



## Türkiye’de İşaret Dili Eğitimine Yönelik Güncel Sorunlar

Turkish Journal of Special Education  
Research and Practice  
2023, Volume 5 Number 1, p 40–57  
<https://dergipark.org.tr/trsped>  
DOI: 10.37233/TRSPED.2023.0137

## Current Issues in Sign Language Education in Turkey

**Article History:**  
Received 12 March 2022  
Revised 16 January 2023  
Accepted 24 April 2023  
Available online 23 May 2023

Hasan Hüseyin Selvi <sup>1</sup>, Serkan Buğra Yıldırım <sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırmada Türkiye’de işaret dili eğitimlerinde yaşanan güncel sorunların betimlenmesi amaçlanmaktadır. Verilerin yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplandığı bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmaya Türkiye’nin çeşitli bölgelerinde yaşayan ve Türk işaret dili kurslarında işaret dili eğitimi veren yetişkin işitme yetersizliğine sahip bireyler katılmıştır. Katılımcılar farklı eğitim düzeylerine sahip, işitme kaybı (90 dB üstü) olan iletişim olarak işaret dilini kullanan ve işaret dili öğretmenleridir. Her bir katılımcı ile görüşme ortalama iki saat sürmüştür. Katılımcılara işitme engellilerin eğitimleri ve işaret dili konularında çeşitli sorular yöneltilmiştir. Görüşmelerde elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgular, Türkiye’de işaret dili öğretmenliği için yasal bir düzenlemenin olmadığını, işaret dili eğitimlerinin çeşitli kurs ve derneklerce verildiğini, işaret dili öğretmenlerine yönelik kriterlerin oluşturulmadığını, Türk işaret dili eğitim uygulamalarında eksik ya da yanlış öğretime sıklıkla rastlandığını göstermektedir. Araştırma kapsamında Türk işaret dilinin kullanımı ve eğitimine yönelik yönelik Millî Eğitim Bakanlığınca politika geliştirmesi, işitme yetersizliği olan bireylerin eğitimine yönelik yöntem konusundaki tereddütlerinin giderilmesi, işaret/sağır kültürünün geliştirilmesi ve korunması için çalışmaların yapılması önerilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** *Türk işaret dili (TİD), işitme yetersizliği, sağır, sağır kültürü.*

### Abstract

In this research, it is aimed to describe the current problems experienced in sign language education in Turkey. In this study, in which data were collected by semi-structured interview technique, phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used. Adult individuals with hearing impairment living in various regions of Turkey and giving sign language education in Turkish sign language courses participated in the research. Participants are sign language instructors with different education levels, hearing loss (over 90 dB), using sign language as communication. The interview with each participant lasted an average of two hours. Various questions were asked to the participants about the education of the hearing impaired and sign language. The data obtained from the interviews were analyzed by content analysis. The findings show that there is no legal regulation for sign language teaching in Turkey, sign language training is given by various courses and associations, criteria for sign language trainers are not established, and incomplete or incorrect teaching is frequently encountered in Turkish sign language education practices. Within the scope of the research, it was suggested that the Ministry of National Education should develop a policy for the use and education of Turkish sign language, eliminate the hesitations about the method for the education of individuals with hearing impairment, and work to develop and protect the sign/deaf culture.

**Keywords:** *Turkish Sign Language (TSL), hearing impairment, deaf, deaf culture.*

**Önerilen Atıf Şekli (Suggested Citation):** Selvi, H. H. & Yıldırım, S. B. (2023). Türkiye’de işaret dili eğitimine yönelik güncel sorunlar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 5 (1), 40-57. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2023.0137>

<sup>1</sup> İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü, İstanbul, Türkiye, e-posta: [hasanhuseyinselvi@hotmail.com](mailto:hasanhuseyinselvi@hotmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6881-1254>

<sup>2</sup> Çarşamba Dumlupınar İlkokulu, Samsun, Türkiye, e-posta: [serkanbugra58@hotmail.com](mailto:serkanbugra58@hotmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6027-8964>

## Giriş

Türk işaret dilinin kullanımı ve buna duyulan ihtiyaç oldukça eski tarihlere dayanmaktadır. Öyle ki Türk işaret dilinin kullanımına ilişkin ilk örnekler Selçuklu ve Osmanlı saraylarında rastlanmaktadır. Osmanlı saraylarında işitme engellilerin istihdam edildiği, sağırlığın zaman zaman avantaja dönüştüğü de belirtilmektedir (Akalin, 2013). Türkiye’de eğitim ortamlarında ilk kullanımı Maarif Nazırı Münif Paşa’nın desteği ile 1889 yılında ilk Dilsizler Mektebinin açılmasıyla başlamıştır. Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk dönemlerinde çeşitli nedenlerle sağırlar okulu sürekli açılıp kapatılmış veya okulların yeri değiştirmiştir. Bu nedenle eğitim kurumlarının kalıcı olmaması işaret dili kültürünün yerleşmesini de olumsuz etkilemiştir. 1880 yılında gerçekleştirilen Dünya İşitme Engelliler Konferansında işitme yetersizliğine sahip bireylerin eğitiminde işaret dili yerine sözel dilin kullanılmasının daha işlev olacağı düşünülmüş ve tavsiye kararı olarak benimsenmiştir. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte Osmanlıca yerine Latin alfabesinin kullanılmaya başlanması, işaret diline yönelik tek el kullanımından iki el kullanımına doğru bir değişikliğe neden olmuştur. Süreç içerisinde gerçekleşen bu değişimler Anadolu Üniversitesinde işitme yetersizliğine sahip bireyler yönelik İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezinin (İÇEM) açılmasına vesile olmuştur. İşitme engelli çocuklar için sözle dil kullanımının alanyazında tavsiye edilmesi İÇEM’in de bu yöntemi benimsemesini sağlamıştır. Ayrıca benimsenen bu yeni yaklaşım işitme engelliler öğretmenliği lisans programlarının içeriğini de etkilemekle birlikte, akademik çalışmaların da yönünü değiştirmiştir. Bu bağlamda yürütülen akademik çalışmalar daha çok sözel dilin yaygınlaştırmasını temel almıştır.

Söz dil yaklaşımı ile eğitime başlamayan işitme engelli çocuklar için işaret dili alternatif bir yöntem olarak varlığını devam ettirmiştir. Uzun yıllar işaret dilinin müfredatı a-ya da çerçevesi tam netlik kazanmamıştır. Bu bağlamda profesyonel olarak işaret dili çalışmalarının dilbilimci Zeshan tarafından 2002 yılında başlatıldığını belirtmek gerekmektedir (Zeshan, 2002; 2003). Türkiye’de ise işaret diline ilişkin ilk kapsamlı çalışma Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1990’lı yıllarda başlatılmış olup 1995 yılında İşaret Dili Kılavuzu yayınlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığında tarafından yürütülen bu çabaların 2000’li yıllarda da devam ettiği görülmektedir. Bu çabaları üniversitelerde bu alanda yürütülen bilimsel araştırmalar takip etmiştir. Bu yıllarda yaygın olarak yürütülen bu çabaların sonucunda 2006 yılında Türk Dil Kurumu ile Millî Eğitim Bakanlığı, Türk İşaret Dili Çalıştayı gerçekleştirerek işaret dili çalışmalarını profesyonel bir platforma taşımışlardır.

Bu yıllarda yaygın olarak yürütülen çabalar, işitme engelli çocukların eğitim ortamlarına yönelik bazı yasal düzenlemeleri de beraberinde getirmiştir. İşitme yetersizliği olan öğrencilere özel eğitim okullarında okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yatılı ve gündüzlü eğitim hizmetleri 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile düzenlenmiştir. Türkiye’de işitme yetersizliği olan çocuklar, gereksinimleri çerçevesinde ayrı ve genel eğitim ortamlarında eğitimlerini sürdürmektedir. Bu eğitim ortamlarında işitme yetersizliği olan çocukların eğitimleri branş öğretmenlerinin yansıra birlikte 2016 yılına kadar işitme engelliler öğretmenliği programından mezun öğretmenler tarafından yürütülürken bu tarihten sonra programların birleştirilmesiyle özel eğitim öğretmenliği programlarından öğretmenler tarafından yürütülmeye başlanmıştır. Bu eğitim ortamlarından sadece işitme engelliler okullarında eğitim, doğal işitsel sözel yönetime göre verilmektedir (Girgin, 2003; Tüfekçioğlu, 1989). Ancak alan mezun sayılarının giderek azalması nedeniyle gerek sözel yöntem gerek işaret yöntemine yönelik okul kültürü kaybolmaya başlamıştır. Bununla birlikte işitme engelliler okullarında çalışan öğretmenler genel olarak sözel yöntemi

benimsemiş olsalar da işaret dilinin de eğitim ortamlarında kullanılması gerektiğini düşünmektedirler (Selvi, 2004). Türk İşaret Dilinin kullanıcıları olan işitme engelli/sağır toplumunun (işaret dili kullanan katılımcılar işitme engelli yerine sağır toplumu sözcüğü kullanımında ısrar etmektedirler) işaret dilinin öğretimi, yaygınlaştırılması ve kullanımında öncelikli söz haklarının olduğundan hareketle araştırmada ülkemizde işaret dili öğretiminde yaşanan sorunların betimlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Türk işaret dili öğretiminin önündeki olası engeller nelerdir?
2. Türk işaret dili öğretimine yönelik yaşan sorunlar nelerdir ve bu sorunların çözümüne yönelik ne tür çalışmalar yapılabilir?

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

İşaret dili eğitimleri işitme engelli/sağır bireylerin kendi deneyimlerinden yola çıkılarak zenginleşmiştir. Patton (2014), alanyazında konu hakkında yeterli bilgi birikiminin olmaması derinlemesine keşif imkânı sunan nitel araştırmaların tercih edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda araştırmada, sağır bireylerin kendi gerçekliklerini meydana getiren deneyimlerine ve bir olguya ilişkin anlamlandırmalarına odaklanan (Creswell, 2015) fenomenoloji yaklaşımı kullanılmıştır. Fenomenolojik çalışmalar, bireylerin belirli olguya ilişkin deneyimlerinin derinlemesine incelenmesine fırsat veren araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2014).

### **Katılımcılar**

Araştırmada ağır düzeyde işitme kaybı (90 dB üstü) olan iletişim olarak işaret dilini kullanan ve işaret dili eğitimlerinde eğitmen olarak görev alan 10 işitme engelli/sağır işaret dili eğitmeni katılmıştır. Katılımcıların 3'ü lisans 4'ü yüksek okul 1'li üniversite öğrencisi, 2'si lise mezunudur. Katılımcıların tamamı iyi düzeyde işaret dili kullanabilmektedir. Katılımcıların 4'ü sözel dil/konuşma dilini de kullanabilmektedir. 2 katılımcı işiten bireylerle iletişimde sözel dili tercih ettiğini belirtmiştir. Diğer katılımcılar, sözel dile sahip olduklarını ancak sözel dili/konuşma dilini kullanmayı tercih etmediklerini, işaret dilini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme tercih edilmiştir. Kartopu örnekleme, konu hakkında en çok bilgi sahibi olan kişi ya da kişilere ulaşılarak konu hakkında bilgi sahibi kim ya da kimlerin olduğunu araştırmakla başlar (Flick, 2014). Çalışma grubunun azlığı ve grup üyelerinin birbirlerini tanıyor olması nedeniyle bu yöntem tercih edilmiştir. Öte yandan araştırmacının işitme engelli/sağır grup ile birlikte uzun süreli çalışmalar yapmış olması güven kazanma ve sağlıklı verileri elde etmeyi kolaylaştırdığı (Grix, 2010) söylenebilir. Katılımcı üyelerden bilgi alınarak diğer katılımcılara ulaşılmıştır. İşitme engelli/sağır eğitmen evreninin azlığı nedeniyle örneklemin evrene yakın sayıda olduğu tahmin edilmektedir. Katılımcılar, İstanbul'da, çeşitli kurumlara eğitim vermektedir. Görüşmeler katılımcıların çalıştığı kurumlarda gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 6'sı kadın, 4'ü erkektir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu için uzman görüşü ve araştırmacının doğrudan katılımcısı olmayan benzer özelliklere sahip işitme engelli bireylerden görüş alınmıştır. Görüşmede yer alan sorular işaret dili tercümanı tarafından işaret diline çevrilmiş, katılımcılara sorular tercüman

aracılığıyla işaret dili kullanılarak sorulmuştur. Katılımcıların görüşleri video kaydına alınmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Çözülmesi**

Katılımcılara literatür ve kendi deneyimlerinden yola çıkarılarak çeşitli sorular (Ek 1) sorulmuştur. Görüşmelerde katılımcılara yöneltilen sorulara katılımcıların kısıtlama olmadan cevap verebilecekleri belirtilmiş yanıtları detaylandırabilmek için de sondaj sorular sorulmuştur. Görüşmeler ortalama 120 dk civarında sürmüş olup görüşme sonunda katılımcı görüşleri video kaydından yazılı forma geçirilmiştir. Görüşmelerde katılımcılara E1, E2 şeklinde E10'a kadar kod verilmiştir. Elde edilen veriler her sorunun altında gruplandırılmıştır. Veriler yorumlanırken araştırmaya katılanların demografik bilgileri dikkate alınmıştır. Elde edilen veriler frekans yoğunluğuna göre sınıflandırılarak temalar oluşturulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmalarda geleneksel kabul gören "geçerlik" yerine "inandırıcılık" ve "aktarılabirlik"; "güvenirlik" yerine "tutarlık" ve "teyit edilebilirlik" kavramlarının kullanılması gerektiği belirtilmiştir (Yıldırım & Şimşek; 2016). Araştırmada inandırıcılık adına uzman odaklı veri toplama, alanda çalışan uzman görüşü alma ve katılımcı görüşüne yer verilmiştir. Araştırmacının katılımcılarla uzun süreli etkileşimde bulunması ve mesleki çalışmalarda bulunması (Creswell, 2015; Grix, 2010) inandırıcılığa katkı sağladığı ve görüşme süresinin ilerlemesinin (Yıldırım & Şimşek; 2016) güven ortamı oluşturduğu söylenebilir. Araştırmada aktarılabirlik sağlanabilmesi adına elde edilen veriler, ortaya çıkan temalara göre düzenlenmiş, katılımcı görüşleri farklı işaret dili tercümanının görüşü ile yorum eklenmeden alıntılar yoluyla ele alınmıştır. Araştırmada "güvenirlik" için tutarlık ve teyit edilebilirliğin sağlanması amaçlanmıştır. Veri toplama ve analiz aşamasında toplanan veriler sürekli karşılaştırılarak verilerin tutarlı teyit edilebilir olmasına özen gösterilmiştir. Temaların oluşturulmasında ve yorumlanmasında alan uzmanı ile çalışma yürütülerek görüş birliğine varılmıştır. Kişisel yorumun katılmaması, görüş birliği, uzman görüşü ve katılımcı teyidinin araştırma geçerliğine ve güvenirliğine katkı sağladığı söylenebilir.

### **Bulgular**

Bu araştırmada ülkemizde işaret dili eğitimlerinde yaşanan sorunların betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda katılımcılara yöneltilen sorulara göre anlamlı birimler belirlenmiş ve ortaya çıkan olgular bir çerçeve içinde yorumlanmıştır. Araştırmanın bulguları, araştırma soruları temelinde betimlenmiştir.

### **Türk İşaret Dili Öğretiminde Yaşanan Sorunlar**

Araştırmaya dahil olan katılımcılara "İşaret dili öğreticisi olarak Türk işaret dilinin öğretiminde yaşanan temel sorunlar nelerdir? Açıklayınız" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Katılımcıların cevapları Tablo 1'de gösterilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcıların "İşaret dili öğreticisi olarak Türk işaret dilinin öğretiminde yaşanan temel sorunlar nelerdir? Açıklayınız" sorusuna yönelik anahtar kelimelerinin çeşitlilik gösterdiği, katılımcıların çoğunun cevaplarının yaşamsal tecrübelerine dayandığı görülmektedir.

Ayrıca diğer başlığı altında katılımcıların birbirinden bağımsız cevapları yer almaktadır. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplardan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Türk işaret dilinin öğretiminde yaşanan temel sorunlar

Tema	n	%
Türkçe'nin öğretilmemesi	8	80
Eğitimde iletişim sorunu	10	100
İşaret dilinin öğretmenlerce bilinmemesi	8	80
Ölçme değerlendirme sorunu	7	70
Öğretimsel yöntem sorunu	8	80
İşaret dili öğretimine yönelik açılan kursların kalitesi	7	70
Diğer	7	70

**Türkçe'nin Öğretilmemesi.** Araştırma bulgularının birinci konu başlığı olan "Türkçe'nin öğretilmemesi" temasında katılımcıların %80'i işitme yetersizliğine bağlı olarak okul yaşamlarında Türkçe'nin dolayısıyla ana dilin öğretilmediğini, etkili düzeyde okuma yazma öğrenemediklerini dolayısıyla ana dili Türk İşaret Dili olan işitme yetersizliği olan bireylerin yaşitlarından geride kaldığını belirtmişlerdir. Türkçe'nin yeterince öğrenilememesi nedeniyle sözcük dağarcığında sınırlılıklar olduğu dolayısıyla sürecin işaret dilinin sınırlı sözcüklerle kullanılmasına neden olduğu vurgulanmıştır. Konu hakkında katılımcılardan (E1), "*Doğuştan sağırım, konuşmayı öğrenemedim, okul yaşamımda okuma yazmayı öğrenemedim. Lise bitince bireysel olarak kendimi geliştirdim.*" (E3), "*Okulda okuma-yazma öğrenemedim.*" (E5), "*Öğretmenler genelde sağır olduğumuz için zaten öğrenemeyeceğimizi düşünüyorlardı. Türkçem ilkokuldan liseye kadar çok gelişmedi, cümlelerim, dilbilgisi kötüydü. Türkçe kelimeleri, cümledeki ekleri üniversitede öğrenmeye başladım, o zaman Türkçem ilerledi. Sınıf hem kalabalık değildi hem de hoca yavaş yavaş güzelce açıklıyordu.*" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerine göre Türk İşaret Dilinin gelişmesinde işitme yetersizliği olan bireylerin Türkçe'yi yeterince bilmemesi nedeniyle sözel dilin karşılığı olan işaret dilinin gelişmesine ket vurduğu söylenebilir.

**Eğitimde İletişim Sorunu.** Araştırma bulgularının ikinci konu başlığına bağlı oluşturulan "Eğitimde iletişim sorunu" temasında katılımcıların tamamı (%100) okul yaşamlarında iletişim sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların hepsi ana dili olarak işaret dilini benimsemişlerdir. İşitme yetersizliği ile birlikte başta evde ve sonrasında okulda devam eden yoğun bir iletişim sorunu yaşadıkları katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Konu hakkında katılımcılardan (E1), ve (E7) evde yaşadıkları iletişim sorunlarından bahsetmişlerdir. (E1) "*Doğuştan sağırım, konuşmayı öğrenemedim, ailem işaret dili bilmiyordu. Ben ne konuştuklarını anlayamıyordum. İletişim kuramadığımdan işaret dilim de gelişmedi. İşareti okulda öğrendim.*" (E7), "*Sorumum evde başladı. Konuşma eğitimi aldım öğrenmedim. Cihaz işe yaramadı. Ailem işaret dilini bilmiyordu. Vaktimi boş geçirdim. Kimse ne düşündüğümü bilmedi.*" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Katılımcıların tamamı okul döneminde öğretmenleriyle etkili iletişim kuramadıklarını, ifade etmişlerdir. Bu kategoride görüş belirten katılımcılardan (E2) "*Lisede öğretmenlerle yazı yazarak iletişim kurmaya çalışıyordum. Ama kelime dağarcığım yetersizdi*" (E3), "*Öğretmenler bağırarak, konuşarak ders anlatıyor, dersi kimse anlayamıyor öğrenciler çok geride kalıyor.*" (E4), "*Öğretmenlerimizi anlayamamak en büyük sorunum idi. Aynı zamanda alt yapı eksikliği ile okula başlamak da en büyük sorundu.*" (E5), "*Öğretmen dersi anlatıyor ama ben anlamıyordum. İlkokuldan liseye kadar aynı problemi yaşadım. Öğretmen konuşuyor ama tahtadan öğretmenden uzakta olunca öğretmeni anlamıyordum. Dersi bazen tahtada bir şeyler yazarken sırtı sınıfa dönük de anlatıyordu.*"

*Duymadığım için o zaman hiçbir şey anlamıyordum. Başka bir problem işareti yasaklıyorlardı. Öğretmenler genelde sağır olduğumuz için zaten öğrenemeyeceğimizi düşünüyorlardı.” (E6), “Çok sorun yaşadım. İletişim problemim çok oldu. Öğretmen ve duyan arkadaşlarımdan hiçbiri yardımcı olmadılar. Derslerde duyan arkadaşlarımda deftere yazarken sürekli onu takip ettim. Sağır arkadaşlarımda da konuşma problemi vardı. (E7), “Eğitim hep kötüydü. Notlarım iyiydi. Ama gerçek notlar değildi. Yani notlar öğretmenler tarafından şişiriliyordu.” (E8), “İyi öğretim yoktu. Öğretmenler bizi anlamıyordu.” (E9), “Öğretmenler tahtaya yazıyordu. Ama ne olduğunu anlamıyordum.” (E10), “Eğitim kalitesi çok zayıftı. Bunun nedeni öğretmenlerle doğru iletişim kurulamıyordu.” Şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşlerine göre eğitim kalitesinin düşük olmasının nedeni öğretmenlerin Türk İşaret Dilini yeterince bilmemesi ve öğrencilerle doğru iletişim kurulamaması olarak ifade edilmiştir. Ancak iletişim sorunu sadece okulda yaşanan bir problem olarak görülmemelidir. İşitme yetersizliği olan bireyler, doğumla birlikte işitme kaybına bağlı olarak iletişim sorunu yaşamaktadırlar. Bununla birlikte işaret dilinin yeterince öğrenilememesinin en önemli sebepleri arasında iletişim sorunu geldiği katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır.*

**İşaret Dilinin Öğretmenlerce Bilinmemesi.** Araştırma bulgularının üçüncü konu başlığına bağlı oluşturulan “İşaret dilinin öğretmenlerce bilinmemesi” temasında katılımcıların %80’i eğitim-öğretim dönemlerindeki öğretmenlerinin öğrencileri ile temel düzeyde iletişim kurabildikleri ancak işaret dilinin inceliklerine ve dilin profesyonel kullanımına yönelik yetersizlikleri olduğu ifade edilmiştir. Bu kategoride görüş belirten katılımcılardan (E2) *“İlkokul ve ortaokulda işaret dili bilen öğretmenler yoktu. Bazıları az biliyordu.” (E3), “Öğretmenler işaret dili bilmiyordu.” (E5), “Öğretmen işareti bilmiyordu.” (E6), “İşaret dili bilen öğretmen olmadığı için sorun yaşadım.” (E8), “Öğretmen işaretleri temel seviye idi. Örneğin öğretmen işaret dili ile fizik, kimya anlatamazdı.”* şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcılar genel olarak öğretmenlerin işaret dilini bilmediğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte birçok öğretmenin işaret dili kurslarına katıldığını ve öğrenmek için çaba gösterdiğini düşündüğümüzde akademik ortamda bir dilin akıcı kullanılabilmesi için o dilin ana dil seviyesinde kullanılması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu konuda (E9), *“Öğretmenler A1 seviyesinde işaret biliyordu. İlkokul daha iyi en kötü lise idi. Bazıları hiç işaret dili bilmiyordu.”* ifadesini kullanmıştır.

**Ölçme değerlendirme sorunu.** Araştırma bulgularının dördüncü konu başlığına bağlı oluşturulan “ölçme değerlendirme” temasında katılımcıların %70’i okul dönemlerinde ölçme değerlendirme ile ilgili sorunlar yaşandığı ve bu sorunların eğitim öğretim faaliyetlerini olumsuz etkilediği dolayısıyla okul ortamında ve derslerde kullanılan işaret dilinin değerlendirilmesinde yetersizlikler olduğu belirtilmiştir. Bu kategoride görüş belirten bazı katılımcılardan (E1) *“Öğretmenler ne dediğimizi anlamıyordu. Sözlü notu yüksek veriliyordu” (E3), “Sınav sorularını anlamıyorduk. Öğretmenler işaret dili ile soruları açıklamıyorlardı.” (E4), “Sınavlar işaret dili ile yapılmıyordu. Dersler kötü idi. Bu nedenle hep kopya çekiliyordu. Öğretmenler kopyaya göz yumuyordu.” (E8), “Öğretmenler soruların cevaplarını veriyordu. Sınavda bakarak yazıyorduk. Hep yüz alıyorduk ama bilmiyorduk. Dersler ve sınavlar işaret dili ile yapılmıyordu.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Katılımcı görüşlerine göre öğrencilerin okul dönemlerinde derslerin etkili işlenememesine bağlı olarak öğrencilerde bilgi yetersizliği olduğu belirtilmiştir. Sınavların ve ölçme değerlendirmenin sağlıklı yürütülemediği, ölçme değerlendirmede işaret dili kullanılmadığı belirtilmiştir. Akademik derslerle birlikte öğrencilerin işaret diline yönelik bilgilerini ölçebilecek bir ölçme- değerlendirme sistemi kullanılmadığı katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır.

**Öğretimsel Yöntem Sorunu.** Araştırma bulgularının beşinci konu başlığına bağlı oluşturulan “öğretimsel yöntem sorunu” temasında katılımcıların %80’i eğitim-öğretim ortamlarında kullanılan öğretimsel yöntemlerle ilgili görüş belirtmişlerdir. Bu kategoride görüş belirten katılımcılardan (E1) *“Biz sağır olarak işaret kullanıyoruz. Öğretmenler ve MEB sözel yöntem tercih ediyor. Bu da sorunlara yol açıyor”* (E3), *“Sağırlar okullarında eğitim genelde işaretlerle mümkün oluyor. Derslerde sözel yöntem kullanılıyor. Bir cümlelerin zaman, yer, mekân özelliklerini taşıyan ek ve kipleri öğretilmiyor. Bunun sağırlara yazmadaki bozukluklar gibi olumsuz bir yansıması oluyor. Bu da sağır olmayan bireylere yazılı iletişimde zorlanmamıza sebep oluyor.”* (E4), *“İşaret dili, sözel, metin ile beraber yapılmalı.”* (E5), *“Bence çift dilli eğitim olmalı, hem işaret hem Türkçe olmalı. Hiç Türkçe bilmeyen bir çocuk direk Türkçe açıklamaları anlayamaz. İki dil eş zamanlı gitmeli. Aynı zamanda toplumda ve devlet dairelerinde Türkçeyi iyi anlamaları ve kullanmaları gerekecek. O nedenle iki dili de iyi bilmeleri lazım.”* (E7), *“Amerika sağırlar eğitim sistemi örneklerinin kullanılmasını istiyorum. Türkiye’de sağırların eğitimi berbattır. Açık konuşuyorum. Millî Eğitim Bakanlığı ve YÖK sağırlar İşaret dilini ve kültürünü iyi bilmeleri lazım.”* (E8), *İşaret dili serbest olmalı. Ancak sözel dilde olmalı.* (E9), *İki dilli eğitim uygun olur. İşaret dilinin de kullanıldığı sözel eğitim olabilir.”* (E10), *“Tek Türkçe değil Türkçe ve Türk İşaret Dili ikisi olsun. Çabuk öğrenmiş olurlar. Türkçeyi bilmiyorlarken öğrenmeleri boş olur. Öğretmenler her dersi Türkçe ve Türk İşaret Dili ile anlatsınlar.”* şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcılar eğitim ortamlarında genel olarak karma yöntemin (Sözel ve işaret dili) kullanımı gerektiğini düşünmektedirler. Sözel yöntemin kamu alanlarında kullanılması, toplum içerisinde işiten bireylerle iletişimde önemli bir unsur olması ve yazılı dili anlama önemli olması nedeniyle gerekli görmektedirler. İşaret dilini ise öğretmenin işitme engelli öğrenciye ulaşmada önemli bir araç olarak gördükleri söylenebilir.

**İşaret Dili Öğretimine Yönelik Açılan Kursların Kalitesi.** Araştırma bulgularının altıncı konu başlığına bağlı oluşturulan “işaret dili öğretimine yönelik açılan kursların kalitesi” temasında katılımcıların %70’i Belediye, Halk Eğitim Merkezi ve diğer mekanlarla açılan işaret dili kursları ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Bu kategoride görüş belirten katılımcılardan (E3) *“Duyanların TİD dersi vermesini doğru bulmuyorum. Sağır kültürü, mimikleri, beden dili, teori, uygulama vb. deneyimler yok. Bu deneyimleri olmadığından duyanlar TİD öğretmeni olmasına şiddetle karşıyım. Sağırların TİD öğretmeni olması daha uygundur.”* (E5), *“En büyük sorun yeterli TİD’ne sahip olmayanların bu işe soyunmaları. Ve aynı zamanda halk eğitim merkezlerinde verilen kurslar sayesinde MEB onaylı belgelerin acil şekilde durdurulması gerektiğini düşünüyorum.”* (E6), *“Bazen sağır öğretmenlere kadro verilmiyor. MEB koda veya duyan öğretmenleri kadroya alıyor. Biz bu konuda hep sorun yaşadık.”* (E8), *“Pek çok farklı işaret eğitimi veriyorlar. Bana göre sağır eğitmeni olması gerekmektedir. Bildiğin gibi TİD eğitmenleri grubumuz var ama üst yüksek devlet makamı işitme engelli-sağırlarla hiçbir ilgisi olmayanları görevlendiriyor.”* (E9), *“Derneklerin kurumların işaret öğretmeleri güzel. Herkes öğrensin güzel bir şey.”* şeklinde ifade etmişlerdir. Genel olarak katılımcılar işiten bireylerin işaret dilini öğretmenlerini işaret dilinin inceliklerini bilmemeleri ve işaret dilinin yanlış yaygınlaşacağı endişesiyle karşı çıkmaktadırlar. Katılımcıların aynı zamanda eğitimci olduğu göz önüne alındığından işaret dili öğretiminin ana dili bilen yani doğuştan işitme yetersizliği olan ve işaret dilini erken dönemden itibaren kullanan eğitimci bireylerin vermesi gerektiğini düşünmektedirler. Katılımcılardan sadece (E4) işiten ve Türk İşaret Dili eğitimi alan bireylerin de bu eğitimi vermesi gerektiğini uygun görmüştür. İfadesinde *“Sağır olmayıp bu eğitimi alan insanları kazanmak çok iyi bir gelişme. Çünkü sağır olan birinin tanıştığı her insan, aşmış olduğu bir engeldir. Bir insanın açamadığı bir kapıyı diğeri*

onun için açabilir. Bu kurum ve derneklerin çoğalmasında bir insana yeni bir dili öğretmekle beraber yeni birçok hayatı tanıtması demektir ve sadece kazandırır, kaybetmenin istisnası bile yoktur.” Demıştır. Bu görüş diğer katılımcı görüşleri ile birlikte değerlendirildiğinde aslında işiten bireylerin de işaret dili öğretmesine bir itirazın olmadığı, itirazın işaret dilini yeterince bilmeyen veya sağır kültürü hakkında yeterli tecrübe sahibi olmayan bireylere yönelik bir tepki olduğu görülmektedir.

**Diğer.** Araştırma bulgularının yedinci konu başlığı olan “diğer” temasında katılımcılar farklı konularda yaşadıkları sorunların işaret dili öğretimine etkisinden bahsetmişlerdir (%70). Bu konular işitme engelliler okullarında yeterli denetimin yapılmaması, zorbalık, ders kitaplarının uygun olmaması, işitme cihazlarına ilişkin yetersizlikler vurgulanmıştır. Konu hakkında katılımcılardan (E1), “Sağır okulları denetlenmiyor. Yönetici ve müfettişler işaret bilmiyor.” (E3), “Sağır okullarında çok kavga var. Öğrenme yeterli olmuyor. Huzursuzluk var.” (E5), “Ders kitabını anlamıyorum. Bize göre değil” Öğretmenler genelde sağır olduğumuz için zaten öğrenemeyeceğimizi düşünüyorlardı. (E7) “İşitme cihazı işe yaramıyor. Çünkü kullanımda kontrol yok. Geç yaşta işe yaramıyor. Konuşamadığımız için bizden kimse kullanmıyor.” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

### Türk İşaret Dili Öğretimine Yönelik Yaşan Sorunlara Çözüm Önerileri

Araştırmaya dahil olan katılımcılara “İşaret dili öğreticisi olarak Türk işaret dilinin öğretiminde yaşanan sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Katılımcıların cevapları Tablo 2’de gösterilmiştir. Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların “İşaret dili öğreticisi olarak Türk işaret dilinin öğretiminde yaşanan sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir? Açıklayınız” sorusuna yönelik anahtar kelimelerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir.

**Tablo 2.** Türk işaret dilinin öğretiminde yaşanan sorunlara çözüm önerileri

Tema	n	%
Erken dönemde işaret dili öğretimi	6	60
Kaliteli işaret dili eğitimi	10	100
İşitme engelliler okullarının korunması	8	80
Eğitim personelinin işaret dili bilme zorunluluğu	7	70

**Erken Dönemde İşaret Dili Öğretimi.** Araştırma bulgularının sekizinci konu başlığı olan “Erken dönemde işaret dili öğretimi” temasında katılımcıların % 60’ı erken çocukluk döneminde dilin öğrenildiği bu nedenle sözel dilde olduğu gibi işaret dilinin de 0-3 yaş döneminde öğretiminin önemini vurgulamışlardır. Katılımcılardan (E2), “Dil erken yaşta öğreniliyor. 0-3 yaş arası önemli. Ama sağır ebeveynler işaret dili bilmiyor. İşaret dili eğitimi de önerilmiyor”. (E4) “Sözel dil gibi işaret dili de önemli bu bizim ana dilimiz. Ana dil eğitimi erken yaşta öğretim gerektirir. Gecikme olunca ileri yaşta iyi öğrenilmiyor.” Şeklinde yanıt vermişlerdir. Diğer katılımcıların görüşleri de benzerlik göstermektedir.

**Kaliteli İşaret Dili Eğitimi.** Araştırma bulgularının dokuzuncu konu başlığı olan “Kaliteli işaret dili eğitimi” temasında katılımcıların tamamı ülkemizde işaret dilinin öğretimine yönelik kurs ve eğitimlerinin yetersiz olduğunu, kurslarda yanlış bilgiler öğretildiğini, öğreticilerin işaret dilinin zenginliğine sahip olmadığı, işaret dilini akıcı kullanmadığını belirtmişlerdir. Bu konudaki önerileri uluslararası sertifikalandırılmış dil yeterliliğine sahip öğreticilerin sadece bu eğitimi vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu hususta katılımcılardan biri (E2), “Nasıl İngilizce bir kurda öğrenilmiyor. İşaret dili öğretimi içinde çok iyi bir eğitim ve pratik gerekir.” Şeklinde yanıt vermiştir. Diğer



katılımcılardan (E9) “Sözel eğitime karşı değiliz ancak okulların kültürü korunmalı. MEB bu yönde politika geliştirmeli.” ifadesini kullanmıştır. Görüş belirten katılımcılar sağır kültürünün işitme engelliler okullarında geliştiğini bu nedenle okulların kapatılmasına yönelik çalışmalar yürütülmesini önermişlerdir. (E3), (E7) ve (E10), “Üniversitelerde Türk İşaret Dili Bölümü açılması gerekir.” şeklinde görüş belirtmişlerdir. (E4) ve (E8), ise kamu ve özel kurumlarda işaret dilini akıcı kullanabilen personelin istihdam edilmesi gerektiğini, özellikle hastane, kamu kurumları, havaalanı, banka vb. Kurumlarda personele iyi düzeyde mesleki işaret dili kursları verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

**İşitme Engelliler Okullarının Korunması.** Araştırma bulgularının onuncu konu başlığı olan “işitme engelliler okullarının korunması” temasında katılımcıların %80’i işitme engelliler okullarının öğrenci azlığı nedeniyle kapandığını, bu durumun sağır kültürünü olumsuz etkilediğini, Türk işaret dilini korumanın yollarından birinin de bu okulları korumak olduğunu belirtmişlerdir. Bu hususta katılımcılardan (E4), “Öğrenciler kaynaştırmaya gidiyor. Okullarda öğrenci kalmadı. Öğrencilerin tamamının kaynaştırmaya gitmesini doğru bulmuyorum. Bu okullar bizim evimiz” şeklinde yanıt vermiştir. Diğer katılımcılardan (E7) “Halk Eğitim Merkezlerindeki kurslar bizim dilimizi yozlaştırıyor. Ana dilde işaret dilini kullanabilenler bu eğitimi vermeli.” ifadesini kullanmıştır. Katılımcıların tamamı diğer kurslarda da verilen eğitimlerin yetersizliğine vurgu yapmışlardır.

**Eğitim Personelinin İşaret Dili Bilme Zorunluluğu.** Araştırma bulgularının onuncu konu başlığı olan “Eğitim personelinin işaret dili bilme zorunluluğu” temasında katılımcıların %70’i okullarda çalışan eğitim personelinin (öğretmen ve yönetici) işaret dilini iyi düzeyde bilmelerinin zorunlu hale getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda katılımcılardan (E5), “İşitme engelliler bölümü kapatıldı. Öğretmenler işaret dili bilmiyor. Okula yeni gelen öğretmen öğreninceye kadar bizim açımızdan zaman kaybı oluyor.” şeklinde yanıt vermiştir. Diğer katılımcılardan (E6) “Özellikle lise öğretmenleri işaret bilmiyor. Bu nedenle ders anlatamıyor. Önce işaret dilini öğrensinler sonra atansınlar. İngilizce öğretmeni önce İngilizce öğreniyor sonra öğretiyor. İşaret dili de bir dildir.” ifadesini kullanmıştır. Katılımcıların (E8) kurslarda olduğu gibi öğretmenlerinde işaret dilini doğru kullanamaması nedeniyle işaret dilinin zarar gördüğünü belirtmiştir.

**Tablo 2.** Zorbalığı azaltmak için önerilen bilgilendirme çalışmaları

Bilgilendirme Çalışmaları	F
Normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik bilgilendirme çalışmaları	15
Öğretmenlere yönelik bilgilendirme çalışmaları	5
Ailelere yönelik bilgilendirme çalışmaları	4
İdarecilere ve diğer okul personellere yönelik bilgilendirme çalışmaları	1
Toplumun geneline yönelik bilgilendirme çalışmaları	1

## Tartışma

Bu çalışma ülkemizde işaret dili eğitimlerinde yaşanan sorunların betimlenmesi amacıyla yapılmıştır. İşaret dili kullanan işitme engelli eğitimciler işitme engelli sözcüğü yerine sağır sözcüğünü tercih etmektedirler. Bu çalışmada katılımcılar için “işitme engelli birey” yerine “sağır birey” sözcüğü kullanılmıştır. Sözel yöntemle iletişim kuran bireyler için ise işitme engelli sözcünü de tercih edilebilmektedir. Bu nedenle her iki sözcük birlikte kullanılmıştır. Katılımcılar genel olarak “işitme engelli” sözcüğünün sağır kültürünü (*deaf culture*) yansıtmadığını düşünmektedirler.

## Türk İşaret Dili Öğretiminde Yaşanan Sorunlar

Araştırmaya katılan katılımcılar, işitme engellilere yönelik açılan okullarda Türkçe'nin dolayısıyla ana dilin öğretilmediğini, etkili düzeyde okuma yazma öğrenemediklerini dolayısıyla ana dili Türk İşaret Dili olan İşitme yetersizliği olan bireylerin yaşatlarından geride kaldığını belirtmişlerdir. Tüm eğitim düzeylerinde işitme engelli bireylerin dil becerilerini geliştirmede Türkçe öğretiminin sorumluluğu vardır. İşitme engelli öğrencilere Türkçe öğretimi ile ilgili araştırma verileri dil öğretiminde eksiklik olduğunu göstermektedir (Erdiken, 2010). Türkçe'nin yeterince öğretilmemesi nedeniyle işitme yetersizliği olan bireylerde sözcük dağarcığında sınırlılıklar olduğu dolayısıyla sürecin işaret dilinin sınırlı sözcüklerle kullanılmasına neden olduğu vurgulanmıştır. Türk İşaret Dilinin gelişmesinde işitme yetersizliği olan bireylerin Türkçeyi yeterince öğrenememeleri nedeniyle okuma yazmayı okul sürecinde öğrenemedikleri anlaşılmaktadır. Bir dilin öğrenilememesi, sözcük dağarcığının sınırlı olması, işitme yetersizliği olan bireylerde işaret dilini öğrenmelerini olumsuz etkilediği söylenebilir. Alanyazında işitme engelli bireylerin sözcük dağarcığında sınırlılıklar olduğu (Akmeşe & Acarlar, 2016; Girgin & Karasu, 2007) İşitme engelli öğrencilerin kendilerini sözel olarak ifade etmede fizyolojik sınırlılıklarının bulunduğu, öğrencilerin akademik performanslarını destekleyici çalışmaların yapılması gerektiği belirtilmiştir (Alatlı & Servi, 2017). Alanyazın katılımcı görüşleri ile paralellik göstermektedir. Türk İşaret Dilinin işitme engelli bireylerle geliştiği ve öğretildiği varsayıldığında işitme engelli bireylerin sözel dili kullanmadaki yetersizlikleri Türk işaret dilinin yaygınlaşmasını olumsuz etkilediği düşünülebilir. İşaret diline ait doküman, kitap, cd vb. araç-gereçlerin yazılı dille oluşturulduğu dikkate alındığında sözel dilin öğretimi ve işitme engelliler tarafından kullanımı işaret dilinin öğretimi ve doğru yaygınlaşması açısından önemlidir. Sözel dilin geliştirilmesine yönelik tekrarlı okuma, teşvikler, akıcılığın geliştirilmesi çalışması kullanılan dilden bağımsız olarak performansı geliştirdiği belirtilmiştir (Enns & Lafond, 2007; Zekveld vd., 2007). Dolayısıyla işaret dili çalışmaları ile birlikte okuma yazma çalışmaları ve Türkçe'nin işlevsel öğretilmesi çalışmalarının birlikte yürütülmesi gerektiği düşünülebilir.

Araştırma katılan katılımcıların tamamı ana dili olarak işaret dilini benimsemişlerdir. İşitme yetersizliği ile birlikte başta evde ve sonrasında okulda devam eden yoğun bir iletişim sorunu yaşadıkları katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Katılımcıların tamamı okul döneminde öğretmenleriyle etkili iletişim kuramadıklarını, ifade etmişlerdir. Sunal ve Çam (2005) yaptığı çalışmada işitme engelli bireylerin erken çocukluk döneminden itibaren iletişim sorunları yaşadıkları, bu durumun ruhsal durumlarını olumsuz etkilediğini, okul başarısı ile yetişkinlerle iletişim kurma arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Katılımcı görüşlerinden işitme yetersizliği olan bireylerin eğitim sorunu yaşamalarının başlıca nedeni öğretmenlerle doğru iletişim kuramamalarından kaynaklanmaktadır. Bunun nedeni öğretmenlerin Türk İşaret Dilini yeterince bilmemesi olarak ifade edilmiştir. Ancak iletişim sorunu sadece okulda yaşanan bir problem olarak görülmemelidir. İşitime yetersizliği olan bireyler, doğumla birlikte işitme kaybına bağlı olarak iletişim sorunu yaşamaktadırlar. Bununla birlikte işaret dilinin yeterince öğrenilememesinin en önemli sebepleri arasında iletişim sorunu geldiği katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Katılımcılar, eğitim-öğretim dönemlerindeki öğretmenlerinin öğrencileri ile temel düzeyde iletişim kurabildikleri ancak işaret dilinin inceliklerine ve dilin profesyonel kullanımına yönelik yetersizlikleri olduğu ifade edilmiştir. Eğitimcilerin işaret dili yetersizliği eğitimin kalitesini olumsuz etkilemektedir (Chibuke, 2020; Ikwen vd., 2017; Osakwe, 2010; Poelane, 2017). Bir dil olarak Türk İşaret Dili, gramer yapısına uygun bir

şekilde ana dilde işaret dili kullanıcısı akıcılığına sahip eğitimler tarafından öğretilmelidir. Doğru yöntemler iletişimin kalitesini olumlu etkileyecektir.

Katılımcılar, okul dönemlerinde derslerin etkili işlenemediği, öğrencilerde bilgi yetersizliği olduğunu söylemişlerdir. Okullarda sınavların öğrencilerin bilgi başarısını ölçmediği, ölçme değerlendirme işaret dili kullanılmadığı belirtilmiştir. Akademik derslerle birlikte öğrencilerin işaret diline yönelik bilgilerini ölçebilecek bir ölçme-değerlendirme sistemi kullanılmadığı katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Yapılan araştırmada işitme engellilere yönelik meslek lisesinde öğrencilerin %65'i ödül belgesi aldığı (teşekkür vb.) halde görüşülen öğrencilerin tamamının okuma-yazma bilmediği, okuduğu metni anlayamadığı, işitme engellilerin eğitime yönelik yöntemlerin etkin bir şekilde kullanılmadığı, sınavların sağlıklı yürütülemediği belirtilmiştir (Selvi, 2012). İşitme engelli öğrencilerin derslerde ve sınavlarda sorun yaşadığı, öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin arkadaşları veya öğretmenlerince anlık geçici çözümlerin getirildiği belirtilmiştir (Karakuş vd, 2017; Tekin, 2019).

Katılımcılar eğitim-öğretim ortamlarında kullanılan öğretimsel yöntemlerle ilgili genel olarak karma yöntemin (Sözel ve işaret dili birlikte) kullanımı gerektiğini düşünmektedirler. Sözel yöntemin kamu alanlarında kullanılması, toplum içerisinde işiten bireylerle iletişimde önemli bir unsur olması ve yazılı dili anlama önemli olması nedeniyle gerekli görmektedirler. İşaret dilini ise öğretmenin işitme engelli öğrenciye ulaşmada önemli bir araç olarak gördükleri anlaşılmaktadır. İşitme engellilere eğitim veren öğretmenlerin gerek sözel yöntem gerek işaret dilini bilmelerinin ve doğru biçimde uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve toplumla etkileşim kurmalarına katkı sağlayacağı belirtilmiştir (Piştav-Akmeşe & Kayhan, 2016). İşitme engellilerin eğitimlerinde kullanılan her yaklaşımın kendi içerisinde yararları ve sınırlılıkları bulunduğundan hangi yöntemin yararlı olduğuna karar vermenin zor olacağı (Polat, 1995), her yaklaşımın kendi içinde olumlu yönleri ve sınırlılıkları bulunduğu, tek bir yöntemin, tüm işitme engelliler için en iyi olduğu yaklaşımının doğru olmadığı belirtilmiştir (Akçamete, 2007).

Doğal işitsel sözel yöntemin konuşma eğitimi üzerinde olumlu etkileri bilinmektedir. Ülkemizde iki dil kullanımı ve işaret dili kullanımının eğitime etkileri üzerine bir araştırma bulunmamaktadır. Bununla birlikte eğitimlerde sözel dilin yanı sıra işaret dilinin kullanılması işitme engellilerin doğal hakları olduğu bu nedenle işaret dilinin eğitim ortamlarında kısıtlanmaması gerektiği söylenebilir. İşitme engellilerin eğitime yönelik ülkemizde açılmış ilk bölüm olan Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde İşitme Engelliler Öğretmenliği Ana Bilim Dalında işitme engellilerin eğitimi doğal işitsel sözel yöneme göre verilmekteydi. Bu bölüm kapatılarak mezunlar özel eğitim öğretmeni olarak atanmışlardır. 15/07/2013 tarihli YÖK Kararı gereği özel eğitim bölümlerinde işaret dili dersi okutulmaya başlanmış, ancak bu çaba dilin eğitimi ve inceliklerinin kavratılması için yeterli olamamıştır. Türk işaret diline yönelik eğitim materyalleri geliştirme çalışmaları ve işaret temelli okuma yazma çalışmaları başlangıç aşamasındadır (Kemaloğlu, 2012). Bu dilin öğretiminin ana dilde işaret dili kullanan eğitimciler tarafından verilmemesi de etkililiğini olumsuz etkilemektedir. Sonuç olarak üniversitelerin özel eğitim bölümlerinin işaret diline ve işitme engellilere yönelik ders programları incelendiğinde gerek Türk işaret dilini gerek işitsel sözel yöntemi kapsamlı ele almadığı söylenebilir.

Katılımcıların, Belediye, Halk Eğitim Merkezi ve diğer mekanlarla açılan işaret dili kursları ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar işaret diline yönelik eğitici görevlerinin bu dili akıcı olarak kullanabilen ve dilin inceliklerine hâkim kişilerce verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Çeşitli kurum ve kuruluşlarda erilen işaret dili kurslarına eğiticilerin

işaret dilini yeterince bilmediği ve dilin kültürüne zarar verdiği düşüncesi ile itiraz etmektedirler. İşaret dilinin son derece önemli olduğunu işaret dilleri, konuşma dilleri ile anlatılamayan bilişsel dilbilimlere özgü bir eşsiz bir küme meydana getirdiğini (Wilcox & Janzen, 2004), işitme engelliler okullarında sağır öğretmenlerin istihdamının önemli olduğunu ve sağır öğretmenlerin işiten öğretmenlere göre sınıf kontrollerinde daha hakim olduklarını, sağır öğretmenler kendi sağırılık tecrübelerinden (sağır kültürünü bildikleri için) yararlanarak hayat tecrübelerini katarak dersin içeriğini anlatmakta zorluk çekmeyeceklerini, sınıf ortamlarında tercümanlardan gerektiğinde yararlanılması gerektiğini (Marlatt, 2004), işaret dili tercümanların öğretmenlerle işbirliği içerisinde olması gerektiğini (Berdine & Blackhurst, 1993) belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularının yedinci konu başlığı olan “diğer” temasında katılımcılar okul yaşamlarında çeşitli sorunlar yaşadıkları, yaşadıkları sorunların işaret dili öğretimine etkisinden bahsetmişlerdir. Bu konular işitme engelliler okullarında yeterli denetimin yapılmaması, akran zorbalığı, ders kitaplarının uygun olmaması, işitme cihazlarına ilişkin yetersizlikler vurgulanmıştır.

### **Türk İşaret Dili Öğretimine Yönelik Yaşan Sorunlar ve Çözüm Önerileri**

Araştırmada katılımcılar, sözel dilde olduğu gibi işaret dilinde de öğretiminin erken yaşta başlanmasını önermişlerdir. Erken dönemde dilin edinmesinde gecikmeler dilin akıcı olarak kullanımında zorluklara neden olacaktır. İleri ve çok ileri derecede işitme kayıplı çocuklar, gelişimlerinin erken evrelerinde ciddi dil sorunları yaşamaktadırlar. Bu durum çocukların yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde okuma yazma güçlükleri açısından daha yüksek risk oluşturmaktadır (Atlar & Uzuner, 2018). İşitme yetersizliği olan bireylerin ileriki yıllarda okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri için erken yaşam deneyimlerinin ve erken okuryazarlık gelişiminin kritik öneme sahip olduğu belirtilmiştir (Piştav-Akmeşe, 2015; Piştav-Akmeşe vd., 2019).

Katılımcıların tamamı ülkemizde işaret dilinin öğretimine yönelik kurs ve eğitimlerinin yetersiz olduğunu, kurslarda yanlış bilgiler öğretildiğini, öğreticilerin işaret dilinin zenginliğine sahip olmadığını, işaret dilini akıcı kullanamadığını ifade etmişlerdir. Bu konudaki önerileri uluslararası sertifikalandırılmış dil yeterliliğine sahip öğreticilerin sadece bu eğitimi vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Kamu ve özel kurumlarda işaret dilini akıcı kullanabilen personelin istihdam edilmesi gerektiğini, özellikle hastane, kamu kurumları, havaalanı, banka vb. Kurumlarda personele iyi düzeyde mesleki işaret dili kursları verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer öneriler bir başka araştırmada da ifade edilmiştir (Selvi vd., 2019).

Katılımcılar, Türk işaret dili öğretimine yönelik yaşanan sorunlara çözüm önerisi olarak işitme engelliler okullarının korunması gerektiğini belirtmişlerdir. İşitme engelli bireyler, işaret dilinin yoğun kullanıldığı işitme engellilerin eğitim aldığı okulların korunmasının sağır kültürüne olumlu katkı sunacağını düşünmektedirler. Katılımcıların bu görüşü çok yönlü değerlendirilmelidir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında özel eğitim okulları sınırlandırılmış mekanlar olarak değerlendirilmektedir (McDermid, 2020). Katılımcıların işaret dili öğretimine yönelik bir başka çözüm önerisi işitme engelliler okullarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik öncesinde işaret dili konusunda kapsamlı bir eğitim almalarıdır. Katılımcılar işaret dilini akıcı kullanmayı işitme engelliler okullarında çalışmak için bir ön koşul olarak getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Katılımcı görüşleri birlikte değerlendirildiğinde ülkemizde Türk işaret dilinin bir standardının ortaya konması, Millî Eğitim Bakanlığının sorumluluk alarak farklı seviyelerde, farklı yeterliliklere sahip öğretmenlerle ve farklı sürelerde verilen işaret dili eğitimleri sonlandırılarak standart bir getirmesi doğru olacaktır. Ayrıca verilen eğitimlerin

Millî Eğitim Bakanlığının kontrolünde olması ve denetlenmesi gerekmektedir. Türk işaret dilinin standardizasyonuna yönelik çalışmalarda Millî Eğitim Bakanlığının başat görev alması, bakanlık teşkilatında işaret dili kullanabilen yönetici başkanlığında işaret diline yönelik, program, materyal, standartlaştırma çalışmaları yürütülmelidir.

İşaret dilinin öğretilmesine yönelik yüksek öğretimde dersler konmuş olsa da Türk İşaret Diline yönelik bir bölümün olmayışı bir boşluk oluşturmuştur. Oluşan boşluğun çeşitli kuruluşlarca doldurulmaya çalışıldığı görülmektedir. Sivil toplum kuruluşlarının, belediyelerin ve halk eğitim merkezlerinin işaret dilinin öğretilmesine yönelik kurslarında görev alan eğitimcilerin yeterlilikleri belirsizdir. Kurslarda görev alanların; kendisi işitme engelli, ailesi işitme engelli, işitme engelliler öğretmenliği mezunu ya da kurslarla işaret dilini öğrenen kişiler oluşturmaktadır. İşaret dili eğitiminin kurs seviyesinde uygulamalardan çıkarılarak üniversite ortamında bir bölüm altında yürütülmesi işaret dilinin profesyonel öğretilmesini sağlayacaktır.

Türk işaret dilini ana dili düzeyinde en iyi kullananlar işitme engellilerdir. İşiten bireylerin işitme engellilerin öz yaşamlarında geçirdikleri aşamaları anlaması oldukça güçtür. Bu nedenlerle işaret dili eğitimlerinde sağır bireylere eğitimlik görevi verilmemesi bir hak kaybı olarak düşünülebilir. İşitme yetersizliği olan bireylerin yaşamsal tecrübelerinden yararlanmak gerekir. İşaret dilinin öğretiminin işiten bireylere yüklenmesi bu dilin kültürünün bozulmasına neden olabilir.

### Öneriler ve Sonuç

Bu bölümde araştırma kapsamında çeşitli öneriler getirilmiştir. Türk İşaret Dili kurslarında görev alan personelin Türk işaret dilinin kullanıma hâkim ve işitme engelli bireylerin eğitimi konusunda donanımlı olması gerekmektedir. Kurslarda görev alan personele yönelik nitelik şartları değiştirilmelidir. İşaret diline yönelik kurslarda işitme engellilerin yaşam tecrübelerinden yararlanmak için sağır/işitme yetersizliğine sahip eğitimcilerin kurslarda görevlendirilmelerinin yolu açılmalıdır. Eğitim ortamlarında sadece işaret kullanımına dayalı bir yöntem yerine farklı disiplinleri içine alan karma yöntemin kullanılması gerekmektedir. İşitme yetersizliğine sahip/sağır bireylerin eğitim uygulamalarına yönelik alınan kararlarda bu konuda deneyimli olan işitme yetersizliğine sahip/sağır bireylerin de görüşleri alınmalıdır. Türk işaret dilinin standardının ortaya konması gerekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının sorumluluk alarak farklı seviyelerde, farklı yeterliliklere sahip öğretmenlerle ve farklı sürelerde verilen işaret dili eğitime dil eğitimlerinde olduğu gibi bir standart getirmesi doğru olacaktır. Profesyonel işaret dili eğitiminin kurs seviyesinde yer alan (halk eğitim merkezleri, çeşitli kuruluşlar vb.) uygulamalardan çıkarılarak üniversite ortamında bir bölüm altında yürütülmesi işaret dilinin profesyonel öğretilmesini ve üzerinde araştırmaların yapılmasını sağlayacaktır.

### Kaynakça

- Akalın, Ş. H. (2013). Türk işaret dili. *Yeni Türkiye*, 55, 1496-1502.
- Akçamete, G. (2007). *İşitme yetersizliği olan çocukların eğitiminde neredeyiz? Özürlüler'07 Kongresi*, İstanbul.
- Akmeşe, P., & Acarlar, F. (2016). Using narrative to investigate language skills of children who are deaf and with hard of hearing. *Educational Research and Reviews*, 11(15), 1367-1381. <http://doi.org/10.5897/ERR2016.2865>

- Alatlı, R., & Servi, C. (2017). Ortaokula devam işitme engelli öğrencilerin yazı performanslarının incelenmesi: Örnek grup incelemesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 27-43. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.292065>
- Atlar, H., & Uzuner, Y. (2018). Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun gelişen okuryazarlık yaşantılarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 54-89. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s3m>
- Berdine, H., & Blackhurst, E. A. (1993). *An introduction to special education*. HarperCollins College Publishers.
- Chibuke, E. (2020) *The challenges of teaching sign language to pupils with hearing impairment in special education primary school, Ibom Layout, Calabar*. <https://ssrn.com/abstract=3568246> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3568246>
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri* (2. Baskı) (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Enns, C., & Lafond, L. D. (2007). Reading against all odds: A pilot study of two deaf students with dyslexia. *American Annals of the Deaf*, 152(1), 63-72.
- Erdiken, B. (2010). İşitme engelli öğrencilere yazılı anlatım öğretiminde iki yaklaşım ve değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 85-105.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Girgin, C. (2003). *İşitme engelli çocukların eğitimine giriş*. Anadolu Ü. Yayınları.
- Girgin, Ü., & Karasu, H. P. (2007). İşitsel/sözel yaklaşımla eğitim gören işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 146- 156.
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. Palgrave Macmillan.
- Ikwen, E. U., Nkebe, S. A., & James, D. D. (2017). A survey of opinions of primary school teachers and University lecturers on inclusive and equitable educational provision in primary schools in Central Education Zone of Cross River State. *The Exceptional Child*, 19(2), 47-55.
- Karakuş, Ö., Kalaycı-Kırhoğlu, H. İ., Kırhoğlu, M., & Başer, D. (2017). Üniversitelerde engelli öğrencilerin eğitim alanında karşılaştıkları sorunlar: Selçuk Üniversitesi örneği, *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2577-2589. <http://doi.org/10.14687/jhs.v14i3.4701>
- Kemaloğlu, Y.K. (2012). Türkiye’de işitme kayıplıların ve işitme engellilerin genel görünümü. *Türkiye Klinikleri*, 5(2), 1-10.
- Marlatt, E.A. (2004). Comparing practical knowledge storage of deaf and hearing teachers of students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of The Deaf*, 148(5), 349-357. <http://doi.org/10.1353/aad.2004.0005>
- McDermid, C. (2020). Educational interpreters, deaf students and inclusive education?. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2(1), 27-46. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0107>
- Osakwe, H. S. (2010). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24. <http://doi.org/10.1348/000709906X156881>

- Patton, M.Q. (2014). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Piştav-Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2016). Okulöncesi düzeyde eğitim alan işitme engelli öğrencilerin eğitim süreçlerinde kullanılan iletişim modlarına/yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 296-332. <https://doi.org/10.12984/egeefd.280747>
- Piştav-Akmeşe, P. (2015). Doğuştan ileri/çok ileri derecede işitme kayıplı çocukların dil becerilerine ilişkin araştırmaların incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 392-407. <https://doi.org/10.12984/eed.60663>
- Piştav-Akmeşe, P., Sezgin, D., & Ögüt, F. (2019). Investigation of early literacy skills in preschool children with deaf and hard of hearing: Early literacy skills in children with deaf and hard of hearing. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 137-143. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019257659>
- Poelane, N. W. (2017). The effect of limited sign language as barrier to teaching and learning among deaf learners in South Africa. *South African Journal of Education*, 40(2), 1-7. <https://doi.org/10.15700/saje.v40n2a1735>
- Polat, F. (1995). İşitme engellilerin eğitiminde kullanılan yöntemler. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(1), 24-32.
- Selvi, H. H. (2004). *Resmi işitme engelliler eğitim kurumlarının işlevsel süreçlerinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Selvi, H. H. (2012). *İşitme engelliler meslek lisesinden mezun olan öğrencilerin başarı düzeylerinin betimlenmesi*. 22. Özel Eğitim Kongresi, Trabzon.
- Selvi, H. H., Gökgöz, K., Demirtaş, S., Özsoy, A. S., & Göl-Güven, M. (2019). *İşitme engelli bireylerin eğitim sorunlarının betimlenmesi*. 29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Kuşadası.
- Sunal, Ş., & Çam, O (2005). Okul öncesi dönemi işitme engelli çocukların ruhsal uyum düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 12(1), 11-18.
- Tekin, H, H. (2019). Engelli üniversite öğrencilerinin eğitim yaşamındaki sorunları: Konya örneği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 1531-1548. <https://doi.org/10.33206/mjss.479132>
- Tüfekçioğlu, Ü. (1989). *Farklı iki eğitim ortamında sözel iletişim eğitimi gören işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Wilcox, S., & Janzen, T. (2004). Introduction: Cognitive dimensions of signed languages. *Cognitive Linguistics*, 15(2), 113–117. <https://doi.org/10.1515/cogl.2004.004>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zekveld, A. A., Deijen, J. B., Goverts, S. T., & Kramer, S. E. (2007). The relationship between nonverbal cognitive functions and hearing loss. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 50, 74–82. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/006\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/006))
- Zeshan, U. (2002). *Sign language in Turkey: The story of a hidden language*. *Turkic Languages*, 6(2), 229-274.



Zeshan, U. (2003). *Aspects of Türk İşaret Dili (Turkish Sign Language)*. *Sign Language & Linguistics*, 6(1). 43-75. <https://doi.org/10.1075/sll.6.1.04zes>

## Extended Summary

### Current Issues in Sign Language Education in Turkey

#### Introduction

Although there are no comprehensive studies on the history of Turkish sign language in our country, it can be said that the hearing impaired were employed in the Ottoman palaces and the disability was turned into an advantage (Akalın, 2013). With the support of the Minister of Education Münif Pasha, the first school for the dumb was opened in 1889 and sign language was used in this school. In accordance with the decision taken at the Conference of the Hearing Impaired in 1880 to use verbal language instead of sign language in the education of the hearing-impaired, with the proclamation of the republic, it is seen that the efforts to disseminate the verbal language instead of the use of sign language in our country have increased. The study aims to describe the problems experienced in sign language teaching in our country, based on the fact that the hearing impaired/deaf community, who are users of Turkish Sign Language (the participants using sign language insist on the use of the word deaf community instead of hearing impaired), have priority in the teaching, dissemination and use of sign language.

#### Method

According to Patton (2014), if there is not enough knowledge about the subject in the literature, qualitative research that offers in-depth exploration should be preferred. Sign language education has been enriched based on the experiences of hearing impaired/deaf individuals. In this context, it is appropriate to use the phenomenology approach (Creswell, 2015), which focuses on the experiences of deaf individuals that create their own reality and their interpretations of a phenomenon.

The research was based on the opinions of the participants who have hearing loss (over 90 dB) and use sign language as communication and take part in sign language trainings as trainers. Snowball sampling, one of the purposeful sampling methods, was preferred in the determination of the study group. Snowball sampling starts by reaching out to the person or people who have the most knowledge about the subject and searching for who or what has information about the subject (Flick, 2014). This method was preferred because the study group was small and knew each other. On the other hand, it can be said that the researcher's long-term studies with the hearing impaired/deaf group facilitated gaining confidence and obtaining healthy data (Grix, 2010). Other participants were reached by obtaining information from the participant members. It is estimated that the sample is close to the population due to the small size of the hearing impaired/deaf trainer population.

During the interviews, the participants were given codes as E1, E2 up to E10. Semi-structured interview questions prepared by the researcher and expert opinion were asked to the participants. In order to detail the answers, it was stated that the participants could give the answers they wanted without restrictions to the questions posed to the



participants. The data obtained are grouped under each question. The obtained data were analyzed by content analysis.

It can be said that the researcher's long-term interaction with the participants and his professional studies (Creswell, 2018; Grix, 2010) contribute to credibility and the progress of the interview period (Yıldırım & Şimşek; 2016) creates an environment of trust.

### Results

The participants consist of 10 uneducated/deaf signs in Istanbul providing training for educational purposes. Interviews were organized and carried out. 6 of the participants are female and 4 are male. 3 of the participants are undergraduate students, 4 of them are university students, 2 of them are high school students. Participants' well-marked language can be used. Verbal language/speech cannot be used by 4 of the participants. Communicates with preference in 2 verbal languages. The other so-called preference for verbal language.

From the participant statements, it can be said that besides facilitating communication, sign language is accepted by the hearing-impaired individuals, while the educators who do not know or do not use sign language are not accepted by the hearing impaired. All of the participants; He thinks that sign language should be used in educational environments, that teachers' ignorance of sign language affects teaching negatively, therefore, the opportunities for hearing impaired people to find a job decrease, that teachers do not know sign language or that sign language is not fluent, and that teachers of the hearing impaired do not learn sign language in their university education.

Participants think that sign language should be used in addition to the verbal method in the education of the hearing impaired. They consider it necessary because the verbal method is used in public areas, it is an important element in communicating with hearing individuals in the society, and it is important to understand written language. It can be said that the teacher sees sign language as an important tool in reaching the hearing-impaired student.

Since sign languages are accepted as the mother tongue of the hearing impaired, it can be said that those who use this language most accurately are the hearing impaired/deaf individuals. It would be right for hearing impaired people to take part in educational environments in order to benefit from their life experiences in teaching sign language.

### Discussion

This study was carried out to describe the problems experienced in sign language education in our country. Deaf educators using sign language prefer the word deaf instead of the word deaf. In this study, the participants stated that they preferred the word "deaf individual" instead of "hearing impaired individual". Individuals who communicate verbally may also prefer a hearing-impaired speaker. Therefore, both words are used together. Participants think that the word "hearing impaired" does not reflect the deaf culture.

The biggest problem that hearing-impaired educators experience in their school life is the difficulty in understanding the lessons because their teachers cannot communicate with the students. The fact that the teachers who teach the hearing impaired do not know sign language does not cause them to be unable to communicate effectively with their students. It can be said that hearing-impaired individuals do not see teachers who do not

know sign language or who do not make an effort to use sign language as an authority because they have a deaf culture. It can be said that the verbal method applied in the education of the hearing-impaired does not reach the desired goal of education. Among the reasons why the hearing impaired cannot receive education in accordance with the expected objectives in schools (Selvi, 2012), the lack of effective communication with the students and the discussion of the authority of the teachers by the hearing impaired students may be. Sign language inadequacy of educators negatively affects effective education (Chibuke, 2020; Osakwe, 2010, Poelane, 2017; Ikwen, Nkebe, & James, 2017). Turkish Sign Language as a language should be taught by instructors who have fluency in native language sign language users in accordance with its grammatical structure.

Participants think that sign language should be used in addition to the verbal method in the education of the hearing impaired. It can be said that they consider it necessary because the verbal method is used in public areas, it is an important element in communication with hearing individuals in the society and it is important to understand written language, and the teacher sees sign language as an important tool in reaching the hearing-impaired student.

### **Yazar(lar)ın Beyanı**

**Araştırmacıların katkı oranı beyanı:** Araştırmanın verileri birinci yazar tarafından toplanmış ve analiz edilmiştir. Her iki yazar, makalenin yazım aşamasına katkıda bulunmuştur.

**Etik Kurul Kararı:** Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 14.07.2015 tarih ve 1817 sayılı Etik Kurulu Onayı alınmıştır.

**Çatışma beyanı:** Araştırmada yazarlar arasında ya da diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Destek ve teşekkür:** Bu araştırma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır. Bu makalenin önceki versiyonu 2015 yılında düzenlenen 25. Özel Eğitim kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.