

Received: 15.11.2021
Accepted: 20.02.2022

Received in revised form: 16.02.2022
Available online: 20.02.2022

Original Research

Citation: Çalıcı, M. A., Aytan, T., & Kamacı, M. C.. (2022). Problems Encountered in Teaching Turkish to Hearing-Impaired Foreign Students. *Turkophone*, 9(1), 1-17. <https://dx.doi.org/10.55246/turkophone.1023493>

Problems Encountered in Teaching Turkish to Hearing-Impaired Foreign Students

Mehmet Ali ÇALICI*

Talat AYTAN**

Mevra Can KAMACI***


ABSTRACT

When the literature is examined, it is seen that there are very few studies on teaching Turkish to hearing-impaired foreign students, and there is no study that examines the problems experienced in the process of teaching Turkish to hearing-impaired foreigners based on the opinions of the teachers who teach Turkish to hearing-impaired foreigners. The opinions of teachers, who are the most important element of the educational process, are important because they experience the process directly. In this context, in this study, which is thought to contribute to the literature, it is aimed to determine the problems experienced in the process of teaching Turkish to hearing-impaired foreign students, based on their instructive views. The study, which is a qualitative research, was conducted with a case study pattern. The research was carried out with 6 teachers who teach Turkish to foreign students with hearing impairment, and the data of the research were collected through a semi-structured interview form. The collected data were analyzed by content analysis method. As a result of the research, it was seen that the views of the teachers were gathered under the themes of in-service training, material support of the Ministry of National Education, learning level, teaching of abstract concepts, curriculum, problems, and academic success. The results were discussed based on the literature and suggestions were made to solve the problems encountered in the process of teaching Turkish to hearing impaired foreign students.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Teaching Turkish to Hearing Impaired Foreigners, Hearing Impaired Students.

*  [0000-0001-9999-1024](https://orcid.org/0000-0001-9999-1024), PhD Student, Yıldız Teknik University, Turkey, mehmetaliclc@gmail.com

**  [0000-0001-9778-8970](https://orcid.org/0000-0001-9778-8970), Assoc. Prof. Dr., Yıldız Teknik University, Turkey, talataytan@gmail.com

***  [0000-0002-6062-4742](https://orcid.org/0000-0002-6062-4742), Teacher, Mehmet Sait Aydoslu School for the Hearing Impaired, Turkey, kmevracan@gmail.com

1. INTRODUCTION

The concept of foreigner is defined as “a person who is not a national of the country where he/she resides or lives” according to the UN 1985 declaration, and as “a person in a State of which he is not a citizen or national” (Perruchoud & Redpath, 2013) in the Glossary on Immigration of the International Organization for Migration. Language, on the other hand, is “a natural tool that ensures consensus between people, a living entity that has its own laws and develops only within the framework of these laws, a system of secret agreements whose foundation was laid at unknown times, a social institution woven from sounds” (Ergin, 2013, p. 3). While Aksan (2015, p. 55) defines language as "a versatile and highly developed system that enables the transfer of thoughts, feelings and wishes to others by making use of the elements and rules that are common in terms of sound and meaning in a society", Banguoğlu (2015, p. 9) defines it as "a system of sound signals that people use to express their wishes". Kıran and Eziler Kıran (2018, p. 62) states that language is "the most competent form of symbolization" and stated that it has a key role in the formation of consciousness and the participation of the individual in society. It is understood from these definitions that language is a social phenomenon. When these definitions are synthesized, it can be said that language is the act of expressing and transferring emotions, thoughts, knowledge and experiences or feelings from past to present, with the help of some indicators and symbols or certain signs (i.e., sign language). In this definition, it has been tried to draw attention to how hearing-impaired children who try to communicate with sign language exhibit the function of language.

There are opinions that accept sign language as the mother tongue of individuals with hearing impairment. Sign language is the most basic visual communication method that enables hearing-impaired people to communicate with each other and with hearing individuals through its unique grammar, signs, and finger alphabet (Karaca & Bayır, 2018, p. 36). Sign languages are languages that have rich and complex structures and contain abstract concepts as well as concrete concepts. There is no single sign language used by all hearing-impaired people. Sign languages, which are not derived from spoken languages, can differ even in societies that speak the same language. Although English is the spoken language in Australia, England, and the United States, three grammatically different sign languages are used in these countries (Arık, 2016, p. 7).

Sign language is not only a language used for communication, but also one of the most effective ways for individuals with hearing impairment to learn. Turkish Sign Language, which has not been derived from any other sign language, is a unique sign language with its own characteristics, but it is thought that Turkish sign language is one of the oldest sign languages (Arık, 2016, p. 8). It is stated that the history of Turkish sign language dates back to the period of the Ottoman and even the Seljuk State. Today, studies on sign language and Turkish sign language continue increasingly (Sarı, Bağcı & Gökdağ, 2021), and technologies for sign language are also being developed (Tanrikulu & Ünsal, 2019). The use of technology in the field of teaching Turkish to foreigners will ensure that the lessons are more

efficient and will accelerate the breakthroughs in this field (Arıcı, 2019, p. 89). It can be stated that this situation is also valid for teaching Turkish to hearing-impaired foreigners.

Due to the civil war in Syria, millions of Syrians have left their country and Turkey has been exposed to intense Syrian migration. Syrians who migrated to Turkey are in temporary protected status (TPS) (Çiçeksoğüt, 2017). Millions of Syrians coming to Turkey not only contribute to the emergence of a multicultural structure, but also cause adaptation problems. Considering the situation of the Syrians coming to Turkey today, it is necessary to resort to language acquisition studies in order to minimize the problems that arise. One of the most important ways of a healthy integration is to learn the target language of the country of immigration (Ihlamur & Öner, 2014). The process of learning/teaching the target language involves learning the culture of that language as well as the language. This is crucial for the adaptation of the individual to the society because the individual's failure to learn and live the culture sufficiently will bring along adaptation problems (Güleç & İnce, 2013). In the process of teaching Turkish as the target language, importance should be given to the identification and solution of the problems experienced by the students (Kiremit, Akpınar & Tüfekci Akcan, 2018). By making a needs analysis, the programs of the learners, the activities to be presented to them, materials, etc. should be arranged according to their needs (Bölükbaş, 2016; Biçer & Alan, 2017; Yılmaz, 2019). Supporting hearing-impaired individuals by considering their individual differences and needs during language learning will facilitate their language learning (Tiryaki, 2014). It is important to raise awareness that hearing-impaired students have different characteristics from other individuals and is of utmost importance to structure educational activities based on this awareness to reintegrate the hearing-impaired into society and to achieve academic success (Bulut, 2018). Especially when considering foreign/second language teaching, it should be noted that hearing-impaired individuals need special education and have to overcome much more obstacles than individuals with normal hearing (Domagała-Zyśk & Podlowska, 2019).

Teaching Turkish to Syrians has been carried out for some time within the PIKTES (Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System) in the field of Teaching Turkish to Foreigners. It is thought that foreign students with hearing impairment, who are thought to consist of a small group within this system, cannot benefit from this integration program and it is essential in today's conditions to question the reasons for this situation. The existing problems were tried to be determined via a survey administered to the teachers who teach Turkish to such students.

Teachers of hearing-impaired students are responsible for teaching the hearing-impaired students the gains determined by the methods and techniques they want by adhering to the structure and objectives of the curriculum (Uysal, 2010). However, when the literature on teaching Turkish as a foreign language is examined, only the studies conducted by Bulut (2018), Tanrikulu and Ünsal (2019) were found regarding the hearing-impaired. Although not directly related to teaching Turkish to foreigners, Haktabir (2019) in his study, in which he examines case studies about teaching a foreign language to individuals

with disabilities, also analyses case studies of foreign language teaching to the hearing-impaired in accordance with the principles of Universal Design for Learning (UDL). As Bulut states in his study, it has been determined that there are several studies in the field of teaching Turkish to foreigners, especially with the visually impaired (Bulut, 2018). Tanrikulu and Ünsal (2019), on the other hand, state that there has not been any research on this subject before, and they state that they consider it appropriate to carry out the relevant study to fill this gap in the literature. Apart from this, it has been observed that the researches in the field of teaching Turkish to the hearing impaired do not include foreigners. In addition to all these, some studies on teaching English to hearing-impaired foreigners have been found (Birinci, 2014; Domagała & Kontra, 2016; Domagała-Zyśk & Podlewska, 2019; Cszizer & Kontra, 2020; Sultanbekova, 2019; Nasir, Hashim, Rashid & Yunus, 2021). These studies show that more research has been done on teaching English as a foreign language to hearing-impaired individuals, and they also give an idea about the studies that can be done in the field of teaching Turkish to hearing-impaired foreign students.

Among the hearing-impaired foreign students coming to Turkey, there are students from many different countries such as Syria, Sudan, Azerbaijan, Afghanistan, and Russia. A descriptive research is aimed to reveal the necessity of examining the main problems of hearing-impaired students trying to learn a foreign language in detail and, accordingly, the way/methods to be followed while learning Turkish.

As a result of the literature review, it has been determined that there is no study conducted with Turkish teachers of hearing-impaired foreigners. In this study, the problems encountered by foreign students with hearing impairments while learning Turkish were tried to be determined with the semi-structured interview tool, which is one of the data collection techniques in qualitative research.

The most important element of the educational process is the teacher. The teacher directly experiences the positive and negative aspects of the education and training process as the executor of the process. In this context, the knowledge and experience of teachers about teaching Turkish to hearing-impaired foreign students, where research is very limited, gains even more importance. This research aims to comprehensively address the problems encountered while teaching Turkish to hearing-impaired foreigners. The study is limited to the opinions of 6 Turkish teachers who participated in the survey, working in secondary schools teaching hearing-impaired students in the European and Anatolian side of Istanbul. There are seven questions in the survey.

2. METHOD

2.1 Research Model

This research is a qualitative research. "Qualitative research can be defined as research in which qualitative data collection methods such as observation, interview, and document analysis are used, and

a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a natural environment in a realistic and holistic manner" (Yıldırım & Şimşek, 2016, p. 41). Qualitative data generally consists of documenting real events, observing the behavior of individuals, studies based on real documents, and examining audio/visual elements (Güler, Halıcıoğlu & Taşğın, 2015).

The research was shaped on the form of a case study, one of the qualitative research methods. A case study is a research method that is based on questions "how" and "why" and allows the researcher to examine in depth a phenomenon or event that he cannot control (Yıldırım & Şimşek, 2016, p. 289). Merriam (2015, p. 40) defines case study as "describing and examining a limited system in depth". The case studied in this study is the problems experienced in the process of teaching Turkish to foreign students with hearing impairment.

2.2 Research Group

The teachers of hearing-impaired foreign students working in schools for hearing-impaired in Istanbul were reached and they were provided to answer the questions in the interview form. The field phase of the research was completed by taking the opinions of 4 teachers working in the European side and 2 teachers working in the Anatolian side, working in public schools for the hearing-impaired in Istanbul and teaching Turkish lessons to foreign students. The focus of the study is the problems that hearing-impaired foreign students encounter while learning Turkish. It is thought that teachers' opinions are important in determining the problems experienced, as they directly experience the process of teaching Turkish to hearing-impaired foreign students. In this study, it was tried to reach the teachers who had direct relations with the hearing-impaired foreign students learning Turkish, so a very limited sample was reached.

2.3 Data Collection Tool

2.3.1 Semi-Structured Interview Form

Semi-structured interview is a data collection method that is widely used in qualitative research as a predetermined interview method by the researcher (Güler, et al., 2015). Semi-structured interview "enables the participant to describe the world he perceives with his own thoughts" (Merriam, 2015, p. 88). While preparing the semi-structured interview form, a literature review was made, and the personal experiences of the researchers were used. There are 7 questions in the form to be directed to the teachers of hearing-impaired foreign students learning Turkish.

2.4. Data Collection and Analysis

The data of the research were collected through a semi-structured interview form consisting of 7 questions. In order to conduct the interviews, first of all, the teachers were reached, and interviews were held on the day and time that the teachers declared that they were available to meet.

In this study, in which the problems experienced by the teachers who teach Turkish to hearing-impaired foreign students who try to learn Turkish as a foreign language are tried to be revealed, the data collected with the semi-structured interview form were subjected to content analysis. In the content analysis, it was emphasized that the researcher had the opportunity to understand social reality in a subjective but scientific way, by going far beyond counting the words and codes that appeared in the texts in a quantitative sense, and by obtaining the opportunity to examine the meanings, themes and models hidden in these texts (Zhang & Wildemuth, 2009). The purpose of content analysis is to summarize and broadly describe a phenomenon with concepts and categories (Güler, et al. 2015).

3. FINDINGS AND DISCUSSION

The findings of the research were obtained by analyzing the data collected through the semi-structured interview form with the content analysis method. As a result of the content analysis, themes and categories were obtained and these are presented in Table 1. Afterwards, explanations were made regarding the themes and categories obtained, and examples of participant views were given, which enabled the researchers to reach the themes and categories.

Table 1

Themes and categories obtained with content analysis

Themes		Categories		
In-service training	Had in-service training	No in-service training		
Material support of MEB	digital resources	Plan/program preparation	Finding insufficient / not benefiting	
learning level	Similarity	Communication skill/need		
Teaching abstract concepts	use of method and technique	material variety	Family and environmental contribution	progressiveness
Curriculum	Economic factors	Relative to the student	Common culture	Curriculum based on student
Problems	Diction	Rapport		
Academic success	Universality	similarity/sameness		

3.1. Opinions of Teachers on In-Service Training for Hearing Impaired Students

When the opinions of the teachers about the in-service trainings for the hearing-impaired students were examined, it was seen that 3 out of 6 teachers did not receive any training, and 1 teacher received training voluntarily. Only 2 of the teachers received in-service training. This situation can be interpreted as the fact that the teachers who actively teach hearing-impaired foreign students are not adequately supported by in-service training. In addition, although some of the teachers did not receive any in-service training, it was observed that some teachers received training with their own will and efforts. This situation is related to the personal effort of the teacher and makes us think that an institutional and systematic in-service training activity cannot be provided to the teachers at a sufficient level. It can be stated that supporting the teachers who did not receive training for the hearing impaired especially in the pre-service period with in-service training and increasing their proficiency levels will increase the quality of the education service offered to the hearing-impaired students.

Stating that he did not receive any compulsory in-service training for the hearing-impaired, T1 provided the following information about the in-service training he voluntarily received:

I did not receive any compulsory in-service training for students with hearing impairment. I voluntarily took a five-day seminar on material preparation for the disabled, an 80-hour special training course, a 120-hour sign language course, and a 200-hour sign language interpreting and trainer course.

3.2. Opinions of Teachers on the Materials Prepared by the Ministry of National Education for Hearing Impaired Students

When the opinions of the teachers on the material support of the Ministry of National Education for the hearing-impaired students are examined, it is seen that the opinions of the teachers are grouped under the categories of "Digital resources, preparing a plan/program, and finding it insufficient/not benefiting". Teachers state that MEB provides materials to teachers through "Orgm.meb.gov.tr", EBA (Educational Informatics Network) and telephone application (I'm Special and I am in Education/Özelim Eğitimdeyim). This is important as it shows that the Ministry of National Education has taken steps to produce and present digital resources and that these resources are used with admiration by some teachers. On the contrary, there are teachers who do not find the material support provided by the Ministry of National Education sufficient and they state that they do not benefit from these resources. Some teachers, on the other hand, stated that the materials provided by the Ministry of National Education made it easier for them to prepare plans [lesson plan and Individualized Education Plan (IEP)], and they used these materials to prepare functional plans. T1's views on the material support provided by the MoNE are as follows:

T1: I use the materials on Orgm.meb.gov.tr in my lessons, the number of which has increased especially during the pandemic period. The General Directorate of Special Education and Guidance Services has a phone application called " I'm Special and I am in Education". EBA also includes materials for the

hearing impaired. There are useful materials on Youtube and various websites. Since the academic achievements of the 5th, 6th, 7th and 8th grade students in our school are below their grade level, the visual and written materials prepared for preschool and primary school students are very suitable for our secondary school students.

3.3. Teachers' Opinions on the Learning Levels of Hearing-Impaired Foreign Students and Hearing-Impaired Turkish Students

As a result of the analysis of the teachers' views on the learning levels of hearing-impaired foreign students and hearing-impaired Turkish students, the categories of "similarity and communication skills/needs" were obtained. It was seen that being Turkish or foreign was not seen as an important factor on the learning levels of the students by the teachers and the teachers agreed on this matter. Teachers expressed their opinions that being a foreigner does not pose a disadvantage for a hearing-impaired individual. Only T2 declared that foreign students with hearing impairment have more grammar deficiencies than Turkish students with hearing impairment. In addition, it has been stated that the need for communication is effective on the learning levels of the students, and that the students have vocabulary and reading comprehension skills that will meet their communication needs and enable them to continue their daily lives in a healthy way. The opinions of T1, 2 and 3 on the subject are as follows:

T1: These students are not much different from Turkish hearing-impaired students in the same class in terms of vocabulary, reading, writing, pronunciation (speaking), reading comprehension and grammar. Neither Syrian students nor Turkish students in that class can speak any language. Syrian students are equally distant to Arabic and Turkish.

T2: They can maintain their daily life in terms of vocabulary and reading comprehension, and are able to communicate correctly with their environment, but they have great deficiencies in grammar.

T3: I think that the language skills of the student I am teaching are insufficient, but I would like to point out that the fact that his being a foreign student does not have much effect on this.

3.4. Opinions of Teachers on Teaching Abstract Concepts to Hearing Impaired Students

When the teachers' views on teaching abstract concepts to foreign students with hearing impairment were examined, it was seen that the categories of "use of method and technique, material diversity, family and environment contribution, and progressiveness" emerged. Teachers stated that they care about the use of different methods and techniques in teaching abstract concepts to students. In line with the teachers' opinions, it was seen that the most prominent method was the creative drama method. It can be stated that this method can be used in teaching abstract concepts in terms of making students active and providing direct experience.

Teachers also drew attention to the use of different materials while teaching abstract concepts. They stated that materials such as visuals, series of visuals, videos facilitate students' learning of abstract concepts.

Another issue emphasized by teachers in teaching abstract concepts is the contribution of family and environment. It is stated by the teachers that the students' having pre-learning about the target abstract concepts through their family and environment facilitates the teaching of abstract concepts. It is stated that the teaching of abstract concepts becomes difficult if the student does not have prior knowledge or is insufficient.

The last category that emerged in the teaching of abstract concepts is the category of progressiveness. Teachers suggest that a way from concrete to abstract, from easy to difficult should be followed in teaching of concepts, and they argue that easy-to-learn concepts such as benevolence, love and anger should be predominant at A1 level, and that more difficult concepts such as democracy and justice should be given at A2 and B1 levels. The opinions of T1, 3 and 4 on the subject are as follows:

T1: While we can teach concrete concepts with a single visual, making use of dramatization technique by using a series of visuals, a video, stories with words they can understand, sign language and body language will be beneficial for us in teaching abstract concepts. Our hearing-impaired students, who can learn simple abstract concepts such as love, anger, sadness, and cooperation more easily, learn abstract concepts such as democracy and justice more difficult and in due course. The same is true for our Syrian students.

T3: Although it is not correct to generalize, I saw that most of it can be gained through creative drama techniques. I think the problem is that the signs against these concepts are insufficient and are forgotten when not used.

T4: I think that more understandable concepts such as benevolence can be given at A1 level. I think that the concepts that are difficult to understand as you progress can be gradually gained at the A2 and/or B1 level.

3.5. Teachers' Opinions on the Use of Turkish Curriculum for Hearing Impaired Students

As a result of the analysis of the opinions of the teachers about the curriculum, the categories of "economic factors, common culture, curriculum based on the student" were reached. Teachers stated that normal primary and secondary education programs should be implemented instead of special education programs, so that students can benefit the diplomas of these schools when starting employment. For this reason, they suggested that it is more advantageous for students to continue their education through IEP.

Teachers state that curricula and books should be prepared in accordance with the competencies of the students. It is seen that the teachers are in this view because the students are hearing-impaired and have different academic and communicative skills.

Another factor put forward by teachers is "common culture". Common culture is emphasized because students come from different cultures and take part in a common life environment. Examples of teachers' views on this theme are given below:

T1: If a special education program is implemented instead of primary, secondary, and high school programs, it will not be possible for students to receive the diplomas of these schools. These diplomas are required for obtaining a driver's license or for employment. Since the disability and academic level of each student who comes to hearing-impaired schools is different, a separate program cannot be prepared for each student, I find it appropriate to conduct education with IEPs.

T4: If students have different qualifications, I think that appropriate curriculum and books should be created for them. This way, it becomes more understandable for both teacher and student.

T6: I see it as a work towards creating inclusive cultural programs for those coming from different cultures and trying to live in a common culture.

3.6. The Opinions of the Teachers on the Problems Encountered by the Students in the Use of Turkish Sign Language

Teachers' views on the problems faced by students in learning Turkish sign language are divided into "diction and rapport" categories. Teachers focus on the students' diction problem. According to them, diction is one of the most difficult subjects for students. Apart from this, the teachers stated that the students did not have much difficulty in learning sign language. On the contrary, they expressed that they could learn Turkish sign language easily and adapt to this language very quickly. Examples of teacher views on this theme are as follows:

T3: Students from different cultures can learn our sign language very quickly. I have not witnessed any difficulties experienced about this. I can also say that they have difficulties in sound structure. Even when the hearing-impaired student is not a foreigner, he already has a lot of problems in making sounds and pronouncing (I meant those with speaking skills). I don't think there is any downside to being a foreigner in this regard.

T6: While this problem is not seen very often for young hearing-impaired students, there may be existing problems for older students, but I believe that these should not pose a problem for a student who grew up with that culture and language. It is not right to expect all students to speak the same level of diction and be fluent in sign language.

3.7. Opinions of Teachers on the Academic Success of Hearing-Impaired Foreign Students and Hearing-Impaired Turkish Students

It is seen that the opinions of the teachers about the academic success of foreign students with hearing impairment and Turkish students with hearing impairment are gathered under the categories of "universality, similarity / sameness, positive transfer". According to the teachers, hearing-impaired students have similar problems. These problems show similarities in all societies. In this context, the fact that students are foreign nationals does not mean that they will fail academically. At the same time, the sign language that hearing-impaired students should learn contains many common elements. Although there are differences between sign languages, students do not have great difficulties in learning a new sign language based on the common aspects of these languages. The opinions of the teachers are that the new sign language can be learned easily by transferring the previous learnings. Some of the teacher's views on these categories are given below:

T4: I think there is no difference between two students who start learning from scratch. Since both are hearing-impaired, they start learning from scratch in the same way. There is no mother tongue learning from the outside. Foreign students may experience difficulties in learning Turkish sign language. This problem can also be solved in a short time, because sign language can show similarities in all countries.

T3: I think the problems of both are very similar. Being a foreigner does not affect him/her having an extra problem. In fact, there were examples where I saw that our foreign students learned to read and write faster and at a better level because the main thing is sign language, and after learning it well, they do not have much different problems than other students in understanding the lessons and learning to read.

T6: Since the concept of disability is universal, I do not think that there is much difference in this regard. While the concepts loaded by the existing education system in the cognitive sense are similar, there may be various cultural differences from childhood.

4. CONCLUSION AND DISCUSSION

In this study, which was carried out by applying semi-structured interview technique with teachers trying to teach Turkish to hearing-impaired foreign students, the problems experienced in this process were tried to be revealed based on the opinions of Turkish teachers. There is no study in the literature on teaching Turkish to hearing-impaired foreign students (Tanrikulu & Ünsal, 2019). For this reason, determining the problems of hearing-impaired students learning Turkish as a foreign language by taking the opinions of Turkish teachers brings the research to be a first in this respect.

One of the main problems in this regard is that the teachers, who have not received any training in sign language and language teaching to hearing impaired students but are assigned to teach Turkish to these

students, cannot build an efficient teaching process. It was concluded that the teachers participating in the research were not supported through institutional and regular in-service activities. Three of these teachers (50%) have not attended any in-service training for the education of the hearing impaired. In-service trainings are important activities in terms of increasing teacher competencies. For this reason, it is important for the Ministry of National Education to support teachers who teach Turkish to hearing-impaired students through in-service training. In the study conducted by Kurt (2017), it was concluded that the majority of Turkish teachers who teach native language to hearing-impaired students did not receive any training on the education of hearing-impaired individuals. This situation also causes the principle of equal opportunity in education to be ignored. Bulut (2018) states that if the teacher who will teach Turkish as a foreign language to the hearing-impaired students is not prepared for this situation, he will not be able to teach appropriately, and this will make the language learning process of the hearing impaired student even more difficult. The teacher's lack of awareness about hearing-impaired students and the inability to use sign language effectively cause many problems (Bulut, 2018). Deliveli (2020) states that the most important factor on the quality of the education service offered to the hearing impaired is teachers and recommends that studies be carried out to increase teacher competencies. Although branch teachers have not received training in the field of hearing impaired in our country, they are assigned to schools for the hearing impaired, and this causes many communication problems between students and teachers. Teachers who have not been trained in the education of hearing-impaired individuals face difficulties in creating activities to be applied to these students, deciding on the appropriate teaching method, and arranging the environment according to the interests and needs of hearing-impaired students (Kurt, 2017). Teachers have a great responsibility in providing an effective and motivation-enhancing learning environment for hearing-impaired students. In addition, teachers should support hearing-impaired students in learning foreign languages autonomously as well as teaching them effective learning strategies (Csizér & Kontra, 2020).

It is seen that the teachers' opinions on the material support of the Ministry of National Education for hearing-impaired students are grouped under the categories of "digital resources, planning/program preparation, and finding insufficient/not benefiting". Some teachers use the materials provided by the Ministry of National Education to make plans and state that these materials are effective in preparing a suitable plan for the student. In addition, it has been revealed that the Ministry of National Education contributes to the education of the hearing-impaired with digital resources and that these resources are used with appreciation by some teachers. In addition, it has been understood that there are teachers who do not find the materials offered by the Ministry of National Education sufficient and do not benefit from these materials. The importance of using materials in foreign language teaching is undeniable. Written and visual materials are of great importance not only in teaching the language but also in the teaching of culture. In today's conditions, it is important to develop digital materials as well as printed materials and use them in the process of teaching Turkish as a foreign / second language. Materials

suitable for learners' interests and needs will also positively affect their attitudes and interests towards learning Turkish (Er, Biçer, & Bozkırlı, 2012). Yaman, Dönmez, Avcı, and Kabakçı Yurdakul (2016) used the mobile applications they developed to teach reading and writing to hearing-impaired students, and as a result, they concluded that the use of technology increased students' interest and motivation. Nasir et al. (2021) concluded that mobile technologies facilitated learning a second language for hearing-impaired students. In addition, by combining the opportunities offered by three-dimensional technologies with distance education and computer-aided education, a more effective education can be offered to foreign students with hearing impairment regardless of time and place. With the use of appropriate technological tools, foreign students' grammar and basic language skills can be improved more easily and quickly. (Bulut, 2018). In this context, it is a positive situation for the teaching of Turkish that the Ministry of National Education provides material support for students with hearing impairment and that these materials also include digital materials.

When the teachers' views on the learning levels of hearing-impaired foreign students and hearing-impaired Turkish students are examined, it is concluded that being Turkish or foreign does not have an effect on the learning level. This can be explained by the fact that hearing impaired students have similar disadvantages due to their disabilities.

Based on the teachers' views on teaching abstract concepts to hearing-impaired foreign students, it was concluded that methods such as creative drama that make students active have been effective in teaching abstract concepts. Teachers drew attention to the use of materials in the teaching of abstract concepts and stated that the use of images and videos would be effective. Images and videos are important in terms of making the teaching more interesting and permanent. Videos are also effective tools for teaching how to use body language and facial expressions (Arslan & Adem, 2010). In the study conducted by Sarıkaya and Uzuner (2013), it was concluded that teachers use drama method in teaching literacy and try to make students active in this process. In his research, Tiryaki (2014) revealed that the teachers who teach Turkish to hearing impaired individuals stated that the use of visuals during teaching was effective in concretizing the subject and ensuring the permanence of the information, and added that technological materials should be developed for hearing impaired students. In a study conducted by Massi, Salija, and Muhayyang (2019) with a teacher of the hearing impaired, it was concluded that the teacher emphasized that the use of visual materials for vocabulary teaching made students understand words more easily and increased students' motivation. Birinci (2014) also concluded that the use of visual materials is effective in teaching foreign language vocabulary to hearing impaired students. In addition, teachers stated that family and close environment play a role in teaching abstract concepts, and it is easier to teach abstract concepts to children who encounter these concepts through their environment. In the study conducted by Sarıkaya and Uzuner (2013), it is stated that teachers who provide education to the hearing-impaired emphasize the importance of family, and close circles in the education of the hearing-impaired students. Finally, the teachers stated that the teaching of abstract

concepts should be done gradually, pointing out that concepts that are easy to learn such as love and anger should be taught first, and concepts that are more difficult to learn such as democracy and justice should be taught later.

When the teachers' views on the use of the Turkish teaching program for the hearing-impaired students were examined, it was suggested that the normal primary and secondary education programs should be applied instead of the special education programs for the hearing-impaired students. Teachers made this suggestion so that students would not have difficulties in finding a job or getting a driver's license in the next years of their lives, and stated that it would be better for them to continue their education through IEP. The teachers mentioned that the curriculum and materials should be developed in accordance with the student's competencies, since students have different academic and communicative skills. Sarıkaya and Uzuner (2013) state that a special program should be prepared for hearing-impaired students and that course and workbooks, visual materials and guidebooks should be prepared to transfer the prepared program into practice. The teachers who participated in our research also emphasized that the Turkish teaching program enables the formation of a common culture as the students have different languages and cultures.

The opinions of the teachers about the problems faced by the students in learning Turkish sign language are that the students have problems in diction, but they do not have a serious problem in learning Turkish sign language, and foreign students with hearing impairment easily adapt to Turkish sign language and learn it quickly. Bulut (2018) states that virtual sign language can be used effectively in teaching Turkish sign language to foreign students, and Turkish sign language can be taught more easily through virtual sign language.

The opinions of the teachers about the academic success of hearing-impaired foreign students and hearing-impaired Turkish students are that being a foreign national does not pose a disadvantage in terms of academic success. Hearing impaired students experience common problems all over the world. There are many similarities between the Turkish sign language that hearing-impaired students in Turkey should learn and other sign languages. For this reason, foreign students with hearing impairment do not have any problems in learning Turkish sign language. However, Kurt's (2017) study revealed that the majority of teachers who teach Turkish to hearing-impaired students do not receive sign language training, and it was suggested that knowing sign language should be accepted as a basic condition for teachers who will work in schools for the hearing-impaired.

REFERENCES

- Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arıcı, B. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. Adem İşcan, Sami Baskın (Ed.) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi (pp. 85-107). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Arık, E. (2016) Geçmişten geleceğe Türk işaret dili araştırmaları. E. Arık (Ed.), Türk İşaret Dili Araştırmaları (s. 7- 22) içinde. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Arslan, M., & Adem, E. (2010). Yabancılarla Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.
- Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Biçer, N., & Alan, Y. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyelilerin İhtiyaçlarına Yönelik Bir Eylem Araştırması. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 9(3), 862 -878.
- Birinci, F. G. (2014). *İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen işitme engelli öğrencilere kelime öğretiminde görsel materyallerin etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Bölükbaş, F. (2016). Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçlarının analizi: İstanbul örneği. *Uluslararası sosyal araştırmalar Dergisi*, 9(46), 21-31.
- Bulut, S. (2018). İşitme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde üç boyutlu teknolojilerin yeri, *Milli Eğitim Dergisi*, 47 (218), 21-54.
- 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.
- Çiçeksoğut, A. (2017). Uluslararası göç hukuku perspektifinde yerinden edilmiş Suriyelilerin Türkiye'deki statüsü, *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2),1-20.
- Deliveli, K. (2020). İşitme engelli öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesine ilişkin nitel bir araştırma. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7(1), 26-44. DOI: 10.33710/sduijes.609666
- Domagała-Zyśk, E., & Kontra, E. H. (Eds.). (2016). *English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing persons: Challenges and strategies*. Cambridge Scholars Publishing.
- Domagała-Zyśk, E., & Podlowska, A. (2019). Strategies of oral communication of deaf and hard-of-hearing (D/HH) non-native English users. *European Journal of Special Needs Education*, 34(2), 156-171.

- Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Ergin M. (2013). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Güleç, İ., & İnce, B. (2013). Türkçe öğrenen yabancıların günlük yaşama ilişkin kültürel algıları üzerine bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 95-106.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşgım, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ihlamur, S. G., & Öner (2014). Türkiye'nin Suriyeli mültecilere yönelik politikası, *Ortadoğu Analiz*, 6 (61), 42-45.
- IOM. (2013). Göç Terimleri Sözlüğü. R. Perruchoud & J., R. Cross (Ed.), *Uluslararası göç hukuku* (s. 85).
- Karaca, M. F., & Bayır, Ş. (2018). Türk İşaret Dili İncelemesi: İletişim ve Dil Bilgisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 2(2), 35-58.
- Kıran, Z., & Eziler Kıran, A. (2018). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kiremit, R.F., Akpınar, Ü., & Tüfekçi Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149. doi:10.24106/kefdergi.428598
- Kurt, B. (2017). İşitme engelliler okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe eğitimine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(43), 381-392.
- Massi, S. M., Salija, K. & Muhayyang, M. (2019). *Teacher's beliefs on the use of visual materials in teaching english vocabulary to the deaf students*. Erişim adresi: <http://eprints.unm.ac.id/15261/1/article%20jurnal.pdf>
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Nasir, N. A. M., Hashim, H., Rashid, S. M. M., & Yunus, M. M. (2021). Exploring the Potential Usage of Mobile Technologies Among the Hearing-Impaired Students in Learning English as a Second Language (ESL). *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 15(19), 48-63.
- Perruchoud, R., & Redpath, J. (2013). *Uluslararası Göç Hukuku, Uluslararası Göç Terimleri Sözlüğü*.
- Sarı, H., Bağcı, Ö. A., & Gökdağ, H. (2021). İşitme yetersizliği olan bireylerin eğitiminde kullanılan türk işaret dilinin gelişimi, yeri ve önemi: kaynak tarama. *Turkish Special Education Journal: International*, 3(1), 20-43.

- Sarıkaya, E., & Uzuner, Y. (2013). İşitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 1(1), 31-61.
- Sultanbekova, A. (2019). *Teaching English as a Foreign Language to Deaf and Hard-of-Hearing Students at One School in Kazakhstan* (Master's thesis). Nazarbayev University, Graduate School of Education. Nur-Sultan.
- Tanrikulu, L., & Ünsal, B. S. (2019, Ekim). *İşitme engelli yabancı öğrencilere Türkçe öğretilirken Türk işaret dilinin kullanılması*. INCOLL, Çukurova Üniversitesi.
- Tiryaki, E. N. (2014). *Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin Türkçe eğitiminin ve okuma-yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tiryaki, E. N. (2015). Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin Türkçe derslerinde kullanılan materyaller üzerine bir değerlendirme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(1), 1-8.
- Uysal, A. (2010). *İşitme engellilerde Türkçe öğretimi, sorunlar, öneriler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yaman, F., Dönmez, O., Avcı, E., & Yurdakul, I. K. (2016). İşitme engelli öğrencilerin okuma-yazma eğitiminde mobil uygulama kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 153-174.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. Y. (2019). *Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin Türkçe eğitimi, karşılaştıkları temel sorunlar ve öneriler*. A. A. Ahmed ve A. Fişekçioğlu (Ed.). Dil Kullanıcı Bağlamında Kuramdan Uygulamaya Türkçenin Yabancı dil Olarak Öğretimi (s. 117-129) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yurttabir, H. H. (2019). Evrensel tasarımla engelsiz yabancı dil öğretimi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 97-108.
- Zhang Y., & Wildemuth B. M. (2005). Qualitative analysis of content. *Human Brain Mapping*, 30(7), 2197-2206.



Geliş Tarihi: 15.11.2021
Kabul Tarihi: 20.02.2022

Düzeltilmiş Sürümün Ulaştığı Tarih: 16.02.2022
Çevrimiçi Yayın Tarihi: 20.02.2022

Araştırma Makalesi

Atıf: Çalıcı, M. A., Aytan, T., & Kamacı, M. C.. (2022). Problems Encountered in Teaching Turkish to Hearing-Impaired Foreign Students. *Turkophone*, 9(1), 1-17. <https://dx.doi.org/10.55246/turkophone.1023493>

İşitme Engelli Yabancı Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Mehmet Ali ÇALICI*

Talat AYTAN**

Mevra Can KAMACI***

ÖZET

Alan yazın incelendiğinde işitme engelli yabancı öğrencilere Türkçenin öğretimi konusunda çok az çalışmanın olduğu görülmüş, işitme engelli yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde yaşanan sorunları, işitme engelli yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak inceleyen bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Eğitim sürecinin en önemli ögesi olan öğretmenlerin süreci doğrudan deneyimlemeleri sebebiyle süreç hakkındaki görüşleri önem arz etmektedir. Bu bağlamda literatüre katkı sağlayacağı düşünülen bu çalışmada, işitme engelli yabancı öğrencilere Türkçe eğitimi sürecinde yaşanan sorunları öğretici görüşlerinden hareketle belirlemek amaçlanmıştır. Nitel bir araştırma olan çalışma durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Araştırma işitme engelli yabancı öğrencilere Türkçe öğreten 6 öğretmenle sürdürülmüş, araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen görüşlerinin hizmet içi eğitim, MEB'in materyal desteği, öğrenme düzeyi, soyut kavramların öğretimi, öğretim programı, sorunlar, akademik başarı temaları altında toplandığı görülmüştür. Ulaşılan sonuçlar literatüre dayalı olarak tartışılmış ve işitme engelli yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, İşitme Engelli Yabancılara Türkçe Öğretimi, İşitme Engelli Öğrenciler.

* [0000-0001-9999-1024](https://orcid.org/0000-0001-9999-1024), Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye, mehmetaliclc@gmail.com

** [0000-0001-9778-8970](https://orcid.org/0000-0001-9778-8970), Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye, talataytan@gmail.com

*** [0000-0002-6062-4742](https://orcid.org/0000-0002-6062-4742), Öğretmen, Mehmet Sait Aydoslu İşitme Engelliler Okulu, Türkiye, kmevracan@gmail.com

1. GİRİŞ

Yabancı kavramı, BM 1985 bildirisine göre “Bulunduğu ya da yaşadığı ülkenin uyruğundan olmayan”, Uluslararası Göç Örgütü’nün Göç Terimleri Sözlüğü’nde ise “Belirli bir devlet açısından o devletin uyruğunda olmayan kişi” (Perruchoud ve Redpath, 2013) şeklinde tanımlanmaktadır. Dil ise, “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir” (Ergin, 2013, s. 3). Aksan (2015, s. 55) dili "düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge", Banguoğlu (2015, s. 9) ise "insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemi" olarak tanımlamıştır. Kıran ve Eziler Kıran (2018, s. 62) ise dilin "simgeleştirme yetisinin en yetkin biçimi" olduğunu ifade etmiş, bilincin oluşması ve bireyin topluma katılması noktasında anahtar role sahip olduğunu belirtmiştir. Bu tanımlardan dilin toplumsal bir olgu olduğu anlaşılmaktadır. Bu tanımlar sentezlendiğinde dil için duygu, düşünce, bilgi ve tecrübelerin veya hislerin geçmişten günümüze kadar şekillenerek, ortaya çıkan birtakım gösterge ve semboller veya belli işaretler (işaret dili) yardımı ile söze dökülmesi ve aktarılması işi olduğu söylenebilir. Bu tanımda işaret dili ile iletişim kurmaya çalışan işitme engelli çocukların, dilin işlevini nasıl ortaya koyduklarına dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

İşaret dilini, işitme yetersizliği olan bireylerin ana dili olarak kabul eden görüşler bulunmaktadır. İşaret dili, kendine özgü dil bilgisi, işaretleri ve parmak alfabesi aracılığıyla işitme engellilerin birbirleriyle ve işiten bireylerle iletişim kurmasını sağlayan en temel görsel iletişim yöntemidir (Karaca ve Bayır, 2018, s. 36). İşaret dilleri; zengin ve karmaşık yapılara sahip, somut kavramların yanında soyut kavramları da barındıran dillerdir. Bütün işitme engellilerin kullandığı tek bir işaret dili yoktur. Konuşma dilinden türememiş olan işaret dilleri aynı dili konuşan toplumlarda dahi farklılaşabilmektedir. Avustralya, İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri’nde konuşma dili İngilizce olmasına rağmen dilbilgisel olarak birbirinden farklı üç ayrı işaret dili kullanılmaktadır (Arık, 2016, s. 7).

İşaret dili yalnızca iletişim kurmak amacıyla kullanılan bir dil değil, aynı zamanda işitme yetersizliği yaşayan bireyin öğrenim görebilmesinin en etkili yollarından biridir. Başka bir işaret dilinden türememiş olan Türk İşaret Dili; kendine mahsus özellikleri olan, özgün bir işaret dili olmakla birlikte bu dilin en eski işaret dillerinden biri olduğu düşünülmektedir (Arık, 2016, s. 8). Türk işaret dili tarihinin Osmanlı hatta Selçuklu Devleti dönemine dayandığı belirtilmektedir. Günümüzde ise işaret dili ve Türk işaret dili ile ilgili çalışmalar artarak devam etmekte (Sarı, Bağcı ve Gökdağ, 2021), işaret dili alanına yönelik teknolojiler de geliştirilmektedir (Tanrıku ve Ünsal, 2019). Teknolojinin yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanımı derslerin daha verimli geçmesini sağlayacak ve bu alanda atılımlar yapılmasını hızlandıracaktır (Arıcı, 2019, s. 89). Bu durumun işitme engelli yabancılara Türkçe öğretimi için de geçerli olduğu ifade edilebilir.

Suriye'de yaşanan iç savaş sebebiyle milyonlarca Suriyeli ülkesini terk etmiş ve Türkiye yoğun Suriyeli göçüne maruz kalmıştır. Türkiye'ye göç eden Suriyeliler geçici koruma statüsündedir (Çiçeksoğüt, 2017). Türkiye'ye gelen milyonlarca Suriyeli çok kültürlü bir yapının ortaya çıkmasına katkı sağlamakla birlikte uyum problemlerine de sebep olmaktadır. Bugün Türkiye'ye gelen Suriyelilerin durumları göz önüne alındığında, ortaya çıkan sorunların en asgari düzeye indirilebilmesi için dil alanına/ dilin kazandırılması çalışmalarına başvurulması gerekir. Sağlıklı bir entegrasyonun en önemli yollarından birisi, göç edilen ülkenin hedef dilini öğrenmektir (İhlamur ve Öner, 2014). Hedef dilin öğrenilmesi/ öğretilmesi süreci, dil ile birlikte o dilin kültürünün öğrenilmesini de beraberinde getirir. Bu durum, bireyin topluma uyumu konusunda çok önemlidir. Çünkü bireyin kültürü yeterince öğrenip yaşayamaması uyum sorunlarını da beraberinde getirecektir (Güleç ve İnce, 2013). Hedef dil olarak Türkçenin öğretilmesi sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunların tespiti ve çözümüne önem verilmelidir (Kiremit, Akpınar, Tüfekci Akcan, 2018). İhtiyaç analizi yapılarak öğrencilerin programları, onlara sunulacak etkinlikler, materyaller vb. ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir (Bölükbaş, 2016; Biçer ve alan, 2017; Yılmaz, 2019). İşitme engelli bireylerin dil öğrenimi sırasında bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak onlara destek olunması dil öğrenimleri konusunda onlara kolaylık sağlayacaktır (Tiryaki, 2014). İşitme engelli öğrencilerin diğer bireylerden farklı özelliklere sahip olduğu konusunda farkındalık oluşturmak ve bu farkındalığa bağlı olarak eğitim öğretim faaliyetlerini yapılandırmak işitme engellilerin topluma kazandırılması ve akademik başarı elde edebilmeleri bakımından önem arz etmektedir (Bulut, 2018). Özellikle yabancı/ ikinci dil öğretimi açısından düşünüldüğünde işitme engelli bireylerin özel eğitime ihtiyaç duyduğu ve normal işiten bireylere göre çok daha fazla engeli aşması gerektiği unutulmamalıdır (Domagała-Zyśk ve Podlewska, 2019).

Suriyelilere Türkçe öğretimi, Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında bir süredir PIKTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi) çerçevesinde yürütülmektedir fakat bu evren içerisinde küçük bir kümede toplandığı düşünülen işitme engelli yabancı öğrencilerin ise bu entegrasyon programından faydalanamadığı, bu durumun nedenlerinin sorgulanmasının günümüz koşullarında elzem olduğu düşünülmüş ve araştırmaya konu olan öğrencilerin Türkçe öğretimi ile ilgili faaliyetlerini yürüten öğretmenlerin, görüşme formunda yer alan soruları cevaplaması ile mevcut sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

İşitme engelli öğrencilerin öğretmenleri, öğretim programının yapısına ve amaçlarına bağlı olarak istedikleri yöntem ve tekniklerle belirlenen kazanımları, işitme engelli öğrencilere kazandırmakla yükümlüdürler (Uysal, 2010). Fakat Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine dair alan yazını incelendiğinde işitme engellilerle ilgili olarak yalnızca Bulut (2018), Tanrıku ve Ünsal'ın (2019) yaptıkları çalışmalara rastlanmıştır. Doğrudan Türkçenin yabancılar öğretimiyle ilgili olmamakla birlikte engelli bireylere yabancı dil öğretimi hususunda örnek olayları incelediği çalışmasında Haktabir (2019) Öğrenim için Evrensel Tasarım (ÖET) ilkelerine uygun işitme engellilere yabancı dil öğretimine

dair örnek olayları da incelemiştir. Bulut'un çalışmasında belirttiği gibi Yabancılara Türkçe öğretimi alanında özellikle görme engellilerle yapılmış birkaç çalışmanın olduğu tespit edilmiştir (Bulut, 2018). Tanrikulu ve Ünsal (2019) ise bu konuda daha önceden araştırma yapılmadığını belirterek literatürdeki bu eksiği kapatmak için ilgili çalışmayı yapmayı uygun gördüklerini aktarmaktadır. Bunun dışında işitme engellilere Türkçe öğretimi alanında yapılan araştırmaların da yabancıları kapsamadığı görülmüştür. Tüm bunlara ek olarak İngilizcenin işitme engelli yabancılara öğretimi konusunda yapılmış bazı çalışmalara rastlanmıştır (Birinci, 2014; Domagala ve Kontra, 2016; Domagała-Zyśk ve Podlewska, 2019; Csizér ve Kontra, 2020; Sultanbekova, 2019; Nasir, Hashim, Rashid ve Yunus, 2021). Bu araştırmalar İngilizcenin yabancı dil olarak işitme engelli bireylere öğretimi konusunda daha çok araştırma yapıldığını göstermekle birlikte işitme engelli yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi alanında yapılabilecek çalışmalar konusunda da fikir vermektedir.

Türkiye'ye gelen işitme engelli yabancı öğrenciler içerisinde Suriye, Sudan, Azerbaycan, Afganistan ve Rusya gibi pek çok farklı ülkeden gelen öğrenciler bulunmaktadır. Yabancı bir dili öğrenmeye çalışan işitme engelli öğrencilerin belli başlı sorunlarının ayrıntılı olarak incelenmesinin gerekliliği ve buna bağlı olarak Türkçe öğrenirken izlenmesi gereken yol/yöntemlerin neler olabileceğine ilişkin betimsel bir araştırma ortaya konulmak istenmiştir.

İlgili alan yazın taraması sonucunda, işitme engelli yabancıların Türkçe öğretmenleri ile yürütülmüş bir çalışmanın olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmada işitme engelli yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar, nitel araştırmalarda veri toplama tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme aracı ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Eğitim öğretim sürecinin en önemli ögesi öğretmendir. Öğretmen, sürecin yürütücüsü olarak eğitim öğretim sürecinin olumlu ve olumsuz yönlerini doğrudan deneyimler. Bu bağlamda araştırmaların çok sınırlı olduğu işitme engelli yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda öğretmenlerin bilgi ve tecrübeleri daha da önem kazanmaktadır. Bu araştırma, Türkçeyi işitme engelli yabancılara öğretirken karşılaşılan sorunları kapsamlı bir biçimde ele almayı amaçlamaktadır. Çalışma, İstanbul ili Avrupa ve Anadolu yakasındaki işitme engelli öğrencilere hizmet veren ortaokullarda görev yapıp ankete katılan 6 Türkçe öğretmenin görüşleri ve ankette bulunan yedi soru ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel bir araştırmadır. "Nitel araştırma, gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir." (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41). Nitel veriler genelde gerçek olayların belgelenmesinden, bireylerin

davranışlarının gözlemlenmesinden, gerçek dokümanlara dayalı çalışmalardan, görsel/ işitsel öğelerin incelenmesinden oluşur (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015).

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Durum çalışması "'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi"dir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 289). Merriam (2015, s. 40) ise durum çalışmasını "sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi" şeklinde tanımlamıştır. Bu çalışmada araştırılan durum, işitme engelli yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi sürecinde yaşanan sorunlardır.

2.2 Araştırma Grubu

İşitme engelli yabancı öğrencilerin İstanbul ili işitme engelli okullarında çalışan öğretmenlerine ulaşılmış, öğretmenlerin görüşme formunda yer alan soruları yanıtlamaları sağlanmıştır. İstanbul ili işitme engelliler devlet okullarında çalışan ve yabancı öğrencilere Türkçe dersi veren, Avrupa yakasında görev alan 4, Anadolu yakasında görev alan 2 öğretmenin görüşleri önceden belirlenmiş sorular üzerinden alınarak araştırmanın saha aşaması tamamlanmıştır. Araştırmanın inceleme konusunu işitme engelli yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar oluşturmaktadır. Öğretmenlerin hem uygulayıcı hem de işitme engelli yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi sürecini doğrudan deneyimlemeleri sebebiyle öğretmen görüşlerinin yaşanan sorunların tespiti noktasında önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu çalışmada Türkçe öğrenen işitme engelli yabancı öğrencilerle doğrudan münasebeti olan öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmış, bu nedenle sayı olarak çok kısıtlı bir örnekleme ulaşılmıştır.

2.3 Veri Toplama Aracı

2.3.1 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş bir görüşme yöntemi olarak nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir veri toplama yöntemidir (Güler, vd., 2015). Yarı yapılandırılmış görüşme, "katılımcının algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlar." (Merriam, 2015, s. 88). Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken alan yazın taraması yapılmış ve araştırmacıların kişisel deneyimlerinden yararlanılmıştır. Formda Türkçe öğrenen işitme engelli yabancı öğrencilerin öğretmenlerine yöneltilmek üzere 7 soru yer almaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeleri yapmak için öncelikle öğretmenlere ulaşılmış ve öğretmenlerin görüşmek için müsait olduğunu bildirdiği gün ve saatte görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeye çalışan işitme engelli yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin yaşadığı problemlerin ortaya konulmaya çalışıldığı bu çalışmada, yarı yapılandırılmış

görüşme formu ile toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde, metinlerde ortaya çıkan kelime ve kodların nicel manada sayılmasından çok öteye gidilerek, bu metinler içerisinde gizli kalmış anlamların, temaların ve modellerin incelenmesi olanağı elde edilerek araştırmacının subjektif fakat bilimsel bir yolla sosyal gerçekliği anlama imkânı bulduğu vurgulanmıştır (Zhang ve Wildemuth, 2009). İçerik analizinin amacı, bir fenomenin konsept ve kategoriler ile özetlemesini ve geniş bir tanımlamasını yapmaktır (Güler, vd. 2015).

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bulguları, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan verilerin içerik analizi yöntemiyle analiz edilmesiyle elde edilmiştir. İçerik analizi sonucunda temalar ve kategoriler elde edilmiş, bunlar Tablo 1'de sunulmuştur. Ardından elde edilen tema ve kategorilere yönelik açıklama yapılmış, tema ve kategorilere ulaşılmasını sağlayan katılımcı görüşlerine örnekler verilmiştir.

Tablo 1

İçerik analizi sonucunda elde edilen tema ve kategoriler

Temalar		Kategoriler		
Hizmet içi eğitim	Hizmet içi eğitim alan	Hizmet içi eğitim almayan		
MEB'in materyal desteği	Dijital kaynaklar	Plan/program hazırlama	Yetersiz bulma/faydalanmama	
Öğrenme düzeyi	Benzerlik	İletişim becerisi/ihtiyacı		
Soyut kavramların öğretimi	Yöntem ve teknik kullanımı	Materyal çeşitliliği	Aile ve çevre katkısı	Aşamalılık
Öğretim programı	Ekonomik etkenler	Öğrenciye görelilik	Ortak kültür	Öğrenciye göre müfredat
Sorunlar	Diksiyon	Uyum		
Akademik başarı	Evrensellik	Benzerlik/aynılık		

3.1 Öğretmenlerin İşitme Engelli Öğrencilere Yönelik Hizmet İçi Eğitimler Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin işitme engelli öğrencilere yönelik hizmet içi eğitimlere hakkındaki görüşleri incelendiğinde 6 öğretmenden 3'ünün herhangi bir eğitim almadığı, 1 öğretmenin ise kendi isteğiyle eğitim aldığı görülmüştür. Öğretmenlerden sadece 2'si hizmet içi eğitim almıştır. Bu durum aktif olarak işitme engelli yabancı uyruklu öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle yeterli

düzye desteklenmediği şekilde yorumlanabilir. Ayrıca bazı öğretmenlerin hiçbir hizmet içi eğitim almamasına rağmen bazı öğretmenlerin kendi istek ve çabalarıyla eğitim aldığı görülmüştür. Bu durum öğretmenin kişisel gayretiyle ilgili bir durum olup kurumsal ve sistemli bir hizmet içi eğitim faaliyetinin öğretmenlere yeterli düzeyde sunulmadığını düşündürmektedir. Özellikle hizmet öncesi dönemde işitme engellilere yönelik eğitim almamış öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi ve yeterlik düzeylerinin artırılması işitme engelli öğrencilere sunulan eğitim hizmetinin kalitesini yükselteceği belirtilebilir.

İşitme engellilere yönelik zorunlu bir hizmet içi eğitim almadığını belirten Ö1 kendi isteğiyle aldığı hizmet içi eğitimler hakkında aşağıdaki bilgileri sunmuştur:

İşitme engelli öğrenciler için zorunlu bir hizmet içi eğitim almadım. Kendi isteğimle beş günlük engelliler için materyal hazırlama semineri, 80 saatlik özel eğitim kursu, 120 saatlik işaret dili kursu ve 200 saatlik işaret dili tercümanlık ve öğretmenlik kurslarını aldım.

3.2 Öğretmenlerin MEB Tarafından İşitme Engelli Öğrenciler İçin Hazırlanan Materyaller Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin MEB'in işitme engelli öğrencilere yönelik materyal desteği konusundaki görüşleri incelendiğinde öğretmen görüşlerinin "Dijital kaynaklar, plan/program hazırlama ve yetersiz bulma/faydalanmama" kategorileri altında toplandığı görülmektedir. MEB'in "Orgm.meb.gov.tr", EBA ve telefon uygulaması (Özelim Eğitimdeyim) aracılığıyla öğretmenlere materyaller sunduğu öğretmenler tarafından dile getirilmektedir. Bu durum MEB'in dijital kaynak üretmek ve sunmak konusunda adımlar attığını ve bu kaynakların bazı öğretmenler tarafından beğenilerek kullanıldığını göstermesi bakımından önemlidir. Bunun aksine MEB'in sunduğu materyal desteğini yeterli bulmayan ve bu kaynaklardan yararlanmadığını belirten öğretmenler de mevcuttur. Bazı öğretmenler ise MEB'in sunduğu materyallerin plan hazırlarken [ders planı ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP)] işlerini kolaylaştırdığını, işlevsel planlar hazırlama konusunda bu materyallerden yararlandıklarını belirtmiştir. Ö1'in MEB'in sunduğu materyal desteği konusundaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: Orgm.meb.gov.tr sitesinde özellikle pandemi döneminde sayısı artan materyallerden derslerimde faydalanıyorum. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün "Özelim Eğitimdeyim" adlı bir telefon uygulaması var. EBA'da da işitme engellilere yönelik materyaller yer alıyor. Youtube'ta ve çeşitli internet sitelerinde yararlı materyaller bulunuyor. Okulumuzdaki 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları buldukları sınıf seviyesinin altında olduğundan okul öncesi ve ilkokul öğrencileri için hazırlanan görsel ve yazılı materyaller, ortaokuldaki öğrencilerimiz için çok uygun oluyor.

3.3 Öğretmenlerin İşitme Engelli Yabancı Öğrencilerle İşitme Engelli Türk Öğrencilerin Öğrenme Düzeyleri Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin işitme engelli yabancı öğrencilerle işitme engelli Türk öğrencilerin öğrenme düzeylerine ilişkin görüşlerinin analizi sonucunda "benzerlik ve iletişim becerisi/ ihtiyacı" kategorilerine

ulaşmıştır. Öğretmenler tarafından Türk veya yabancı olmanın öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerinde önemli bir etken olarak görülmediği ve öğretmenlerin bu konuda mutabık olduğu görülmüştür. Öğretmenler yabancı olmanın işitme engelli bir birey için dezavantaj oluşturmadığı noktasında fikirler beyan etmiştir. Sadece Ö2, dil bilgisi konusunda işitme engelli yabancı öğrencilerin işitme engelli Türk öğrencilere nazaran daha fazla dil bilgisi eksiği olduğunu beyan etmiştir. Ayrıca iletişim ihtiyacının öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerinde etkili olduğu, öğrencilerin iletişim ihtiyaçlarını karşılayacak ve günlük hayatlarını sağlıklı bir şekilde devam ettirmelerini sağlayacak kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerine sahip olduğu belirtilmiştir. Ö1, 2 ve 3'ün konu hakkındaki görüşü aşağıdadır:

Ö1: Bu öğrenciler; kelime bilgisi, okuma, yazma, sesletim (konuşma), okuduğunu anlama ve dilbilgisi alanlarında aynı sınıftaki Türk işitme engelli öğrencilerden çok farklı değiller. O sınıftaki Suriyeli öğrenciler de Türk öğrenciler de herhangi bir dili konuşamıyor. Suriyeli öğrenciler, Arapçaya da Türkçeye de eşit mesafedeler.

Ö2: Kelime bilgisi ve okuduğunu anlama günlük hayatı idame ettirebilecek, çevresiyle doğru iletişim kurabilecek durumda ancak dilbilgisi konusunda çok büyük eksikleri var.

Ö3: Dersine girdiğim öğrencimin dil becerilerinin yetersiz düzeyde olduğunu düşünüyorum ama şunu da belirteyim ki yabancı öğrenci olmasının buna çok etkisi olmadığı fikrindeyim.

3.4 Öğretmenlerin İşitme Engelli Öğrencilere Soyut Kavramların Öğretimi Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin işitme engelli yabancı öğrencilere soyut kavramların öğretimi konusundaki görüşleri incelendiğinde "yöntem ve teknik kullanımı, materyal çeşitliliği, aile ve çevre katkısı ile aşamalılık" kategorilerinin ortaya çıktığı görülmüştür. Öğretmenler öğrencilere soyut kavramların öğretimi konusunda farklı yöntem ve tekniklerin kullanımını önemsediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen görüşleri doğrultusunda en çok ön plana çıkan yöntemin yaratıcı drama yöntemi olduğu görülmüştür. Bu yöntemin öğrencileri aktif kılması ve doğrudan yaşantı sağlaması bakımından soyut kavramların öğretiminde kullanılabileceği belirtilebilir.

Öğretmenler ayrıca soyut kavramları öğretirken farklı materyallerin kullanımına dikkat çekmişlerdir. Görseller, görseller dizisi, videolar gibi materyallerin öğrencilerin soyut kavramlarını öğrenmelerini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

Soyut kavramların öğretimi konusunda öğretmenlerin vurguladığı bir diğer konu ise aile ve çevre katkısıdır. Öğrencilerin hedef soyut kavramlara yönelik ailesi ve çevresi aracılığıyla ön öğrenmelere sahip olmasının soyut kavramların öğretimini kolaylaştırdığı öğretmenler tarafından ifade edilmektedir. Eğer öğrencinin ön bilgisi yoksa veya yetersizse soyut kavramların öğretiminin zorlaştığı belirtilmektedir.

Soyut kavramların öğretimi konusunda ortaya çıkan son kategori ise aşamalılık kategorisidir. Öğretmenler kavram öğretiminde somuttan soyuta, kolaydan zora doğru bir yol izlenmesi gerektiğini,

A1 seviyesinde yardımseverlik, sevgi ve öfke gibi kolay öğrenilebilecek kavramların ağırlıkta olmasını, demokrasi ve adalet gibi daha zor öğrenilen kavramların ise A2 ve B1 seviyesinde artırılarak verilmesini önermektedir. Ö1, 3 ve 4'ün konu hakkındaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: *Somut kavramları, tek bir görselle öğretebilirken soyut kavramlar için bir görseller dizisi, video, anlayabilecekleri sözcüklerden oluşan hikâyeler, işaret dilini ve beden dilini kullanarak dramatizasyon tekniğinden faydalanmak soyut kavram öğretiminde bize fayda sağlar. Sevgi, öfke, üzüntü, yardımlaşma gibi basit soyut kavramları daha rahat öğrenebilen işitme engelli öğrencilerimiz; demokrasi, adalet gibi soyut kavramları daha zor ve daha geç öğrenmektedir. Aynı durum Suriyeli öğrencilerimiz için de geçerlidir.*

Ö3: *Genelleme yapmak doğru olmasa da büyük bir kısmının yaratıcı drama teknikleri ile kazandırılabilceğini gördüm. Sorun bu kavramlara karşılık işaretlerin yetersiz kalması ve kullanılmayınca da unutulması bence.*

Ö4: *A1 seviyesinde, yardımseverlik gibi daha anlaşılır kavramların verilebileceğini düşünüyorum. İlerledikçe anlaşılması zor olan kavramların A2 B1 düzeyinde kademeli olarak kazandırılabilceğini düşünüyorum.*

3.5 Öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programının İşitme Engelli Öğrenciler İçin Kullanımı Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki görüşlerinin analizi neticesinde "ekonomik etkenler, ortak kültür, öğrenciye göre müfredat" kategorilerine ulaşılmıştır. Öğretmenler özel eğitim programı yerine normal ilk ve ortaöğretim programlarının uygulanması gerektiğini, böylece işe girişlerde öğrencilerin bu okulların diplomalarından yararlanabildiğini belirtmişlerdir. Bu sebeple BEP yoluyla bu öğrencilerin eğitimlerine devam etmesinin öğrenciler açısından daha avantajlı olduğuna yönelik görüşler öne sürmüşlerdir.

Öğretmenler, öğrencilerin yeterliklerine uygun müfredat ve kitap hazırlanması gerektiğini belirtmektedir. Öğrencilerin işitme engelli olması ve farklı akademik ve iletişimsel becerilere sahip olması sebebiyle öğretmenlerin bu görüşü dile getirdiği görülmektedir.

Öğretmenler tarafından ortaya konan bir diğer faktör ise "ortak kültür"dür. Ortak kültür, öğrencilerin farklı kültürlerden gelmesi ve ortak bir yaşam çevresi içerisinde yer almaları sebebiyle vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin bu temaya dair görüşlerine örnekler aşağıda yer almaktadır:

Ö1: *İlkokul, ortaokul, lise programı yerine özel eğitim programı uygulanırsa öğrencilerin bu okulların diplomalarını almaları da mümkün olmaz. Ehliyet alımında ya da işe girişlerde bu diplomalar gerekli olmaktadır. İşitme engelli okullarına gelen her öğrencinin engel düzeyi, akademik seviyesi farklı olduğundan her öğrenci için de ayrı program hazırlanamayacağından BEP'lerle eğitimin yürütülmesini doğru buluyorum.*

Ö4: *Öğrenciler farklı yeterliliklere sahipse onlara uygun müfredat ve kitap oluşturulması gerektiğini düşünüyorum. Hem öğretmen hem öğrenci için daha anlaşılır bir hâl alır.*

Ö6: *Farklı kültürlerden gelip ortak bir kültür içinde yaşamaya çalışma bakımından kapsayıcı kültür programları oluşturma yolunda bir çalışma olarak görüyorum.*

3.6 Öğretmenlerin Türk İşaret Dili Kullanımı Konusunda Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin Türk işaret dili öğrenme konusunda öğrencilerin karşılaştığı sorunlar hakkındaki görüşleri "diksiyon ve uyum" kategorileri şeklinde ayrılmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin diksiyon problemi üzerinde durmaktadır. Onlara göre diksiyon öğrencilerin en çok zorlandıkları konuların başında gelmektedir. Öğretmenler bunun haricinde işaret dili öğrenme konusunda öğrencilerin çok güçlük yaşamadıklarını aksine kolay bir şekilde Türk işaret dili öğrenebildiklerine, bu dile çok hızlı bir şekilde uyum sağlayabildiklerine yönelik görüş bildirmiştir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerine örnekler aşağıdadır:

Ö3: *Farklı kültürlerden gelen öğrenciler çok çabuk bir şekilde bizim işaret dilini öğrenebiliyorlar, bu konuda hiçbir zorluk yaşandığını görmedim. Ses yapısı konusunda zorlandıkları konusunda da şunu diyebilirim ki işitme engeli olan öğrenci yabancı olmasa da ses çıkarmada ve telaffuzda çokça sorun yaşıyor zaten (konuşma becerisi olanları kastedtim.) Bu konuda yabancı olmanın bir dezavantajı yoktur bence.*

Ö6: *Küçük yaştaki işitme engelli öğrenciler için bu sorun çok fazla görülmezken büyük yaştaki öğrencilerde mevcut sorunlar yaşanabilir ama bunların da o kültür ve dille yetişen bir öğrenci için çok sorun oluşturmaması gerektiğine inanıyorum. Bütün öğrencilerin aynı seviyede diksiyon ve akıcı işaret dili konuşmasını beklemek doğru değil.*

3.7 Öğretmenlerin İşitme Engelli Yabancı Öğrencilerle İşitme Engelli Türk Öğrencilerin Akademik Başarısı Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin işitme engelli yabancı öğrencilerle işitme engelli Türk öğrencilerin akademik başarısı hakkındaki görüşlerinin "evrensellik, benzerlik/aynılık, olumlu transfer" kategorileri altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlere göre işitme engelli öğrencilerin ortak sorunları vardır, bu sorunlar tüm toplumlarda benzerlikler göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin yabancı uyruklu olması onların akademik anlamda başarısız olacakları anlamına gelmemektedir. Aynı zamanda işitme engelli öğrencilerin öğrenmeleri gereken işaret dili de birçok ortak öğe barındırmaktadır. Her ne kadar işaret dilleri arasında farklılıklar olsa da öğrenciler bu dillerin ortak yönlerinden hareketle yeni bir işaret dilini öğrenmekte çok büyük zorluklar yaşamamaktadır. Öğretmenler görüşleri önceki öğrenmelerin transfer edilmesiyle yeni işaret dilinin kolayca öğrenilebileceği yönündedir. Bu kategorilere yönelik öğretmen görüşlerinin bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Ö4: *Öğrenmeye sıfırdan başlayan iki öğrencinin aralarında hiçbir fark olmadığını düşünüyorum. İkisi de işitme engeli olduğu için öğrenmeye sıfırdan aynı şekilde başlar. Dışarıdan aldığı bir ana dil öğrenimi yoktur. Türk işaret dili öğreniminde yabancı öğrenciler sıkıntı yaşayabilir. Bu sorun da kısa zamanda halledilebilir. Çünkü işaret dili bütün ülkelerde benzerlikler gösterebilir.*

Ö3: *Bence her ikisinin de sorunları çok benzerlik taşıyor. Yabancı olması fazladan bir sorun yaşamasına etki etmiyor. Hatta yabancı öğrencimizin daha hızlı ve iyi düzeyde okuma- yazma öğrendiğini gördüğüm örnekler oldu çünkü esas olan işaret dili ve bunu iyi öğrendikten sonra dersleri anlamakta ve okumayı öğrenmekte diğer öğrencilerden çok farklı bir sorun yaşamıyor.*

Ö6: *Engellilik kavramı evrensel olduğu için bu konuda çok fazla bir farklılığın olduğunu düşünüyorum. Bilişsel anlamda var olan eğitim sisteminin yüklediği kavramlar benzerlik gösterirken kültürel anlamda çocuktan gelen çeşitli farklılıklar ortada olabilir.*

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

İşitme engelli yabancı öğrencilere Türkçe öğretmeye çalışan öğretmenlerle, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanarak yürütülen bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle süreçte yaşanan sorunlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. İşitme engelli yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi üzerine literatürde herhangi bir çalışma yoktur (Tanrıkulu ve Ünsal, 2019). Bu nedenle, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen işitme engelli öğrencilerin sorunlarının, Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınarak tespit edilmesi, araştırmanın bu yönüyle bir ilk olmasını beraberinde getirmektedir.

İşaret dili ve işitme engelli öğrencilere dil öğretimi konusunda herhangi bir eğitim almayan fakat bu öğrencilere Türkçe eğitimi vermek amacıyla görevlendirilen öğretmenlerin, verimli bir öğretim süreci inşa edememesi bu konudaki temel sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kurumsal ve düzenli hizmet içi faaliyetler yoluyla desteklenmediği sonucuna varılmıştır. Bu öğretmenlerden 3'ü (%50) işitme engellilerin eğitimine yönelik hiçbir hizmet içi eğitime katılmamıştır. Hizmet içi eğitimler öğretmen yeterliklerinin artırılması noktasında önemli etkinliklerdir. Bu sebeple MEB'in işitme engelli öğrencilere Türkçe eğitimi veren öğretmenleri hizmet içi eğitimler yoluyla desteklemesi önem arz etmektedir. Kurt (2017) tarafından yapılan araştırmada da işitme engelli öğrencilere ana dili eğitimi veren Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun işitme engelli bireylerin eğitimiyle ilgili hiçbir eğitim almadıkları sonucuna varılmıştır. Bu durum eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin göz ardı edilmesine de neden olmaktadır. Bulut (2018) işitme engelli öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe öğretecek öğretmenin bu duruma hazırlıksız olması durumunda uygun öğretim yapamayacağını, bu durumda işitme engelli öğrencinin dil öğrenim sürecini daha da zor bir hâle getireceğini belirtmektedir. Öğreticinin işitme engelli öğrenciler hakkındaki bilinç eksikliği ve işaret dilinin etkili kullanılamaması birçok soruna sebep olmaktadır (Bulut, 2018). Deliveli (2020) işitme engellilere sunulan eğitim hizmetinin niteliği üzerinde en önemli etkenin öğretmenler olduğunu

belirtmekte ve öğretmen yeterliklerinin artırılması konusunda çalışmalar yapılmasını önermektedir. Branş öğretmenleri, ülkemizde işitme engelliler alanında eğitim almamış olsalar da işitme engelliler okullarına atanmakta ve bu durum öğrencilerle öğretmenler arasında birçok iletişim sıkıntısının ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. İşitme engelli bireylerin eğitimi konusunda eğitim almamış öğretmenler, alan bilgisi eksikliğinin yanında bu öğrencilere uygulanacak etkinliklerin oluşturulması, uygun öğretim yöntemine karar verilmesi ve ortamın işitme engelli öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi noktasında da zorluklarla karşılaşmaktadır (Kurt, 2017). İşitme engelli öğrenciler için etkili ve motivasyon artırıcı öğrenme ortamı sağlama noktasında öğretmenlerin büyük sorumluluğu vardır. Ayrıca öğretmenler işitme engelli öğrencilere etkili öğrenme stratejilerini öğretmekle birlikte özerk bir şekilde yabancı dil öğrenme konusunda da onları desteklemelidir (Csizér ve Kontra, 2020).

Öğretmenlerin MEB'in işitme engelli öğrencilere yönelik materyal desteği konusundaki görüşleri "dijital kaynaklar, plan/program hazırlama ve yetersiz bulma/faydalanmama" kategorileri altında toplandığı görülmektedir. MEB'in sunduğu materyalleri kimi öğretmenler plan yapmak için kullanmakta ve öğrenciye uygun plan hazırlama konusunda bu materyallerin etkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca MEB'in dijital kaynaklarla da işitme engellilerin eğitimine katkı sunduğu ve bu kaynakların bazı öğretmenler tarafından beğenilerek kullanıldığı ortaya konmuştur. Bunun yanında MEB'in sunduğu materyalleri yeterli bulmayan ve bu materyallerden yararlanmayan öğretmenler olduğu da anlaşılmıştır. Yabancı dil öğretiminde materyal kullanımının önemi yadsınamaz. Yazılı ve görsel materyaller sadece dilin öğretimi konusunda değil aynı zamanda kültürün öğretimi noktasında da büyük önem taşımaktadır. Günümüz şartlarında basılı materyallerin yanında dijital materyallerinde geliştirilmesi ve Türkçenin yabancı/ ikinci dil olarak öğretimi sürecinde kullanılması önem arz etmektedir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun materyaller onların Türkçe öğrenmeye karşı tutum ve ilgilerini de olumlu etkileyecektir (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012). Yaman, Dönmez, Avcı ve Kabakçı Yurdakul (2016) geliştirdikleri mobil uygulamaları işitme engelli öğrencilere okuma yazma öğretmek amacıyla kullanmış ve yapılan uygulama sonucunda teknoloji kullanımının öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırdığı sonucuna varmışlardır. Nasir vd. (2021) tarafından yapılan araştırmada da işitme engelli öğrencilerin mobil teknolojilerin ikinci dil öğrenmelerini kolaylaştırdığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca uzaktan eğitim ve bilgisayar destekli eğitimle üç boyutlu teknolojilerin sunduğu imkânlar birleştirilerek işitme engelli yabancı öğrencilere zaman ve mekân fark etmeksizin daha etkili bir öğretim sunulabilir. Uygun teknolojik araçların kullanılmasıyla yabancı öğrencilerin dil bilgisi ve temel dil becerileri daha kolay ve hızlı geliştirilebilir (Bulut, 2018). Bu bağlamda MEB'in işitme engelli öğrencilere yönelik materyal desteği sunması ve bu materyallerin dijital materyalleri de içermesi Türkçenin öğretimi açısından olumlu bir durumdur.

Öğretmenlerin işitme engelli yabancı öğrencilerle işitme engelli Türk öğrencilerin öğrenme düzeylerine ilişkin görüşleri incelendiğinde Türk veya yabancı olmanın öğrenme düzeyi üzerinde etkili olmadığı

sonucuna varılmaktadır. Bu durum işitme engelli öğrencilerin engelleri sebebiyle birbirine benzer dezavantajlara sahip olmasıyla açıklanabilir.

Öğretmenlerin işitme engelli yabancı öğrencilere soyut kavramların öğretimi konusundaki görüşlerinden hareketle öğrencileri aktif kılan yaratıcı drama vb. yöntemlerin soyut kavramları öğretmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenler soyut kavramların öğretiminde materyal kullanımına dikkat çekmişler, görsellerin ve videoların kullanılmasının etkili olacağını belirtmişlerdir. Görseller ve videolar, öğretimin daha ilgi çekici ve kalıcı olması bakımından önemlidir. Videolar aynı zamanda beden dili ve mimiklerin nasıl kullanılacağını öğretilmesi bakımından da etkili araçlardır (Arslan ve Adem, 2010). Sarıkaya ve Uzuner (2013) tarafından yapılan çalışmada okuma yazma öğretiminde ve öğretmenlerin drama yöntemini kullandığı ve öğrenciyi bu süreçte aktif kılmaya çalıştıkları sonucuna varılmıştır. Tiryaki (2014) de yaptığı çalışmada işitme engelli bireylere Türkçe eğitimi veren öğretmenlerin öğretim sırasında görsel kullanılmasının konuyu somutlaştırmada ve bilgilerin kalıcılığını sağlamada etkili olduğunu, ayrıca işitme engelli öğrenciler için teknolojik materyallerin geliştirilmesi gerektiği yönünde görüş belirttiklerini ortaya koymuştur. Massi, Salija ve Muhayyang (2019) tarafından bir işitme engelliler öğretmeniyle yapılan çalışmada öğretmenin kelime öğretimi için görsel materyal kullanılmasının öğrencilerin kelimeleri daha kolay anlamasını sağladığını ve öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını vurguladığı sonucuna varılmıştır. Birinci (2014) de görsel materyal kullanımının işitme engelli öğrencilere yabancı dilde kelime öğretiminde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca öğretmenler, aile ve yakın çevrenin soyut kavramların öğretiminde rol oynadığını, çevresi aracılığıyla bu kavramlarla karşılaşan çocuklara soyut kavramların öğretiminin daha kolay olduğunu ifade etmişlerdir. Sarıkaya ve Uzuner (2013) tarafından yapılan çalışmada da işitme engellilere eğitim veren öğretmenlerin, ailenin ve yakın çevrenin işitme engelli öğrencilerin eğitimi konusundaki önemini vurguladıkları belirtilmektedir. Son olarak öğretmenler, soyut kavramların öğretimin aşamalı bir şekilde yapılması; sevgi ve öfke gibi öğrenilmesi kolay kavramların önce, demokrasi ve adalet gibi öğrenilmesi daha zor kavramların ise sonra öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Türkçe öğretim programının işitme engelli öğrenciler için kullanımı hakkındaki görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin işitme engelli öğrenciler için özel eğitim programlarının uygulanmasındansa normal ilköğretim ve ortaöğretim programlarının uygulanmasını önermiştir. Öğretmenler öğrencilerin hayatlarının ileriki yıllarında iş bulma, ehliyet alma gibi konularda öğrencilerin zorlanmaması için bu öneride bulunmuş, öğrenimlerine BEP yoluyla devam etmelerinin daha iyi olacağını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin farklı akademik ve iletişimsel becerilere sahip olmaları sebebiyle öğrenci yeterliklerine uygun müfredat ve materyal geliştirilmesi gerektiğine değinmişlerdir. Sarıkaya ve Uzuner (2013) de işitme engelli öğrencilere özel bir program hazırlanması, hazırlanan programın uygulamaya aktarılmasını sağlayacak ders ve çalışma kitaplarının, görsel materyallerin ve kılavuz kitapların hazırlanması gerektiğini belirtmektedir. Araştırmamıza katılan

öğretmenler ayrıca Türkçe öğretim programının öğrencilerin farklı dillere ve kültürlere sahip olması sebebiyle ortak bir kültür oluşmasını sağladığını vurgulamıştır.

Öğretmenlerin Türk işaret dili öğrenme konusunda öğrencilerin karşılaştığı sorunlar hakkındaki görüşleri, öğrencilerin diksiyon konusunda sorun yaşadığı ancak Türk işaret dilini öğrenme konusunda ciddi bir sorun yaşanmadığı, işitme engelli yabancı öğrencilerin Türk işaret diline kolayca uyum sağladığı ve hızlıca öğrendiği yönündedir. Bulut (2018), yabancı öğrencilere Türk işaret dilinin öğretimi konusunda sanal işaret dilinin etkili bir şekilde kullanılabileceğini, sanal işaret dili aracılığıyla Türk işaret dilinin daha da kolay öğretilbileceğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin işitme engelli yabancı öğrencilerle işitme engelli Türk öğrencilerin akademik başarıları hakkındaki görüşleri, yabancı uyruklu olmanın akademik başarı anlamında bir dezavantaj oluşturmadığı yönündedir. İşitme engelli öğrenciler dünyanın her yerinde ortak sorunlar yaşamaktadır. İşitme engelli öğrencilerin öğrenmesi gereken Türk işaret dili ile diğer işaret dilleri arasında birçok benzerlik vardır. Bu sebeple yabancı uyruklu işitme engelli öğrenciler Türk işaret dilini öğrenmede sorun yaşamamaktadır. Ancak işitme engelli öğrencilere Türkçe eğitimi veren öğretmenlerin çoğunluğunun işaret dili eğitimi almadığı Kurt'un (2017) yaptığı araştırmada ortaya konmuş, işaret dili bilmenin işitme engelli okullarında çalışacak öğretmenler için temel koşul kabul edilmesi önerisinde bulunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arıcı, B. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. Adem İşcan, Sami Baskın (Ed.) *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* (s. 85-107) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Arık, E. (2016) Geçmişten geleceğe Türk işaret dili araştırmaları. E. Arık (Ed.), *Türk İşaret Dili Araştırmaları* (s. 7- 22) içinde. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılarla Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.
- Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Biçer, N. ve Alan, Y. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyelilerin İhtiyaçlarına Yönelik Bir Eylem Araştırması. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 9(3), 862 -878.
- Birinci, F. G. (2014). *İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen işitme engelli öğrencilere kelime öğretiminde görsel materyallerin etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

- Bölükbaş, F. (2016). Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçlarının analizi: İstanbul örneği. *Uluslararası sosyal araştırmalar Dergisi*, 9(46), 21-31.
- Bulut, S. (2018). İşitme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde üç boyutlu teknolojilerin yeri, *Milli Eğitim Dergisi*, 47 (218), 21-54.
- Csizér, K. ve Kontra, E. H. (2020). Foreign Language Learning Characteristics of Deaf and Severely Hard-of-Hearing Students. *The Modern Language Journal*, 104(1), 233-249.
- Çiçekşöğüt, A. (2017). Uluslararası göç hukuku perspektifinde yerinden edilmiş Suriyelilerin Türkiye'deki statüsü, *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2),1-20.
- Deliveli, K. (2020). İşitme engelli öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesine ilişkin nitel bir araştırma. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7(1), 26-44. DOI: 10.33710/sduijes.609666
- Domagała-Zyśk, E. ve Kontra, E. H. (Eds.). (2016). *English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing persons: Challenges and strategies*. Cambridge Scholars Publishing.
- Domagała-Zyśk, E. ve Podlewska, A. (2019). Strategies of oral communication of deaf and hard-of-hearing (D/HH) non-native English users. *European Journal of Special Needs Education*, 34(2), 156-171.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Ergin M. (2013). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Güleç, İ. ve İnce, B. (2013). Türkçe öğrenen yabancıların günlük yaşama ilişkin kültürel algıları üzerine bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 95-106.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ihlamur, S. G. ve Öner (2014). Türkiye'nin Suriyeli mültecilere yönelik politikası, *Ortadoğu Analiz*, 6 (61), 42-45.
- IOM. (2013). Göç Terimleri Sözlüğü. R. Perruchoud ve J., R. Cross (Ed.), Uluslararası göç hukuku (s. 85).
- Karaca, M. F. ve Bayır, Ş. (2018). Türk İşaret Dili İncelemesi: İletişim ve Dil Bilgisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 2(2), 35-58.
- Kıran, Z. ve Eziler Kıran, A. (2018). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Kiremit, R.F., Akpınar, Ü. ve Tüfekçi Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149. doi:10.24106/kefdergi.428598
- Kurt, B. (2017). İşitme engelliler okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe eğitimine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(43), 381-392.
- Massi, S. M., Salija, K. ve Muhayyang, M. (2019). *Teacher's beliefs on the use of visual materials in teaching english vocabulary to the deaf students*. Erişim adresi: <http://eprints.unm.ac.id/15261/1/article%20jurnal.pdf>
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Nasir, N. A. M., Hashim, H., Rashid, S. M. M., & Yunus, M. M. (2021). Exploring the Potential Usage of Mobile Technologies Among the Hearing-Impaired Students in Learning English as a Second Language (ESL). *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 15(19), 48-63.
- Perruchoud, R. ve Redpath, J. (2013). *Uluslararası Göç Hukuku, Uluslararası Göç Terimleri Sözlüğü*.
- Sarı, H., Bağcı, Ö. A. ve Gökdağ, H. (2021). İşitme yetersizliği olan bireylerin eğitiminde kullanılan türk işaret dilinin gelişimi, yeri ve önemi: kaynak tarama. *Turkish Special Education Journal: International*, 3(1), 20-43.
- Sarıkaya, E. ve Uzuner, Y. (2013). İşitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 1(1), 31-61.
- Sultanbekova, A. (2019). *Teaching English as a Foreign Language to Deaf and Hard-of-Hearing Students at One School in Kazakhstan* (Master's thesis). Nazarbayev University, Graduate School of Education. Nur-Sultan.
- Tanrıku, L. ve Ünsal, B. S. (2019, Ekim). *İşitme engelli yabancı öğrencilere Türkçe öğretilirken Türk işaret dilinin kullanılması*. INCOLL, Çukurova Üniversitesi.
- Tiryaki, E. N. (2014). *Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin Türkçe eğitiminin ve okuma-yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tiryaki, E. N. (2015). Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin Türkçe derslerinde kullanılan materyaller üzerine bir değerlendirme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(1), 1-8.
- Uysal, A. (2010). *İşitme engellilerde Türkçe öğretimi, sorunlar, öneriler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yaman, F., Dönmez, O., Avcı, E. ve Yurdakul, I. K. (2016). İşitme engelli öğrencilerin okuma-yazma eğitiminde mobil uygulama kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 153-174.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. Y. (2019). *Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin Türkçe eğitimi, karşılaştıkları temel sorunlar ve öneriler*. A. A. Ahmed ve A. Fişekçioğlu (Ed.). Dil Kullanıcı Bağlamında Kuramdan Uygulamaya Türkçenin Yabancı dil Olarak Öğretimi (s. 117-129) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yurttabir, H. H. (2019). Evrensel tasarımla engelsiz yabancı dil öğretimi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 97-108.
- Zhang Y. ve Wildemuth B. M. (2005). Qualitative analysis of content. *Human Brain Mapping*, 30(7), 2197-2206.