğer ürünler üzerinden değerlendirme yapma imkanı sunan ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine odaklanarak, onların gelişimlerini daha iyi izlemeyi sağlayan ürün temelli değerlendirme ise programın ve derslerin temeline yerleştirilmelidir. Öte yandan daha etkili ve verimli bir öğrenme deneyimi için geribildirim ve hata düzeltme yaklaşımları da dikkatle planlanmalıdır. Net ve anlaşılır geribildirimlerde bulunmak, basit bir dil kullanmak, yapıcı yaklaşımlarla zayıf ve güçlü yönleri vurgulamak; duruma göre nerelerde hata yapıldığını ve bunların nasıl düzeltileceğini açıkça belirtmek veya hataları fark etmeye ve düzeltmeye teşvik etmek; zamanında geribildirimde bulunarak hataların hemen düzeltilmesine

yardımcı olmak ve hataları anlaşılabilir kılmak adına görsel desteklerden yararlanmak önemlidir.

- İngilizce öğrenme sürecinde işitme kısıtlılığının yarattığı zahmetli ve sıkıntılı öğrenme yaşantısını hafifletmek adına görselleştirme merkeze alınmalı, kendi hızında öğrenme imkânı verilmeli, farklı öğrenme biçemlerine uyum sağlanmalı, bireysel destek ve rehberlik verilmeli ve empati, anlayış ve sabırla yaklaşılmalıdır.
- Bu bireylerin güçlüklerle rağmen İngilizce öğrenmeye olan olumlu tutumlarını kaybetmemeleri için öğrenme korku ve kaygısından uzaklaşmaları sağlanmalı; pozitif ilişkilerin, sevginin, saygının, hoşgörünün ve dayanışmanın teşvik edildiği bir atmosfer yaratılmalı; gayretleri takdir edilmeli ve kazanımları kutlanmalıdır.
- Sağır veya işitme engelli bireylerin farklı dil modalitesi gerektirdiği için İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorlukların bilincinde olmaları ve bu zorlukların normal olduğunu kabul etmeleri önemlidir. Bu bağlamda yeni bir dil öğrenmenin zaman alacağı ve kolay olmayacağı; bu yüzden sabırlı olmanın ve hedeflere odaklanmanın önemli olduğu; hataların, öğrenme sürecinin doğal bir parçası ve ilerlemek için fırsat sunan bir araç olduğu; öğrenmenin her aşamasında destek ve iletişime açık olmaları; dil becerilerini geliştirmek için düzenli pratik yapmaya özen göstermeleri ve kendi öğrenme potansiyellerine güvenmeleri gerektiği onlara hatırlatılmalıdır.
- Sağır veya işitme engelli bireylerin İngilizce öğrenme durumları eşitlik, adalet ve insan hakları temelinde ele alınmalı, dil öğrenme fırsatlarına erişimleri kolaylaştırılmalı, öğrenme sürecinde yaşayacakları güçlükler en aza indirgenmeli ve yabancı dil öğrenme potansiyelleri en üst düzeyde desteklenmelidir.
- Sağır veya işitme engelli bireylerin işiten bireylerle aynı hedefler kapsamında İngilizce öğrenme ihtiyaçlarının alan/eğitim uzmanlarınca da dile getirilmiş olması, bu konuya yönelik pragmatik çözümler üretmeyi gerektirmektedir. Burada atılacak

ilk adım, bu bireylere özgü, onların ihtiyaçlarını karşılayacak özgün İngilizce öğretim programları oluşturmaktır. Bu programlar, işitme engeline yönelik özel teknolojileri ve materyalleri ve işitme engelli dostu öğretim yaklaşım ve değerlendirmelerini içermeli; anlama ve öğrenme süreçlerini kolaylaştıracağı için Türk İşaret Dilinin İngilizce öğretiminde bir araç olarak kullanılmasını (öğretim ve iletişim dili olarak) özendirilmelidir.

- Sağır veya işitme engelli öğrencilerin öğrenme sürecine çok kapsamlı bir araştırma ile başlamak gerekmekte; öğrenme ortamına taşıdıkları tüm değişkenler (işitme engelinin türü, düzeyi ve başladığı yaş, aile geçmişi ve desteği, gelişimsel özellikleri, dil öğrenme hedefleri, favori öğrenme strateji ve teknikleri, sunulan kaynaklar, Türk İşaret Dili ve Türkçe öğrenme geçmişleri ve öğrenme geçmişleri) öğretmen, rehberlik servisi ve idare tarafından incelenerek öğretim süreci şekillendirilmelidir. Örneğin hafif işitme engeli olan bireyler için dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi de mümkün olduğundan bu alanlar programlara eklenebilir.
- Sağır veya işitme engelli bireylere, işiten öğrenciler için hazırlanmış ana akım öğretim programlarından çıkarımlar yaparak bireyselleştirilmiş öğretim programları oluşturmak çok da gerçekçi ve faydacı bir yaklaşım değildir. Onların ihtiyaçlarına ve isteklerine cevap verecek, kendi yaşadıkları güçlükleri giderecek ve kültürlerini ortaya koyacak genel öğretim programlarına duyarlı, özgün öğretim programlarına gereksinimleri bulunmaktadır. Dolayısıyla onlara özgü hazırlanacak programlar, onların İngilizce öğrenmelerine gerçekçi çözümler getirerek potansiyellerini maksimize etmeyi ve bağımsızlıklarını artırmayı sağlamalıdır. Herkes tek ve özeldir; her bir bireyin benzersiz ihtiyaçlarını karşılamak için esneklik ve özen gösterilmelidir.

- Öğretmenler, Türk İşaret Dili kullanmaya teşvik edilmeli; bilmeyenler için tercüman desteği sağlanmalıdır. Türk İşaret Dilinin İngilizce öğrenmeyle bütünleştirilmesi, üniversitelerde bu alanda uzman İngilizce öğretmenleri yetiştirecek anabilim dallarının açılmasına öncülük edebilir.
- İngilizce öğrenecek sağır bireylere öğrenme sürecine başlamadan önce Türk İşaret Dili ile İngilizce arasındaki modalite farkı bilinci mutlaka kazandırılmalıdır.
- İngilizce öğretim programlarına, esnek ve kişiselleştirilmiş öğrenme platformları sunan uzaktan eğitim (denetimli bir biçimde uygulanarak) eklenerek daha etkili ve verimli bir öğrenme deneyimi sağlanabilir. Bu anlamda altyazı ve Türk İşaret Dili tercümeli online dersler, çevrimiçi eğitim platformları ve uygulamaları, anlık geribildirim sağlayan dijital araçlar, deneyimli dil öğretmenlerinden alınmış mentorluk programları, çevrimiçi öğrenme toplulukları ve çevrimiçi sözlükler ve çeviri araçları gibi unsurlar kullanılabilir. Harmanlanmış öğrenme modeline işaret eden bu yaklaşım ile bu bireylerin işiten bireylerle aynı hedeflere ulaşmaları daha mümkün olacaktır.
- İngilizceye öğrenmeye başlamadan önce, Türkçe ve Türk İşaret Dilinde temel dil becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmalıdır. Bu nedenle İngilizce öğrenmeye 5. sınıfa başlanması uygun olabilir. Bu, öğrencilerin dil becerilerini daha güçlü bir temel üzerine inşa etmelerine ve dil öğrenme sürecine daha etkin katılmalarına olanak tanıyabilir. Ayrıca bu yaşlarda, hala dil öğrenmede kritik dönem aşılmış değildir.
- MEB İşitme engelliler ortaokulları haftalık ders çizelgesine de paralel olarak haftada 4 saat İngilizce eğitimi bu çocuklar için resmi öğrenme ortamı açısından yeterli gözükmemektedir. Ancak bu saatlere uzaktan eğitim de eklenmelidir.
- Eğitim fakültelerindeki programlarda Türk İşaret Dili ve sağır öğrencilere İngilizce öğretimi eksikliği, düzenli hizmet içi eğitimlerle giderilmelidir. Gerçekleştirilecek

hizmet içi eğitimlerin bu bireylere yönelik “*Sağır Kültürü ve Özellikleri*”; “*Sağır veya İşitme Engelli Bireylerin Gelişimsel Özellikleri*”; “*İşaret Dili ve Alternatif İletişim Yöntemleri*”; “*Pedagojik Yaklaşımlar*”; “*Teknoloji Kullanımı*”; “*Değerlendirme ve Geri Bildirim Yöntemleri*” gibi başlıkları içermelidir.

- Bu bireylerin İngilizce öğrenmedeki zorlukları aşmaları ve potansiyellerini gerçekleştirmeleri için tüm paydaşlar iş birliği ve etkileşim içinde çalışmalıdır.
- İşitme engelli bireylerin İngilizce öğrenme sürecini daha planlı ve sistematik bir hale getirmek için öğrencilerin dil geçmişleri, öğrenme stilleri, hedefleri ve motivasyonlarını içeren ihtiyaç analizleri yaparak her kademe için uygun öğretim programları geliştirilip düzenli olarak gözden geçirilmeli ve iyileştirilmelidir.
- Öğrencilerin öğretmenin dudak hareketlerini, işaret dili ve görsel ipucu kullanımlarını net bir şekilde görebilmeleri için sınıf mevcutları azaltılmalıdır.
- Araştırma kapsamında hazırlanan İngilizce öğretimi program modeline (Bölüm 5) ilişkin ardıl çalışma önerileri şöyledir: Modelin pilot uygulaması yapılmalı ve başarısı ölçülerek eksik yönleri iyileştirilmeli; farklı kademelerde bu bireyler için İngilizce öğretim program modelleri oluşturulmalı; bu bireylere yönelik İngilizce öğrenme süreçleri açısından öğretmen, danışman, aile ve yakın çevre gibi tüm paydaşları içine alan daha kapsamlı ihtiyaç analizleri gerçekleştirilmeli; Türk İşaret Dili tanıma teknolojileri, çeviri uygulamaları ve uzaktan eğitim platformları gibi teknolojik araçların, İngilizce öğrenmede bu öğrencilere nasıl yardımcı olabileceğini inceleyen araştırmalar yapılmalı; bu bireylerin İngilizce öğrenme sürecindeki motivasyon faktörlerinin nasıl artırılacağı üzerine çalışmalar ortaya konulmalı; öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan dil öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiği karşılaştırılmalı; farklı değerlendirme yöntemlerinin ve araçlarının kullanımıyla ilgili çalışmalar düzenlenmeli; diğer ülkelerdeki başarılı dil öğretimi uygulamaları incelenmeli; sağır ve işitme engelli bireylerin gerçek öğrenme ortamlarında

karşılaştıkları zorlukları daha iyi anlamak ve çözüm odaklı stratejiler geliştirmek için saha çalışmaları ve uygulamalı araştırmalar yapılmalı ve bu gruba yönelik genel eğitim süreçlerine daha etkin katılımlarını sağlamak ve toplum içindeki görünürlüklerini artırmak için daha fazla bilimsel çalışma hayata geçirilmelidir.



KAYNAKÇA

- Acat, M. B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.
- Adi, S. A., Unsiyah, F., & Fadhilah, D. (2017). Teaching special students: English lesson for deaf students in Indonesian special junior high school. *International Journal of Education and Reseach. Bandung*, 5.
- Adi, S. S., Unsiyah, F., & Fadhilah, D. (2017). Teaching special students: English lessons for deaf students in Indonesian special junior high schools. *International Journal of Education and Research*, 5(12), 121-136.
- Agrawal, M. (2005). *Sign language acquisition*. 20 Kasım 2022 tarihinde <http://www.cse.iitk.ac.in/users/hk/cs789/projects/mohitpre.pdf> adresinden erişildi.
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2000). *İstihdamda ve işte eşit muamele konusunda genel çerçeve saptayan 27 Kasım 2000 tarih ve 2000/78 EC sayılı konsey talimatı*. 20 Kasım 2023 tarihinde <https://www.aile.gov.tr/uploads/eyhgm/uploads/pages/2000konseydirektifi> isteveistihdamdaesit-2.doc adresinden erişildi.
- Akçamete, G. (1993). İşitme engellilerde dil ve konuşma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(3), 2-9.
- Akçamete, G. (2003). *İşitme engellilerin eğitiminde öğretmen el kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Akçamete, G. (2005). İşitme yetersizliği olan çocuklar, A. Ataman (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akçamete, G. (2009) Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. G. Akçamete (Ed.). *Özel gereksinimi olan çocuklar* içinde. Kök Yayıncılık.
- Akfırat, Ö. F. (2004). Yaratıcı dramının işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 9-22.
- Akinoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 22, 31-46.
- Akmeşe, P. (2016). Türk İşaret Dili TİD eğitimi ve yüksek öğretim programlarında işaret dili

- dersi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 341-361.
- Akmeşe, P. 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.
- Akmeşe, P. P. ve Kayhan, N. (2017). İşaret dili dersine katılan öğretmen adaylarının görüşlerine göre Türk İşaret Dili eğitiminin incelenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 8(1), 1-38.
- Aksoy, M. (2006). *Orta öğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme biçimlerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aktaş, T. ve İşigüzel, B. (2014). Yabancı dil öğretiminde yapılandırmacı kuramı. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 128-145.
- Aktepe, V. (2004). Öğretmenlerin öğrencilerini tanıma yeterliği. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 63-67.
- Alencar, C. D., Butler, B. E., & Lomber, S. G. (2019). *What and how the deaf brain sees*. *Journal of cognitive neuroscience*, 31(8), 1091-1109.
- Alsancak, F. (2018). Sağır toplumunun sosyal dışlanma sorunları. *Journal of International Social Research*, 11(58), 423-430.
- Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum development: Teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 106-107.
- Antia, S. D., Reed, S., & Kreimeyer, K. H. (2005). Written language of deaf and hard of hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 244-255.
- Aral, N. & Gülen, K. (2019). *Çocuk gelişimi*. Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Archbold, S., & O'Donoghue, G. M. (2009). Education and childhood deafness: Changing choices and new challenges. In S. Waltzman & N. Roland (Eds.), *Cochlear implants: Principles & practice* (2nd ed., pp. 313-345). Baltimore, MD: Lippincott Williams & Wilkins.
- Arik, E. (2016). *Ellerle konuşmak*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Arkonaç, S. A. (2001). *Sosyal psikoloji*. Ankara: Alfa Yayıncılık.
- Arnold, J. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arslan, Y. (2021). Geçmişten günümüze işitme engellilerin eğitimi ve Türk işaret dilinin rolü.

Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi, 8(1), 163-178.

Arslanoğlu, A. (2015). *The impact of computer-assisted language learning on the hearing-impaired Turkish students' motivation and their vocabulary development in English*.

Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Auditory-Verbal International (1991). Auditory-verbal position statement. *The Auricle*, 4(4), 11-15.

Avrupa Komisyonu. (1996). *Engelliler için fırsat eşitliği: Toplumun yeni engellilik stratejisi tebliği*.

Avrupa Komisyonu. (2000). *Engelli bireyler için engelsiz bir Avrupa'ya doğru (Avrupa Komisyonu Tebliği)*.

Avrupa Komisyonu. (2000). *Engelliler için engelsiz Avrupa tebliği (Avrupa Komisyonu Tebliği)*.

Avrupa Komisyonu. (2003). *Engellilere yönelik fırsat eşitliği: Avrupa eylem planı*.

Avrupa Konseyi. (1992). *Engellilere yönelik bütüncül bir politika konusunda konsey tavsiye kararı*.

Avrupa Konseyi. (1992). *Engellilere yönelik rehabilitasyon politikaları konusunda konsey tavsiye kararı*.

Avrupa Konseyi. (2003). *Engellilerin toplumla tam bütünleşmelerine yönelik Avrupa Konseyi tavsiye kararı*.

Avrupa Topluluğu. (1986). *Avrupa Topluluğu düzeyinde engellilerin istihdamına ilişkin konsey tavsiye kararı*.

Avrupa Topluluğu. (1999). *Amsterdam Antlaşması: İstihdamda ve işte eşit muamele direktifi*.

Ay, S., & Bartan, Ö. Ş. (2022). English language teaching model proposal for deaf and hard of hearing students. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 1082-1097.

Aykutlu, H. (2019). *Öğretmen adaylarının Türk işaret diline ve dersine yönelik görüşleri*.

Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.

Azarkan, E., & Benzer, E. (2018). Birleşmiş Milletler engelli kişilerin haklarına dair sözleşme ve Türkiye'de engelli hakları. *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 23(38), 3-29.

Bada, S. O. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *IOSR*

- Journal of Research & Method in Education*, 5(6), 66-70.
- Bahrani, T. & Soltani, R. (2012). Language input and second language acquisition. *Journal of Education and Practice*, 3(3), 39-42.
- Baker, A., Van den Bogaerde, B., & Woll, B. (2008). Methods and procedures in sign language acquisition studies. *Sign Language Acquisition*, 14, 1-49.
- Baran, G. (2011). Çocuk gelişimine giriş. N. Aral ve G. Baran (Ed.), *Çocuk gelişimi içinde* (ss.17-51). İstanbul: Ya-Pa.
- Bardakçı, M., & Kılıç, M. (2016). Dil öğrenme stratejileri. E. Yücel, H. Yılmaz & M. S. Öztürk (Ed.), *Yabancı dil öğretimine genel bir bakış içinde* (ss.72-87). Ankara: Çizgi Kitabevi.
- Başaran, Y. K. (2019). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *The Journal of Academic Social Science*, 47(47), 480-495.
- Bauman, H. D. L. (Ed.). (2008). *Open your eyes: Deaf studies talking*. University of Minnesota Press.
- Bayyurt, Y., & Akcan, S. (2014). Türkiye'deki İngilizce öğretmeni yetiştirme programları üzerine düşünce ve öneriler. S. Akcan & Y. Bayyurt (Eds.), 3. *Ulusal Yabancı Dil Eğitim Kurultayı: Türkiye'deki yabancı dil eğitimi üzerine görüş ve düşünceler, konferanstan seçkiler içinde* (ss. 3-9). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Bedoin, D. (2010). English teachers of deaf and hard- of- hearing students in French schools: Needs, barriers and strategies. *European Journal of Special Needs Education* 26(2), 159-175.
- Bedoin, D. (2011). English teachers of deaf and hard-ofhearing students in French schools: Needs, barriers and strategies. *European Journal of Special Needs Education*, 26, 159-175.
- Benati, A. G., & Angelovska, T. (2016). *Second language acquisition: A theoretical introduction to real world applications*. Bloomsbury Publishing.

- Berent, G. P., & Clymer, E. W. (2003). Use of instructional technologies to train international teachers of English to deaf students. *The International Symposium on Instructional Technology and Education of the Deaf: Supporting Learners Preschool-College*, National Technical Institute for the Deaf, Rochester Institute of Technology, Rochester, NY.
- Berent, G. P., Kelly, R. R., Aldersley, S., Schmitz, K. L., Khalsa, B. K., Panara, J., & Keenan, S. (2007). Focus-on-form instructional methods promote deaf college students' improvement in English grammar. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(1), 8-24.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Çev. H. Aydın). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Berger, K. W. (1972). *Speechreading: Principles and methods*. National Educational Press, USA.
- Berke, J. (2011). *Using sign language and voice for total communication*. 22 Ocak 2024 tarihinde <https://www.mdaap.org/pdf/TotalCommunication.pdf> adresinden erişildi.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bilgin, N. (2007). *Kimlik inşası*. İzmir: Aşına Kitaplar.
- Bilir, Ş. (1986). *Özürlü çocuklar ve eğitimleri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü.
- Birinci, F. G. (2014). *The effectiveness of visual materials in teaching vocabulary to deaf students of EFL*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Birinci, F. G., & Sarıçoban, A. (2021). The effectiveness of visual materials in teaching vocabulary to deaf students of EFL. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(1), 628-645.
- Birleşmiş Milletler. (2006). *Engelli hakları sözleşmesi*. Birleşmiş Milletler.
- Birleşmiş Milletler. (2006). *Engelli kişilerin haklarına dair uluslararası sözleşme*. 11 Ekim 2022 tarihinde <https://treaties.un.org/Pages/Home.aspx> adresinden erişildi.

- Bond, D. E. (1988). Hearing loss, language, and cognition, personality and social development. M. Strong (Ed.), *Language learning and deafness* içinde. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Bonvillian, J. D., & Patterson, F. G. P. (1999). Early sign-language acquisition: Comparisons between children and gorillas. S. T. Parker, R. W. Mitchell ve H. L. Miles (Eds.), *The mentalities of gorillas and orangutans* içinde (ss.240-264). New York: Cambridge University Press.
- Borich, G. D. (1997). *Educational psychology: A contemporary approach*. New York: Longman.
- Boyacıoğlu, E. ve Çağlar, S. (2014). Engellilerin turizm hizmetlerine erişilebilirlikleri. *15. Ulusal Turizm Kongresi Bildirileri Kitabı* içinde (ss.92-108). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Boydak, H. A. (2007). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Breen, M. P. (Ed.). (2001). *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Bryant, P., & Nunes, T. (2006). Morphemes and literacy: A starting point. T. Nunes, P. Bryant, U. Pretzlik, & J. Hurry (Eds.), *Improving literacy by teaching morphemes* içinde (ss. 3-35). London & New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Bucur, I. (2013). The role of total communication in optimizing the teaching-learning process for the hearing-impaired students [Doctoral thesis, Babes-Bolyai University of Cluj-Napoca].
- Bulut, S. (2018). İşitme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde üç boyutlu teknolojilerin yeri. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(218), 21-54.
- Bustos, M. T. (2009). Exploring emergent literacy behaviors of Filipino deaf children. *The Asia Pacific Education Researcher*, 16(1), 101-110.
- Butterfield, S. A. (1991). Influence of age, sex, hearing loss and balance on development of running by deaf children. *Perceptual and Motor Skills*, 73(2), 624-626.
- Caica, O. L. (2010). *Using EFL internet resources as a support on the development of blended english course designed for deaf university students*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Universidad de La Sabana, Colombia.

- Calderon, R., Greenberg, M., Marschark, M., & Spencer, P. (2011). Social and emotional development of deaf children: Family, school, and program effects. M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* içinde (c.1, ss. 188-199). Oxford University Press.
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., & Katz, I. M. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 141-156.
- Campbell, R., & Mohammed, T. (2010). *Speech reading for information gathering: A survey of scientific sources*. London, UK: University College London.
- Can, E. (2009). *İşitme kayıplı Türk çocuklarda alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Cannon, J. E., Guardino, C., & Gallimore, E. (2016). A new kind of heterogeneity: What we can learn from d/Deaf and hard of hearing multilingual learners. *American Annals of the Deaf*, 161(1), 8-16.
- Carrasco, B., & Johnson, S. M. (2015). *Hybrid language teaching in practice: Perceptions, reactions, and results*. Springer.
- Carroll, D. W. (2008). *The psychology of language* (5th ed.). Belmont, CA: Thomson Wardsworth.
- Carter, M. J. (2015). Deaf identity centrality: Measurement, influences, and outcomes. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 15(2), 146-172.
- Casas, M. (2011). *Enhancing student learning in middle school*. Routledge.
- Caselli, M. C. (1994). Communicative gestures and first words. V. Volterra & C. Ertings (Eds.), *From gesture to language in hearing and deaf children* içinde (ss. 56-68). New York: Springer.
- Cenoz, J. (2003). The successive effect of bilingualism on third language acquisition. *A review*. *International Journal of Bilingualism*, 7, 71-87.
- Cesur, M. O. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü*. Yayınlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Chamberlain, C., Morford, J. P., & Mayberry, R. I. (Eds.). (2000). *Language acquisition by eye*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Charrow, V. R., & Fletcher, J. D. (1974). English as the second language of deaf children. *Developmental Psychology*, 10(4), 463.
- Chen Pichler, D. (2011). Sources of handshake error in first-time signers of ASL. G. Mathur & D. J. Napoli (Eds.), *Deaf around the world: The impact of language* içinde (ss. 96-121). Oxford: Oxford University Press.
- Chen Pichler, D., & Koulidobrova, E. (2015). Acquisition of sign language as a second language. *Oxford handbook of deaf studies in language* içinde. Oxford: Oxford University Press.
- Cheng, Q., & Zeng, J. (2023). Grammar attainment by deaf English learners as compared to hearing L2 learners. *International Journal of English Studies*.
- Chomsky, N. (2009). *Bilgi sorunları ve dil: Managua dersleri* (Çev. V. Kılıç). İstanbul: Bgst Yayınları.
- Chute, P. M., & Nevins, M. E. (2002). *The parents' guide to cochlear implants*. Gallaudet University Press.
- Clark, J. G. (1981). Uses and abuses of hearing loss classification. *Journal of the American Speech-Language-Hearing Association*, 23(3), 493-500.
- Clark, M. (1989). *Language through living for hearing-impaired children*.
- Clarke, B. R., & Stewart, D. A. (1986). Reflections on language programs for the hearing impaired. *The Journal of Special Education*, 20(2), 153-164.
- Clymer, E. W., & Berent, G. P. (2007). *English for international deaf students: Technologies for teacher training and classroom instruction*. Rochester, New York: National Technical Institute for the Deaf at Rochester Institute of Technology.
- Coates, K. (1985). The Education for All Handicapped Children Act since 1975. *Marquette Law Review*, 69(1), 51-81.
- Cohen, S. B., & Plaskon, S. P. (1980). *Language arts for the mildly handicapped*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

- Cormier, K., Schembri, A., Vinson, D., & Orfanidou, E. (2012). First language acquisition differs from second language acquisition in prelingually deaf signers: Evidence from sensitivity to grammaticality judgement in British Sign Language. *Cognition*, 124(1), 50-65.
- Coşkun, R., Altunışık, R., & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Courtin, C. (2010). A critical period for the acquisition of a theory of mind. M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Deaf around the world: The impact of language* içinde (ss. 184-200). Oxford: Oxford University Press.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed method research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge University Press, Ethnologue.
- Csizér, K., & Kontra, E. H. (2020). Foreign language learning characteristics of deaf and severely hard-of-hearing students. *The Modern Language Journal*, 104(1), 233-249.
- Csizér, K., & Kontra, E. H. (2020). Foreign language learning characteristics of deaf and severely hard-of-hearing students. *The Modern Language Journal*, 104(1), 233-249.
- Csizér, K., Kontra, E., & Piniel, K. (2015). An investigation of the self-related concepts and foreign language motivation of young deaf and hard-of-hearing learners in Hungary. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(2), 229-249.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Çakır, H., Çetin, Ş., ve Baş, A. (2013). İşitme engellilere yönelik dinamik web sayfasının geliştirilmesi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 6(2), 1-11.
- Çalık, S. (2008). Özürlülüğün değerlendirilmesinde mevcut uygulama ve yaşanan sorunlar ışığında yöntem arayışı. *ICF İşlevsellik, Yetiyitimi ve Sağlık Uluslararası Sınıflandırılması Sistemin Uyarlanmasında Eğitimcilerin Eğitimi* içinde (ss. 24-32). Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı.
- Çelik, N., & Başutku, S. (2020). 2018 (CEFR) Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi yeni açıklamalar metninde okuma becerisine yönelik incelemeler. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(1), 91-118.

- Çeliker, Z. P. (2003). *İşitme engelli çocukların konuşmalarının anlaşılabilirliğini etkileyen faktörler*.
Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çeliker, Z. P., & Ege, P. (2005). İşitme engelli çocukların konuşmalarının anlaşılabilirliğini etkileyen faktörler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 19-39.
- Çiftçi, D. (2006). *İşitme engelliler ilköğretim okulu 1. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin 8 haftalık antrenman programına yanıtı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çimen, S. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, İngilizce kaygısı ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Çitil, M., & Üçüncü, M. K. (2018). Türkiye’de engelli hakları ve engelliler hukukunun durumu. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, 35, 233-278.
- Çoban-Kaynak, R. (2017). Sosyal adalet, eşitlik ve sosyal hizmet. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(4), 252-260.
- Çobanoğlu, R., & Yıldırım, A. (2021). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet’in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *Turkish Journal of Educational Studies (TEBD)*, 19(2), 810-830.
- Dammeyer, J. (2010). Psychosocial development in a Danish population of children with cochlear implants and deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(1), 50-58.
- Deafpedi İşitme Engellilik ve İlişkili Kavramlar Sözlüğü*. (2023). 16 Ocak 2024 tarihinde <https://www.stgm.org.tr/sites/default/files/2023-06/deafpedi-isitme-engellilik-ve-iliskili-kavramlar-sozlu.pdf> adresinden erişildi.
- DeKeyser, R. (2007). Skill acquisition theory. B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction içinde* (ss. 97-112). New York: Routledge.
- DeKeyser, R. (2015). Skill acquisition theory. B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition içinde* (ss. 94-112). New York: Routledge.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler yöntemler teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: MEB.

- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *TÖMER Dil Dergisi*, 118, 5-15.
- Demirhan, T. (2008). *Bilişim teknolojilerinin işitme engellilerin eğitimine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Deniz, İ. (2003). *İletişim becerileri eğitiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin iletişim becerisi düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dewi, A. A., Yawisah, U., & Siregar, S. (2019). Teaching English to children with hearing impairment: A case study in special school. *Pedagogy: Journal of English Language Teaching*, 7(1), 10-19.
- Doğan, C. (2021). Televizyon haber bültenlerindeki işaret dili çeviri hizmetine yönelik sağır topluluğun tutum ve beklentileri. *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*, 2021(30), 18-60.
- Domagała-Zyśk, E. (2013). Using technology to teach English as a foreign language to the deaf and hard of hearing. E. Vilar Beltran, C. Abbott, & J. Jones (Eds.), *Inclusive language education and digital technology* içinde (ss. 84-102). Multilingual Matters.
- Domagała-Zyśk, E. (2014). *Deaf and hard of hearing university students-achievements and challenges in the context of foreign language learning*. 26 Ekim 2023 tarihinde https://www.academia.edu/31137796/Deaf_and_hard_of_hearing_university_students_achievements_and_challenges_in_the_context_of_foreign_language_learning adresinden erişildi.
- Domagała-Zyśk, E. (2016). Vocabulary teaching strategies in English as a foreign language classes for deaf and hard-of-hearing students. E. Domagała-Zyśk & E. H. Kontra (Eds.), *English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing persons: Challenges and strategies* içinde (ss. 135-152). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Dotter, F. (2008). English for deaf sign language users: Still a challenge. K. Bidoli & E. B. Ochse (Eds.), *English in international deaf communication* içinde (ss. 97-121). Bern: Peter Lang Publishing.

- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* içinde (ss. 197-261). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Drigas, A., Kouremenos, D., & Vrettaros, J. (2008). Teaching of English to hearing impaired individuals whose mother language is the sign language. *Emerging Technologies and Information Systems for the Knowledge Society: First World Summit on the Knowledge Society, WSKS 2008, Athens, Greece, September 24-26, 2008. Proceedings 1* içinde (ss. 263-270). Springer Berlin Heidelberg.
- Efe, A. (2016). *Kaynaştırma eğitime devam eden işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2011). *Türkiye 'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim: Politika ve uygulama önerileri*. İstanbul: ERG.
- Eilers-Crandall, K. (2005). Reading and writing English as a foreign language: Factors leading to success for deaf adolescents and young adults. D. Janáková (Ed.), *Proceedings 2004: The second Prague international seminar on teaching English to the deaf and hard-of-hearing students at secondary and tertiary levels of education* içinde (ss. 88-97). Prague: Charles University.
- Ekim, A., & Ocakçı, A. F. (2012). 8-12 yaş arası işitme engelli çocukların yaşam kalitesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 11(1), 17-23.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2001). Investigating form-focused instruction. R. Ellis (Ed.), *Form-focused instruction and second language learning* (ss. 1-46). Malden: Blackwell Publishers.
- Ellis, R. (2008). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Emmorey, K. (2001). *Language, cognition, and the brain: Insights from sign language research*. Abingdon: Taylor & Francis.
- Engelliler Hakkında Kanun (2005, 7 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 25868). 17 Ekim 2023 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5378.pdf> adresinden erişildi.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding*. Cambridge University Press.

- Ercan, S. (1994). *İleri derecede işitme kaybılı çocuklarda kurum merkezli eğitim ile aile merkezli eğitimin dil gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış bilim uzmanlığı tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erden, M. (2007). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş.
- Erden, Z. (1995). *İşitme engelliler ve sağlıklı kişilerin motor fonksiyonlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış bilim uzmanlığı tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Eriksson, P. (2020). *The deaf learning English: learning environments and processes*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Eripek, S. (2007). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. *İlköğretimde kaynaştırma içinde*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Erten, H., & Arıcı, N. (2022). İşaret dilinin tarihi serüveni ve Türk işaret dili. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 1-14.
- Ertürk, S. (1977). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe.
- Ethnologue*. (2020). 20 Eylül 2020 tarihinde <https://www.ethnologue.com> adresinden erişildi.
- European Parliament. (2000). Charter of fundamental rights of the European Union. *Official Journal of the European Communities*, 364(01). 20 Aralık 2023 tarihinde https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf adresinden erişildi.
- Falkowska, J. (2016). Monolingual, bilingual, trilingual? Using different languages in an EFL class for the D/deaf. E. Domagala-Zysk & E. H. Kontra (Eds.), *English as a foreign language for Deaf and hard of hearing persons: Challenges and strategies* içinde (ss. 55-72). Cambridge, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Fellinger, J. D., Holzinger, D. P., & Pollard, R. P. (2012). Mental health of deaf people. *The Lancet*, 379(9820).
- Fenge, Z. Z. A., & Subaşıoğlu, F. (2019). Dünyada ve Türkiye'de işitme engellilik: Zaman çizelgesi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 59(2), 1188-1207.
- Fidan, C. (2023). Perspectives of Turkish teachers on deaf students' access to English as a foreign language education. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 55-70.
- Fiebert, M. (1967). Cognitive styles in the deaf. *Perceptual and Motor Skills*, 24(1), 319-329.

- Filer, R. D., & Filer, P. A. (2000). Practical considerations for counselors working with hearing children of deaf parents. *Journal of Counseling & Development*, 78(1), 38-43.
- Freedman, J. L., Sears, D. O., & Carlsmith, J. M. (2003). *Sosyal psikoloji* (Çev. A. Dönmez). Ankara: İmge Yayıncılık.
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2011). *An introduction to language*. Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning.
- Frugé, C. (2007). *Epistemological congruency in community college classrooms: effects of epistemological beliefs on students' experiences*. Yayınlanmamış doktora tezi. Louisiana State University.
- Galloway, V., & Labarca, A. (1990). From student to learner: Style, process, and strategy. D. W. Birchbichler (Ed.), *New perspectives and new directions in foreign language education* içinde (ss. 111-158). Lincolnwood, IL: National Textbook Co and ACTFL.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The roles of attitudes and motivation*. Baltimore, MD: Edward Arnold Publishers.
- Gardner, R. C. (2001). *Language learning motivation: The student, the teacher, and the researcher*. 10 Ekim 2023 tarihinde <http://publish.uwo.ca/~gardner> adresinden erişildi.
- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gaustad, M. G., & Kelly, R. R. (2004). The relationship between reading achievement and morphological word analysis in deaf and hearing students matched for reading level. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 269-285.
- Gerner de Garcia, B. A. (1995). ESL applications for Hispanic deaf students. *Bilingual Research Journal*, 19, 453-467.
- Gerner de Garcia, B. A. (2004). Literacy for Latino deaf and hard of hearing English language learners: Building the knowledge base. *Proceedings of the First Wednesdays: Research Seminar Series*. Gallaudet University, Washington, DC, USA.
- Gezmiş, N. (2005). *Yabancı dil öğretiminde öğrenme biçimleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Giannakaki, M. S. (2005). Using mixed-methods to examine teachers' attitudes to educational change: The case of the Skills for Life Strategy for improving adult literacy and numeracy skills in England. *Educational Research and Evaluation, 11*(4), 323-348.
- Glickman, N. S. (1996). The development of culturally deaf identities. N. S. Glickman & Gombert, J. E. (1997). Metalinguistic development in first-language acquisition. *Encyclopedia of language and education: Knowledge about language* içinde (ss. 43-51). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi, 160*.
- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E., & Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri* içinde (ss. 17-40). Ankara: Sim Matbaası.
- Graddol, D. (2006). *English next: Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. London, UK: The British Council. 13 Ocak 2024 tarihinde <http://www.britishcouncil.org/files/documents/learningresearch-english-next.pdf> adresinden erişildi.
- Granberg, S. (2015). *Functioning and disability in adults with hearing loss: Preparatory studies in the ICF core sets for hearing loss project*. Örebro University, Sweden.
- Gravetter, J. F., & Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences*. USA: Linda Schreiber-Ganster.
- Greenberg, M., & Kusche, C. (1989). Cognitive, personal and social development of deaf children and adolescents. M. C. Wang, M. C. Reynolds, & H. J. Wallberg (Eds.), *Handbook of special education: Research and Practice* içinde. New York: Pergamon Press.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(3), 255-274.
- Griggs, S. A., & Dunn, R. S. (1984). Selected case studies of the learning style preferences of gifted students. *Gifted Child Quarterly, 28*, 115-119.
- Grosjean, F. (2001). The right of the deaf child to grow up bilingual. *Sign Language Studies, 1*(2), 110-114.

- Grosjean, F. (2010). Bilingualism, biculturalism, and deafness. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 133-145.
- Güldenöglü, İ. B. (2012). *İşiten ve işitme engelli okuyucuların kelime işleme ile okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güleç Aslan, Y., Özbey, F., Sola Özgüç, C., & Cihan, H. (2013). Vaka araştırması: Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar*, 7(31), 639-654.
- Gülsu, İ. (2003). *İşitme engelli çocukların sosyal hayata intibakı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Günay, R., & Görür, H. İ. (2013). Osmanlı Devleti'nde sağır, dilsiz ve a'mâ mektebi. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 32(53), 55-76.
- Güney, S. (2008). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel.
- Gürboğa, C., & Kargın, T. (2003). İşitme engelli yetişkinlerin farklı ortamlarda kullandıkları iletişim yöntemlerinin/becerilerinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 36(1), 51-64.
- Hall, M. L., Eigsti, I. M., Bortfeld, H., & Lillo-Martin, D. (2017). Auditory deprivation does not impair executive function, but language deprivation might: Evidence from a parent-report measure in deaf native signing children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(1), 9-21.
- Hall, M. L., Hall, W. C., & Caselli, N. K. (2019). Deaf children need language, not (just) speech. *First Language*, 39(4), 367-395.
- Hallahan, P. D., & Kauffman, M. J. (1994). *Exceptional children: An introduction to special education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hamamcı, Z., & Hamamcı, E. (2014). Yabancı dil öğretiminde biçim odaklı öğretim modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 37-43.
- Haualand, H., & Allen, C. (2009). *Deaf people and human rights*. 11 Kasım 2023 tarihinde <https://www.rasit.org/files/Deaf-People-and-Human-Rights-Report.pdf> adresinden erişildi.

- Heap, M. (2003). *Crossing social boundaries and dispersing social identity: Tracing deaf networks from Cape Town*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Stellenbosch.
- Heefner, D. L., & Shaw, P. C. (1996). Assessing the written narratives of deaf students using the six-trait analytical scale. *The Volta Review*, 98(1), 147-168.
- Heward, W. L. (2009). *Exceptional children: An introduction to special education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Hoff, E. (2005). *Language development*. U.S.A.: Wadworth, Thomson Learning, Inc.
- Hoffmeister, R. J., & Caldwell-Harris, C. L. (2014). Acquiring English as a second language via print: The task for deaf children. *Cognition*, 132(2), 229-242.
- Holcomb, T., & Peyton, J. K. (1992). *ESL literacy for a linguistic minority. The deaf experience*. 13 Kasım 2023 tarihinde <http://www.ericdigests.org/1993/deaf.htm> adresinden erişildi.
- Holt, M. (1980). *Schools and curriculum change*. London: McGraw Hill Book Co.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Howerton-Fox, A., & Falk, J. L. (2019). Deaf children as 'English learners': The psycholinguistic turn in deaf education. *Education Sciences*, 9(2), 133.
- Huang, Z. W. (2006). Learner beliefs of language learning revisited. *Sino-US English Teaching*, 3(3), 62-67.
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Rathmann, C., & Smith, S. (2019). Support for parents of deaf children: Common questions and informed, evidence-based answers. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 118, 134-142.
- Humphries, T., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., & Rathmann, C. (2022). Deaf children need rich language input from the start: Support in advising parents. *Children*, 9(11), 1609.
- Hyjánková, E. (2010). *Hearing impaired learners and their learning styles in English language classroom*. Yayınlanmamış diploma tezi. Masaryk University, Brno, Czech Republic.
- Hyjánková, E., & Collins, R. C. (2010). *Hearing impaired learners and their learning styles in English language classroom*. Masarykova Univerzita, Pedagogická Fakulta.
- Iverson, K. M. (2005). *E-learning games: Interactive learning strategies for digital delivery*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

- Jameel, H. T., & Bibi, S. (2016). Benefits of sign language for the deaf students in classroom learning. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 3, 24-26.
- Janakova, D. (2000). Teaching English to the deaf and hard-of-hearing students at the Faculty of Arts, Charles University in Prague. *First Prague International Teacher-Training Seminar Proceedings* içinde.
- Jiménez, M. S., Pino, M. J., & Herruzo, J. (2009). A comparative study of speech development between deaf children with cochlear implants who have been educated with spoken or spoken + sign language. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 73(1), 109-114.
- Kabakçı Yeşiltepe, E. (2019). Türkiye’de işaret dilinin öğretimi: Gözlemler ve öneriler. XI. *Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu bildiri kitabı* içinde (ss. 572-578). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Kanca, B., & Ertaş, Ç. (2014). Engelli turizmüne ilişkin yasal düzenlemeler: Türkiye ile Avrupa Birliği mevzuatlarının karşılaştırılması. *15. Ulusal Turizm Kongresi* içinde (ss. 1359-1369). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Yer Alan Engelli Bireylere Yönelik İbarelerin Değiştirilmesi Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2013, 3 Mayıs). *Resmî Gazete* (Sayı: 28636). 18 Ekim 2023 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/05/20130503-1.htm> adresinden erişildi.
- Kara, M., & Kocabıyık, D. (2016). İşitme engelli öğrencilerin duygu kavramlarını algılaması ve anlamlandırması üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 1(1), 48-63.
- Karaca, M. F. ve Görgünoğlu, S. (2016). Türkçeden Türk işaret dili’ne. *İleri Teknoloji Bilimleri Dergisi*, 5(1), 15-27.
- Karaca, M. F., & Bayır, Ş. (2018). Türk işaret dili incelemesi: İletişim ve dil bilgisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 2(2), 35-58.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2014). Eğitimi ve eğitimde program geliştirmeyi etkileyen gelişmelere genel bir bakış. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 91-109.

- Karagiannopoulou, E., & Christodoulides, P. (2005). The impact of Greek University students' perceptions of their learning environment on approaches to studying and academic outcomes. *International Journal of Educational Research*, 43, 329-350.
- Karasu, G. (2015). İşitme engelli gençler ile yaratıcı yazma çalışması: Şiir yazma. *SED-Sanat Eğitimi Dergisi*, 3(1), 23-46.
- Karasu, T., & Mutlu, Y. (2014). Öğretmenlerin perspektifinden özel eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Muş il örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 47-65.
- Karataş, K., & Çifci, E. G. (2010). Türkiye'de engelli kadın olmak: Deneyimler ve çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(13), 147-153.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- Kavaklı, U., & Özkara, E. (2012). Kişisel, sosyal ve iş hayatında özürü bireylere tanınan haklar ve özürü olguların medikolegal değerlendirmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 26(1), 65-74.
- Kaya, Z. N. (2002). *Doğal işitsel/sözel yaklaşımla eğitim gören işitme engellilerde internet destekli öğretim etkinliği ve Anadolu Üniversitesi'nde bir uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Keefe, J. W. (1979). Learning style: An overview. J. W. Keefe (Ed.), *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs* içinde (ss. 1-17). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Kemaloğlu, Y. (2014). Konuşamayan işitme engellilerin (sağrların) tarihi. *KBB ve BBC Dergisi*, 22(1), 14-28.
- Kemaloğlu, Y. (2021). İşitme yetersizliği: Tanım, sınıflama, yaygınlık ve nedenleri. H. Gürgür & P. Şafak (Eds.), *İşitme ve görme yetersizliği* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Kemaloğlu, Y. K., & Kemaloğlu, P. Y. (2012). The history of sign language and deaf education in Turkey. *Kulak Burun Boğaz İhtisas Dergisi*, 22(2), 65-76.
- Khasawneh, M. A. S. (2021). Problems teaching English to deaf students. *Indonesian Journal of Creative Counselling*, 1(2), 32-42.

- Kholis, N., Purwowibowo, P., & Ibra, M. A. (2020). The total communication learning model to support the effectiveness of social interaction for deaf children. *2nd Social and Humaniora Research Symposium (SoRes 2019)* içinde (ss. 482-484). Atlantis Press.
- Kın, Z. B. (2019). *Türk işaret dili alfabesinin derin öğrenme yöntemi ile sınıflandırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Kırkgöz, Y. (2014). Türkiye’de yabancı dil eğitim politikaları ve müfredat programı. S. Akcan & Y. Bayyurt (Eds.), *3. Ulusal Yabancı Dil Eğitim Kurultayı: Türkiye’deki yabancı dil eğitimi üzerine görüş ve düşünceler, konferanstan seçkiler* içinde (ss. 45- 59). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Kibarkaya, M. (2022). *İşitme engelli çocukların dil gelişimi için interaktif eğitim materyali tasarımı*. Yayınlanmamış sanatta yeterlik tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kiese-Himmel, C., & Reeh, M. (2006). Assessment of expressive vocabulary outcomes in hearing-impaired children with hearing aids: Do bilaterally hearing-impaired children catch up? *The Journal of Laryngology & Otology*, 1-8.
- Kimmel, K. L. (2000). Interactive journal writing with deaf and hard of hearing college students. *First Prague International Teacher Training Seminar Proceedings* içinde. Prague, Czech Republic.
- Kimmel, K. L. (2001). Interactive journal writing with deaf and hard-of-hearing college students. D. Janáková (Ed.), *Proceedings 2000: International Seminar on Teaching English to Deaf and Hard-of-hearing students at Secondary and Tertiary Levels of Education, Prague, Czech Republic, 2-4 November 2000* içinde (ss. 104-120). Prague: Charles University.
- Knors, H., & Marschark, M. (2012). Language planning for the 21st century: Revisiting bilingual language policy for deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(3), 291-305.
- Koç, A. (2023). Eğitimde alternatif değerlendirme yöntemleri. M. K. Aydın & M. Kuş (Eds.), *Eğitimde değerlendirme içinde*. Vizetek Yayıncılık.
- Koç, E. S., & Deveci, M. (2021). Öğretim programlarının engellilik açısından uluslararası karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(40), 2924-2960.

- Kodiango, W. O., & Syomwene, A. (2016). Challenges faced by the hearing impaired learners in composition writing and in answering comprehension questions in English language lessons. *European Journal of Education Studies*.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kontra, E. H. (2017). The foreign-language learning situation of deaf adults: An overview. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1(1), 35-42.
- Kontra, E. H., & Csizér, K. (2013). An investigation into the relationship of foreign-language learning motivation and sign language use among deaf and hard-of-hearing Hungarians. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 51(1), 1-22.
- Kontra, E., Csizer, K. & Piniel, K. (2015). The challenge for deaf and hard-of-hearing students to learn foreign languages in special needs schools. *European Journal of Special Educational Needs*, 30(2), 141-155.
- Kovačević, T. (2012). Characteristics of sign language and verbal expression in preschool children with cochlear implants and hearing aids. *Beogradska Defektološka Škola*, 3, 403-416.
- Kovačević, T. (2013). *Function of sign language expression in the development of language in deaf and hard of hearing children*. Univerzitet u Beogradu.
- Kovačević, T., Isaković, L., & Arsić, R. (2019). Bilingual approach in the education of deaf and hard of hearing children. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 49(4), 107-124.
- Kovelman, I., Shalinsky, M. H., White, K. S., Schmitt, S. N., Berens, M. S., Paymer, N., & Petitto, L. A. (2009). Dual language use in sign-speech bimodal bilinguals: fNIRS brain-imaging evidence. *Brain and Language*, 109(2-3), 112-123.
- Köroğlu, İ. (2022). İşitme kayıplı bireylerde eğitim: İşitsel-sözel terapi yöntemi. *Alanyazın*, 3(2), 211-225.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

- Krashen, S. (2009). The comprehension hypothesis extended. T. Piske & M. Young-Scholten (Eds.), *Input matters* içinde (ss. 81-94). Bristol: Multilingual Matters.
- Kretschmer, R. R., & Kretschmer, L. (1978). *Language development and intervention with the hearing impaired*. Baltimore: University Park Press.
- Kubuş, O., İlkbaşaran, D., & Gilchrist, S. (2016). Türkiye’de işaret dili planlaması ve Türk işaret dilinin yasal durumu. *Türk İşaret Dili Araştırmaları*, 23-50.
- Kurz, K. B., Kartheiser, G., & Hauser, P. C. (2023). Second language learning of depiction in a different modality: the case of sign language acquisition. *Frontiers in Communication*, 7, 896355.
- Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf culture: In search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lane, H. (1992). *The mask of benevolence: Disabling the Deaf community*. New York: Knopf.
- Lang, H. G., Stinson, M. S., Kavanagh, F., Liu, Y., & Basile, M. L. (1999). Learning styles of deaf college students and instructors’ teaching emphases. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(1), 16-27.
- Langga, P. M. M., Sabandal, K. N., Datu-Ulama, R. T., Guimba, W. D., Sialana-Nalla, A. N., & Alico, J. C. (2021). Communication approaches of hearing-impaired students in an English language learning classroom: The case of a public elementary school. *International Journal of English Language Studies*, 3(4), 89-99.
- Lantolf, J., & Thorne, S. L. (2007). Sociocultural theory and second language learning. B. van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* içinde (ss. 180-206). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Larsen-Freeman, D. (2015). Complexity theory. B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* içinde (ss. 227-244). New York: Routledge.
- Laugen, N. J., Jacobsen, K. H., Rieffe, C., & Wichstrøm, L. (2016). Predictors of psychosocial outcomes in hard-of-hearing preschool children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(3), 259-267.
- Lebahn, C. B. (1989). *Speech and language training for the hearing-impaired using the auditory-verbal approach*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. The University of Montana.

- Lederberg, A. R., Schick, B., & Spencer, P. E. (2013). Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: Successes and challenges. *Developmental Psychology*, 49(1), 15-30.
- Leigh, I. W. (2009). *Identity and deafness*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lillo-Martin, D., & Henner, J. (2021). Acquisition of sign languages. *Annual Review of Linguistics*, 7(1), 395-419.
- Lim, S. Y. C., & Simser, J. (2005). Auditory-verbal therapy for children with hearing impairment. *Annals Academy of Medicine Singapore*, 34(4), 307-312.
- Ljubičić, M. (2014). *Nursing care of persons with disabilities*. Zadar: University of Zadar.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. R. G. Kees de Bot & C. Kramersch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* içinde (ss. 39-52). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Loughran, S. (2013). Cultural identity, deafness and sign language: A postcolonial approach. *LUX: A Journal of Transdisciplinary Writing and Research from Claremont Graduate University*, 2(1), 19.
- Luckner, J. L., & Bowen, S. (2006). Assessment practices of professionals serving students who are deaf or hard of hearing: An initial investigation. *American Annals of the Deaf*, 151(4), 410-417.
- Luft, P. (1997). Visual activities using the internet: Enhancing experiential learning, concept development, and literacy. *Annual Conference of the Association of College Educators - Deaf and Hard of Hearing (23rd, Santa Fe, NM, March 7-10, 1997)* içinde.
- M. A. Harvey (Eds.), *Culturally affirmative psychotherapy with deaf persons* içinde (ss. 115–153). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- MacSweeney, M. (2012). Cognition and deafness 1. *Issues in deaf education* içinde (ss. 20-27). David Fulton Publishers.
- Macurová, A. (2004). An introduction to principles of language learning. *Proceedings: Teaching English to deaf and hard of hearing students in secondary and tertiary levels of education in the Czech Republic* içinde (ss. 28-41). Charles University in Prague.

- Mahfooth, A., & Abushaira, M. (2014). Deaf community culture components and its relation to hearing culture. *Life Science Journal*, 11(10), 1272-1289.
- Mahmoudi, F. (2019). Acquisition of sign language and literacy skills. *International Journal of Educational Spectrum*, 1(2), 70-87.
- Maina, E. N., Kochung, E. J., & Oketch, O. (2014). Learning strategies used by deaf students in English reading comprehension in secondary schools for the deaf in Kenya: Implications on academic achievement. *Educational Research*, 5(4), 122-130.
- Makaroğlu, B., & Dikyuva, H. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türk İşaret Dili: Öğrenci Kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Makaroğlu, B. (2012). *Türk işaret dilinde soru: Kaş hareketlerinin dilsel çözümlemesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Makaroğlu, B. (2022). Türk işaret dili öğretiminde ikinci dilin (D2) ötesinde ikinci modalitenin (M2) göz ardı edilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 39(2), 593-614.
- Malm, A., & Östman, J. O. (2000). Viittomakieliset ja heidän kielensä. A. Malm (Ed.), *Viittomakieliset Suomessa* içinde (ss. 9-32). Helsinki: Finn Lectura.
- Malmker, K. (Ed.). (1995). *The linguistics encyclopedia*. London: Routledge.
- Mann, W., Marshall, C. R., Mason, K., & Morgan, G. (2010). The acquisition of sign language: The impact of phonetic complexity on phonology. *Language Learning and Development*, 6(1), 60-86.
- Marschark, M. (2001). *Language development in children who are deaf: A research synthesis*. 20 Ekim 2023 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455620.pdf> adresinden erişildi.
- Marschark, M. (2003). Cognitive functioning in deaf adults and children. M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* içinde (ss. 464-477). New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2002). *Educating deaf students: From research to practice*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., Schick, B., & Spencer, P. E. (2006). Understanding sign language development of deaf children. In B. Schick, M. Marschark, & P. E. Spencer (Eds.), *Advances in the sign language development of deaf children* (pp. 3-19). Oxford: Oxford University Press.

- Marsh, D., ed. (2005). *Special educational needs in Europe. The teaching and learning of languages. Insights and innovation*. Strasbourg: European Commission. 24 Ekim 2020 tarihinde http://tictc.cti.gr/documents/doc647_en.pdf adresinden erişildi.
- Martin, V. (2009). *Language learning and deafness*. Yayınlanmamış lisans tezi. Masaryk University, Brno.
- Masataka, N. (2000). The role of modality and input in the earliest stage of language acquisition: Studies of Japanese Sign Language. C. Chamberlain, et al. (Eds.), *Language acquisition by eye* içinde (ss. 3-24). Lawrence Erlbaum Associates.
- Mathews, E. S. (2021). *Socio-emotional development in deaf and hard of hearing children*. 14 Ekim 2023 tarihinde https://www.chime.ie/images/uploads/news/Socio-Emotional_Development_in_Deaf_and_Hard_of_Hearing_Children_2021.pdf adresinden erişildi.
- Matthews, D., & Kelly, C. (2022). Pragmatic development in deaf and hard of hearing children: A review. *Deafness & Education International*, 24(4), 296-313.
- Mayberry, R. I., & Squires, B. (2006). Sign language acquisition. *Encyclopedia of language and linguistics*, 11, 739-743.
- Mayer, C. (2007). What really matters in the early literacy development of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4), 411-431.
- Mayer, C., & Trezek, B. J. (2018). Literacy outcomes in deaf students with cochlear implants: Current state of the knowledge. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(1), 1-16.
- McIlroy, G., & Storbeck, C. (2011). Development of deaf identity: An ethnographic study.
- Meier, R. P. (1991). Language acquisition by deaf children. *American Scientist*, 79(1), 60-70.
- Meier, R. P., & Newport, E. L. (1990). Out of the hands of babes: On a possible sign advantage in language acquisition. *Language*, 66(1), 1-23.
- Mekonnen, M., Hannu, S., Elina, L., & Matti, K. (2015). Socio-emotional problems experienced by deaf and hard of hearing students in Ethiopia. *Deafness & Education International*, 17(3), 155-162.
- Meşe, İ. (2014). Engelliliği açıklayan sosyal model nedir? *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 33, 79-92.

- Mills, D. W. (2003). *Applying what we know student learning styles*. 22 Kasım 2022 tarihinde <http://csrnet.org/csrnet/articles/student-learning-styles.html> adresinden erişildi.
- Mitchell, R. E. (2008). Academic achievement of deaf students. *Testing deaf students in an age of accountability* içinde (ss. 38-50). Washington: Gallaudet University Press.
- Modirkhamene, S. (2006). The reading achievement of third language versus second language learners of English in relation to the interdependence hypothesis. *International Journal of Multilingualism*, 3(4), 280-295.
- Moody, B., Vouc'h, A., Giraud, M., & Hof, D. (1998). *La Langue des Signes I*. Paris: IVT.
- Moore, D. (1978). Current research and theory with the deaf: Educational implications. L. S. Liben (ed.), *Deaf Children: Developmental Perspectives* içinde (ss. 173-193). New York: Academic Press.
- Moore, D. F. (1982). *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Moore, D. F. (2010). The history of language and communication issues in deaf education. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language and education* (pp. 17-29). Oxford: Oxford University Press.
- Moore, D. F., & Martin, D. S. (2006). Overview: Curriculum and instruction in general education and in education of deaf learners. In D. F. Moore & D. S. Martin (Eds.), *Deaf learners: Developments in curriculum and instruction* (pp. 3-15). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- McIlroy, G., & Storbeck, C. (2011). Development of deaf identity: An ethnographic study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(4), 494-511.
- Morávková, V. (2011). *Deaf students and their motivation to learn English*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Masaryk University, Brno.
- Morgan, G., & Woll, B. (Eds.). (2002). *Directions in sign language acquisition - Trends in language acquisition research*. Amsterdam: Benjamins.
- Morgan, R. Z. (2014). A narrative analysis of Deafhood in South Africa. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 32(3), 255-268.

- Most, T., Shina-August, E., & Meilijson, S. (2010). Pragmatic abilities of children with hearing loss using cochlear implants or hearing aids compared to hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(4), 422-437.
- Mpofu, J. (2013). Challenges faced by hearing impaired pupils in learning: A case study of King George VI Memorial School. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSRJRME)*, 2(1), 69-74.
- Muslim, D. (2019). *Teaching challenges faced by English teacher in teaching grammar for deaf students*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Muhammadiyah Sumatera Utara, Medan.
- Mutlu, M. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-21.
- Myklebust, H. R. (1960). *The psychology of deafness: Sensory deprivation, learning, and adjustment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Nasim, O., Shah Fahad, M., Ahmad, K., Khan, S., & Shah, D. (2017). Lip reading as reinforcement for speech reproduction in deaf children with hearing aids. *International Journal of Multilingualism*, 3(4), 280-295.
- Newport, C. L., & Meier, R. P. (1985). The acquisition of American Sign Language. D. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition. The data içinde* (ss. 881-938). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nicolson, M., Murphy, L., & Southgate, M. (2011). Language teaching in a changing world: Introduction and overview. M. Nicolson, L. Murphy & M. Southgate (Eds.), *Language teaching in blended contexts içinde* (ss. 3-12). Edinburgh, U.K.: Dunedin Academic Press.
- Nover, S. M., & Andrews, J. F. (1999). *Critical pedagogy in deaf education: Bilingual methodology and staff development. USDLC Star Schools Project Report No. 2. Year Two, 1998-1999*. Santa Fe, NM: New Mexico School for the Deaf.
- Nurdin, S. (2005). *Guru profesional dan implementasi kurikulum*. Jakarta: Quantum Teaching. 23 Şubat 2023 tarihinde http://eprints.walisongo.ac.id/4216/4/1034110278_bab2.pdf adresinden erişildi.
- Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.

- Olivia, P. F. (1988). *Developing the curriculum*. Boston: Scott, Foresman and Company.
- Oral, A. Z. (2015). Türk işaret dilinde karşılığı olmayan sözcüklerin çevirisinde uygulanan bazı stratejiler. *EFD / JFL Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 32(2), 205-214.
- Oral, A. Z. (2016). *Türk işaret dili çevirisi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Orhan, S., & Genç, K. G. (2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 35(2), 115-147.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. B. (1988). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.
- Ortiz, I. D. L. R. R. (2008). Lipreading in the prelingually deaf: What makes a skilled speechreader? *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 488-502.
- Oxford, R. (1992). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *TESOL Journal*, 2(2), 18-22.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Önder, S. (2005). *İşitme kayıplı çocukların kayıp derecelerinin artikülasyon yeteneğine olan etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Öz, H. (2005). Metacognition in foreign/second language learning and teaching. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 147-156.
- Özbay, R., & Çeliker, Z. P. (2003). *İşitme engellilerin eğitiminde öğretmen el kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 1869-1901.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018, Temmuz 7). *T.C. Resmi Gazete (Sayı: 30471)*. 20 Kasım 2020 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden erişildi.

- Özgökçeler, S., & Alper, Y. (2010). Özürlüler Kanunu'nun sosyal model açısından değerlendirilmesi. *İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-54.
- Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun (2005, 7 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 25868). 17 Ekim 2023 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378-20120704.pdf> adresinden erişildi.
- Parasnis, I., & Long, G. L. (1979). Relationships among spatial skills, communication skills, and field independence in deaf students. *Perceptual and Motor Skills*, 49(3), 879-887.
- Paul, P. V. (2001). *Language and deafness*. San Diego, CA: Singular.
- Paul, P. V. (2009). *Language and deafness*. (4th Ed). Sudury, MA: Jones and Bartlett Publishers.
- Peçenek, D. (2014). İkinci dil edinimi (araştırması) ve yönlendirilen ikinci dil edinimi alanlarına genel bir bakış. *Dil Dergisi*, 164, 5-25.
- Pesen, A., & Oral, B. (2016). Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının akademik başarısına ve güdülenme düzeyine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 58(1), 799-821.
- Peterson, N. R., Pisoni, D. B., & Miyamoto, R. T. (2010). Cochlear implants and spoken language processing abilities: Review and assessment of the literature. *Restorative Neurology and Neuroscience*, 28(2), 237-250.
- Petitto, L. A. (2000). The acquisition of natural signed languages: Lessons in the nature of human language and its biological foundations. C. Chamberlain (Ed.), *Language acquisition by deaf children* içinde (ss. 41-52). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Petitto, L. A., & Kovelman, I. (2003). The bilingual paradox: How signing-speaking bilingual children help us resolve bilingual issues and teach us about the brain's mechanisms underlying all language acquisition. *Learning Languages*, 8(3), 5-18.
- Petitto, L. A., Katerelos, M., Levy, B., Gauna, K., Tétrault, K., & Ferraro, V. (2001). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for mechanisms underlying bilingual language acquisition. *Journal of Child Language*, 28(1), 1-44.
- Pichler, D. C., & Koulidobrova, E. (2023). The role of modality in L2 learning: The importance of learners acquiring a second sign language (M2L2 and M1L2 learners). *Language Learning*, 73(S1), 197-233.

- Pichler, D. C., Koulidobrova, E., & Palmer, J. L. (2019). Modality-(in) dependent second language learning. *Senri Ethnological Studies, 101*, 165-86.
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics, 10*(1), 51-79.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pintner, R., Eisenson, J., & Stanton, M. (1941). *The psychology of the physically handicapped*. New York: Harper & Brothers.
- Pişkin, M., & Öner, U. (1999). *Görüşme ilkeleri ve teknikleri*. Ankara: Siyasal Yayıncılık.
- Pizzuto, E. (2002). The development of Italian Sign Language (LIS) in deaf preschoolers. G. Morgan & B. Woll (Eds.), *Directions in sign language acquisition* içinde (ss. 77-114). Amsterdam: John Benjamins.
- Plutecka, K. (2016). Conditions of auditory-verbal education of deaf children. *Logopedia, 45*, 205-215.
- Pogadaev, V. A. (2007). Motivational factors in learning foreign languages: The case of Russian. *Masalah Pendidikan, 30*(2), 149-159.
- Polat, F. (1995). İşitme engellilerin eğitiminde kullanılan yöntemler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2*(1), 24-32.
- Potter, L. E., Korte, J., & Nielsen, S. (2014). Design with the deaf: Do deaf children need their own approach when designing technology? *Proceedings of the 2014 Conference on Interaction Design and Children* içinde (ss. 249-252). New York, NY: ACM.
- Prilleltensky, O. (2012). Eleştirel psikoloji ve engelli çalışmaları: Anaakımı eleştirmek, eleştiriyi eleştirmek. I. Prilleltensky & G. Austin (Eds.), *Eleştirel psikoloji* içinde (ss. 329-349). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Pritchard, P. (2013). Teaching of English to deaf and severely hard-of-hearing pupils in Norway. E. Domagała-Zyšk (Ed.), *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe* içinde (ss. 113-134). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Puente, A., Alvarado, J., & Herrera, V. (2006). Fingerspelling and sign language as alternative codes for reading and writing words for Chilean deaf signers. *American Annals of the Deaf, 151*(3), 299-310.

- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş* (Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan & Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Reagan, T. (2015). Bilingual deaf education. W. E. Wright, S. Boun, & O. García (Eds.), *Handbook of bilingual and multilingual education* içinde (ss. 391-408). Malden: Wiley-Blackwell.
- Reid, J. M. (1998). *Understanding learning styles in the second language classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Reilly, C., & Khanh, N. C. (2004). *Inclusive education for hearing-impaired and deaf children in Vietnam: Final evaluation report*. 26 Kasım 2023 tarihinde https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pdact192.pdf adresinden erişildi.
- Rieber, R., & Carton, A. (Eds.). (1993). *The collected works of L. S. Vygotsky: The fundamentals of defectology (Abnormal psychology and learning disabilities)*. New York: Plenum Press.
- Rine, R. M., Lindeblad, S., & Donovan, P. (1996). Balance and motor skills in young children with sensorineural hearing loss. *Pediatric Physical Therapy*, 8(1), 5-61.
- Riyanto, S., Setiyadi, A. B., & Kadaryanto, B. (2015). *The role of attitude to language learning in reading comprehension*. Yayınlanmamış doktora tezi. Lampung University.
- Rodrigues, F. M., Rato, J. R., Mineiro, A., & Holmström, I. (2022). Unveiling teachers' beliefs on visual cognition and learning styles of deaf and hard of hearing students: A Portuguese-Swedish study. *PLOS ONE*, 17(2), e0263216.
- Rönnerberg, J. (2003). Working memory, neuroscience, and language: Evidence from deaf and hard-of-hearing individuals. M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The handbook of deaf studies, language, and education* içinde (ss. 478-490). New York, NY: Oxford University Press.
- Ruojing, C. (2015). On the creativity of english education in the era of new media. *Journal of Inner Mongolia Normal University (Educational Science)*, 10, 133-134.
- Sabiq, A. H. A., & Sukirno, M. A. (2020). Visual media utilization in mastering English vocabulary of hearing-impaired students. *Jurnal Pemikiran Alternatif Kependidikan*, 25(2), 162-173.

- Sanz, C., & Lado, B. (Eds.). (2015). *Individual differences, L2 development, and language program administration: From theory to application*. Cengage Learning.
- Sarı, H. (1993). *Social and emotional development of deaf adolescents in Turkey*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Warwick University.
- Sarıkaya, B. (2017). İşitme engelli öğrencilerde temel dil becerileri. *Black Sea Conference on Language and Language Education organized by Ondokuz Mayıs University on September 22-23, 2017*.
- Sarıkaya, E., & Uzuner, Y. (2013). İşitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 1(1)*, 31-61.
- Sart, Z. H., Barış, S., Sarıışık, Y., ve Düşkün, Y. (2016). *Engeli olan çocukların Türkiye’de eğitime erişimi: Durum analizi ve öneriler*. İstanbul: ERG.
- Sayar, F., & Turan, F. (2012). Okuma gelişiminde üst dil farkındalığı, sesbilgisel süreçler ve bellek süreçlerinin etkisi: Kısa süreli bellek ve çalışma belleği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 13(2)*, 49-67.
- Scheetz, N. A. (2004). *Psychosocial aspects of deafness*. Boston, MA: Pearson/A-B.
- Schick, B., Marschark, M., & Spencer, P. E. (Eds.). (2005). *Advances in the sign language development of deaf children*. Oxford: Oxford University Press.
- Schirmer, B. (1985). An analysis of the language of young hearing-impaired children in terms of syntax, semantics, and use. *American Annals of the Deaf, 130*, 15-19.
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Seewald, R., Ross, M., Giolas, T., & Yonovitz, A. (1985). Primary modality for speech perception in children with normal and impaired hearing. *Journal of Speech and Hearing Research, 28*, 36-46.
- Segall, W. E., & Wilson, A. V. (2004). *Introduction to education: Teaching in a diverse society*. United States of America: Rowman & Littlefield Publishers.
- Sevinç, İ., & Çay, M. (2017). Fiziksel engelli bireylerin üniversite eğitimi sırasında karşılaştıkları sorunlar (Akdeniz Üniversitesi örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi, 13*, 219-238.

- Sevinç, Ş., Aslan, F., & Özkan, B. (2015). *İşitme engelliler için öğretmen kılavuz kitabı*. Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü.
- Simser, J. (2014). *Auditory-verbal techniques and hierarchies*. 20 Ekim 2023 tarihinde <https://silo.tips/download/auditory-verbal-techniques-and-hierarchies> adresinden erişildi.
- Singh, H., & Reed, C. (2001). *A white paper: Achieving success with blended learning*. Lexington, MA: Centra Software.
- Skarakis, E., & Prutting, C. (1977). Early communication: Semantic functions and communicative intentions in the communication of the preschool child with impaired hearing. *American Annals of the Deaf*, 122, 382-391.
- Smith, A. N. (1971). The importance of attitude in foreign language learning. *The Modern Language Journal*, 55(2), 82-88.
- Soman, U. G. (2020). Cognitive development. *Preparing to teach, committing to learn: An introduction to educating children who are deaf/hard of hearing* içinde. Utah State University, National Center for Hearing Assessment and Management. 21 Kasım 2023 tarihinde <https://www.infantheating.org/ebook-educating-children-dhh> adresinden erişildi.
- Sperling, G. (1978). Future prospects in language and communication for the congenitally deaf. L. S. Liben (Ed.), *Deaf children: Developmental perspectives* içinde (ss. 103-114). New York: Academic Press.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning*. Oxford University Press.
- Šrejbrová, E. (2019). English in the class with varied levels of English. *Proceedings 2000: International Seminar on Teaching English to Deaf and Hard-of-hearing Students at Secondary and Tertiary Levels of Education* içinde (ss. 51-59).
- Stander, M., & McIlroy, G. (2017). Language and culture in the Deaf community: A case study in a South African special school. *Per Linguam: A Journal of Language Learning*, 33(1), 83-99.
- Stevenson, J., Kreppner, J., Pimperton, H., Worsfold, S., & Kennedy, C. (2015). Emotional and behavioural difficulties in children and adolescents with hearing impairment: A systematic review and meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24(5), 477-496.
- Stewart, D. A. (1991). *Deaf sport: The impact of sport within the deaf community*. Washington: Gallaudet University Press.

- Stewart, D. A., & Kluwin, T. N. (2001). *Teaching deaf and hard of hearing students: Content, strategies, and curriculum*. Needham Heights, MA: Pearson Education Company.
- Sultanbekova, A. (2019). *Teaching English as a foreign language to deaf and hard-of-hearing students at one school in Kazakhstan*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nazarbayev University Graduate School of Education, Kazakhstan.
- Sunal, Ş., & Çam, O. (2005). Okul öncesi dönemi işitme engelli çocukların ruhsal uyum düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 12(1), 11-18.
- Svartholm, K. (2008). The written Swedish of deaf children: A foundation for EFL. C. J. Kellett Bidoli & E. Ochse (Eds.), *English in international deaf communication* içinde (ss. 211-249). Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensive input and comprehensible output in its development. Gass, S. & Madden, C. (Eds.), *Input in second language acquisition* içinde (ss. 235-253). Newbury House.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-391.
- Swanwick, R. (2016). Deaf children's bimodal bilingualism and education. *Language Teaching*, 49(1), 1-34.
- Şahin, Ş., & Özçelik, Ç. Ç. (2016). Ergenlik dönemi ve sosyalleşme. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 5(1), 42-49.
- Şahlı, A. S., & Belgin, E. (2011). Ülkemizde işitme kayıplı çocukların profili ve tedavi yaklaşımları. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 42(2), 82-87.
- Şerbetçioğlu, B., & Çelik, O. (2002). Otoloji ve nöro-otolojide öykü, muayene ve değerlendirme. O. Çelik (Ed.), *Kulak burun boğaz hastalıkları ve baş boyun cerrahisi* içinde (ss. 1-29). İstanbul: Turgut Yayıncılık.
- Şimşek, A. (2006). Öğrenme biçimi. Y. Kuzgun & D. Deryakulu (Eds.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* içinde (ss. 97-139). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şimşek, A., Salman, U., Ekici, E., & Kuşman, B. (2018). İşitme engelli bireylerin sürekli kaygı düzeyi ile durum kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 4(4), 173-178.

- Şipal, R. F. (2002). *7-11 yaş arası işitme engelli ve normal işiten çocukların sosyal uyum düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2006). *Avrupa Konseyi Özürlüler Eylem Planı 2006-2015*. 20 Temmuz 2023 tarihinde <https://www.aile.gov.tr/media/7609/tavsiye-karari-engelli.doc> adresinden erişildi.
- T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2024). *2022 Sayılı Kanun kapsamındaki engelli ve yaşlı aylıkları*. 20 Eylül 2023 tarihinde <https://www.aile.gov.tr/sss/sosyal-yardimlar-genel-mudurlugu/2022-kanun-kapsaminda-yurutulen-ayliklar> adresinden erişildi.
- T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2024). *Engelliler için engelsiz Avrupa tebliği: 2000*. 20 Kasım 2023 tarihinde <https://www.aile.gov.tr/eyhgm/mevzuat/uluslararasi-mevzuat> adresinden erişildi.
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. (2014). *Avrupa Sosyal Şartı*. 20 Ağustos 2023 tarihinde <https://www.csgeb.gov.tr/media/1318/avrupa-sosyal-sarti.pdf> adresinden erişildi.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2020). *İşitme Engelli Çocuklar İçin Dijital Eğitim Platformu: Türk işaret dili parmak alfabesi*. 13 Eylül 2023 tarihinde <https://orgm.meb.gov.tr/icdep/tid/parmak-alfabesi-icerik-5> adresinden erişildi.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2015). *Türk işaret dili sözlüğü*. 14 Haziran 2023 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_06/25021547_tidsozlukortaboyut_para1.pdf adresinden erişildi.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2016). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: İşitme yetersizliği ve kaynaştırma*. Ankara: MEB.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2022). *Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM)*. 11 Ağustos 2023 tarihinde <https://orgm.meb.gov.tr/www/rehberlik-ve-arastirma-merkezi-ram/icerik/1929> adresinden erişildi.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.

- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim İngilizce dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2021/2022*. 14 Kasım 2023 tarihinde <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-20212022/icerik/460> adresinden erişildi.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2022/2023*. 14 Kasım 2023 tarihinde https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=508 adresinden erişildi.
- T.C. Sağlık Bakanlığı Tedavi Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2011). *Hasta Taşıma Hizmet Alımı Hakkında Genelge (2011/20)*. 20 Eylül 2023 tarihinde <https://dosyasb.saglik.gov.tr/Eklenti/1046/0/hasta-tasima-hizmet-alimidoc.doc> adresinden erişildi.
- Taivassalo, O. M. (2019). *Uudistuvat oppimisympäristöt ja digitaaliset ratkaisut oppimisen tukena—esimerkkejä erilaisista oppimisympäristöistä ja -ratkaisuista [Öğrenmeyi desteklemek için yenilikçi öğrenme ortamları ve dijital çözümler: Farklı öğrenme ortamları ve çözüm örnekleri]*. Helsinki: Opetushallitus.
- Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağ.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tejeda-Franco, C. D., Valadez-Jimenez, V. M., Hernandez-Lopez, X., Ysunza, P. A., Mena-Ramirez, M. E., Garcia-Zalapa, R. A., & Miranda-Duarte, A. (2020). Hearing aid use and auditory verbal therapy improve voice quality of deaf children. *Journal of Voice*, 34(2), 301-307.
- Tejedor, A. C. (2000). *Leer en los labios. Manual práctico para entrenamiento de la comprensión labiolectora*. Madrid: CEPE.
- Tellioğlu, S. (2019). Avrupa Birliği (AB)'nin ve bazı gelişmiş ülkelerin engellilere yönelik sosyal politikaları ve sosyal hizmetleri. *The Journal of Social Sciences*, 34(34), 166-182.

- Theunissen, S. C. P. M., Rieffe, C., Kouwenberg, M., De Raeve, L. J. I., Soede, W., Briaire, J. J., & Frijns, J. H. M. (2014). Behavioral problems in school-aged hearing-impaired children: The influence of sociodemographic, linguistic, and medical factors. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 23(4), 187-196.
- Thompson, R. L., Vinson, D. P., & Vigliocco, G. (2009). The link between form and meaning in American Sign Language: Lexical processing effects. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 35(2), 550-557.
- Thompson, R. L., Vinson, D. P., & Vigliocco, G. (2010). The link between form and meaning in British Sign Language: Lexical processing effects in a phonological decision task. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 36(4), 1017-1027.
- Timur, A. İ. (2016). *İşitme engelli bireylerde dil kullanımı ile depresyon arasındaki ilişkide saldırganlık eğiliminin etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Tobey, E. A., & Douek, B. M. (2003). Speech and language development in normally hearing and hearing-impaired children. J. Katz (Ed.), *Textbook of audiological medicine, clinical aspects of hearing balance* içinde (ss. 323-336). United Kingdom: Taylor & Francis Group.
- Tomasello, M. (1992). The social bases of language acquisition. *Social Development*, 1(1), 67-87.
- Tomaszewski, P., Krzysztofiak, P., & Moroń, E. (2019). From sign language to spoken language? A new discourse of language development in deaf children. *Psychology of Language and Communication*, 23(1), 48-84.
- Tomaszewski, P., Krzysztofiak, P., Morford, J. P., & Eźlakowski, W. (2022). Effects of age-of-acquisition on proficiency in Polish sign language: insights to the critical period hypothesis. *Frontiers in Psychology*, 13, 896339.
- Tomic, D., Posedi, D., & Geld, R. (2018). Foreign language teaching and children with disabilities – Hearing impairment. In M. Sovilji, S. Jovicic, M. Subotic, & S. Maksimovic (Eds.), *Speech and Language 2017: 6th International Conference on Fundamental and Applied Aspects of Speech and Language* (pp. 494-499). Belgrade, Serbia: Life Activities Advancement Center.

- Tosun, E. (2018). *Harmanlanmış öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan 2017 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Tu, C. (2006). Improving hearing impaired students' linguistic competence in information technology course. *Modern Special Education*, 12, 20-21.
- Turgut, M. F. (1983). *Program değerlendirme. Cumhuriyet döneminde eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tüfekçioğlu, U. (1989). *Farklı iki eğitim ortamında sözel iletişim eğitimi gören işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tüfekçioğlu, Ü. (1998). İşitme engelliler. S. Eripek (Derl.), *Özel eğitim içinde* (ss. 105-124). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2003). *İşitme, konuşma ve görme sorunları olan çocukların eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2007). Çocuklarda işitme kaybının etkileri. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi içinde* (s. 145). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2024). *Güncel Türkçe sözlük*. 23 Eylül 2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr> adresinden erişildi.
- Türk İşaret Dili Sisteminin Oluşturulması ve Uygulanmasına Yönelik Usul ve Esasların Belirlenmesine İlişkin Yönetmelik (2006, 14 Nisan). *Resmi Gazete* (Sayı: 26139). 13 Ekim 2023 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=10123&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.
- Türker, M. S. (2021). Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin harmanlanmış öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(3), 1049-1069.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın Yürürlükten Kaldırılmış Hükümleri (1982, 11 Eylül). *Resmi Gazete* (Sayı: 17863). 13 Ekim 2023 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/5.5.2709.pdf> adresinden erişildi.

- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543- 558.
- Tüy, P. S. (1999). *3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışlar yönünden karşılaştırılmaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Uçak, S. (2016). Dil öğrenimi ve edinimi üzerine bir tartışma. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 65-80.
- Uğur, B. (2007). *Öğrencilerin karma öğrenme yöntemine ve yöntemin uygulanmasına yönelik görüşlerinin başarı, cinsiyet ve öğrenme stilleri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ulutaş, S., & Erman, M. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de uygulanmış olan ilkokul, ortaokul ve ilköğretim okulları öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 148-154.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain*. 10 Ekim 2023 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> adresinden erişildi.
- United Nations. (1975). *Declaration on the Rights of Disabled Persons*. 10 Ekim 2023 tarihinde <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/RightsOfDisabledPersons.aspx> adresinden erişildi.
- Ünal, V. (2016). *Engellilerde toplumsal bütünleşme ve dindarlık*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Ünal, V. (2018a). Engellilerin engelliliğe bakışı ve dine yaklaşımları. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 22(3), 1457-1482.
- Ünal, V. (2018b). Toplumsal değişim sürecinde engelliler. *Electronic Turkish Studies*, 13(18), 1323-1342.
- Ünal, V. (2021). Türkiye’de engellilik yaklaşımlarının sosyal politika açısından değerlendirilmesi. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 45(2), 235-258.
- Van Uden, A. (1977). *A world of language for deaf children: Part I: Basic principles*. Swets and Zeitlinger.

- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Ablex Publishing.
- Variş, F. (1976). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Variş, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Variş, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Variş, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Victori, M., & Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23(2), 223-234.
- Vidímová, I. (2010). Výuka anglického jazyka v 7.ročníku ZŠ pro sluchově postižené žáky. *Metodický portál RVP [İşitme engelli öğrenciler için ilkokul 7. sınıfta İngilizce öğretimi. Metodolojik portal RVP]*. 11 Ekim 2023 tarihinde <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/8631/VYUKA-ANGLICKEHO-JAZYKA-V-7-ROCNIKU-ZS-PRO-SLUCHOVE-POSTIZENE-ZAKY.html> adresinden erişildi.
- Visual Language and Visual Learning Science of Learning Center. (2011, January). Advantages of early visual language (Research Brief No. 2). Washington, DC. Erişim adresi: <http://vl2.gallaudet.edu/assets/section7/document104.pdf>. Erişim tarihi: 9 Mayıs 2012.
- Voelker, L. (2003). *Learning styles and strategies*. 14 Kasım 2023 tarihinde <http://www.arches.uga.edu/~lvoelker> adresinden erişildi.
- Walters, I. H. (2010). *Education and cultural politics: Interrogating idiotic education*. Palgrave Macmillan.
- Wang, H. (2014). On the relationship between language output and second language acquisition. *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Cognitive and Language Sciences*, 8(3).
- Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* içinde (ss. 727-747). San Diego: Academic Press.
- Weinstein, C., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* içinde (ss. 315-327). New York: Macmillan.

- White, R. V. (1988). *The ELT curriculum: Design, innovation, and management*. New York: Basil Blackwell Inc.
- Wilbur, R. B. (1990). An experimental investigation of stressed sign production. *International Journal of Sign Linguistics*, 1, 41-59.
- Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wong, W. L. H. (2015). *A study of language learning style and teaching style preferences of Hong Kong Community College students and teachers in English for Academic Purposes (EAP) context*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Canterbury.
- Xiaowei, Z. (2014). An innovative study of course teaching mode for English major in the era of new media. *Journal of Inner Mongolia Normal University (Educational Science)*, 12, 113-114.
- Xu, B. (2018). Using new media in teaching English reading and writing for hearing impaired students - Taking Leshan Special Education School as an example. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(6), 588.
- Yalçinkaya, Y. (1994). *İşitme kayıplı ve normal işiten çocukların karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *Rumeli’de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 161-175.
- Yaman, N. G., & Erturan, N. (2013). 6-10 yaş arası çok ileri derecede işitme engelli çocukların algı, bellek ve küçük kas motor gelişimlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 379-404.
- Yang, Z. (2020, February 10). *The official review website of children learning reading program*. 10 Kasım 2023 tarihinde <https://www.children-learning-reading-review.com> adresinden erişildi.
- Yaşamsal, A. (2010). *Koklear implant olma yaşının yazılı dil becerisi ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yayan, E. H., Düken, M. E., & Dağ, Y. S. (2018). *Her yönüyle engellilik*. Anadolu Nobel Tıp Kitabevleri.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoshinaga-Itano, C. (2006). Early identification, communication modality, and the development of speech and spoken language skills: Patterns and considerations. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children* (pp. 298-327). Oxford: Oxford University Press.
- Yoshinaga-Itano, C., & Downey, D. M. (1996). The effect of hearing loss on the development of metacognitive strategies in written language. *The Volta Review*, 98(1), 97-143.
- Yörü, B. (2012). *İlköğretim sekizinci sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri: Eskişehir örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Yunisari, P., Kasim, U., & Marhaban, S. (2021). English as a Foreign Language (EFL) teachers teach English for deaf students. *English Education Journal*, 12(2), 337-357.
- Yurttabir, H. H. (2019). Evrensel tasarımla engelsiz yabancı dil öğretimi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 3(2), 97-108.
- Zeshan, U. (2006). *Sign language typology series: Interrogative and negative constructions in sign language*. Nijmegen: Ishara Press.
- Zhifang, S., Haiyan, H., & Bochun, Z. (2012). Effective combination of multimedia technology and deaf and dumb students' English learning. *China Educational Technology and Equipment*, 2, 126-130.
- Zola, I. K. (1989). Toward the necessary universalizing of a disability policy. *The Milbank Quarterly*, 67(Supplement 2, Part 2), 401-428.
- Zyśk, E. D., Kontra, E. H., Moritz, N., & Urdarevic, I. (2022). *English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing persons: Challenges and strategies*. Cambridge Scholars Publishing.



EK-1
SAĞIR ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖĞRENMESİNE YÖNELİK İHTİYAÇ
ANALİZİ FORMU

Değerli Katılımcı,

Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilim Anabilim Dalı, Yabancı Dil Öğretimi Programı doktora öğrencisiyim. “Sağırlara Yönelik İngilizce Öğretimi: Bir Öğretim Programı Model Önerisi” başlıklı doktora çalışmam kapsamında sizin görüş ve yorumlarınıza gereksinim duymaktayım. Araştırma kapsamında İngilizce öğrenmeye yönelik ihtiyacınızı belirlemek amacıyla hazırladığım bu formdaki maddelere vereceğiniz samimi yanıtlar, sağır bireylerin İngilizce öğrenme süreçlerinin daha sistematik hale getirilmesine ve ileride bu gruba yönelik olarak hazırlanacak olan tüm kademelerdeki İngilizce öğretim programlarına katkı sağlayacaktır. Sizden düşüncenizi en doğru şekilde yansıtan ifadelerin yanındaki kutucuklara çarpı (X) işareti koymanız beklenmektedir. Lütfen her maddeyle ilgili görüşünüzü belirtiniz/boş bırakmayınız. “Diğer” biçiminde yazılan yerlere de eğer varsa yorumlarınızı eklerseniz sevinirim. Vereceğiniz tüm cevaplar gizli tutularak sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırmaya yaptığınız katkı, gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Rabia TEKİN ÖZEL

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Dilbilim Anabilim Dalı /Yabancı Dil Öğretimi Programı

1. Yaş:

2. Cinsiyet: 2.1. Kız

2.2. Erkek

3. İşitme Kaybı Derecesi:

3.1. Hafif İşitme Kaybı

3.2. Orta İşitme Kaybı

3.3. Ağır İşitme Kaybı

3.4. Tam İşitme Kaybı

Not: Soru kökü ya da madde ifadesinin altında listelenen durumlardan size uygun gelen birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.

4. İngilizce öğrenmeye kaç yaşında başladınız?

5. Ne kadar süredir İngilizce öğreniyorsunuz?

5.1. 0-5 yıl

5.2. 6-10 yıl

5.3. 11-15 yıl

5.4. 6 yıl ve üzeri

6. İngilizce öğrenmeye karşı istekli misiniz?

6.1. Evet

6.2. Hayır

6.3. Kararsızım

7. Öğrenme ortamında İngilizce öğrenmeye ilişkin karşılaştığınız engelleri işaretleyiniz.

7.1. İşiten öğrencilerle aynı öğretim programının (ders planının) uygulanması

7.2. İngilizce öğretim programındaki konuların, sağır öğrencilerin kültürüyle bağdaştırılmaması

7.3. Konuların, sağır öğrencilerin yabancı dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaması

7.4. İngilizce öğretim programındaki konuların, sağır öğrencilerin dilsel gelişimleriyle uyumlu olmaması

7.5. Kullanılan ders kitabının, İngilizce öğrenmeye elverişli olmaması

7.6. Uygun öğretim yöntem ve stratejilerinin kullanılmaması

7.7. Öğrenme kaynaklarının/materyallerinin yetersizliği

7.8. Öğretilenlerin yeterince görselleştirilmemesi

7.9. Yabancı dil öğretiminde teknolojinin kullanılmaması

7.10. Yabancı dil öğretiminde Türk İşaret Dilinden yararlanılmaması

7.11. Ders saatinin/öğrenme süresinin yetersizliği

7.12. Sağır bireylere yabancı dil öğrenme zorunluluğunun olmaması nedeniyle İngilizcenin göz ardı edilmesi

7.13. İngilizce öğretilirken işitme kaybı derecesinin göz ardı edilmesi

7.14. Klasik ölçme değerlendirme yöntemlerinin (yazılı/test gibi) uygulanması

7.15. Öğrenme düzeyine ilişkin öğretmenden yeterli dönüt alınmaması

7.16. İngilizce öğrenmeye ilişkin kaygı duyulması

- 7.17. Yabancı bir dili öğrenmenin zor olması
- 7.18. Ana dillerinde (İşaret Dili) karşılaştıkları güçlüklerin, İngilizce öğrenmeyi olumsuz etkilemesi
- 7.19. Konuşulan dil (Türkçe) düzeylerinin düşük olmasının, İngilizce öğrenme imkânlarını sınırlaması
- 7.20. Sağır bireylerin erken yaşlarda İngilizce öğrenmeye başlamaması
- 7.21. Öğretmenlerin, sağır bireylere İngilizce öğretimine yönelik yeterli becerilere sahip olmaması
- 7.22. Öğretmenlerin, Türk İşaret Dilinde ve işaret harfleri alfabesinde zayıf olmaları
- 7.23. Diğer (Lütfen belirtiniz):
- 8. İngilizcenin, okullarda zorunlu dersler arasında yer alması gerektiğini düşünüyor musunuz?**
- 8.1. Evet 8.2. Hayır 8.3. Kararsızım
- 9. İngilizce öğrenmenin gerekli olduğuna inanıyor musunuz?**
- 9.1. Evet 9.2. Hayır 9.3. Kararsızım
- 10. Aşağıdaki cümlelerden hangileri İngilizce öğrenmenin gerekliliğine ilişkin düşüncelerinizi en iyi şekilde yansıtır?**
- 10.1. İngilizce, dünyaya hakim dildir.
- 10.2. İngilizce bilim, ekonomi ve teknolojinin uluslararası dilidir.
- 10.3. Eğitim dili olarak görülen İngilizce, dünyanın en önemli okullarında kullanılan ana dildir.
- 10.4. Dünyada, akademik çalışmaların ve araştırma yazılarının çoğu İngilizcedir.
- 10.5. Turizm, sağlık ve sosyal yaşantıda uluslararası yazışma ve yayınlar İngilizce yapılmaktadır.
- 10.6. Uluslararası ilişkilerde ve görüşmelerde İngilizce aracı dildir.
- 10.7. Medyada (reklamlar, filmler, diziler, TV programları, müzik) İngilizce yayınlar oldukça fazladır.
- 10.8. Uluslararası güvenlik ve hukuk terimleri, İngilizcedir.
- 10.9. İngilizce, internet ve sosyal medya iletişim dilidir.
- 10.10. İngilizce bilmek, yurt dışına seyahat etmeyi veya orada yaşamayı kolaylaştırmaktadır.
- 10.11. İngilizce ulusal ve uluslararası sınavlar, mesleki gelişim için önemli bir göstergedir.
- 10.12. Diğer (Lütfen belirtiniz):
- 11. İngilizcenin meslek, eğitim ve yaşam boyu öğrenme kapsamında size yarar sağlayacağını düşünüyor musunuz?**
- 11.1 Evet 11.2. Hayır 11.3. Kararsızım
- 12. İngilizce öğrenmek için sizi en çok neler motive eder?**
- 12.1. İngilizcede okuduğunu anlamak
- 12.2. İngilizce yazı yazmak
- 12.3. İngilizce sözcüklere ilişkin görsel imge oluşturmak
- 12.4. İngilizcede doğru cümle üretmek
- 12.5. İngilizce resmi olan ve olmayan dili ayırtırmak
- 12.6. İngilizce eğlenceli etkinlikler yapmak
- 12.7. İngilizce oyun oynamak
- 12.8. Sosyal medyada iletişim kurmak
- 12.9. İnternet üzerinde İngilizce içerikli yazıları anlamak
- 12.10. İngilizce proje çalışması yapmak
- 12.11. İngilizce online eğitim etkinliklerini takip etmek
- 12.12. Akademik olarak ilerleme
- 12.13. Diğer (Lütfen belirtiniz):
- 13. İlgi alanlarınıza göre İngilizce öğretilmesini ister miydiniz?**
- 13.1. Evet 13.2 Hayır 13.3. Kararsızım

14. İngilizce öğrenmede içerik alanları neler olmalıdır?

- 14.1. İngilizcenin günlük kullanımı
14.2. Akademik İngilizce
14.3. Mesleki İngilizce

15. İngilizce öğrenme nedenlerinizi işaretleyiniz.

- 15.1. Dünya dili olduğu için İngilizceyi öğrenmek
15.2. Dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişimi takip etmek
15.3. İngilizce bilgi kaynaklarını anlamak
15.4. İngilizce kitap/dergi ve gazete okumak
15.5. Farklı kültürler hakkında bilgi edinmek
15.6. İngilizceyi, daha geniş kariyer olanakları nedeniyle öğrenmek
15.7. Lisans eğitimimi İngilizce bir bölümde yapmak
15.8. Yüksek lisans veya doktora yapmak
15.9. Kendimi geliştirmek
15.10. Yurt dışında eğitim görmek
15.11. Yurt dışında yaşamak
15.12. İngilizceyi, seyahat ederken kullanmak
15.13. Resmi, dilbilgisi tabanlı ulusal sınavlara hazırlanmak
15.14. İngilizce uluslararası sınavlara hazırlanmak
15.15. Avrupa hareketlilik programlarından faydalanmak
15.16. İngilizce alt yazılı yayınları izlemek
15.17. İnterneti daha iyi kullanabilmek
15.18. Hobi olarak öğrenmek
15.19. Ailem istediği için öğrenmek
15.20. Diğer (Lütfen belirtiniz):

16. Dili nasıl kullanmayı düşünüyorsunuz?

- 16.1. İngilizce bilgileri (metinler, yazılı basın, hikaye, e-posta, vb.) okumak ve anlamak
16.2. Yazılı iletişim (metinler, mektuplar, mailler, bloklar, vb.) kurmak

17. İngilizce dersinden beklentileriniz nelerdir?

- 17.1. Yazma becerilerini geliştirmek
17.2. Okuma becerilerini geliştirmek
17.3. Çeviri becerilerini geliştirmek
17.4. İngilizce söz varlığını geliştirmek
17.5. Dili doğru yazıp okumak
17.6. Anlam odaklı dilbilgisi öğrenmek

(Dilbilgisi yapılarına ezberlemeden, anlamına ve işlevine odaklanarak)

18. Okuldaki diğer derslerle karşılaştırıldığında İngilizce sizin için ne kadar önemli?

- 18.1. Daha az 18.2. Eşit 18.3. Daha fazla

19. İngilizce öğrenmede aşağıdaki stratejilerden hangilerini tercih ediyorsunuz?

- 19.1. Dilbilgisi kurallarına doğrudan çalışarak
19.2. Dilbilgisi alıştırmaları yaparak
19.3. Dilbilgisi kurallarını metin içinde öğrenerek
19.4. Sözcükleri ezberleyerek
19.5. Sözcükleri metin içinde anlamlandırarak
19.6. Öğrenilenleri birinci dile (İşaret Dili) çevirerek
19.7. Öğrenilenleri ikinci dile (Türkçe) çevirerek
19.8. Yazılı etkinlik ve uygulamalar yaparak
19.9. Kısa yazılar yazarak
19.10. Metinleri / hikayeleri okuyarak
19.11. Alt yazılı yayınlar izleyerek
19.12. Tartışma yaparak
19.13. Proje hazırlayarak
19.14. Ödev yaparak
19.15. Yalnız başına çalışarak
19.16. Bir arkadaşla birlikte çalışarak

- 19.17. Grupla birlikte çalışarak
- 19.18. Tüm sınıfla birlikte çalışarak
- 19.19. Bilgisayar teknolojileri ve internetten faydalanarak
- 19.20. Oyun oynayarak
- 19.21. Görselleştirerek
- 19.22. Parmak Alfabesi kullanarak
- 19.23. İpuçlu konuşarak
- 19.24. Dudak okuyarak
- 19.25. Diğer (Lütfen belirtiniz):

20. Ders araç-gereçlerinin nasıl sunulmasını istersiniz?

- 20.1. Hikâyeler
- 20.2. Şiirler
- 20.3. Diyaloglar
- 20.4. Şarkılar
- 20.5. Yazılı kurallar ve açıklamalar
- 20.6. Resimler
- 20.7. Hareketli resimler
- 20.8. Alt Yazılı Videolar
- 20.9. Diyaframlar
- 20.10. Web ortamı
- 20.11. Diğer (Lütfen belirtiniz):

21. Okuma çalışmalarına yönelik tercihleriniz nelerdir?

- | | |
|---|--|
| 21.1. Hikayeler <input type="checkbox"/> | 21. 6. Yönergeler <input type="checkbox"/> |
| 21.2. Diyaloglar <input type="checkbox"/> | 21.7. E-postalar <input type="checkbox"/> |
| 21.3. Mektuplar <input type="checkbox"/> | 21. 8. Bloglar <input type="checkbox"/> |
| 21.4. Makaleler <input type="checkbox"/> | 21 .9. Şiirler <input type="checkbox"/> |
| 21.5. Özetler <input type="checkbox"/> | |

22. Yazma çalışmalarına yönelik tercihleriniz nelerdir?

- | | |
|---|---|
| 22.1. Hikayeler <input type="checkbox"/> | 22.6. Yönergeler <input type="checkbox"/> |
| 22.2. Diyaloglar <input type="checkbox"/> | 22.7. E-postalar <input type="checkbox"/> |
| 22.3. Mektuplar <input type="checkbox"/> | 22.8. Bloglar <input type="checkbox"/> |
| 22.4. Makaleler <input type="checkbox"/> | 22.9. Şiirler <input type="checkbox"/> |
| 22.5. Özetler <input type="checkbox"/> | |

23. Okuma görevlerinden hangileri sizin açınızdan daha önemlidir?

- 23.1. Metni genel olarak anlamak için metne göz atma (hızlı okuma)
- 23.2. Metindeki ayrıntılı bilgilere ulaşmak için metni tarama (ayrıntılı okuma)
- 23.3. Metnin ana fikrini bulmak için okuma
- 23.4. Metinde geçen bilinmeyen sözcükleri öğrenmek için okuma
- 23.5. Metni görsellerle ilişkilendirerek anlama
- 23.6. Diğer (Lütfen belirtiniz):

24. Yazma görevlerinden hangileri sizin açınızdan daha önemlidir?

- 24.1. Dilbilgisi olarak doğru cümleler yazma
- 24.2. Sözcükleri doğru ve yerinde kullanarak cümleler üretme
- 24.3. Paragrafları düzenleyerek yazılı bir metin üretme
- 24.4. Metni özetleme
- 24.5. Diğer (Lütfen belirtiniz):

25. Aşağıda verilen okuma becerilerinden hangilerinde zorlanmaktasınız?

- 25.1. Metni genel olarak anlamak için hızlı okuma
- 25.2. Metindeki ayrıntılı bilgilere ulaşmak için detaylı okuma
- 25.3. Ana düşüncüyü bulma
- 25.4. Metinde geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamını öğrenme
- 25.5. Metni görsellerle ilişkilendirerek anlama
- 25.6. Diğer (Lütfen belirtiniz):

26. Aşağıda verilen yazma becerilerinden hangilerinde zorlanmaktasınız?

- 26.1. Dilbilgisi olarak doğru cümleler kurma
26.2. Sözcükleri doğru ve yerinde kullanarak cümleler üretme
26.3. Paragrafları düzenleyerek yazılı bir metin üretme
26.4. Metni özetleme
26.5. Diğer (Lütfen belirtiniz):

27. Sizce öğretmenin rolleri neler olmalıdır?

- 27.1. Kolaylaştırıcı
27.2. Rehber
27.3. Düzenleyici
27.4. Denetleyici

28. Öğrenmeye ilgi duyduğunuz konular/alanlar nelerdir?

- 28.1. Kültür
28.2. Coğrafya
28.3. Reklam
28.4. Alışveriş
28.5. Yemek-Pişirme
28.6. Teknoloji
28.7. Çevre/Doğa
28.8. Müzik
28.9. Aile-Arkadaşlar-Çevre-İlişkiler
28.10. Boş zaman-Hobiler
28.11. Seyahat
28.12. Meslekler
28.13. Sağlık
28.14. Ünlü kişiler
28.15. Drama-Film, Sinema
28.16. Eğlence
28.17. İnternet
28.18. Edebiyat-Hikaye
28.19. Spor
28.20. Resim
28.21. Bilim
28.22. Festival / Kutlama
28.23. Diğer (Lütfen belirtiniz):

29. İngilizce öğrenme sürecinizin nasıl değerlendirilmesini istersiniz?

- 29.1. Klasik test veya yazılı sınavlarla
29.2. Süreç içinde İngilizcede ürettiklerimle
29.3. Yazma/Çevrimiçi yazma performanslarımla
29.4. Akranlarımla beni değerlendirmesiyle
29.5. İngilizce gelişme seviyemi kendi değerlendirmemle
29.6. Diğer (Lütfen belirtiniz):

30. Sağır olmasaydınız İngilizce öğrenme süreçleriniz nasıl olurdu?.....

.....
.....
.....

EK-2
Sağır Bireylere İngilizce Öğretim Programı Tasarlamaya Yönelik
Görüşme Formu (Uzman Görüşü)

Değerli Katılımcı,

Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilim Anabilim Dalı, Yabancı Dil Öğretimi Programı doktora öğrencisiyim. “Sağırlara Yönelik İngilizce Öğretimi: Bir Öğretim Programı Model Önerisi” başlıklı doktora çalışmam kapsamında sizin görüş ve yorumlarınıza gereksinim duymaktayım.

Araştırma için gerekli olan verileri elde etmede görüşme sorularına vereceğiniz samimi yanıtlar, sağır bireylerin İngilizce öğrenme süreçlerinin daha sistematik hale getirilmesine ve ileride bu gruba yönelik olarak hazırlanacak olan İngilizce öğretim programlarına katkı sağlayacaktır. Vereceğiniz tüm cevaplar gizli tutularak sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırmaya yaptığınız katkı, gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Rabia TEKİN ÖZEL
Ankara Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Dilbilim Anabilim Dalı
Yabancı Dil Öğretimi Programı

A. Kişisel ve Eğitime Yönelik Bilgiler

1. Unvanı/Görevi:
2. Lisans Eğitimi:
3. Lisansüstü Eğitim: 3.1. Yüksek Lisans:
- 3.2. Doktora:
4. Çalışma yılı: 4.1. () 0-5 yıl
4.2. () 6-10 yıl
4.3. () 11-15 yıl
4.4. () 16-20 yıl
4.5. () 21 yıl ve üzeri

5. Daha önce hiç sağır (işitme engelli) bireylerle ilgili bir çalışma yaptınız mı ya da böyle bir çalışmaya katıldınız mı? Kısaca bilgi verir misiniz? (Genel olarak özel eğitim de olabilir)

.....
.....

B. Sağır Bireyler İçin Tasarlanacak İngilizce Öğretim Programına İlişkin Görüşler

6. Sağır bireylerin İngilizce dil ihtiyaçları neler olabilir?

.....
.....

7. Sağır öğrenciler için hazırlanacak hedefler için öğrenme alanları neler olabilir?

.....
.....
.....

8. Sağır öğrencilere İngilizce öğretmek için hangi yöntemler ve materyaller etkili olabilir?

.....
.....
.....
.....

9. Sağır öğrencilere İngilizce öğretiminde Türk İşaret Dili yeterliliğinin ve öğretim aracı olarak kullanılmasının rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz?

.....
.....
.....

10. Sağır öğrencilere İngilizce eğitiminde çevrimiçi araçların etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?

.....
.....
.....

11. Sağır öğrencilerin İngilizce dil yeterlilikleri nasıl ölçülmelidir? (Okuma ve yazma becerileri kapsamında)

.....
.....
.....

12. Sağır bireyler için tasarlanacak İngilizce Öğretim Programı için kaç yaşından itibaren başlatılmasını uygun buluyorsunuz?

13. Sağır bireylere hazırlanacak öğretim programı çerçevesinde haftada kaç saat İngilizce eğitimi uygun buluyorsunuz?

14. Sağır öğrenciler için eğitim verecek İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim süreçleri nasıl yapılandırılabilir?

.....
.....
.....

15. Sağır bireylere İngilizce öğretimine ilişkin eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz nelerdir?

.....
.....
.....

16. Sağır öğrencilere İngilizce öğretim programı hazırlanmasına ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?

.....
.....

EK-3. Ankara Üniversitesi Etik Kurul İzni



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : 85434274-050.04.04 / 061752
Konu : Etik Kurul Kararı

09.05.2024

Sayın Rabia TEKİN ÖZEL

İlgi: 15/03/2024 tarihli başvurunuz.

“Sağdırlara Yönelik İngilizce Öğretimi: Bir Öğretim Programı Model Önerisi” başlıklı teziniz ile ilgili olarak Ankara Üniversitesi Etik Kurulunun 25/04/2024 tarihli toplantısında alınan 13/122 sayılı kararın bir örneği ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

EKLER:
Karar Örneği (1 sayfa)

Ankara Üniversitesi Rektörlüğü 06100 - Tandoğan/ANKARA
Telefon : 0 (312) 212 60 40 / 2085-2183

[Ayrıntılı Bilgi İçin](#)

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
ALİ ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 25.04.2024
Toplantı Sayısı : 13
Karar Sayısı : 123

123- Üniversitemiz Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Dilbilimi Bölümü öğretim üyelerinden **Prof. Dr. Gülsün Leyla UZUN**'un danışmanlığını yaptığı, doktora öğrencisi **Rabia TEKİN ÖZEL**'in, "Sağırlara Yönelik İngilizce Öğretimi: Bir Öğretim Programı Model Önerisi" başlıklı doktora tezi ile ilgili 15/03/2024 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Dilbilimi Bölümü öğretim üyelerinden **Prof. Dr. Gülsün Leyla UZUN**'un danışmanlığını yaptığı, doktora öğrencisi **Rabia TEKİN ÖZEL**'in, "Sağırlara Yönelik İngilizce Öğretimi: Bir Öğretim Programı Model Önerisi" başlıklı doktora tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

ÖZET

Sürekli değişen ve gelişen günümüz dünyasında yabancı dil bilmek kişisel, akademik ve mesleki gelişim için kritik bir öneme sahiptir. Uluslararası iletişimde etkin olabilmek, ulusal ve küresel iş fırsatlarını değerlendirebilmek, yeni bakış açıları kazanabilmek, zihinsel esnekliği arttırabilmek, problem çözme becerilerini geliştirebilmek, özgüveni yükseltebilmek ve kültürel empatiyi geliştirebilmek bağlamında yabancı dil bilgisi, 21. yüzyılın karmaşık, bağlantılı, dinamik ve çok yönlü dünyasında bireyleri daha donanımlı hale getirmektedir. Bu nedenle, ülkemizde yabancı dil eğitiminin desteklenmesi ve özendirilmesinin, küreselleşen dünyada daha aktif ve etkili bir rol oynayabilme noktasında elzem olduğu söylenebilir. İnsan hakları perspektifinden yola çıkarak, daha adil ve kapsayıcı bir toplum düzeni oluşturmak adına işitenlerle aynı sosyo-ekonomik bağlamlarda yaşamlarını idame eden sağır veya işitme engelli bireyler gibi dezavantajlı grupların da yabancı dil eğitimine eşit erişim haklarına sahip olmaları ve bu alanda teşvik edilmeleri gerekmektedir. Uluslararası iletişimde önemli bir rol oynayan İngiliz dilinin yabancı dil olarak öğretildiği ülkemizde, sağır veya işitme engelli bireyler için İngilizce'nin zorunlu dersler kapsamında yer almaması ve bu grup için mevcut bir İngilizce öğretim programının bulunmamasının, onların İngilizceyi öğrenme fırsatlarından mahrum bırakılmasına; bunun da kişisel, akademik ve mesleki gelişimlerini sınırlandırmasına neden olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, sağır veya işitme engelli bireylerin gereksinimlerine ve özelliklerine duyarlı bir İngilizce öğretim programı modeli geliştirilerek bu eksikliğin ortadan kaldırılmasına yönelik önerilerin sunulması hedeflenmiştir. Araştırmanın başlangıcında, literatür taraması yapılarak, sağır veya işitme engellilerin eğitimde karşılaştıkları genel sorunlar ve özelde dil öğrenme engelleri belirlenmiştir. Bunu takiben, sağır veya işitme engelli bireylere yapılan ihtiyaç analizi aracılığıyla, bu bireylerin İngilizce öğrenme gereksinimleri ve beklentileri ortaya konulmuş; ilgili alan/eğitim uzmanlarıyla yapılan görüşmeler vasıtasıyla programın

içeriği ve döngüsüne dair değerli içgörüler elde edilmiştir. Sağlanan veriler, bir yandan sağır veya işitme engelli bireylerin çoğunluğunun İngilizce öğrenme ihtiyacı bulunduğunu; bu konuya önem verdiklerini; bu hususta motive ve istekli olduklarını; ancak destek almaya ihtiyaç duyduklarını gösterirken diğer taraftan bu bireylerin dil öğreniminde başarılı olabilmeleri için özel olarak tasarlanmış öğretim materyalleri ve yöntemlerinin gerekliliğini ön plana çıkarmış; hedeflere ulaşmak için alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ayrıca odaklanılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda, sağır veya işitme engelli bireyler için görsel yardım ve desteklerin etkin kullanımı, Türk İşaret Dili entegrasyonu, teknolojik araçların ve dijital platformların kullanımı ve bireyselleştirilmiş öğretim stratejileri gibi unsurların önemli olduğu anlaşılmıştır. Sonuç olarak, sağır veya işitme engelli bireylerin dil öğreniminde karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olacak, onların ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine uygun bir İngilizce öğretim programı modeli geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu programın, bu bireylerin dil becerilerini geliştirmelerine ve toplumsal entegrasyonlarını artırmalarına katkı sağlayacağı; diğer eğitim kademeleri için hazırlanacak İngilizce öğretim programları için bir temel oluşturacağı varsayılmaktadır. Bu kapsamda, çalışmanın, sağır veya işitme engelli kişilerin eğitimde karşılaştıkları engelleri aşmalarına yardımcı olacağı, gelecekte yapılacak araştırmalar ve uygulamalar için de yol gösterici bir rehber niteliği taşıyacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sağır veya işitme engelli bireyler, İngilizce öğretimi, İngilizce öğretim programı geliştirme

ABSTRACT

In today's perpetually changing and evolving world, knowing a foreign language is of critical importance for personal, academic, and professional development. In the context of being able to effectively engage in international communication, grasp national and global job opportunities, attain a new viewpoint, increase mental flexibility, develop problem-solving skills, improve self-confidence, and nurture cultural empathy, foreign language proficiency enables individuals to be more equipped in the complex, interconnected, dynamic, and versatile world of the 21st century. Hence, it can be said that supporting and encouraging foreign language education in our country is essential in relation to playing a more active and effective role in the globalizing world. From a human rights perspective, so as to establish a more just and inclusive social order, disadvantaged groups such as deaf or hearing-impaired individuals, who live in the same socio-economic contexts as hearing ones, should also have equal access rights to foreign language education and be encouraged in this field. In our country, where the English language, playing a substantial role in international communication, is taught as a foreign language, it is observed that the absence of English as a compulsory subject for deaf or hearing-impaired individuals, along with the lack of an available English language curriculum tailored to this group, deprives them of the chance to learn English. Therefore, this limits their personal, academic, and professional development. In this study, it is aimed to present suggestions to fill the void through developing an English language curriculum model that is sensitive to the needs and characteristics of deaf or hearing-impaired individuals. At the beginning of the research, the general problems faced by deaf or hearing-impaired people in education and the language learning disabilities in particular were determined by scanning the literature. Afterward, via a needs analysis conducted with deaf or hearing-impaired individuals, their English learning needs and

expectations were identified and valuable insights into the content and cycle of the program were obtained through interviews with relevant field/education experts. The obtained data shows, on one hand, that the majority of deaf or hearing-impaired individuals have a need to learn English; they attach importance to this issue, they are motivated and eager to learn, but yet require support; on the other hand, it emphasizes the necessity of specially designed teaching materials and methods for these individuals to succeed in language learning and it highlights the importance of focusing on the use of alternative assessment methods to achieve the set goals. Accordingly, it has been realized that effective use of visual aids and supports, integration of Turkish Sign Language, use of technological means and digital platforms, and personalized teaching strategies are crucial for deaf or hearing-impaired individuals. In conclusion, an effort has been made to develop an English language curriculum model addressed to the needs and learning styles of deaf or hearing-impaired individuals to help them overcome the challenges they face in language learning. This program is supposed to contribute to improving the language skills of these individuals and enhancing their social integration and serve as a foundation for English teaching programs to be developed for other educational levels. Within this scope, it is foreseen that it is envisaged that the study will help the deaf or hearing-impaired in overcoming the barriers they encounter in education and will serve as a guiding framework for future research and practices.

Key Words: Deaf and hard of hearing individuals, Teaching English, English Language Curriculum