



Türk İşaret Dili Öğretiminde İkinci Dilin (D2) Ötesinde İkinci Modalitenin (M2) Göz Ardı Edilmesi

Ignoring Second Modality (M2) Beyond Second Language (L2) in Turkish Sign Language Teaching

Bahtiyar MAKAROĞLU*

Öz

Aynı kanaldaki bir dili öğretme ile D1'den farklı kanaldaki bir dil öğretme konusu farklı öğretim yaklaşımları ve stratejileri içermektedir. Öte yandan, artan kurs sayısına rağmen yetersiz kuramsal ve deneysel bilgi nedeniyle işiten bireylere D2 olarak TİD öğretiminin eğitsel standartlarında birçok önemli problem bulunmaktadır. Ayrıca kanun yapıcılarının, görsel-uzamsal modaliteye ve TİD'in dilbilgisine ilişkin bilgilerinin sınırlı olmasından dolayı henüz sürdürülebilir bir dil edinim planı sağlanamamıştır. Eleştirel türdeki bu makale, TİD eğitimindeki müfredat tasarımı, öğretmen nitelikleri, edinim planlaması gibi farklı görünümdeki uygulamaları gözden geçirmekte ve iki farklı temel soru sormaktadır: (i) İşiten bireylere D2 olarak TİD öğretimi geleneksel olarak nasıl gerçekleştirilmektedir? ve (ii) modaliteye özgü gereksinimleri sağlamak amacıyla D2 kursları nasıl tasarlanmaktadır? Elde edilen sonuçlar, kullanılan TİD müfredatlarının (MEB, 2011a; 2011b; 2021) Türkçe'nin dilbilgisel ve sözlüksel özelliklerinin temel şekilde uyarlanması olduğunu ve dolayısıyla, bu "konuşma-temelli" yaklaşımın işiten D2 öğrencilerine, TİD kullanarak herhangi bir etkileşime girme ve iletişim kurma olanağı sunmadığını göstermektedir.

Anahtar sözcükler: İşaret dili, ikinci dil öğretimi, dil edinimi, modalite, dil politikası.

Abstract

The issue for the teaching a language with the same modality and a language with a modality being different from L1 involves various teaching approaches and strategies. However, due to limited theoretical and empirical knowledge there are a large number of serious problems on pedagogical standards in TİD teaching for hearing L2 learners despite a growth in the number of courses. In addition, a sustainable acquisition planning has not yet been achieved due to the limited knowledge of policymakers on visual-spatial modality and TİD. This critical paper is an overview of the current implementations in different aspects such as curriculum design, teacher qualification, acquisition planning etc. in TİD pedagogy and addresses two basic questions: (i) how is TİD traditionally taught for hearing learners as a L2 in classrooms? and (ii) how are the L2 courses designed to ensure the modality-specific requirements? Overall, the results demonstrate that TİD curricula (MoNE, 2011a; 2011b; 2021) currently in use are mainly adaptations of grammatical and lexical features of Turkish and consequently, this "spoken-driven" approach does not offer hearing L2 learners the possibility of interacting and communicating with TİD at all.

Keywords: Sign language, second language teaching, acquisition, modality, language policy.

* Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Dilbilimi Bölümü. E-posta: makaroglu@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7641-6665

Giriş^{1,2}

Konuşma dilleri (KD) ve işaret dilleri (İD) birbirinden farklı iki modaliteye sahip olmakla birlikte İD görsel-uzamsal (*visual-spatial*) modaliteyi, KD ise sözel-işitsel modaliteyi kullanmaktadır. İletişim kanalının üretim ve algılama sürecindeki görünümü düşünüldüğünde, bu diller arasında modaliteye özgü kimi farklılıkların görülmesi beklenen bir durumdur (bkz. Wilbur, 2003; Quer ve Steinbach, 2019). KD'nin sesli dil mekanizması dil, dudaklar, larenks gibi birincil sesletim organlarının yanı sıra diş, damak gibi ikincil ya da pasif sesletim organlarını barındırmaktadır. Öte yandan işaretlenen dillerin mekanizmasına bakıldığında tamamen farklı bir tablo ortaya çıkmakta ve tüm sesletim/işaretleşme organları – yüz, kol, omuz, vücut, baş – üretim sürecinde hem aktif hem de pasif şekilde bulunabilmektedir. Örneğin (sağ baskın) TİD işaretçisinin (signer) [DEVAM-ETMEK](#)³⁴, sözcüğünü üretirken sol eli, pasif görevde iken [SPOR](#) işaretinde ise aktif olduğu görülmektedir. KD'nin sesletim organlarının karakteristiği ve sınırlığı nedeniyle parçalı sesbirimlerin sıralı bir üretimi gerçekleşirken görsel-uzamsal modaliteye sahip İD'de, tüm ele ait (*manual*) sesbilimsel parametreler (el şekli, konum, hareket, yönelim) zorunlu olarak eşzamanlı görünüm sergilemek zorundadır. Ayrıca sesletim organları olan ellerin ve kolların birbirinden bağımsız şekilde hareket edebilmesi nedeniyle sözcüklerin de eşzamanlı üretiminden bahsetmek olasıdır (bkz. Şekil 1). Doğrudan modaliteye özgün bu durum, her iki dil türünün sözcük ve tümce düzeyinde birbirinden dizisel açıdan ayrılmasına neden olmaktadır.



E11: BEN ----- ÖDEMEK----- ONUN
E12: PARA ----- DEĞİL-----

Şekil 1. TİD'de eşzamanlı sözcük üretimi (Makaroğlu, 2020)

Sadece sesbilim boyutundan bakıldığında bile İD modalitesinin birçok kendine özgü durum sergilediği ve bu nedenle dilbilimsel amaçlı veri toplama, çözümlene gibi süreçlerde KD'den kimi yönlerden farklılaştığı bilinmektedir (bkz. Quer ve Steinbach, 2019). Dil ile modalitenin bu etkileşimi yalnız İD'nin dilbilimsel kapsamda çözümlenmesini etkilememekte, İD eğitimi, çevirisi gibi alanların gereksinimleri de doğrudan biçimlendirmektedir. İD edinimi açısından bakıldığında, işiten öğrencilerin (*learner*) sadece bir dile ait sözlüksel ve dilbilgisel özelliklerini değil, belirtilen bu nedenlerden dolayı İD modalitesini de edinmesi beklenmektedir.

İkidecilik terimi düşünüldüğünde ilk akla gelen şey, bireyin birden çok KD (örn. Türkçe-Almanca) bilmesidir. Edinilen dillerin modalitesi açısından bakıldığında ise bu dil profiline sahip tüm bireyler “tek-kanallı (unimodal) ikideciler” olarak sınıflandırılmaktadır. Benzer şekilde, anadilinden başka bir İD bilen sağır bireylerin de ikinci dili aynı modalitede yer aldığı için bu bireyler de tek-kanallı ikideciler kategorisinde tanımlanmaktadır. Dil ediniminde modalitenin etkisini inceleyen son yıllardaki çalışmalar, D2 olarak

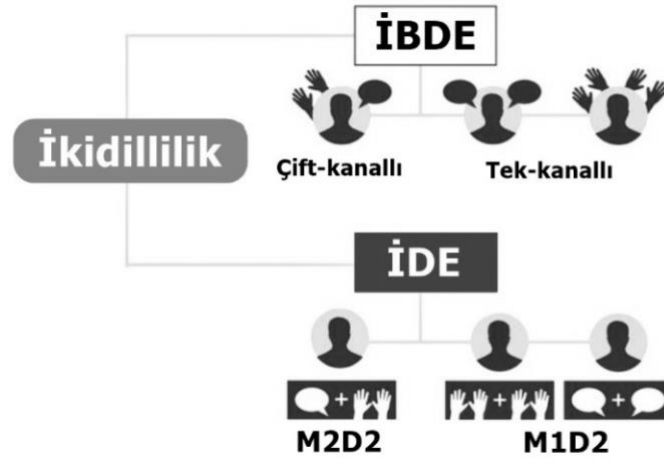
¹ Değerli görüş ve önerileriyle makalenin geliştirilmesine doğrudan katkısı bulunan A. Sumru Özsoy, Okan Kubuş, Ersan Yücel ve Mesut Öztürk'e çok teşekkür ederim.

² Araştırma boyunca kullanılan yöntem nedeniyle ilgili bu makalenin etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar arasında yer aldığını beyan ederim.

³ Çalışmada kullanılan örnekler Makaroğlu ve Dikyuya (2017)'den alınmıştır.

⁴ İD'deki sözcükler/işaretler KÜÇÜK-BÜYÜK şeklinde gösterilmektedir.

edinilen dilin ikinci modalite (M2)'ye sahip olduğu görünüm için yeni bir sınıflandırma gerektiğini öne sürmektedir (Chen Pichler, 2010; Chen Pichler ve Koulidobrova, 2015; Chen Pichler, Koulidobrova ve Palmer, 2019). Chen Pichler ve diğ. (2019), doğumdan ya da erken dönemden itibaren iki farklı dili eşzamanlı olarak edinen bireylerin yer aldığı “ikidilli birinci dil edinimi” (İBDE) ile iki farklı dili sıralı bir şekilde edinen bireylerin bulunduğu “D2 edinimi” (İDE) kategorisini birbirinden ayırmakta ve edinim sıralanışını (eşzamanlı/ardıl) ile modalite türünü (konuşulan/işaretlenen) kapsayan bir ikidillilik sınıflandırması önermektedir. Buna göre işiten bir bireyin birincil dil (D1) olarak KD edinimi (Örn. Türkçe) sonrasında D2 olarak İD (Örn. TİD) edinimini “M2D2” olarak adlandırmaktadır. Fakat sağır bireyin D1 olarak İD (örn. TİD) sonrasında D2 olarak başka bir İD (örn. DGS) edinimi ise “M1D2” olarak tanımlamaktadır. Böylece aynı modalite içinde D2 edinimi gerçekleştirildiği gösterilmektedir (bkz. Şekil 2).



Şekil 2. İkidillilik alt türleri (Chen Pichler ve diğ., 2019:169'den Türkçeye uyarlandı)

Modalite gözetilerek oluşturulan bu sınıflandırma, D2 edinimi sürecinde öncelikli olarak hedef dilin M1 veya M2 olup olmadığını sorgulamak gerekliliğini açıkça göstermektedir. Günümüzde İD'ye ilginin artması nedeniyle birçok kurumda TİD kursu açılmaktadır. Kursa katılanların büyük çoğunluğu işiten bireyler olduğu için ilgili bu kurslar, M2D2 olarak TİD öğretimi olarak sınıflandırılabilir. TİD kurslarına katılan işiten bireylerin profillerine bakıldığında ise çok geniş bir yelpazeye karşılaşılmakla birlikte iş, eğitim ve sosyal hayatın yanı sıra STK'larda gönüllü olmak için başvurdukları gözlenmektedir⁵. Bu yoğun talep ve sertifikalandırma sonucunda sağır bireylerin günlük hayatlarında işiten TİD konuşucuları/işaretçileri ile daha fazla oranda karşılaşması, erişilebilirlik açısından olumlu olarak değerlendirilse de eğitim ve dil edinimi konusunda gerekli dil politikalarının gerçekleştirilmemesi nedeniyle bu durum, öncesinde kestirilemeyen birçok olumsuz sonuç da doğurmaktadır. İlkbaşaran ve Kubuş (2019), bu görünümdeki TİD belgelendirilmesinin bir tür kazanç kapısına dönmeye başladığını ve sağlıklı bir dil edinimi planını takip etmediğini belirtmektedir. Bu nedenle TİD öğretimi ile ilgili sorunlar, kurumların komisyonlarında sürekli tartışılmakta ve özellikle anadili TİD olan sağır bireyler tarafından yakınmalar her geçen gün artmaktadır (bkz. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2019).

Türkiye'de olduğu gibi (bkz. Arık, 2012/2019) birçok ülkede, İD üzerine yapılan dilbilimsel çalışmalar çok hızlı bir biçimde artmasına karşın elde edilen kuramsal bilginin İD öğretimine aktarılması çok daha yavaş gerçekleşmektedir (McKee, Rosen ve McKee (2014)). Bu nedenle hem kuramsal hem de uygulamalı araştırmalar açısından D2 olarak İD öğretimi alanı çok sınırlı bir görünüm sunmaktadır. Dolayısıyla, alanyazındaki akademik çalışmaların aksine İD öğreticileri, kendi dil bilgilerine ve sezgilerine dayanarak bir öğretim planı gerçekleştirilmektedir (Schorstein, 2005).

⁵ Sakarya Üniversitesi, Türk İşaret Dili Odak Görüşme Raporu (2017) Erişim adresi: https://www.hiegitim.sakarya.edu.tr/sites/hiegitim.sakarya.edu.tr/file/Isaret_Dili_Egitim_Rapor.pdf Erişim tarihi: 11.10.2021.

Özellikle 2010'lu yıllara kadar ülkemizde gerçekleştirilen TİD kurslarının çoğu sağır dernekleri tarafından gerçekleştirilmesine karşın son yıllarda birçok özel eğitim kurumu ve vakıf, MEB onaylı kurslar açmaya başlamıştır. Bu kurslardaki öğretmenlerin dil konusunda pedagojik bir eğitime sahip olmamaları, (özellikle işiten) öğretmenlerin sınırlı TİD bilgisi ve kullanılan eğitim materyallerinin sadece sözcük listelerinden oluşması en büyük sorunlar olarak kabul edilmektedir. Bu sorunları incelemek adına İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü Maarif Müfettişleri Arge Birimi ile Boğaziçi Üniversitesi'nin 2019 yılında 401 kişi üzerinde (307 işitme engelli/sağır birey, %76,6; 41 CODA⁶, %10,2; 53 herhangi bir engelli olmayan birey, %13,2) gerçekleştirdiği ankette yer alan "Halk Eğitim Merkezlerinde sürdürülen İD eğitimleri denetim altına alınmalıdır." maddesine %89,77 oranında (360 katılımcı) "katılıyorum" şeklinde görüş bildirmiştir (bkz. Tablo 1).

Tablo 1. TİD eğitimlerinin denetlenmesi (İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 2019)

| Görüş | N (kişi sayısı) | Yüzde (%) |
|------------------|-----------------|-----------|
| Çok katılıyorum | 250 | 62,34 |
| Katılıyorum | 110 | 27,43 |
| Fikrim yok | 13 | 3,24 |
| Katılmıyorum | 16 | 3,99 |
| Hiç katılmıyorum | 12 | 2,99 |

Aynı ankette yer alan "İşaret Dili kursları 120-200 saat yerine Avrupa Dil Portfolyosu tarafından standardize edilen A1, A2, B1, B2, C1, C2 olarak seviyelendirilmelidir." maddesine ise katılımcılar, %88,53 oranında (355 kişi) katıldığı gözlenmektedir (bkz. Tablo 2). Bu durum, D2 olarak TİD öğretimindeki kuramsal ve uygulamalı yönelik sorunların yanı sıra anadili TİD kullanıcılarının bir dil politikası ihtiyacı olduğunu açıkça göstermektedir.

Tablo 2. "TİD eğitimlerinin seviyelendirilmesi (İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 2019)

| Görüş | N (kişi sayısı) | Yüzde (%) |
|------------------|-----------------|-----------|
| Çok katılıyorum | 263 | 65,59 |
| Katılıyorum | 92 | 22,94 |
| Fikrim yok | 27 | 6,73 |
| Katılmıyorum | 14 | 3,49 |
| Hiç katılmıyorum | 5 | 1,24 |

Dil politikası kapsamında Reagan'ın İD planlaması modeli⁷ düşünüldüğünde, işiten bireyler için D2 olarak İD eğitimine yönelik müfredatların ve eğitim araç gereçlerinin hazırlanması büyük önem taşımaktadır (Reagan, 2010:171-172). Fakat buna rağmen TİD'e yönelik gerçekleştirilen dil planlaması çalışmaları çok sınırlıdır (Kuş, 2010; Kuş İlkbaşı ve Gilchrist, 2016). McKee ve diğ. (2014), İD öğretimindeki gelişimin doğrudan dile ilişkin insan haklarının gelişimi ile bağlantılı olduğunu ve sağır bireylerin erişilebilirliği için belirli düzeyde İD bilen öğretmenlerin ve hizmet sağlayıcıların sayısının artması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, sağır bireylerin hastanenin ön bürosu, bankanın vizesi gibi hizmet talep ettikleri her bir noktada D2 olarak İD öğrenen işiten bireylerin bulunması "erişilebilir" dilde iletişim kurmalarını sağlayacaktır. Diğer taraftan ise TİD öğrenen işiten bireylerin engellilere yönelik tutumları da olumlu yönde değişecektir (Malak Akgün, 2021). Bu nedenle temel amaç, ilgili öğretim müfredatlarını, yöntemlerini ve materyallerini iyileştirip işiten TİD öğrencilerine daha kaliteli eğitim vermek olmalıdır. Aksi takdirde, çok sınırlı TİD bilgisine rağmen farklı sertifikalara sahip binlerce kişiyle karşılaşılacaktır.

⁶ Sağır ebeveynlerin çocukları.

⁷ Bu model, statü planlaması, bütüncü planlaması, edinim planlaması ve tutum planlaması olmak üzere dört farklı dil planlaması türünü içermektedir (Reagan, 2010).

Yukarıda belirtilen temel sorunlar çerçevesinde bu çalışmanın amacı, D2 olarak işiten bireylere yönelik TİD eğitimi müfredatlarını, yöntemlerini ve tekniklerini hem D2 edinimi hem de görsel-uzamsal modalitenin gereksinimleri kapsamında sorgulamaktır. Çalışmada şu araştırma sorularına yanıt aranmaktadır: (i) dil politikası kapsamında TİD öğretiminin güncel durumu hangi özellikleri taşımaktadır? (ii) İD'nin görsel-uzamsal modalitesine ait görünüm D2 olarak TİD öğretimine nasıl yansıtılmaktadır? (iii) TİD öğretim müfredatlarının ve materyallerin içerikleri, D-OBM'yi (2020) hangi açıdan kapsamaktadır? (iv) modalitenin gereksinimleri doğrultusunda TİD eğitimleri nasıl geliştirilebilir?

Türk İşaret Dili Öğretiminin Gelişimi

İD öğrenimi konusundaki yoğun talebe rağmen birçok ülkede, İD öğretimi konusunda belirli bir standart bulunmamaktadır (Rosen, 2019). Bu durumun öğretim yönteminden ölçme-değerlendirme sürecine, müfredattan öğretmen yetiştirme programlarına kadar birçok konuya doğrudan olumsuz etkisiyle karşılaşılmaktadır. Özellikle Türkiye gibi İD öğretimi konusunda lisans programı olmayan ülkelerde, sağır veya işiten İD öğrencilerinin farklılaşan bilgilerini öğretim ortamına aktardıkları ve dolayısıyla güvenilir bir eğitim planı sunmadığı sıklıkla gözlemlenmektedir (bkz. Rosen ve Woodward, 2019). Dil konusunda sınırlı bilgi ve beceriye sahip olan öğrencilerin hem müfredat geliştirme konusunda hem de eğitim sonrasında öğrencilerin dil düzeylerini ölçme konusunda birçok problemle karşılaştıkları bilinmektedir (bkz. Lopez ve Santibanez, 2018). Bu nedenle ülkemizde İD eğitimi veren birçok kurumun kapsamlı bir müfredat geliştirmediği ve hedeflenen kazanımları sorgulamaksızın tek tip müfredatı (MEB, 2011a; 2011b; 2021) temel aldığı gözlenmektedir.

Dünyada D2 olarak İD öğretimine yönelik kursların özellikle 1980'lerden itibaren hızlanmasının (Oviedo, Griebel, Kaul, Klinner ve Urbann, 2019) yanı sıra, ülkemizde MEB'in 1995 yılında yayınlandığı ve daha çok sözcük listesi şeklindeki "Yetişkinler İçin İşaret Dili Kılavuzu" adlı çalışmanın bir kapsamda TİD eğitimi açısından öncül nitelikte olduğu söylenebilir. Ancak bu yayın, Türkçe temel alınarak oluşturulduğu ve doğal TİD görünümünü yansıtmadığı için bir tür "işaretleştirilmiş dil" kitabı olarak tanımlanmaktadır (Kemaloğlu, 2014:51). Zeshan ve Dikyuva (2008)'in "Türk İşaret Dili 1. Seviye" kitabı ise her ne kadar beceri ve kazanım düzeyleri açısından D-OBM ölçütlerini tümüyle karşılamasa da dilbilgisi öğretiminin TİD öğretimi içinde yer aldığı ilk kaynaktır. TİESF tarafından 2012 yılında hazırlanan "Türk İşaret Dili ve Uluslararası İşaret Eğitim Materyali" daha çok bir sözlük listesi görünümünde olmasına karşın her ünite başında yazılı (Türkçe çevirisi) ve video (TİD) şeklinde diyalog etkinlikleri içermektedir (TİESF, 2012). Anadolu Üniversitesi tarafından 2014 yılında hazırlanan "Türk İşaret Dili" kitabı ise özellikle açık öğretim ön lisans/lisans öğrencilerini hedeflemekle birlikte uzaktan öğretim tekniğine uygun hazırlanan ilk çalışma olduğu kitapta belirtilmektedir (Akalin, Oral ve Cavkaytar, 2014). Makaroğlu ve Dikyuva (2015)'in "Yabancı Dil Olarak Türk İşaret Dili (A1-A2 Düzeyi) kitabı ise adından anlaşıldığı gibi M2D2 öğrencilerini doğrudan hedefleyen ve D-OBM ölçütlerini takip eden ilk yayındır. Bunların yanı sıra sağır dernekleri ve özel eğitim kurumları tarafından birçok öğrenci kitabı yayınlanmasına karşın ilgili kitapların sadece sözcük listesi olmasından dolayı araştırmaya dahil edilmemiştir.

İlke olarak dil öğreticisinin ilgili öğrenci kitabını kullanma konusunda yetkin olması beklenmesine karşın TİD öğretimine yönelik ders kitapların hiçbirinin öğretmen kılavuz kitabı bulunmamaktadır. Bilindiği gibi bu türdeki kitaplar, öğrencilerin ders öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleri belirleyebilmesi açısından yol gösterici özelliğe sahiptir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme ortamlarındaki yöntem ve teknikleri, kullanılacak araç ve gereçleri ve hedeflenen kazanımları bir arada görebilmeye ilişkin bir rehber niteliğindedir. Özellikle Türkiye'deki İD öğrencilerinin dil öğretimi konusundaki sınırlı bilgileri ve eğitimleri düşünüldüğünde, öğretmen kılavuz kitaplarının hazırlanması bu nedenle daha da büyük önem taşımaktadır.

Türk İşaret Dili Öğretimine Yönelik Yaklaşımlar ve Tutumlar

Türkiye'deki M2D2 olarak TİD öğretimine yönelik yaklaşımlar ve tutumlar incelendiğinde, ilgili tercihlerin arkasında kuramsal ve yöntemsel gerekçeler bulmak çok zordur. Bu durumun temel nedeni, alandaki akademik çalışmaların aksine kurumların veya öğreticilerin modaliteyi, hatta TİD'in bağımsız bir dil olduğunu gözetmeyen tutum tercihlerinde yatmaktadır. Düzey açısından bakıldığında, Avrupa Konseyi Modern Diller Merkezinin ProSign projesi kapsamında yayınladığı “İşaret Dilleri İçin Küresel Ölçek” (Leeson, Bogeerde, Rathmann ve Haug, 2016) ve D-OBM'nin modaliteyi kapsayan tamamlayıcı ciltinde (Council of Europe, 2020), A1 düzeyinden C2 düzeyine kadar İD becerileri ve kazanımları sunulmasına rağmen birkaç kurum dışındaki ülkemizdeki tüm TİD kurslarında saat temelli (120, 200, 210, 240, 800 saat vb.) bir seviyelendirme yapıldığı gözlemlenmektedir. İlgili seviyelerdeki dağılımın aşamalı şekilde devam etmemesi nedeniyle ise bir alt kura/düzeeye ait kazanımların bir sonraki aşamada tekrarı görülmektedir. Örneğin hem 120 saatlik İşaret Dili Kursu Programında (MEB, 2011a) hem de 210 saatlik İşaret Dili Öğretici ve Tercümanı Eğitimi Kurs Programında (MEB, 2011b) “el ve parmak şekilleri öğretimi” yer almaktadır.

D2 olarak İD sınıflarında, (çoğunlukla işiten) öğreticinin eğitim dili olarak KD'yi kullanma yaklaşımı da kendi içinde farklı tartışmalar barındırmaktadır. Birçok araştırmacı KD sınıflarında (örneğin yabancı dil olarak Türkçe) öğrencinin anadilini ya da birinci dilini (örn. İngilizce), D2 öğretimi ortamında kullanılmasının birçok avantajı olduğunu ve eski bilgi (D1) ile yeni bilgi (D2) arasında bağlantı kurmayı kolaylaştırdığını öne sürmektedir (Tang, 2002). Öte yandan Hilger, Loucks, Quinto-Pozos ve Dye (2015) ise KD ve İD modalitesinin belirgin farklılıkları nedeniyle M2D2 olarak İD öğretiminde sessiz, diğer bir deyişle sözlü dilin kullanılmadığı İD sınıflarının daha avantajlı olduğunu belirtmektedir. Bu durumu sözcük edinimi üzerinden test etmek amacıyla Boyle (2011), 75 M2D2 ASL öğrencisini üç farklı sınıfa ayırmıştır: a) KD kullanılmayan sessiz sınıf, b) KD kullanılan sınıf ve c) karma yöntem kullanılan sınıf. KD'nin kullanılmadığı birinci grupta, resimler, jestler ve görsel açıklamalarla sözcük öğretimi gerçekleştirilmiştir. İkinci gruptaki sözcük öğretimi için sadece sözlü ve yazılı İngilizce kullanılmıştır. Son grupta ise ASL ve sözlü/yazılı İngilizce dengeli biçimde sözcük öğretimi için tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlar sessiz sınıftaki öğrencilerin en yüksek başarıya sahip olduğunu, bunu karma sınıfın takip ettiğini ve sesli sınıftaki öğrencilerin ise en başarısız olduğunu göstermiştir. Her iki görüş düşünüldüğünde, D1 bilgisinin D2 öğretiminde kullanılmasının olumlu veya olumsuz yönlerinin doğrudan modalite ile bağlantılı olduğu görülmektedir.

Smith, Lentz ve Mikos (2008), İD öğrencilerin etkili bir öğrenim görebilmesinin tek koşulunun dersin/kursun ilk gününden itibaren sessiz sınıf politikasının uygulanması olduğunu öne sürmektedir. Bu görüşü destekler şekilde Quinto-Pozos (2011), sağır kültürünün en temel özelliğinden birinin “görsel iletişim” olduğuna ve İD sınıflarında KD'nin kullanımının azaltılmasına/kullanılmamasına dikkat çekmektedir. Ankara Üniversitesi TÖMER'de sağır öğretim görevlisi olan çalışan Ersan Yücel bu konuyla ilgili deneyimlerini şu şekilde belirtmektedir⁸:

“İşiten öğrenciler, özellikle ilk derslerde, sağır bir öğreticiyle karşılaştığında nasıl iletişime geçecekleri konusunda panikleyebiliyor. A1-öncesi olarak adlandırdığımız bu derslerde, bedensel dışağösterim⁹ ve jest kullanımını artırarak ve daha çok TİD sözvarlığında bulunmayan ama işiten bireylerin anlayabileceği el/vücut hareketleriyle görsel bir iletişim kurmaya çalışıyoruz. İşaret dilinin modalitesine ve el-vücut-yüz koordinasyonunu yönelik farkındalığı artıran bu başlangıç derslerinden sonra öğrencilerin hem sağır öğreticiye hem görsel-uzamsal dil kullanımına ilişkin bakışları tamamen değişmekte ve kaygıları

⁸ Kişisel görüşme: 11 Ekim 2021, Ankara.

⁹ TİD'de BEDEN KOL-HAREKET şeklinde üretilen terimin İngilizce karşılığı “*bodily enactment*” olup Türkçe karşılığı için araştırmacı tarafından “bedensel dışağösterim” sözcüğü önerilmiştir. Daha ayrıntılı bilgi için bkz. Ferrara ve Hodge (2018).

sonlanmakta. İlerleyen derslerde ise konuşma dilinin yer almadığı “sessiz sınıf”ların dil gelişimlerine doğrudan katkısı olduğunu ifade etmekte. ¹⁰”

Birçok ülkede D2 olarak İD öğretimi konusunda çok sayıda kurs açılmasına (Mckee ve diğ., 2014; WFD, 2008) rağmen bu ülkelerin çok azı İD müfredatlarını yayınlamakta ve paylaşmaktadır: ABD için Quinto-Pozos, 2011; Brezilya için Gesser, 2010. Öte yandan, hazırlanan müfredatların sıklıkla KD öğretimi konusunda geliştirilmiş müfredatlardan ve/veya modellerden uyarlandığı görülmektedir (Napier ve Leeson, 2016; Rosen, 2010). Her ne kadar D2 öğretimi konusunda KD temel alınarak geliştirilen modellerin ve yaklaşımların İD öğretimi alanına aktarılması, hızlandırıcı bir etki sağlamak amaçlı olsa da İD’nin kendine özgü dilbilgisel özelliklerinin bulunduğunu ve görsel-uzamsal modalitenin kavrama ve üretim sürecinde farklılaştığını dışlayan çalışmaların daha büyük sorunlara yol açtığı çok açıktır. MEB tarafından hazırlanan İD kurs programı bu doğrultuda incelendiğinde (MEB, 2011a), “Fiiller” ilgili bölümde verilen “yardım etmek”, “karar vermek” gibi eylemlerin Türkçede birleşik eylem kategorisinde yer almasına karşın aynı İngilizcede olduğu gibi (*help*: yardım etmek; *decide*: karar vermek) TİD’deki ilgili eylemler ([YARDIM-ETMEK](#)⁴, [KARAR-VERMEK](#)⁴) basit türde bulunmaktadır. Öte yandan, İD’deki eylem sınıflandırmasına (Padden, 1990) göre üç temel tür bulunmaktadır: basit eylemler (*plain verbs*), uzamsal eylemler (*spatial verbs*) ve uyum eylemleri (*agreement verbs*). Bu sınıflandırma açısından bakıldığında, uzamda ilerleyerek kişi ve sayı açısından çekim sergilemesi nedeniyle TİD’de [ALMAK](#)⁴ sözcüğü basit türün aksinde uyum eylemi türündedir (bkz. Şekil 3). Bu durum, KD’ye ilişkin çalışmaların yol göstericiliğinin aksine İD’nin kendine özgü dilbilgisel özelliklerini dışlayan bir görünüm sunmaktadır.

B. Fiiller

1. Basit fiiller (gelmek, gitmek, almak vb.)
2. Birleşik fiiller (yardım etmek, yapabilmek, alıvermek, karar vermek vb.)

Şekil 3. İşaret dili kurs programı (MEB, 2011a)

Benzer şekilde, Türkçenin olumsuzluk eki -mA ve türetim eki -sIz’ın TİD dilbilgisinde bulunduğu öne sürülmektedir (bkz. Şekil 4). TİD’de temel olumsuzluk ise belirtilen görüşün aksine elin aşağıdan yukarıya doğru hareket ettiği [DEĞİL](#)⁴ sözcüğü ile gerçekleşmektedir (bkz. Gökgöz, 2011; Makaroğlu ve Quer, 2019). Ayrıca bu işaret, KD’de olduğu gibi sözlü şekilde üretilmediği ve doğası gereği Türkçede olduğu gibi bir ses uyumuna sahip olmadığı için birleştiği sözcüğün sesbilgisel özelliğine bakmaksızın altbiçimlenme sergilemeden tek bir şekilde gösterilmektedir. TİD dilbilgisinde bulunmayan ilgili eklerin Türkçedeki ses uyumunu gösteren şekilde biçimciklerinin de sunulması (örneğin, -siz, -sIz, -suz, -süz) bunun sadece bir ekin ödünçlenmesi şeklinde değil, Türkçenin tüm sesbilimsel-biçimbilimsel özelliklerinin TİD dilbilgisi olarak kabul edilmesi olduğunu açıkça göstermektedir.

sözcüğünün kullanımı ile pekiştirilebilir. TİD’de de belirli olumsuzluk yapıları kullanılmaktadır. Bunlar “yok”, “hayır”, “değil” sözcüklerinin yanı sıra fiillerle -me, -ma ve isim ve isim soylu sözcüklerle -siz, -sIz, -suz, -süz ekleridir. Bu üniteyi takip eden ünitelerde olumsuzluk yapıları diyaloglar içinde kullanılacak ve ayrıntıları açıklanacaktır. Yukarıdaki diyalogda kullanılan “iyi değilim” kullanımı TİD’de “ben iyi değil” şeklindedir.

Şekil 4. TİD’de olumsuzluk (Akalin ve diğ., 2014:67)

Kuş ve diğ. (2016), bu gibi görünümün aslında bir “tutum” problemi olduğunu ve TİD ile “işaretlendirilmiş Türkçe” nin karıştırıldığını belirtmektedir. Diğer işaret dilleri tarihsel ve politik açıdan benzer şekilde incelendiğinde, ulusal/resmi KD’nin dilbilgisi yapılarına uygun şekilde ilgili coğrafyada kullanılan İD’nin, işiten bireyler ve kanun yapıcı kurumlar tarafından dönüştürülmeye ve benzetilmeye çalışıldığı gözlemlenmektedir (Adam, 2012). Özellikle modalite ve tipoloji nedeniyle birbirinden farklı görünüm sergileyen Türkçe ve TİD düşünüldüğünde, tipik bir eklemeli dil sınıfından bulunan Türkçenin

¹⁰ TİD’de oluşturulan metin, araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilip Ersan Yücel tarafından çevirisi kontrol edilmiştir.

aksine TİD'in biçimbilimsel görünümünün eklemeli özellikte bulunmaması ve eşzamanlı biçimlenmeye sahip olması özellikle kimi işiten öğretmenler ve akademisyenler tarafından bir tür "eksiklik" olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla ilgili kişilerin eksik dil bilgisinden dolayı TİD'in "Türkçenin elle oluşturulan biçimi" şeklindeki yanlış kanıya sahip olmakta ve Türkçenin dilbilgisi özelliklerini TİD'e aktarmaya çalışmaktadır.

Bilindiği gibi 1 Temmuz 2005'te Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) tarafından kabul edilen ve 07.07.2005 tarihli Resmî Gazetede yayımlanan 5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun ile Türk İşaret Dili ilk defa resmi olarak tanınması dil politikası açısından çok büyük bir adım olarak değerlendirilse de ilgili kanunun iki temel amacının "TİD'i oluşturmak" ve "sistemli hale getirmek" olduğundan "doğal dil" tanımı ile örtüşmediği açıkça görülmektedir.

"Madde 15: ...İşitme özürlülerin eğitim ve iletişimlerinin sağlanması amacıyla Türk Dil Kurumu Başkanlığı tarafından Türk işaret dili sistemi oluşturulur. Bu sistemin oluşturulmasına ve uygulanmasına yönelik çalışmaların esas ve usulleri Türk Dil Kurumu Başkanlığı koordinatörlüğünde, Millî Eğitim Bakanlığı, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü ve Özürlüler İdaresi Başkanlığınca 6 müştereken çıkarılacak yönetmelikle belirlenir..."

İlkbaşaran ve Kubuş (2019), "oluşturulması" şeklindeki bu yanlış sözcük seçiminin bile yasa düzenleyicilerinin İD'nin doğuşu ve gelişimi konusundaki yeterli bilgiye sahip olmadığını gösterdiğini vurgulamaktadır. 18 Ocak 2011 tarihinde yayımlanan "Türk İşaret Dili Sisteminin Oluşturulması ve Uygulanmasına Yönelik Usul ve Esasların Belirlenmesine İlişkin Yönetmelikte¹¹ bu konuda herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Ayrıca 2015 yılında MEB'in Türk İşaret Dili Sözlüğünün giriş bölümünde yer alan "...Millî Eğitim Bakanlığımızca Türk İşaret Diline kaynak olması ve ortak bir dil oluşturulması amaçlanarak bu sözlük hazırlanmıştır..." (MEB, 2015) ibaresi bile ilgili kurumların TİD dil politikasına ilişkin görüşlerinin geçen sürece rağmen değişmediğini açıkça göstermektedir. Buradaki temel sorunlardan bir diğeri de özellikle işiten bireyler tarafından gerçekleştirilen işaret dillerine yönelik standartlaştırma/ölçünleştirme çabalarıdır. KD'ye benzer şekilde İD'de de coğrafya, yaş, cinsiyet gibi toplumdilbilimsel etmenlerden dolayı çeşitlilik görülmektedir (Lucas, Bayley ve Ralli, 2001). Bu çeşitliliği dile ait bir tür "zenginlik" yerine bir "problem" olarak görmek, insan dilin doğasına aykırı bir görünüm sergilemektedir. WFD'nin 2014 yılından yayımlandığı bildiri, dil standartlaşması/ölçünleştirilmesi kapsamında bir kavram için tek bir sözcüğe/işaret biçimine karar vermenin doğal çeşitliliği göz ardı ettiğini ve dil toplumunun diğer bir deyişle sağır toplumunun tüm dil kullanımlarının İD çalışmalarına yansıtılması gerektiğini açıkça vurgulamaktadır.¹²

MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından 2021 yılında yayımlanan ve bir önceki kurs programının güncellenmiş biçimi olan "Türk İşaret Dili Kurs Programı" incelendiğinde ise kimi değişikliklere gidildiği gözlemlenmektedir (MEB, 2021)¹³. Bunlardan ilki kurs programında bir modalite türünün (İD) aksine doğrudan "Türk İşaret Dili" şeklinde doğrudan dili belirtmesidir. Sözcük öğretim açısından kurs programına hukuk, bankacılık ve dini terimlerin eklenmesine karşın dilbilgisi boyutunda mevcut hataların (bkz. Şekil 3) değiştirilmeden korunduğu görülmektedir. Dilbilgisi bölümüne eklenen "Ekler" konusunda ise üç farklı başlık bulunmaktadır: (i) TİD'de ek kullanımı, (ii) ön ek yerine geçen işaretler, (iii) son ek yerine geçen işaretler. Buradaki konu doğrudan TİD'deki ekler olmasına karşın herhangi bir örnek veya açıklamaya yer verilmediğinden "...yerine geçen işaretler" ifadesinde hangi dilsel yapıya gönderimde bulunulduğu tam olarak bilinmemektedir. Öte yandan sondan eklenen Türkçenin ve

¹¹ Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/01/20110118-3.htm> Erişim tarihi: 14.10.2021

¹² Erişim adresi: <https://wfdeaf.org/news/wfd-released-a-statement-on-the-standardization-of-sign-languages/>, Erişim tarihi: 2.11.2021

¹³ Erişim adresi: <https://e-yaygin.meb.gov.tr/pagePrograms.aspx> "Kurs adı: Türk İşaret Dili (TİD) Kurs Programı" Erişim tarihi: 26.10.2021

eşzamanlı biçimlenme gerçekleştiren TİD'in dilbilgisel özellikleri düşünüldüğünde, "ön ek yerine geçen işaretler" ifadesi İngilizce (örn. *un-believable*, *il-legal* vb.) gibi ön ek alan dillere gönderimde bulunabilir. Eğer ilgili müfredatta bu biçimlenme görünümüne gönderimde bulunuluyorsa dil politikası açısından daha kötü bir tabloyla karşı karşıya kalındığı çok açıktır. Dil öğretimine ilişkin programların amaçları, ilgili dilin gereksinimleri doğrultusunda farklı türde becerileri kapsayan ve bu becerilerin öğrencilerin dil gelişimleri düşünülmek üzere uygun planda hazırlanmalıdır.

Ayrıca, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Adigece, Lazca, Zazaca gibi 29 farklı dil kursunun tümünün düzenlenişinde ve kazanımların belirlenmesinde D-OBM ölçüt alınmasına karşın sadece TİD kurs programında ilgili küresel ölçek takip edilmemektedir. Bunun temel nedeni ise Türkçe, Uygur Türkçesi dahil tüm bu 29 farklı dilin "yabancı diller" alanında sunulmasına rağmen dil olarak sadece TİD, "kişisel gelişim ve eğitim" kategorisinde kabul edilmektedir (bkz. <https://e-yaygin.meb.gov.tr/pagePrograms.aspx>). 2005 yılında 5378 sayılı kanun ile Türk İşaret "Dili"nin ilk defa tanınması, statü planlaması açısından önemli bir adım olmasına karşın günümüzde bile TİD'in "yabancı diller" alanında sınıflandırılmaması konusu, kanunun ne kadar kabul edildiğinin yeniden sorgulanmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla, ilgili kurumların TİD'i kendi dilbilgisel özellikleri bulunan ve bağımsız görünümdeki doğal bir "dil" olarak kabul edip etmediği sorusunun cevabı çok açık ve net değildir.

En az 10 yıldan beri lisans öğrencilerine yönelik TİD dersleri veren üniversiteler incelendiğinde ise başta Boğaziçi, Gazi, Koç, Ankara, Hacettepe, Orta Doğu Teknik Üniversitesi olmak üzere sınırlı sayıdaki üniversitenin yayınlanmamış ders materyali statüsünde olsa da TİD öğretimi konusunda eğitim müfredatları ve materyalleri hazırladıkları bilinmektedir. Fakülte bazında kimi farklılıklar görülse de ilgili üniversitelerdeki bu dersler için sadece anadili TİD olan sağır öğrencileri tercih edilmektedir. Boğaziçi Üniversitesinde gerçekleşen TİD dersleri¹⁴ konusunda Prof. Dr. A. Sumru Özsoy¹⁵ şunları belirtmektedir:

"Boğaziçi Üniversitesinde 2005 yılından beri tüm öğrencilere yönelik seçmeli ders olarak üç farklı düzeyde verdiğimiz TİD derslerinde (TİD 101, TİD 102 ve TİD 201) üniversitemiz bünyesinde geliştirilen ders kitabını ve videolarını kullanmaktayız. Doğrudan TİD'in kendi dilbilgisi yapıları üzerine kurulu olan bu dersler yalnızca sağır TİD öğrencileri tarafından verilmektedir. Böylece dil düzeyi açısından nitelikli bir öğretim ortamı oluşturulmakta, aynı zamanda kendi anadiliyle ilişkili işte çalışmalarını sağır öğrencilere eğitime katkıda bulunma fırsatı yaratmaktadır."

Sağır öğrencilerin eğitim sistemine kazandırılması konusunda ülkemizde belirgin bir politika bulunmamasına karşın ilgili üniversitelerin M2D2 TİD dersleri için sadece sağır öğrencileri tercih ettikleri gözlemlenmektedir. Sağır öğrenciyi önceleyen bu yaklaşım, dil öğretimi ve sağır kültürü açısından bakıldığında ise öğrencinin daha etkili şekilde TİD öğrenmesini sağlayan bir ortam sunabilmektedir.

Türk İşaret Dili Öğretiminde Konular

Sözcük Öğretimi

İD ya da KD fark etmeksizin herhangi bir modalitede/dilde etkili bir iletişim sürdürebilmek için belirli düzeyde sözcük bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır. Schmitt (2008), D2 olarak bir KD'ye ait farklı metinleri kavrayabilmek ve çözümleyebilmek için 8,000-9.000 civarında sözcük bilinmesi gerektiğini ileri sürmektedir. İşaret dillerinde "sözlükselleşme" ve "sınıflandırıcı (*classifier*)/betimleyici (*depicting*) yapılar" düşünüldüğünde (bkz. Cormier, Quinto-Pozos, Sevcikova ve Schembri, 2012) M2D2 olarak İD öğretimini belirli bir sözcük sayısı ile sınırlandırmak çok güçtür. İşaret dillerindeki tüm dilsel yapıların

¹⁴ Erişim adresi:



http://www.boun.edu.tr/tr/TR/Content/Akademik/Lisans_Katalogu/FenEdebiyat_Fakultesi/Dilbilimi_Bolumu

Erişim tarihi: 25.10.2021

¹⁵ Kişisel görüşme: 26 Ekim 2021, çevrimiçi.

üretiminde uzamsal ilişkilerin, KD'ye göre daha çok ön plana çıkması, sözcük biçiminin ve sözvarlığın dağılımının beklendiği gibi farklılaşmasına neden olmaktadır. M2D2 eğitimi açısından bakıldığında, İD sözvarlığında önemli bir yer tutan ve türetken özellikteki sözlükselleşmemiş uzamsal sözcüklerin dil öğretimi sürecine aktarılması en önemli konular arasında yer almaktadır. Sözlükselleşmiş işaretlere yönelik sözcük öğretimi etkinlikleri tek tip ve değişmez özellikte olduğundan hazırlık aşaması göreceli olarak daha kolaydır. Sözlükselleşmemiş işaretlerin sabit, diğer bir deyişle kalıplaşmış (*frozen*) biçimleri olmadığından öğretimi sürecine aktarılmasında öğreticinin İD yetkinliği daha ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle, herhangi bir KD içeriği bulunmayan ve sözlükselleşmemiş işaret üretimini tetikleyecek olay örgüsüne sahip videoların/görsellerin öğretim etkinliklerine eklenmesi büyük önem taşımaktadır. Örneğin Tablo (3)'teki trafiğin sıkıştığı ve arabaların neredeyse durma noktasına geldiğini gösteren görsel, arabayı temsil eden sınıflandırıcı el şeklinin kullanıldığı uzamsal sözcük öğretimi için kullanılabilir.

Tablo 3. Sözlükselleşmemiş sözcük öğretimi etkinliği önerisi

| Dil düzeyi | Sözcük alanı | Beceri | Görsel | Hedeflenen dil üretimi |
|------------|---------------------------------|--|--|--|
| A2 | Sözlükselleşmemiş sözcük/işaret | Nesneyi temsil edecek sınıflandırıcı el şeklini kullanma |  |  ARABA1-ARABA2-SIRALI-DURA KALKA-İLERLEMEK ¹⁶ 'Birden fazla araba, trafikte dura kalka yavaş yavaş ilerliyor.' |

Her ne kadar İD öğretiminde kalıplaşmış sözcükler, sözvarlığının büyük bir oranını kaplasa da sağır bireylerin/öğreticilerin işiten M2D2 öğrencilerinin dil düzeyini değerlendirirken sözlükselleşmemiş sözcük/işaret kullanımını bir ölçek olarak kullandıkları gözlemlenmektedir. Bu durum sözlükselleşmemiş işaretlerin İD sözvarlığındaki önemini göstermesinin yanı sıra dikkat edilmediği takdirde İD öğretimi için kullanılan sözcük listelerinin sağır D1 işaret dili kullanıcının dil üretiminden uzaklaşabileceğini açıkça göstermektedir. Ankara Üniversitesi TİD Tercümanlığı YL Programında özellikle işiten tercüman adaylarına ders veren sağır öğretim görevlisi Mesut Öztürk¹⁷, bu konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmektedir:

“Sonradan TİD öğrenen işiten öğrenciler, sözlüklerde yer alan işaretler/sözcükler konusunda çok yetkin olmalarına karşın sınıflandırıcı el şekillerini içeren sözlükselleşmemiş yapılarda daha zorluk çekmekte. Dolayısıyla bu durum, çeviri süreci açısından bakıldığında herhangi bir dil içermeyen detaylı bir görseli ve karmaşık olay örgüsüne sahip bir videoyu TİD'e aktarmada soruna sebep olabilmektedir. Bu sebeple, örneğin bir şalaleden suyun akışına, araba takla atmasına, fırtınalı havada ağaçların sallanmasına ait videoların belirli

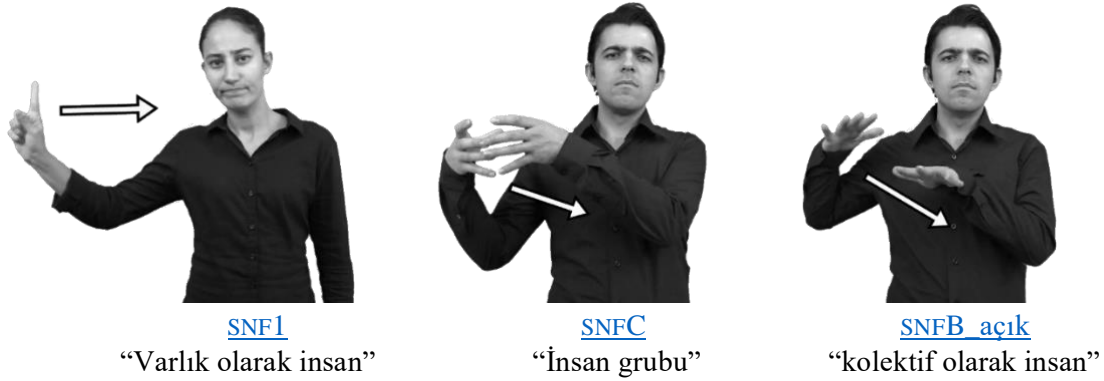
¹⁶ Görsel, Makaroğlu ve Dikyuva (2017)'den alınarak üretilmiştir.

¹⁷ Kişisel görüşme: 21 Ekim 2021, Ankara.

sınıflandırıcı yapılarının öğretimi için kullanılmasının öğrencilerin bu türdeki sözcük gelişimindeki katkısını açıkça gözlemlemekteyiz.”¹⁸

D2 öğrencileri için sözcük öğrenimi sıklıkla anadilindeki ya da D1’deki bildiği bir kavramla yeni öğrendiği sözcüğü eşleştirme yoluyla gerçekleştirilmektedir. D1 edinimi sürecinde çocukların beyni, D1’e ait girdiyi ilgili sesbirimler ve yazıbirimlerle eşlemede ve böylece belirli örüntüler oluşturmaktadır (Ellis, 2006). Öte yandan, eğer D2 sesbilim veya yazıbirim açısından D1’den farklı bir görünüm taşıyorsa öğrenci için fazladan bilişsel yük gerektirmesi beklenen bir durumdur. M2D2 işaret dili öğrencilerine bakıldığında, konuşulan dillere özgü edindiği sesbirimlerden farklı sesbilimsel özellikler sergileyen İD’de sesbirim parametreleri olarak belirtilen el şekli, konum, hareket ve yönelimi çözümlemesi ve tanımlaması gerekmektedir (Traxler ve Nakatsukasa, 2019).

KD’nin sözcüğü arasında bile kültürel veya toplumsal nedenlerden dolayı sözcüklerin anlamsal gönderimleri farklılaşabilmektedir. İşiten M2D2 işaret dili öğrencileri düşünüldüğünde, kavramın öğrenilmesinde görsel-uzamsal boyut da yeni bir zorluk sunmaktadır. Bu nedenle, anadilden ya da birinci dilden gerçekleşen transfer sadece sözel-işitsel boyutla sınırlı kalacak ve işiten M2D2 işaret dili öğrencisi, zihinsel sözlükçesinden KD ile İD sözcüğü arasında köprü kurmak için fazladan bir çaba ihtiyacı duyacaktır. Örneğin bir yerden bir yere doğru hareket etmek anlamında kullanılan “gelmek” kavramı TİD’de farklı sınıflandırıcı (SNF) el şekilleriyle üretilmektedir (bkz. Şekil 5).



Şekil 5. TİD’de “gelmek” kavramı

Modaliteye bağlı olarak sesbilimsel örüntülerin sözlüksel düzenlenişe etkisi düşünüldüğü her bir biçimin anlam/kullanım sınırlılıkları bulunabilmektedir: a) SNF1 sadece bir kişinin hareket ettiği, b) SNFC, bir insan grubunun toplu olarak bir yere ilerlediği (örn. spor takımının seyahati), c) SNFB açık ise birbirinden bağımsız kişilerin bir araya gelmesi sonucu oluşan durum (örn. protesto yürüyüşü) için kullanılmaktadır. TİD eğitim materyallerinin neredeyse tümü sadece sözcük öğretimi üzerine odaklansa da işaret dillerinin sözcüğünün yukarıda belirtilen özellikleri düşünüldüğünde, öğretim müfredatlarında yer alan bu sözcüklerin göreceli olarak sözcüğünün sınırlı bir bölümünü kapsadığı açıkça görülmektedir.

El Abecesi Öğretimi

El abecesi bilindiği gibi KD’de yer alan sözcüklere ait yazıbirimlerin elle gösterilmesidir (Wilcox, 1992). Aynı coğrafyada bulunan KD ve İD için el abecesi, “dil etkileşimi” görünümü olup İD bu yolla KD’den birçok sözcük ödünçlemekte (Sutton-Spence, 1994; Adam, 2012) ve el abecesinin bazıları ise sesbilimsel yapılanma gerçekleştirerek sözlükselleşebilmektedir (Brentari ve Padden, 2001). Örneğin TİD’deki LİSE, LAZIM ve LOKAL sözcükleri, Türkçe karşılıklarının ilk sesi “L”den türetilmiştir (Kubuş, 2008; Taşçı, 2012; Dikyuva ve diğ., 2015). İD öğretimi müfredatlarına bakıldığında ise ilk haftasının neredeyse tümünde el abecesine odaklanılmaktadır (bkz. Şekil 6).

¹⁸ TİD’de üretilen metin, araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilip Mesut Öztürk tarafından çevirisi kontrol edilmiştir.

| PROGRAM İÇERİĞİNİN TOPLAM KURS SÜRESİNE GÖRE HAFTALIK DAĞILIMI | |
|--|--|
| <u>I. HAFTA</u> | |
| 1. İŞİTME ENGELLİ VE İŞARET DİLİ | |
| A. İşitme Engellinin Özellikleri | |
| 1. İşitme kaybı ve dereceleri | |
| 2. İşitme engellinin görsel yetenekleri | |
| B. İşaret Dilinin Özellikleri | |
| 1. Görsel | |
| 2. Üç boyutlu | |
| C. Harfler | |
| 1. Harflerin tanıtımı | |
| 2. Harflerin yazımında el ve parmak şekilleri | |
| 3. Türk alfabesindeki harflerin TİD'e göre yazılımı | |
| Ç. Tanımlar | |
| 1. Harfin doğru yazılımı | |
| 2. Parmak formları | |
| 3. Harfi net gösterme | |
| D. Kullanım | |
| 1. Parmak alfabesini doğru kullanma | |
| 2. Yazım kurallarına uyma | |
| 3. Kelimeleri uygun hızla yazma | |

Şekil 6. İşaret dili kurs programı (MEB, 2011a)

D-OBM'nin (Council of Europe, 2020) A1 düzeyi kazanımları düşünüldüğünde, öğrencinin kendini tanıtmayı ve tanıtırken doğru biçimde el abecesi kullanması beklenmektedir. Fakat, İD öğretim planı hazırlanırken dikkat edilmesi gereken konuların başında, İD'nin sözcük-altı (*sublexical*) yapılarını oluşturan sesbilimsel parametreler ile el abecesini birbirinden ayırabilme farkındalığın öğrencilerde oluşmasıdır. Özellikle işiten M2D2 öğrencilerinde, İD'nin parçalı sesbilimsel yapılarına çözümleyebilme becerisinin gelişmediği durumlarda İD'nin temel sözcük-altı yapılarının sadece el abecesinden oluştuğu düşünülmektedir. Türkçe yazı sisteminde bulunan 29 harfin, el abecesiyle gösterimini öğrenen bu kişilerin TİD öğrendiği yargısı, İD müfredatlarındaki bu yanlış sıralanışın bir sonucudur. Bu durumu somutlaştırmak gerekirse Arapça yazı sisteminde sırasıyla ل ب ج (Lam, Be, Cim) yazıbirimlerini öğrenen bir kişinin aynı sırayla oluşturulan Arapça'daki ج ب ل sözcüğünün¹⁹ anlamını bilmesi gerekmektedir. El abecesiyle benzer bu durum, bir sözcüğün anlamsal içeriği öğrenilmediği sürece ilgili yazıbirim-sesbirim eşleşmesinin sözcük-altı gelişimine herhangi bir katkısı olmadığını açıkça göstermektedir.

Dilbilgisi Öğretimi

TİD öğretimi üzerine hazırlanan kaynakların sadece sınırlı bir bölümünde dilbilgisi öğretimi bulunmasının yanı sıra bunların bir kısmı da Türkçe'nin dilbilgisi yapısını diğer bir deyişle "işaretlendirilmiş Türkçe" öğretimi üzerinedir. Dilbilgisi öğretimin temel ilkelerinden biri de hedeflenen dilbilgisi yapısının öğretiminde dil düzeylerini gözeterek aşamalı bir dağılım sergilemektir. Aksi takdirde dil edinim basamaklarını gözetmeyen ve dengeli dağılım sergilemeyen bir dilbilgisi öğretiminde bahsetmek söz konusudur. Bochner, Christie, Hauser ve Searls (2011:1321), özellikle yetişkin M2D2 öğrencilerinin İD'nin sesbilimsel görünümünü edinmede zorluk yaşadığını vurgulamaktadır. Bu sorunları ortadan kaldırmak amacıyla Geer ve Kane (2018), açık öğrenme yöntemini kullanarak M2D2 öğrencilerine el abecesi öğretimi gerçekleştirmiş ve böylece bireylerin İD'nin sesbilim yapısına ilişkin farkındalığının artmasını hedeflemiştir. Elde edilen sonuçlar M2D2 öğrencilerinin alıcı dil becerisinde bir gelişme sağlasa da özellikle başlangıç düzeyindeki öğrencilerin işaretlerin sözcük-altı yapısına ilişkin hangi düzeyde farkındalık sağladığı belirsizdir (bkz. El Abecesi Öğretimi). M2D2 öğrencilerinin el abecesi öncesinde el

¹⁹ Dağ (Arapça)

şekli değişimi gibi küçükçül hareketleri²⁰ etkin bir şekilde kullanması ve bu hareketlerdeki el şekli değişimini çözümlemesi gerekmektedir. Bu nedenle işaret dillerinin çekirdek sözlükçesindeki işaretlerin el şekillerinin bu amaçla öğretilmesi öğrencilerin hem daha küçük kaslar tarafından gerçekleşen bu ince motor becerilerini geliştirilmesine hem de sesbilgisi farkındalığını arttırmasını sağlayacaktır. Tablo (4)'deki örnek etkinlikte, A1 (veya A1 öncesi) dil düzeyi M2D2 öğrencisinin ilgili tümcedeki sözcüklere ait el şekillerini yuvarlak içine alması beklenmektedir.

Tablo 4. Sesbilgisi farkındalığına yönelik A1 düzeyi örnek TİD etkinliği²¹

| | Tümce | TİD el şekilleri |
|---|--|------------------|
| 1 | <u>ANNE BURADA</u> <u>YOK AVRUPA</u> <u>ÇALIŞMAK</u> | |
| 2 | <u>BİR AY ÖNCE KIZ</u> <u>DOĞMAK BEN</u> <u>BABA OLMAK</u> | |

M2D2 öğrencilerin en çok zorlandıkları modaliteye özgü bu durumlardan bir diğeri de işaret dillerinde farklı sesletim organlarının (örn. eller, baş, üst vücut) eşzamanlı olarak birlikte kullanılmasıdır (İD'de eşzamanlılık için bkz. Vermergen, Leeson ve Crasborn, 2007). Bilindiği gibi tümce düzeyi açısından KD'de genellikle sözcükler ve biçimbirimler (özellikle Türkçe gibi eklemeli dillerde) sıralı şekilde gerçekleşmesine karşın işaret dillerinde, her iki el birbirinden bağımsız sözcükler üretebilmekte ve ağız, kaş, baş hareketleri gibi el dışı (*nonmanual*) görünüşler de ele ait sözcüklerden bağımsız belirteç görevinde bulunabilmektedir (Sandler, 2012; Schönström ve Mesch, 2014). Şekil (7)'deki TİD örneği incelendiğinde sağ elin "şemsiye", sol elin "çanta" ve kaşların indirilmesiyle başın sağa-sola tekrarlı şekilde sallanmasının ise "telaşla yürümek" için kullanıldığı görülmektedir (Dikyuva ve diğ., 2015:55).

"Bir elimde şemsiye diğer elimde çanta tutarak telaşlı şekilde yürüyordum."



Şekil 7. TİD'de eşzamanlılık görünümü (Dikyuva ve diğ., 2015:55)

İşaret dillerinde eşzamanlı yapıların kullanımı bir dilsel yetkinlik olarak görülmesinin yanı sıra özellikle işiten M2D2 öğrencilerinin görsel modaliteye ilişkin üretici ve alıcı dil becerilerine geliştirmek amacıyla farklı dilbilgisi öğretim etkinliklerine eğitim materyallerinde yer verilmesi gerekmektedir. D-OBM'nin güncellenen baskısında da işaret dillerindeki eşzamanlılık olgusuna özellikle ileri dil düzeylerinde yer verildiği görülmektedir:

²⁰ El şeklinin değişiminde ya da bilekte gerçekleşen hareket türü.

²¹ Örnek tümceler, Makaroğlu ve Dikyuva (2017)'den alınmıştır.

İşaret dili varlığı – Üretici (C2 düzeyi): Eşzamanlı olarak, tek elle üretken ya da sözlüksel bir işaret (örn. “aramak” gibi betimleyici ya da sözlüksel bir eylem) üretirken, diğer elini yapılandırılmış eyleminin bir parçası olarak (örn. bir şey arar gibi kafasını farklı yerlerinden kaşıma) kullanabilir (Council of Europe, 2020:146)²²

Öte yandan, el dışı işaretler her ne kadar çabuk tanımlanabilen dil bileşenleri olmasına karşın derlem tabanlı çalışmasında Schönström ve Mesch (2014), başlangıç ve orta düzeydeki M2D2 kullanıcıların dilbilgisel amaçlar için çok sınırlı el dışı işaret kullanımı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sınırlı kullanım, soru tümcesini bildiri tümcesi gibi üretmeye ya da bu kapsamda tamamen dilbilgisi dışı görünüme sebep olabilmektedir. MEB’in İşaret Dili Kurs Programı (2011a) incelendiğinde ise el dışı işaretlerin öğretimine ilişkin herhangi bir bilgiye rastlanılmamaktadır. Bu durum, M2D2 olarak TİD öğretimini “işaretlendirilmiş Türkçe”nin yanı sıra sadece “elle üretilen” bir görünümle sınırlandırılmış olduğunu da göstermektedir.

Sağır Kültürü Öğretimi

Dil ile kültür arasındaki bağlantı dinamik özellikte olup dil, kültürün önemli bir parçasıdır. 20. yüzyılın başlangıcından beri araştırmacılar, D2 öğretiminde kültürel bileşenlerin dil öğretimine doğrudan katkısı olduğunu birçok çalışmayla ortaya koymuştur (bkz. Thanasoulas, 2002; Dema ve Moeller, 2012). Peck (1998)’e göre kültürel özellikler olmadan D2 öğretimi her zaman eksik ve yetersiz kalacaktır. Kültür öğretimi, iletişim becerilerini geliştirmekte, dil öğrenmeyi daha çok güdülemekte ve dil gelişimine doğrudan katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla dil öğretiminin hedef kültürden ayrı düşünülemez ve herhangi bir dili edinmenin, sözcük varlığını ve dilbilgisini öğrenmenin daha ötesinde olduğu çok açıktır. Bu çerçeveden bakıldığında, M2D2 öğrencilerine yönelik İD sınıflarında sağır kültürünün önemi daha net anlaşılmaktadır. Sağır kültürü, diğer kültürler gibi kendine özgü karakteri bulunan, sosyal karmaşıklık barındıran, kültürel normları ve değerleri bulunan bir özelliktedir (Ladd, 2003). Paylaşılan ve farklılaşan görünümünün (Lane, Hoffmeister ve Bahan, 1996) yanı sıra tarihi, gelenekleri, göreneklere nesilden nesile aktarılmaktadır (Padden ve Humphries, 2006). Bu nedenle M2D2 olarak TİD eğitimi ortamında, dil düzeylerinin gerektirdiği iletişimsel dil yetkinler dikkate alınarak sağır kültürü öğretimi eğitim müfredatına aktarılmalıdır. Özellikle başlangıç düzeylerindeki öğrenciler, konuşucunun/işaretçinin yüzünün aksine ellerine odaklanmakta ve sadece ele ait dil üretimini takip etmektedir. Bu durum, birçok dilbilgisel görevde yer alan el dışı işaretlerin etkin bir şekilde öğrenilmesini zorlaştırmaktadır (Leite ve McClearly, 2008).

İşaret dili öğrencilerin sorumluluğunun sadece öğrencilerin yetkin bir biçimde dil kullanma yetisiyle sınırlı olmamakla birlikte öğrencilerin sağır İD kullanıcılarıyla gerçek-dünya ortamlarında etkileşime girebilmesi için gerekli kullanımbilimsel ve kültürel bilgiyi sağlamak da İD öğrencilerinin sorumluluğundadır (McKee ve diğ., 2014). Öğreticilerin kullandıkları eğitim müfredatlarında ve materyallerinde, sağır bireylerin günlük aktivitelerini öğrencilere tanıttak ve gerekli iletişim ortamı oluşturacak etkinliklerin yer alması beklenmektedir. Örneğin Şekil (8)’deki etkinlikle öğrenci, sağır bireylerin günlük iletişime yönelik farkındalığı artmakta ve tek el kullanarak TİD üretimi gerçekleştirmeyi öğrenmektedir.

²² MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından gerçekleştirilen Türkçe çevirisi kullanılmıştır (bkz. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf)



Şekil 8. Görüntülü görüşme etkinliği – tek elle İD üretimi (Makaroğlu ve Dikyuva, 2015:76)

Uzaktan Türk İşaret Dili Öğretimi

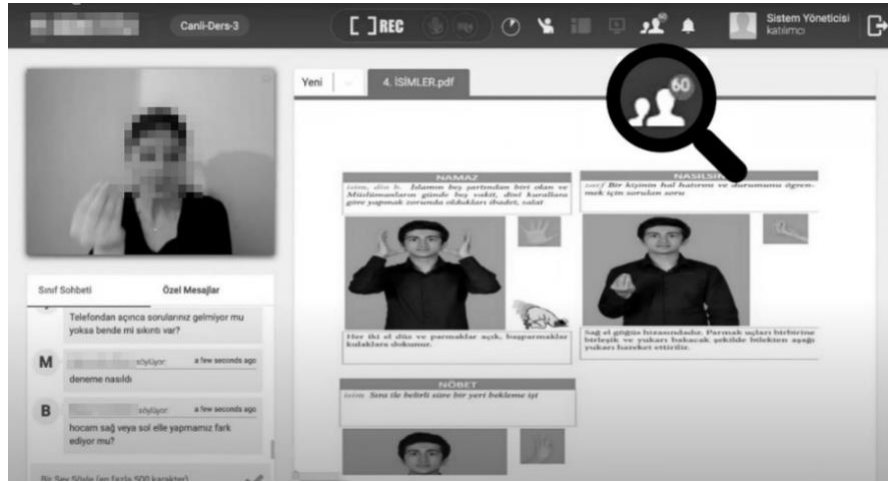
Özellikle son 20 yılda, daha fazla öğrenciye erişilebilir olması nedeniyle uzaktan İD öğretimi de büyük bir gelişme göstermektedir (Quinto-Pozos, 2011; Ackerman, Wolsey ve Clark, 2018; Pudans-Smith, 2019). Bu tahmin edilebilir gelişime karşın COVID-19 pandemisi nedeniyle olağan dışı ve zorunlu bir şekilde klasik sınıflardan sanal sınıflara bir geçiş yaşanmaktadır. Dolayısıyla bu geçişin de hazırlıklı bir geçişten daha çok “kriz dönemi öğretim” (*crisis teaching*) şeklinde tanımlanması daha uygundur (bkz. Gacs, Goertler ve Spasova, 2020; Cutri, Mena ve Whitining, 2020). Her ne kadar De Vos (2020), pandemin İD'nin tanınmasına ve sağır bireylerin erişilebilirliğindeki sorunların görülmesine olumlu bir etkisi olduğunu vurgulasa da İD öğretimi açısından bu hızlı geçiş, birçok öngörülemez problemi de doğurduğu çok açıktır.

Pandemi süreci hem öğreticilerin hem de öğrencilerin teknoloji becerilerini ve sorunlarını daha gözle görülür bir hale getirmiştir. Özellikle eşzamanlı (senkron) derslere bakıldığında, bireyin teknoloji okuryazarlığı ve endişesi, profesyonel hizmet gereksinimi, sanal sınıfların tasarlanması ve yönetilmesi, olası teknik problemler en çok karşılaşılan sorunlar arasında görülmektedir (Bower, Dalgarno, Kennedy, Lee ve Kenney, 2015). Tüm öğrenciler/öğrenciler için bu ortak sorunların yanı sıra işaret dilinin modalitesi, diğer bir deyişle modaliteye özgü gereksinimler nedeniyle İD sanal sınıflarında farklı türde zorluklar ve ihtiyaçlar da ortaya çıkmaktadır:

- a) Öğretici-öğrenci arasındaki görsel iletişimin sürekliliği
- b) Öğrenci sayısındaki kota
- c) Öğretmenin ve öğrencinin işaret alanının kamera açısına girebilmesi
- d) Bağlantı probleminin doğrudan görüntü kalitesini düşürmesi veya kamerayı durdurması
- e) Daha gelişmiş donanım ihtiyaçları (en az 50 Fps çözünürlüğe sahip kamera vb.)
- f) Görsel dikkati dağıtıcı unsurlar
- g) Arka planın dikkat dağıtıcı ve kavramayı engelleyecek özellikte olmaması
- h) Sanal ders platformlarındaki arayüzün KD temelli oluşturulması (sesi duyulan konuşucuyu ön plana çıkarması)
- i) Öğrencinin (el dışı işaretler nedeniyle) maskesiz ve izole ortamda sanal sınıfa katılması gerekliliği

Pudans-Smith (2019), uzaktan ASL öğretiminin çok hızlı bir ilerleme göstermesine ve yoğun talebin olmasına karşın alanyazında çok sınırlı araştırma bulunduğunu belirtmektedir. Bu nedenle standartlaşmış tekniklere ya da en iyi uygulama örneklerine erişmek çok zordur. Türkiye’de benzer şekilde, bildiğimiz kadarıyla, uzaktan TİD öğretimindeki gereksinimi, sorunları ve eğitim yöntemlerini inceleyen herhangi bir akademik çalışma bulunmamaktadır. Bu eksiklik, öğreticilerin klasik sınıflardaki öğretim materyalini uzaktan öğretime uyarlamadan ve teknik gereksinimleri/sınırlılıkları planlamadan bir eğitim gerçekleştirdiklerini düşündürmektedir.

Günümüzde, uzaktan öğretim platformlarının neredeyse her gün, yeni güncellemeler ve iyileştirmelerle kullanıcı dostu sanal sınıflar oluşturmaktadır. Bu güncellemelerin çoğu, daha çok işiten ve KD ile iletişime geçen bireyleri hedeflese de İD öğretimi de bazen bunlardan faydalanabilmektedir. Diğer taraftan ise İD’de iletişimin sürekliliği iletişime geçen her iki bireyin görsel temasıyla doğrudan bağlantı olup bu temasın kaybolduğu durumda iletişim tamamen kopmaktadır. Bu nedenle uzaktan eğitim platformlarında İD öğrencilerinin ve öğreticinin birbiri ile göz teması kurabildiği ve birbirinin dil üretimini etkin bir şekilde çözümleyebildiği “ekran boyutu kotası” kritik bir öneme sahiptir. Uzaktan öğretim platformlarının arayüzündeki farklılıklar ve öğrencinin kullandığı ekran boyutunun doğrudan etkisi olan bu süreçte, 5-8 öğrencinin yer aldığı sanal sınıflar en uygun kotaya sahip olduğu söylenebilir. Tüm bu gereksinimler, görsel iletişimin en etkin şekilde devam edebilmesine yönelik olmasına karşın ülkemizde maalesef öğrenci sayısının kimi zaman 200-300’e kadar ulaştığı birçok sanal TİD sınıfında dil öğretimi gerçekleştirilmektedir. Bu sınıfların çoğunda öğrencilerin kamera açmadığı, platformun öğrencileri sesli ve/veya yazılı şekilde sanal sınıfa dahil ettiği (bkz. Şekil 9) ve öğreticinin öğrencinin TİD gelişimini takip edemediği düşünüldüğünde, öğrencinin herhangi bir TİD üretim becerisini geliştirmesi ve TİD kullanarak iletişime geçmesi mümkün gözükmemektedir.



Şekil 9. Uzaktan TİD öğretiminde öğrenci sayısı

Türk İşaret Dili Öğreticiliği Eğitimi

Herhangi bir eğitim sürecinden geçmeyen İD öğreticilerin öğrettiği dilin dilbilgisel özelliklerine ilişkin çok sınırlı bilgi birikimi bulunmakta ve öğretim müfredatı ya da materyali hazırlarken İD dilbilimi konusundaki yetersiz bilgilerini kullanmaktadır (McKee ve diğ., 2014; Quinto-Pozos, 2011). Bu durumun temelinde ise ülkelerin kendi ulusal İD müfredatlarının bulunmaması ve öğreticilere yönelik lisans düzeyinde programların yer almaması yatmaktadır. Türkiye’de henüz “Türk İşaret Dili Öğretmenliği” gibi bir lisans programı bulunmadığı için öğreticilerin dil düzeyleri ve dil öğretimi bilgileri çok farklılık göstermektedir. 2000’li yılların başından beri ülkemizdeki farklı üniversiteler ve kurumlar tarafından TİD öğreticiliğini geliştirmek amacıyla sertifika programları ve hizmet içi eğitimler düzenlenmektedir (bkz. Kemaloğlu, Yaprak Kemaloğlu, Bilgin, Korkmaz ve İlhan, 2010; Kubuş ve diğ., 2016). Bu eğitimlere katılan kişilerin birçoğu aktif olarak öğreticilik yapmasına karşın bu sayının 100’ün altında olduğu tahmin edilmektedir. Bu eğitimlerin başlıcaları şu şekildedir:

- a) TİD Eğitimci Yetiştirme Programı: Boğaziçi Üniversitesi, 2004²³
- b) TİD Öğretmeni Programı: Gazi Üniversitesi, 2005-2006
- c) TİD Öğretmeni Yetiştirme Yöntemi Kursu: Boğaziçi Üniversitesi BÜYEM, 2014
- d) TİD Öğreticiliği Hizmet İçi Eğitim Programı: Ankara Üniversitesi TÖMER, 2018-2021

İlgili kurumların ve araştırmacıların gayretleri sonucunda hazırlanan bu eğitim programları, alandaki sorunu kısmen ve geçici şekilde çöze de bu sayının yeterli olmadığı çok açıktır. Örneğin YÖK Engelli Öğrenci Komisyonunu 15.07.2013 tarihli toplantısında alınan “İşaret Dili” dersinin tüm yükseköğretim programlarına seçmeli ders olarak eklenmesi, İşitme Engelliler Öğretmenliği Programında ise önce seçmeli olarak 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren ise zorunlu ders olarak eklenmesine ilişkin önerisi 24.07.2013 tarihli YÖK Yürütme Kurulu toplantısında incelenmiş ve söz konusu teklif uygun görülmüştür. 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı kapsamında bakıldığında, İD dersinin zorunlu olan Özel Eğitim Öğretmenliği²⁴ lisans programı 69 farklı üniversitede bulunmaktadır²⁵. Seçmeli olarak İD dersinin uygulanacağı programlar dikkate alınmadığında bile her bir üniversiteye neredeyse ilgili eğitim programını tamamlayan “1” TİD öğreticisi düşmektedir. Bu durum bile başlı başına alandaki ihtiyacın ne kadar fazla olduğu açıkça göstermektedir.

Yukarıdaki programlar dışında, MEB tarafından hazırlanan İşaret Dili Öğretici ve Tercüman Eğitimi Kurs Programının (MEB, 2011b) toplam süresi 210 saat olup programa katılmak isteyen bireylerin en az 120 saatlik İşaret Dili Kurs Programı sertifikasına sahip olma şartı bulunmaktadır. Her iki programın toplam süresi düşünüldüğünde, herhangi bir şekilde TİD bilmeyen bir kişinin yaklaşık 4 ay (330 saat) gibi çok kısa bir sürede hem TİD öğreticisi hem de TİD tercümanı olması beklenmektedir. Buradaki temel sorun, farklı gereksinimleri ve yeterlikleri olan bu iki mesleğin bir şemsiye altında toplanıp “belli dil düzeyde TİD bilme” koşuluna indirgenmiş olmasıdır. Öte yandan haftalık ders programı incelendiğinde, öğretici kurs programlarından beklenen en temel koşul olan pedagojik formasyon derslerini (örn. öğretim tasarım ve materyalleri, ölçme ve değerlendirme vb.) içermesi gerekmektedir. Fakat Tablo (5) incelendiğinde, İD öğretimini hedefleyen bir ders dağılımı görülmemektedir.

Tablo 5. İşaret Dili Öğretici ve Tercüman Eğitimi Kurs Programı (MEB, 2011b)

| Program içeriğinin toplam kurs süresine göre haftalık dağılımı | |
|--|--|
| 1. hafta | İşaret dilinin genel özellikleri, İşaret ve beden dili ilişkisi |
| 2. hafta | İletişim ve günlük konuşma dili |
| 3. hafta | TİD’in özelliklerine göre cümleler |
| 4. hafta | TİD cümlelerinde ekler ve zaman |
| 5. hafta | TİD cümlelerinde ögeler |
| 6. hafta | TİD’e göre hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma |
| 7. hafta | TİD kurallarına göre çevirmenlik |

İlgili uzmanlık alanlarının birbirine karıştırılması sorunu programın uygulanması sürecinde de bulunmakta olup “İD öğretimine” ilişkin herhangi bir eğitim almamış işitme engelliler öğretmeni, şimdiki adıyla özel eğitim öğretmeni²⁶, “eğitici eğitmeni” olarak bu kurs programında görev alabilmektedir. “İşaret

²³ Erişim adresi: <https://bogazicindebilim.boun.edu.tr/content/toplum-olarak-isitme-engellilerin-sorunlarinin-farkinda-degiliz> Erişim tarihi: 16.10.2021

²⁴ YÖK tarafından 2016 yılında gerçekleştirilen düzenlemeye göre işitme, görme ve zihinsel engelliler öğretmenliği lisans programları 2016-2017 yılından itibaren “Özel Eğitim Öğretmenliği” adı altında tek bir programda yürütülmektedir.

²⁵ Erişim adresi: <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20903> Erişim tarihi: 5.10.2021

²⁶ YÖK Özel Eğitim Öğretmeni Lisans Programı, Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf Erişim tarihi: 18.10.2021

Dili Öğreticiliği ve Tercümanlığı Sertifikası için 18 Ocak 2011 tarih ve 27819 sayılı Resmî Gazete’de²⁷ yayımlanan “Türk İşaret Dili Sisteminin Oluşturulması ve Uygulanmasına Yönelik Usul ve Esasların Belirlenmesine İlişkin Yönetmelik” hükümleri doğrultusunda Türk İşaret Dili Bilim ve Onay Kurulu (TİDBO)’nun seçeceği üç üye ile Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün görevlendireceği bir komisyon başkanı ve üç üye olmak üzere toplam yedi kişiden oluşan bir sınav komisyonu kurulacaktır.” maddesi düşünüldüğünde şu ana kadar bu verilen sertifikalar için TİDBO’nun kaç kez toplandığı ve Kurul’un kararı olmadan kaç kişiye sertifika verildiği net bir şekilde bilinmemektedir.

Sonuç ve Tartışma

İD öğretiminin gelişimi, ilgili İD’nin özendirilmesi, dilbilgisel/sözlüksel özelliklerinin betimlenmesi ve tanıtılması şeklindeki dil politikası bileşenleriyle doğrudan ilişkilidir. İşaret dillerine ilişkin edinim planlamasının “işiten bireylere yönelik İD eğitimi” şeklindeki alt türüne göre M2D2 olarak İD öğretime ilişkin kapsamlı müfredatların ve ders materyallerinin öğrencilere sunulması gerekmektedir (Reagan, 2010:171-172). Türkiye açısından bakıldığında ise MEB tarafından hazırlanan ulusal düzeydeki İD kurs programı (MEB, 2011a; 2021) yer almasına karşın müfredatın (i) kapsamlı bir dil düzeyi sunması, (ii) D-OBM’deki kazanımlara yer vermesi (bkz. Council of Europe, 2020), (iii) daha çok Türkçe’nin dilbilgisi yapısını gözetmesi, (iv) içeriğinin Türk İşaret Dili öğretimi üzerine odaklanmasına karşın başlığında modaliteye bağlı bir dil türünü/grubunu (Türk İşaret Dili yerine işaret dili) belirtmesi (v) işaret dillerinin modalitesine bağlı olan dilbilgisel görünümleri gözetmesi (vi) sağır kültürüne ait görünümlere yeterli şekilde yermemesi, (vii) yazım kuralları gibi yazı sistemi olan dillere gönderimde bulunması (bkz. Şekil 6, kullanım)²⁸ gibi birçok etmen düşünüldüğünde D-OBM’de (Council of Europe, 2020) yer alan İD becerilerini içeren M2D2 olarak TİD öğretime yönelik bir müfredat gereksinimi çok açıktır.

2005 yılında yayımlanan 5378 sayılı Kanun ile TİD’in resmi olarak tanınması dil politikası açısından çok önemli bir adım olmasına karşın bu süreçten sonra gerçekleştirilen TİD öğretimi programları ve materyalleri incelendiğinde, TİD’in (i) “*kendine özgü bir dilbilgisine sahip olduğu*”, (ii) “*bir zümre ya da uzman tarafından oluşturulmadığı*” ve (iii) “*işaret dillerine özgü görsel-uzamsal modaliteye sahip olduğu*” olmak üzere üç temel özelliğinin tümüyle benimsenmediği açıkça görülmektedir. Bu tutum nedeniyle TİD sınıflarında, işiten (çok az da olsa sağır) öğrencilerin yaygın bir biçimde normatif yaklaşım benimsediği gözlemlenmektedir. Ayrıca, Türkçedeki gibi eklemeli biçimbirim tipolojisi sergilememesi nedeniyle TİD’in yetersiz ve birçok hatalı dilbilgisi özelliğine sahip olduğu düşünülmektedir. Bu durum çoğu kez eğitim materyallerine de aktarılmakta ve doğrudan Türkçe’nin dilbilgisi görünümleri (örn. -cı, ci, cu, cü gibi biçimcikler) TİD dilbilgisi olarak sunulmaktadır. Bu normatif ve modaliteye özgü görünümleri dışlayan bakış açısı, anadili TİD olan sağır bireylerin dil üretimini bile küçümsemekte ve reddetmektedir. Böylece Türkçe üzerinden idealize edilmiş “işaretlendirilmiş Türkçe” öğretimi benimsenmektedir.

Yabancı dil öğretimi açısından ülkemizdeki en büyük sorun, hedef dildeki sözcüklerin anlamların yerine sadece “dilbilgisi” temelli öğretim yapılmasıdır (Başkan, 2006). İlginçtir ki M2D2 olarak TİD eğitimi incelendiğinde ise tam tersi şekilde en büyük sorunun dil öğretiminin sadece “sözcük öğretimi” olarak algılanması olduğu görülmektedir. Başlı başına bu durum bile dil öğretiminde tek bir amacı olan öğretim yöntemlerinin başarısız olduğunu açıkça göstermektedir. M2D2 olarak İD öğretimindeki en büyük sorunlardan bir diğeri de işiten öğrencilerin dil becerisini geliştirmek amacıyla sınıf dışı ortamlarda yeterli sayıda anadili konuşucusuna/işaretçisine erişememesidir. Ülkemizde son yıllarda bu sorunu fark eden birkaç eğitim kurumu “işaretleşme kulübü”, “işaret dilinde pratik” gibi ders dışı etkinliklerle işiten öğrencileri anadili TİD olan sağır bireylerle buluşturmaktadır. Diğer taraftan, İD ders planını hazırlarken öğrencilerin özellikle sağır anadili konuşucusunun yer aldığı ve güncelliğini yitirmemiş konuları içeren otantik videolar

²⁷ Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/01/20110118-3.htm> Erişim tarihi: 19.10.2021

²⁸ Görsel-uzamsal modaliteye sahip işaret dillerine yönelik alanyazında birçok notasyon sistemi öne sürülmesine (örn. Stokoe Notasyonu, İşaret-yazma/Signwriting ve Hamburg Notasyon Sistemi/HamNoSys) karşın kullanılan formların sesbilimsel boyutta kaldığı ve daha çok işaretlerin fiziksel biçimlerini aktardıkları bilinmektedir (daha fazla bilgi için bkz. Frishberg, Hoiting ve Slobin, 2012).

kullanması büyük öneme sahiptir (Schörnstein, 2005). Sosyal medyada ya da video platformlarında sınırlı derece İD bilgisine sahip bireylerin ürettiği videolar çok fazla bulunduğu için öğreticinin, öğrencilerini doğru kaynağa yönlendirmesi gerekmektedir. Öğrencinin dil düzeyi de düşünülerek sağır hikâye anlatıcılarının videoları (örn. [Mesut Öztürk TV](#)), sağır çocuklar için hazırlanmış video-kitaplar (örn. [Rise Ebooks](#)), kitap/dergi çevirileri (örn. [Sevgi Bir Kuş](#)) gibi farklı amaçlarla üretilmiş birçok kaynak, M2D2 TİD öğrencileri için özgün materyal olmaya adaydır.

M2D2 öğrencilerinin anlama becerilerini geliştirmek için görsel algılama ve kavrama süreçlerini iyileştirmeleri gerekmektedir. Böylece işaretçilerin el şekillerini ve ele ait ve el dışı hareket örüntülerini çözümleyebilme becerileri artmaktadır. Bu nedenle tartışılması gereken bir diğer nokta, örneğin M1D2 olarak Türkçeyi öğrenmeye başlayan bir öğrenci ile M2D2 olarak TİD'i öğrenmeye başlayan öğrencinin modaliteye özgü ihtiyaçlarının tamamen farklı olmasıdır. Dolayısıyla, işiten M2D2 İD öğrencilerin dil öğrenimi diğer bir deyişle hedef dilin sözlüksel-dilbilgisel özellikleri öncesinde, modaliteye özgü görsel-uzamsal kavrama ve üretim süreçlerine yönelik farkındalığına yönelik çalışmalar gerekmektedir. Bir tür modalite öğretiminden İD öğretimine geçiş olarak tanımlanacak bu aşama, işaret dillerindeki sesletim organlarının ve görsel-uzamsal boyutun tanımlanması olarak adlandırılabilir.

M2D2 olarak TİD (özellikle işiten) öğreticilerin son yıllarda sayısının katlanarak artmasına karşın bu kişilerin dil seviyeleri ve eğitim müfredatları (bkz. MEB, 2011b) sorgulandığında hedeflenen düzeyin çok uzağında olduğu çok açıktır. Ayrıca İD eğitimi için öğreticilerin sağlaması gereken yeterliliklerin neredeyse tümünün göz ardı edildiği gözlemlenmektedir (bkz. İşaret Dili Eğitiminde Öğretmen Yeterlilikleri²⁹). Öte yandan M2D2 olarak TİD eğitime yönelik yoğun talep düşünüldüğünde, Özsoy (2017)³⁰ ile İlkbaşaran ve Kubuş (2019)'un önerisi benimsenerek anadili TİD olan sağır öğretmenlerin yetiştirilmesinin daha etkin çözümler sunacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, M2D2 olarak TİD öğretiminde etkin bir dil öğretim planlanıyorsa Türk İşaret Dili lisans programı açılıncaya kadar özellikle kısa ve orta vadede akademik ekosistem içerisinde sağır bireylere daha çok yer verilmesi ve mesleki yetkinlerinin geliştirilmesi için hedefe yönelik çalışmaların yapılması gerektiği çok açıktır.

Bir dile ilişkin yetkinlik farklı türdeki becerileri (bkz. Council of Europe, 2020) kapsamakla birlikte Cull (2014), sağır bireylerin M2D2 öğrencilerin üretim becerisini değerlendirme sürecinde işaretlerin uzunluğunu ve işaretler/sözcükler arasındaki geçişim hareketini ölçüt aldıklarını ve daha uzun süreye sahip olan bireylerin anadili yetkinliğine daha uzak olduğunu ortaya koymaktadır. Buna ek olarak çalışma sürecince yaptığımız gözlemler doğrultusunda, işaretlerin farklı sesletim organları (eller ve kollar) tarafından eşzamanlı kullanımının ve sözlükselleşmemiş yapıların sıklığı da sağır TİD kullanıcıları tarafından işaret dilinde yetkinlik olarak kabul edilmektedir. Bu gözlemlerin ileriki araştırmalarla test edilmesi ve özellikle üst düzey dil becerileri kapsayan C1 ve C2 düzeyine ait İD eğitimi müfredatına eklenmesi büyük öneme sahiptir.

Kısaltmalar

| | |
|-------|--|
| ASL | Amerikan İşaret Dili |
| D1 | Birinci dil |
| D2 | İkinci dil |
| DGS | Alman İşaret Dili |
| D-OBM | Diller için Ortak Başvuru Metni |
| İBDE | İkidilli birinci dil edinimi |
| İD | İşaret dili |
| İDE | İkinci dil edinimi |
| KD | Konuşma dili |
| M1 | Birinci modalite (konuşulan ya da işaretlenen) |

²⁹ Erişim adresi: <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Pro%20Sign%20II/documents/Teacher-Competences-for-Sign-Languages-in-Education.pdf> Erişim tarihi: 25.10.2021

³⁰ Erişim adresi: <https://bogazicindebilim.boun.edu.tr/content/toplum-olarak-isitme-engellilerin-sorunlarinin-farkinda-degiliz> Erişim tarihi: 16.10.2021

| | |
|-------|---|
| M2 | İkinci modalite (konuşulan ya da işaretlenen) |
| MEB | Milli, Eğitim Bakanlığı |
| SNF | Sınıflandırıcı |
| TİD | Türk İşaret Dili |
| TİESF | Türkiye İşitme Engelliler Spor Federasyonu |
| WFD | World Federation of the Deaf – Dünya Sağırlar Federasyonu |

Kaynakça

- Ackerman, J. M., Wolsey, J. L. A., & Clark, M. D. (2018). Locations of L2/Ln Sign Language Pedagogy. *Creative Education*, 9(13), 2037.
- Adam, R. (2012). Language contact and borrowing. R. Pfau, M. Steinbach, & B. Woll (Yay. haz.), *Sign Language: An International Handbook* içinde (ss. 841– 61). Boston, MA: De Gruyter Mouton.
- Akalın, Ş. H., Oral, Z., & Cavkaytar, S. (2014). *Türk İşaret Dili*. Ş. H. Akalın & S. Cavkaytar (Yay. Haz.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Arık, E. (2012/2019). *Türk İşaret Dili (TİD) kaynakçası*. Erişim adresi: <http://turkisaret dili. enginarik.com/tuerk-isaret-dili-kaynakcasi>, erişim tarihi: 28 Eylül 2021.
- Başkan, Ö. (2006). Türkiye’de yabancı dil öğretimi. Ö. Başkan (Yay. haz.), *Yabancı dil öğretimi: ilkeler ve çözümler* içinde (ss. 190-200). Multilingual: İstanbul.
- Bochner, J. H., Christie, K., Hauser, P., & Searls, J.M. (2011). When is a difference really different? learners’ discrimination of linguistic contrasts in American Sign Language. *Language Learning* 61(4), 1302-1327.
- Boyle, A. (2011). *Native language use and student achievement in L2 American Sign Language classrooms*. Columbia: Columbia University MA thesis.
- Bower, M., Dalgarno, B., Kennedy, G., Lee, M., & Kenney, J. (2015). Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Outcomes from across-case analysis. *Computers & Education*, 86, 1–17.
- Brentari, D. (2002). Modality differences in sign language phonology and morphophonemics. R. Meier, D. Quinto-Pozos, & K. Cormier (Yay. haz.), *Modality in Language and Linguistic Theory* içinde (ss. 35-64). Cambridge University Press; Cambridge, UK.
- Brentari, D., & C. Padden. (2001). Native and foreign vocabulary in American Sign Language: a lexicon with multiple origins. D. Brentari (Yay. haz.), *Foreign vocabulary in sign languages* içinde (ss. 87-120). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Buisson, G. J. (2007). Using online glossing lessons for accelerated instruction in ASL for preservice Deaf education majors. *American Annals of the Deaf*, 152(3), 331-343.
- Chen Pichler, D. (2010). Sources of handshape error in first-time signers of ASL. D. J. Napoli & G. Mathur (Yay. haz.), *Deaf Around the World: The Impact of Language* içinde (ss. 96-121). Oxford: Oxford University Press.
- Chen Pichler, D., & Koulidobrova, E. (2015). Acquisition of sign language as a second language (L2). M. Marschark & P. E. Spencer (Yay. haz.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language* içinde (ss. 218-229). Oxford: Oxford University Press.
- Chen Pichler, D., Koulidobrova, E., & Palmer, J. L. (2019). Modality-(in) dependent second language learning. *Senri Ethnological Studies*, 101, 165-186.
- Cormier, K., Quinto-Pozos, D., Sevcikova, Z., & Schembri, A. (2012). Lexicalisation and de-lexicalisation processes in sign languages: Comparing depicting constructions and viewpoint gestures. *Language & communication*, 32(4), 329-348.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. Erişim adresi: www.coe.int/lang-cefr, erişim tarihi: 10 Eylül 2021.
- Cull, A. (2014). *Production of movement in users of American Sign Language and its influence on being identified as “non-native”*. Gallaudet: Gallaudet University doctoral dissertation.
- Cutri, R. M., Mena, J., & Whiting, E. F. (2020). Faculty readiness for online crisis teaching: Transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 523–541.
- Dikyuva, H., & Zeshan, U. (2008). *Türk İşaret Dili - Birinci Düzey*. Nijmegen: Ishara Press.
- Dikyuva, H., Makaroğlu, B., & Arık, E. (2015). *Türk İşaret Dili dilbilgisi kitabı*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.
- Ellis, N.C. (2006). Selective attention and transfer phenomena in L2 acquisition: Contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning. *Applied Linguistics*, 27(2), 164-94.
- Ferrara, L. & Hodge, G. (2018). Language as description, indication, and depiction. *Front. Psychol.* 9, 716.

- Frishberg, N., Hoiting, N., & Slobing, D. (2012). Transcription. R. Pfau, M. Steinbach, ve B. Woll (Yay. haz.), *Sign Language. An international handbook* içinde (ss. 1045-1075). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Gacs, A., Goertler, S., & Spasova, S. (2020). *Planned virtual language education versus crisis-prompted virtual language teaching: Lessons for the future*. *Foreign Language Annals*.
- Geer, L. C., & Keane, J. (2018). Improving ASL fingerspelling comprehension in L2 learners with explicit phonetic instruction. *Language Teaching Research*, 22(4), 439-457.
- Gökgöz, K. (2011). Negation in Turkish Sign Language: The syntax of nonmanual markers. *Sign Language & Linguistics* 14(1), 49-75.
- Gesser, A. (2010). *Metodologia de ensino em LIBRAS como L2*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catalina.
- Hilger, A.I., Loucks, T.M., Quinto- Pozos, D., & Dye, M.W. (2015). Second language acquisition across modalities: Production in adult L2 learners of American Sign Language. *Second Language Research*, 31(3), 375-88.
- İlkbaşaran, D., & Kubus, O. (2019). A Roof without foundation: shifts in the legal and practical status of Turkish Sign Language (TİD) Since 2005. M. De Meulder, J. J. Murray, & R. L. McKee (Yay. haz.), *The Legal Recognition of Sign Languages* içinde (ss. 85-103). Multilingual Matters.
- İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü (2019). *Biz olmadan bizim olmaz- 2023 eğitim vizyonu doğrultusunda işitme engellilerin eğitim sorunları çalıştay sonuç bildirgesi*. Erişim adresi: <https://www.ied.org.tr/wp-content/uploads/2021/06/13.06.19-il-mem-calistay-kararlari.pdf> erişim tarihi: 14.09.2021
- Kemaloğlu, Y. (2014). Engellilik, kulak burun boğaz (KBB) hekimliği ve işaret dili. *Bozok Tıp Dergisi*, 1(1), 38-53.
- Kemaloğlu, Y.K., Yaprak Kemaloğlu, P., Bilgin, C., Korkmaz, H. H., & İlhan, M. (2010). İşitme engellilerin yüksek öğrenim olanaklarının geliştirilmesinde Türk İşaret Dilinin önemi: E-İşit projesi. *II. Ulusal Engelli Bireyler için Fiziksel Aktivite Çalıştayı Bildiri Kitabı* (ss. 136-41).
- Kuş, O. (2008). *An analysis of Turkish Sign Language (TID) phonology and morphology*. [Yüksek Lisans Tezi]. ODTÜ, Ankara.
- Kuş, O. (2010). Der rechtliche status der Türkischen Gebärdensprache und die gegenwärtige Sprachplanung. *Das Zeichen*, 24(86), 382-389.
- Kuş, O., İlkbaşaran, D., & Gilchrist, S. K. (2016). Türkiye’de işaret dili planlaması ve Türk İşaret Dili’nin yasal durumu. E. Arık (Yay. haz.), *Ellerle Konuşmak: Türk İşaret Dili Araştırmaları* içinde (ss. 23-50). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Ladd, P. (2003). *Understanding deaf culture: in search of deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lane, H. L., Hoffmeister, R., & Bahan, B. J. (1996). *A journey into the deaf-world*. Dawn Sign Press.
- Leeson, L., Bogaerde, B. V. D., Rathmann, C., & Haug, T. (2016). Sign Languages and the Common European Framework of Reference for Languages. Strasbourg: Council of Europe. Erişim adresi: https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/PRO-SIGN_Common-Reference-Level-Descriptors_EN.pdf?ver=2018-03-20-110859-447, erişim tarihi: 14.10.2021
- Leite, T. A., & McCleary, L. (2008). Estudo em diário: fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte [Study in Diary: Complicative and Facilitative Factors in the Learning Process of Libras by a Hearing Adult]. R. M. de Quadros & M. Rossi Stumpf (Yay. haz.), *Estudos Surdos IV [Deaf Studies IV]* içinde (ss. 242-76). Rio de Janeiro, Brazil: Editora Arara Azul.
- López, F., & Santibañez, L. (2018). Teacher preparation for emergent bilingual learners: Implications of evidence for policy. *Education Policy Analysis Archives*, 26(36), 1-39.
- Lucas, C., Bayley, R., & Valli, C. (2001). *Sociolinguistic Variation in American Sign Language*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Makaroğlu, B. (2020). *Yabancı dil olarak Türk İşaret Dili öğretimi: Sorular ve sorunlar*. 7. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi. 10-11 Eylül 2021.
- Makaroğlu, B., & Quer, J. (2019). *A corpus-based approach to clausal negation in Turkish Sign Language*. Theoretical Issues in Sign Language Research (TISLR13), Hamburg, 26-29 Eylül 2019.
- Makaroğlu, B., & Dikyuva, H. (ed.). (2017). *Güncel Türk İşaret Dili sözlüğü*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. Erişim adresi: <https://tidsozluk.ailevecalisma.gov.tr/>.
- Makaroğlu, B. & Dikyuva, H. (2015). *Yabancı dil olarak Türk İşaret Dili (Temel düzey, A1-A2) Öğrenci Kitabı*. Ankara Üniversitesi Yayınevi: Ankara.
- Malak Akgün, B. (2021). İşaret dili eğitimi almış ve almamış üniversite öğrencilerinin engelli bireylere yönelik tutumlarının ve uyum düzeylerinin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(41), 1247-1272.
- McKee, D., Rosen, R.S., & McKee, R. (eds.). (2014). *Teaching and Learning Signed Languages: International Perspectives and Practices*. New York: Palgrave MacMillan.

- MEB (1995). *Yetişkinler için işaret dili kılavuzu*. MEB, Özel Eğitim Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (2011a). *İşaret dili kurs programı*. MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_11/05051141_isaret_dili.pdf, erişim tarihi: 02.10.2021.
- MEB (2011b). *İşaret dili öğretici ve tercüman eğitimi kurs programı*. MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_11/05051141_isaret_dili_tercuman.pdf, erişim tarihi: 02.10.2021.
- MEB (2015). *Türk İşaret Dili sözlüğü*. MEB, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (2021). *Türk İşaret Dili (TİD) kurs programı*. MEB, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: <https://e-yaygin.meb.gov.tr/download.ashx?fileID=4825>.
- Oviedo, A., Griebel, R., Kaul, T., Klinner, L., & Urbann, K. (2019). Course design for L2/Ln sign language pedagogy. R. S. Rosen (Yay. haz.), *The Routledge Handbook of Sign Language Pedagogy* içinde (ss. 161-174). Routledge.
- Quinto-Pozos, D. (2011). Teaching American Sign Language to hearing adult learners. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 137-158.
- Padden, C. A. (1990). The relation between space and grammar in ASL verb morphology. C. Lucas (Yay. haz.), *Sign Language Research: Theoretical Issues* içinde (ss. 118-132). Gallaudet University Press, Washington DC.
- Padden, C., & Thumprhies, T. (2005). *Inside Deaf culture*. London: Harvard University Press.
- Peck, D. (1998). *Teaching Culture: Beyond Language*. Yale: New Haven Teachers Institute.
- Pfau, R., Steinbach, M., & Woll, B. (ed.). (2012). *Sign language: An international handbook*. Handbook of linguistics and communication science. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Pudans-Smith, K. K. (2019). *Comparing ASL skills in online and onsite courses*. Texas: Lamar University-Beaumont doktora tezi.
- Quer, J., & Steinbach, M. (2019). Handling sign language data: the impact of modality. *Frontiers in psychology*, 10, 483.
- Reagan, T. (2010). *Language policy and planning for sign languages*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Rosen, R. S. (2019). Standards in sign language pedagogy. R. S. Rosen (Yay. haz.), *The Routledge Handbook of Sign Language Pedagogy* içinde (ss. 17-30). Routledge
- Rosen, R. S., & Woodward, J. (2019). L2/Ln sign language teacher preparation, qualifications, and development. R. S. Rosen (Yay. haz.), *The Routledge Handbook of Sign Language Pedagogy* içinde (ss. 145-160). Routledge.
- Sandler, W. (2012). The phonological organization of sign languages. *Language and Linguistics Compass*, 6(3), 162-182.
- Schönström, K., & Mesch, J. (2014). Use of nonmanuals by adult L2 signers in Swedish Sign Language – annotating the nonmanuals. O. Crasborn, E. Efthimiou, E. Fotinea, T. Hanke, J. Hochgesang, J. Kristoffersen, ve J. Mesch (Yay. haz.), *Beyond the manual channel. Proceedings of the 6th workshop on the representation and processing of sign languages* içinde (ss. 153-156).
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363.
- Schörnstein, R. A. (2005). Teaching ASL in the University; One teacher's journey. *Sign Language Studies*, 5(4), 398-414.
- Smith, C., Lentz, E., & Mikos, K. (2008). *Signing Naturally Units 1-6 Teacher Curriculum Set*. San Diego, CA: DawnSignPress.
- Sutton-Spence, R. (1994). *The role of the manual alphabet and fingerspelling in British Sign Language*. [Doktora Tezi]. The University of Bristol, Bristol.
- Tang, J. (2002). Using L1 in the English classroom. *English Teaching Forum*, 40(1), 36–43.
- Taşçı, S. S. (2012). *Phonological and morphological aspects of lexicalized fingerspelling in Turkish Sign Language (TİD)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Thanasoulas, D. (2001). The importance of teaching culture in the foreign language classroom. *Radical pedagogy*, 3(3), 1-25.
- Traxler, R. E., & Nakatsukasa, K. (2019). Teaching L2/Ln sign language vocabulary. R. S. Rosen (Yay. haz.), *The Routledge Handbook of Sign Language Pedagogy* içinde (ss. 205-217). Routledge.
- Vermerbergen, M., Leeson, L., & Crasborn, O. (ed.) (2007). *Simultaneity in signed languages: Form and function*. Amsterdam: John Benjamins.
- De Vos, C. (2020). *Recognition for sign language as a result of the corona pandemic*. Erişim adresi: <https://www.tilburguniversity.edu/current/news/more-news/connie-de-vos-recognition-sign-language-a-result-corona-pandemic>, erişim tarihi: 8 Ekim 2021.
- Wilbur, R. B. (2003). Modality and the structure of language. M. Marschark & P. E. Spencer (Yay. haz.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* içinde (ss. 332-346). Oxford: Oxford University Press.
- Wilcox, S. (1992). *The phonetics of fingerspelling*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- World Federation of the Deaf (2008). *Global education pre-planning project on the human rights of deaf people*. Erişim adresi: <https://wfdeaf.org/our-work/our-projects/>, erişim tarihi: 27.10.2021.