

DOI: <https://10.34137/jilses.1753192>

Geliş Tarihi: 29.07.2025

Received: 29.07.2025

Kabul Tarihi: 28.12.2025

Accepted: 28.12.2025

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Aldım, Ü. F. ve Polat, A. F. (2025). Özel Gereksinimli Öğrencilere Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri: Öğretmen Algıları Üzerine Nitel Bir Çalışma. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 11(2), 92-110. <https://10.34137/jilses.1753192>



## Özel Gereksinimli Öğrencilere Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar ve Bunlar İçin Çözüm Önerileri: Öğretmen Algıları Üzerine Nitel Bir Çalışma

Ümit Ferit ALDIM<sup>1</sup> Ahmet Furkan POLAT<sup>2</sup>

### Öz

*Bu çalışma, özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları güçlükleri ve öğretmenlerin bu süreçte edindiği deneyimleri derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Özellikle engel türlerine göre farklılaşan dil edinim güçlüklerinin pedagojik yaklaşımlara etkisi incelenerek bu alandaki kuramsal boşluk doldurulmak istenmiştir. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşım temelinde yürütülmüş, çalışma grubunu Van ilindeki devlet okullarında görev yapan sınıf ve İngilizce öğretmenleri oluşturmuştur. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisiyle belirlenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, öğrencilerin dilsel anlamlandırma, bilişsel işleme, duygusal uyum ve sosyal etkileşim alanlarında çok boyutlu güçlükler yaşadığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin ise yapılandırılmış etkinlikler, özelleştirilmiş materyaller, görsel-işitsel destekler ve teknoloji tabanlı uygulamalardan yararlanarak bireyselleştirilmiş öğretim stratejileri geliştirdikleri belirlenmiştir. Araştırma, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinde çeşitlilik olduğunu ve çoğunlukla süreci bireysel çabayla yürüttükleri belirlenmiştir. Sonuç olarak, kapsayıcı eğitim uygulamalarının öğretmen destek mekanizmalarıyla güçlendirilmesi gerektiği; etkili öğretim için materyal desteği, uygulamalı eğitimler ve bireyselleştirilmiş planlamalara ihtiyaç duyulduğu ortaya konmuştur.*

*Anahtar Kelimeler: Özel Gereksinimli Öğrenciler, Yabancı Dil Eğitimi, Dil Öğretimi, Dil Edinimi, Öğretmen Algıları*

## A Qualitative Investigation into Teachers' Perceptions of Challenges and Solutions in Teaching Foreign Languages to Learners with Special Educational Needs

### Abstract

*This study aims to explore in depth the challenges faced by students with special educational needs (SEN) in the process of foreign language learning, as well as the experiences of teachers involved in this process. This study seeks to address this gap by examining how language acquisition difficulties—particularly those that vary by type of disability—affect pedagogical approaches. Adopting a qualitative research design grounded in the phenomenological approach, the study was conducted with classroom and English language teachers working in public schools in the province of Van, Türkiye. Participants were selected through purposive sampling, specifically employing the maximum variation sampling strategy. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using content analysis. Findings reveal that students experience multifaceted challenges in linguistic comprehension, cognitive processing, emotional adaptation, and social interaction. Teachers, on the other hand, reported developing individualized instructional strategies through the use of structured activities, customized materials, visual-auditory aids, and technology-based tools. The study also found considerable variation in teachers' professional competencies, with many relying on personal initiative to manage the instructional process. In conclusion, the research highlights the necessity of strengthening inclusive education practices with robust teacher support mechanisms. Effective instruction for students with SEN (Special Educational Needs) requires access to teaching materials, hands-on training, and individualized planning support.*

**Keywords:** *Students with Special Educational Needs, Foreign Language Education, Language Teaching, Language Acquisition, Teacher Perceptions*

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, [faldim@firat.edu.tr](mailto:faldim@firat.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-3973-148X>

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, [furkanpolat21.fp@gmail.com](mailto:furkanpolat21.fp@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0001-8065-4017>

## Giriş

Eğitim, bireylerin toplumsal yaşama etkin katılımını destekleyen ve kişisel gelişim süreçlerine katkı sağlayan temel bir bileşendir (Köse, 2022). Bu temel bileşende özellikle Yabancı dil öğrenimi, bireylerin küresel düzeyde iletişim kurma kapasitelerini artırarak farklı kültürlerle etkileşime girmelerine ve kültürlerarası anlayışlarını geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır (Kamacı, 2022; Mitchell, Myles, ve Marsden, 2013; O'Malley ve Chamot, 1990). Yabancı dil öğrenimi, bireyin bilişsel ve sosyal gelişimine etki eden temel becerilerden biridir. Bu temel beceri, özel gereksinimli öğrenciler için geleneksel öğrenme modellerine kıyasla çok daha karmaşık ve çok boyutlu zorlukları içermektedir (Florian ve Black-Hawkins, 2011; Kormos, 2020; Kormos ve Smith, 2012; Snowling ve Hulme, 2005).

Bu tür zorluklar, farklı engel gruplarına sahip öğrenciler (öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), otizm spektrum bozukluğu (OSB) ve işitme kaybı gibi) için yabancı dil edinim sürecini daha da güçleştirmekte ve geleneksel yabancı dil öğretim yöntemlerinden yeterince faydalanmalarını engellemektedir (Gersten, Baker, ve Pugach, 2017; Kormos, 2020; Kormos ve Smith, 2012; Nijakowska, 2010). Geleneksel yabancı dil öğretim yöntemlerinden faydalanamayan engel gruplarına sahip bu öğrenciler için öğretmenlerin pedagojik stratejilerini ve uygulamalarını yeniden gözden geçirmelerini zorunlu kılmaktadır (Aktan, 2020; Kargın, 2004; Lerner, Johns, ve Polloway, 2012; Mitchell ve Sutherland, 2020; Tomlinson, 2014).

Literatürde, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerine ilişkin çalışmaların büyük çoğunluğunun genel kapsayıcı eğitim yaklaşımlarına odaklandığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin bu öğrenciler için geliştirdikleri pedagojik stratejiler ve destek mekanizmalarına ilişkin araştırmaların, özellikle yabancı dil öğretimi bağlamında, görece sınırlı olduğu görülmektedir (Florian ve Black-Hawkins, 2011; Kormos, 2017; Kormos ve Kontra, 2008). Çalışmaların sınırlılığı konusunda yapılan araştırmalar, öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde yaşadığı güçlüklerle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu güçlükler, bireysel farklılıklardan kaynaklanan dil edinimi, bilişsel gelişim ve sosyo-duygusal faktörlerin birleşimiyle daha da karmaşık hale gelmektedir (Ellis, 2004; Kormos ve Smith, 2012; Lightbown ve Spada, 2013; Skehan, 1998). Örneğin disleksi gibi öğrenme güçlükleri, okuma ve yazma becerilerini olumsuz yönde etkileyerek öğrencilerin dil edinim süreçlerinde geride kalmalarına neden olmaktadır (Gersten ve ark., 2017; Kormos, 2020; Nijakowska, 2010; Sparks ve Ganschow, 1993; Snowling ve Hulme, 2005;). İşitme engelli öğrenciler için işitsel girdiye dayalı öğretim yöntemlerinde dezavantajlı konuma düşerken otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler, sözel olmayan iletişim ve sosyal etkileşim eksiklikleri nedeniyle dil öğreniminde güçlük yaşamaktadır (Eigsti, de Marchena, Schuh, ve Kelley, 2011; Kormos, 2020; Kormos ve Kontra, 2008; Moeller, 2000).

Dil öğretiminde yaşanan bu güçlükler öğretmenlerin farklı engel türlerine sahip öğrencilere yönelik etkili ve bireyselleştirilmiş öğretim stratejileri geliştirmesi, kapsayıcı ve etkili bir eğitim sürecinin en kritik bileşenlerinden biri haline gelmiştir (Aktan, 2020; Kargın, 2004; Tomlinson, 2014). Bu kapsayıcı ve etkili eğitim politikaları çerçevesinde, öğretmenlerin mesleki gelişimleri, materyal kullanımı ve sınıf içi farklılaştırılmış öğretim teknikleriyle ilgili deneyimlerinin sistematik olarak incelenmesi gerekmektedir. Ancak mevcut çalışmalar genellikle öğrenci merkezlidir ve öğretmenlerin pedagojik deneyimlerine dayalı veriler sağlama konusunda yetersiz kalmaktadır (Katıtaş ve Coşkun, 2020; Sharma ve Sokal, 2016). Mevcut araştırmalar genellikle özel gereksinimli öğrencilerin dil öğrenme sürecine odaklanmakta, öte yandan öğretmenlerin bu süreçte deneyimlerine odaklanan mesleki gelişim süreçlerinde yaşadığı pedagojik zorlukları, sınıf içi uygulamaları ve bu uygulamalardaki çözüm önerilerini daha derinlemesine ele almamakta literatürde de önemli bir boşluk oluşturmaktadır (Florian ve Rouse, 2009; Tomlinson, 2014).

Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçleri, genel eğitim politikaları çerçevesinde ele alınmakla birlikte, kapsayıcı eğitim yaklaşımlarının dil öğretimi özelinde nasıl uygulanacağı konusunda yeterli çalışma bulunmamaktadır (Kormos ve Kontra, 2008; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021; Yazıcıoğlu, 2020). Yapılan diğer araştırmalarda, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde daha fazla destekleyici materyal ve özel eğitim alanında uzmanlaşmış öğretmenlere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Balıkcı ve Melekoğlu, 2023; Kormos ve Smith, 2012; MEB, 2021;). Genellikle kapsayıcı eğitim bağlamında özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim süreçlerine entegrasyonuna odaklanırken, yabancı dil öğretimi bağlamında öğretmenlerin yaşadığı zorlukların detaylı bir şekilde ele alınmadığı görülmektedir (Boylu ve Sügümlü, 2025; Ganschow ve Sparks, 2001; Kormos ve Kontra, 2008; Sparks ve Ganschow, 1991).

Detaylı bir şekilde ele alınmayan bu eksiklik, öğretmenlerin pedagojik süreçlerde karşılaştıkları zorlukların daha kapsamlı bir şekilde incelenmesini ve mevcut uygulamalara yönelik somut öneriler geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin doğrudan deneyimlerine dayanan fenomenolojik araştırmalar ve sınıf içi yönetim ile pedagojik uygulamaları ele alan çalışmaların eksikliği dikkat çekmektedir (Avramidis ve Norwich, 2002; Florian

ve Rouse, 2009). Özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenimi üzerine yapılan mevcut çalışmalar incelendiğinde, öğretmen deneyimlerine dayalı nitel çalışmaların eksikliği bu alanda önemli bir boşluk oluşturmaktadır (Kormos, 2017; Kormos ve Kontra, 2008; Yatağanbaba, 2024).

### Çalışmanın Amacı

Bu araştırma, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları zorlukları ve öğretmenlerin bu süreçteki deneyimlerini derinlemesine inceleyerek, pedagojik engelleri ve bunları aşmaya yönelik stratejileri belirlemeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin bireysel deneyimlerinden hareketle, özel gereksinimli öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini destekleyen etkili öğretim yaklaşımlarını ve uygulamaları belirlemek hedeflenmiştir.

Bu çalışma, Türkiye'deki eğitim politikaları ve öğretmen yetiştirme programları bağlamında, özel gereksinimli öğrenciler için daha kapsayıcı ve işlevsel yabancı dil öğretim modellerinin benimsenmesine somut bir katkı sundu. Araştırma sürecinde öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimleri çok boyutlu olarak değerlendirildi ve uygulamaya geçirilebilir nitelikte, sürdürülebilir bir kapsayıcı eğitim modeli ortaya kondu. Bulgular, özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarının ve öğrenme süreçlerine katılımlarının anlamlı biçimde güçlendiğini; aynı zamanda öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin yansımaların kurumsal düzeyde iyileştirici bir etki ürettiğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle çalışma, kapsayıcı yabancı dil öğretimine ilişkin kuramsal tartışmaları uygulama temelli bir çerçeveye buluşturmada ve politika geliştirme süreçlerine kanıta dayalı bir referans noktası sağlamaktadır.

Çalışmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim teknikleri, materyal kullanımı ve sınıf içi etkileşimlerine ilişkin uygulamaları çok yönlü olarak analiz edildi ve eğitim politikalarının yeterliliği eleştirel bir çerçevede değerlendirildi. Analiz sürecinden elde edilen bulgular, ulusal ve uluslararası kapsayıcı eğitim politikalarına yönelik, kuramsal temeli güçlü ve uygulama odaklı önerilerin geliştirilmesine temel oluşturdu.

Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar nelerdir ve bu sorunlar bilişsel, duygusal ve sosyal faktörler açısından nasıl sınıflandırılabilir?
2. Öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşmak için hangi pedagojik stratejileri geliştirmektedir?
3. Birbirinden farklı özel gereksinim türlerine sahip öğrenciler için uygulanan öğretim yöntemleri ve kullanılan materyaller nasıl belirlenmektedir?
4. Öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecine yönelik mevcut eğitim politikalarına ilişkin algıları ve eleştirileri nelerdir?
5. Öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde yaşadığı zorluklara ilişkin mesleki yeterlilik düzeyleri ve bu süreçte ihtiyaç duydukları eğitim destekleri nelerdir?
6. Özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenimini daha kapsayıcı ve etkili hale getirmek için hangi yenilikçi eğitim politikaları ve öğretim modelleri önerilebilir?

### Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojik yaklaşım çerçevesinde yapılandırılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguyu nasıl deneyimlediğini ve bu deneyimlere hangi anlamları yüklediğini derinlemesine analiz eden bir yöntemdir (Moustakas, 1994). Bu yaklaşım, yalnızca bireylerin yaşantılarını betimlemekle sınırlı kalmaz; aynı zamanda bu yaşantılara dair bilişsel, duygusal ve sosyal boyutları da anlamlandırmayı amaçlar (Creswell, 2012). Fenomenolojik araştırmalarda, bireylerin yaşantılarından hareketle olgunun özüne ulaşmaya çalışılır; bu süreçte katılımcı deneyimlerinden anlamlı temalar türetilerek derinlemesine analiz gerçekleştirilir (van Manen, 2016). Ayrıca, fenomenolojik yöntem, katılımcıların yaşantılarını detaylı bir şekilde ele alarak, araştırılan olgunun çok boyutlu yönlerini ortaya koymaya imkân tanır (Smith, Flowers ve Larkin, 2009).

Bu araştırmada fenomenolojik desenin tercih edilme nedeni, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecine dair öğretmenlerin yaşadığı deneyimleri ve karşılaştıkları zorlukları derinlemesine anlamaya olanak tanmasıdır. Bu yöntem sayesinde, öğretmenlerin bakış açıları kapsamlı bir şekilde ele alınarak, bireysel deneyimlerin ortak noktaları belirlenmekte ve bu sayede eğitim sürecine yönelik daha bütüncül bir perspektif sunulmaktadır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim öğretim yılında Van ilinde farklı devlet okullarında görev yapan ve özel gereksinimli öğrencilerle çalışan 6 sınıf öğretmeni ve 6 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemi ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, belirli bir olguya ilişkin en fazla bilgi sağlayabilecek katılımcıların seçilmesine olanak tanıyan bir yöntemdir (Patton, 2002). Bu yaklaşım, araştırma sorularına en uygun veriyi elde etmek için katılımcıların bilinçli bir şekilde seçilmesini sağlar (Creswell, 2012). Maksimum çeşitlilik örnekleme ise belirli bir olguyu farklı bağlamlarda deneyimleyen bireylerin görüşlerini kapsayarak, çalışılan fenomenin çok boyutlu doğasını ortaya koymayı amaçlayan bir stratejidir (Palinkas, Horwitz, Green, Wisdom, Duan, ve Hoagwood, 2015; Patton, 2002). Bu strateji araştırma kapsamını genişletip çeşitli deneyim seviyelerindeki katılımcıları içermesi sayesinde, fenomenin farklı varyasyonlarını anlamlandırmaya ve genellenebilir temalar belirlemeye katkı sunmaktadır (Creswell, 2012; Sandelowski, 2000;). Özellikle eğitim araştırmalarında, pedagojik uygulamaları ve öğrenme süreçlerini daha geniş bir perspektifle analiz edebilmek için, farklı deneyimlere sahip öğretmenleri örnekleme dâhil etmek önemlidir. Bu tür bir çeşitlilik, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların çok yönlü bir şekilde ele alınmasını sağlamaktadır (Moustakas, 1994; Onwuegbuzie ve Leech, 2007).

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yönteminin maksimum örneklem türünün kullanılmasındaki amaç ise farklı branş, cinsiyet, mesleki deneyim, çalışılan özel gereksinimli öğrenci deneyimi ve özel eğitim eğitimi alma durumuna sahip çeşitli öğretmenlerle çalışılarak bu çerçevede sınıf öğretmenleri ile İngilizce öğretmenleri arasında yürütülen karşılaştırmalı analizler ile öğretmenlerin farklı metodolojik yaklaşımlarını inceleme fırsatı sunarak, yabancı dil edinimine yönelik stratejilerin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanımaktır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Katılımcılara İlişkin Bilgiler

TEMA	ALT TEMA	KATILIMCI KODLARI	f	%
Cinsiyet	<i>Erkek</i>	ESÖ1DEHBH-ESÖ2OSBE-ESÖ3ÖGH-EİÖ2İEH-EİÖ2ÖGE-EİÖ3OSBH	6	50
	<i>Kadın</i>	KSÖ2ÖGH-KSÖ2İEH-KSÖ3DEHBE-KİÖ1OSBH-KİÖ1İEE-KİÖ2DEHBH	6	50
Branş	<b>Sınıf Öğretmeni</b>	ESÖ1DEHBH-ESÖ2OSBE-ESÖ3ÖGH-KSÖ2ÖGH-KSÖ2İEH-KSÖ3DEHBE	6	50
	<b>İngilizce Öğretmeni</b>	EİÖ2İEH-EİÖ2ÖGE-EİÖ3OSBH-KİÖ1OSBH-KİÖ1İEE-KİÖ2DEHBH	6	50
Mesleki Deneyim	<b>3-5 (1)</b>	ESÖ1DEHBH- KİÖ1OSBH- KİÖ1İEE	3	25
	<b>6-10 (2)</b>	ESÖ2OSBE- EİÖ2İEH- EİÖ2ÖGE- KSÖ2ÖGH-KSÖ2İEH- KİÖ2DEHBH	6	50
	<b>11+ (3)</b>	ESÖ3ÖGH- EİÖ3OSBH- KSÖ3DEHBE	3	25
Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışma Deneyimi	<b>Öğrenme Güçlüğü</b>	ESÖ3ÖGH- EİÖ2ÖGE- KSÖ2ÖGH	3	25
	<b>Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)</b>	ESÖ1DEHBH- KSÖ3DEHBE- KİÖ2DEHBH	3	25
	<b>Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)</b>	ESÖ2OSBE- EİÖ3OSBH- KİÖ1OSBH	3	25
	<b>İşitme Engelli</b>	EİÖ2İEH--KSÖ2İEH- KİÖ1İEE	3	25

Özel Eğitim Eğitimi Alma Durumu	Evet	ESÖ2OSBE-EİÖ2ÖGE-KSÖ3DEHBE-KİÖ1İEE	4	33.3
	Hayır	ESÖ1DEHBH- ESÖ3ÖGH-EİÖ2İEH-EİÖ3OSBH- KSÖ2ÖGH-KSÖ2İEH-KİÖ1OSBH- KIÖ2DEHBH	8	66.7
<b>TOPLAM</b>			<b>12</b>	<b>100</b>

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların 6'sının (50%) erkek, 6'sının (50%) kadın öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Branş açısından değerlendirildiğinde 6 (50%) katılımcının sınıf öğretmeni, 6 (50%) katılımcının İngilizce öğretmeni olarak görev yaptığı belirlenmiştir. Mesleki deneyim bakımından 3'ünün (25%) 3-5 yıl arası, 6'sının (50%) 6-10 yıl arası ve 3'ünün (25%) 11 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu tespit edilmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimleri incelendiğinde 3 (25%) öğretmenin öğrenme güçlüğü, 3 (25%) öğretmenin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), 3 (25%) öğretmenin otizm spektrum bozukluğu (OSB) ve 3 (25%) öğretmenin işitme engelleri öğrencilerle çalıştığı veya geçmişte çalışmış olduğu belirtilmiştir. Ayrıca katılımcıların özel eğitim ile ilgili eğitim alma durumları incelendiğinde 4'ünün (25%) bu alanda eğitim aldığı 8'inin (25%) ise herhangi bir özel eğitim eğitimi almadığı görülmektedir.

Tabloya yansıtılan katılımcı kodları, gizlilik ve anonimlik ilkeleri doğrultusunda oluşturulmuş olup çok bileşenli bir sınıflandırma sistemine dayanmaktadır. Kodların ilk harf grubu katılımcının cinsiyetini (E/K), ikinci bölüm öğretmenlik alanını (SÖ: Sınıf Öğretmeni; İÖ: İngilizce Öğretmeni), devamındaki sayı mesleki deneyim aralığını (1: 3-5 yıl; 2: 6-10 yıl; 3: 11 yıl ve üzeri), son harf grupları ise çalışılan öğrenci profili ve özel eğitim geçmişine ilişkin özellikleri (örn. DEHBH: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ile çalışan, özel eğitim alanında herhangi bir eğitim almamış) ifade etmektedir.

**Tablo 2.** Öğretmenlik Deneyimi ve Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışma

TEMA	KATEGORİ	KODLAMALAR	f	%
Öğretmenlik Deneyimi Ve Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışma	Mesleki Deneyim Ve Çalışılan Sınıf Seviyeleri	3-5 (1) Yıl Arası Deneyim	3	7,69
		6-10 (2) Yıl Arası Deneyim	6	15,38
		11 + (3) Yıl Arası Deneyim	3	7,69
		Bütün Sınıf Seviyelerinde Ders Görev Almış (2-3-4. Sınıf)	12	30,77
	Öğrenme Güçlüğü	Öğrenme Güçlüğü	3	7,69
		Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	3	7,69
		Çalışılan Özel Gereksinimli Öğrenci Profili	Otizm Spektrum Bozukluğu	3
	İşitme Engelli		3	7,69
	Tanı Almamış Özel Öğrenci		3	7,69
	<b>Toplam</b>			<b>39</b>

Öğretmenlik deneyimi ve özel gereksinimli öğrencilerle çalışma teması altında toplanan verilere göre, katılımcıların önemli bir kısmının 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahip olduğu (%15,38) görülmektedir. Bununla birlikte, 3-5 yıl arası ve 11 yıl üzeri deneyime sahip öğretmenlerin oranları eşit düzeyde olup, her biri %7,69'luk bir paya sahiptir. Katılımcıların tamamı (%30,77) tüm sınıf seviyelerinde (2-3-4. sınıflarda) ders verme tecrübesine sahip olduğunu belirtmiştir; bu bulgu, öğretmenlerin farklı yaş ve gelişim düzeylerindeki öğrencilere yönelik esnek bir öğretim yaklaşımı geliştirdiklerini göstermektedir.

Çalışılan özel gereksinimli öğrenci profillerine ilişkin analizde, her bir tanı grubunda (öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu, işitme engeli ve tanı almamış özel öğrenciler) eşit bir dağılım olduğu (%7,69) dikkat çekmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca belirli bir tanı grubuyla değil, farklı özel gereksinim çeşitleriyle de çalışma deneyimi edindiklerini ve bu çeşitliliğin öğretmenlerin pedagojik pratiklerini zenginleştirdiğini göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin bu çeşitlilikle başa çıkabilme

becerilerinin, sınıf yönetimi ve öğrenci motivasyonu gibi alanlarda da olumlu etkiler yaratabileceği söylenebilir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle etkili iletişim kurma ve bireyselleştirilmiş öğretim stratejileri geliştirme kapasitelerinin yüksek olduğunu düşündürmekte ve eğitim ortamlarında daha kapsayıcı yaklaşımların benimsenmesine katkı sağlayabileceğini işaret etmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, özel gereksinimli öğrencilere yönelik yabancı dil öğretimi süreçlerinde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri, uyguladıkları öğretim stratejilerini ve önerdikleri çözüm yollarını çok boyutlu bir bakış açısıyla ortaya koyabilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Araştırma bağlamında kullanılan veri toplama aracı, açık uçlu sorulardan oluşan, esnek ama derinlemesine yanıt alınmasına olanak tanıyan bir görüşme formudur.

Nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen görüşme yöntemi, bireylerin deneyimlerini, düşüncelerini, değerlerini ve tutumlarını anlamaya yönelik olarak yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış şekilde yürütülen sözlü bir etkileşim biçimidir. Bu bağlamda Kvale ve Brinkmann (2009), görüşmeyi “anlam üretme sürecine dayalı olarak bireyin yaşantı ve dünya görüşünü açıklığa kavuşturmayı amaçlayan profesyonel bir diyalog” olarak tanımlamaktadır (Kvale & Brinkmann, 2009, çev.). Görüşmenin bu yapısı, özellikle özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretim süreçlerinde öğretmenin bireysel deneyimlerine ve pedagojik yaklaşımlarına odaklanan çalışmalarda eşsiz bir derinlik sunmaktadır.

Görüşme formunun geliştirilme süreci, salt soru üretmekten ibaret olmayıp, aynı zamanda kuramsal temele dayalı, metodolojik olarak sağlam, sahaya duyarlı bir yapılandırma süreci olmuştur. Bu doğrultuda öncelikle alanyazında yer alan benzer nitel araştırmalar detaylı biçimde incelenmiş, kullanılan görüşme formları ve veri toplama araçları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, araştırmanın problemine ve kuramsal çerçevesine uygun şekilde özgün bir taslak görüşme formu oluşturulmuştur.

Hazırlanan taslak form, eğitim bilimleri alanında uzman üç akademisyenin görüşlerine sunulmuş; içerik geçerliği, dil kullanımı, tematik bütünlük ve uygulanabilirlik açısından kapsamlı biçimde değerlendirilmiştir. Uzmanların geribildirimleri doğrultusunda form üzerinde gerekli revizyonlar gerçekleştirilmiş; bazı sorular sadeleştirilmiş, bazıları ise daha açıklayıcı ve yönlendirici hâle getirilmiştir.

Görüşme formunun son hâli, öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı değil; aynı zamanda gözlemleyen, değerlendiren ve çözüm üreten aktörler olarak deneyimlerini yansıtabilecekleri bir yapı içinde tasarlanmıştır. Sorular, katılımcıların mesleki deneyimleri, özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretim yaklaşımları, materyal ve dijital araç kullanımı, aldıkları hizmet içi eğitimler, kurum içi iş birliği pratikleri, okul yönetimi desteği ve mevcut eğitim politikalarına ilişkin değerlendirmeleri gibi alanlara odaklanmaktadır.

Bununla birlikte, görüşme sürecinde yalnızca standart sorularla yetinilmemiş, katılımcıların yanıtlarına göre geliştirilen takip soruları aracılığıyla anlam derinliği artırılmış ve katılımcı deneyimleri daha geniş bir bağlamda değerlendirilmiştir.

Araştırmanın verileri, çalışma kapsamındaki katılımcıların görev yaptıkları okullarda gerçekleştirilen bireysel görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme süreci, Mart 2025’de başlayıp Nisan 2025’e kadar devam etmiş ve her bir görüşme ortalama 22 dakika sürerek toplamda 264 dakikalık sesli veri elde edilmiştir. Görüşmelere başlanmadan önce katılımcılara araştırmanın amacı detaylı şekilde açıklanmış, kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı ve verilerin yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağı hususunda güvence verilmiştir. Veri kaybını önlemek amacıyla, katılımcıların açık rızası alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmelerin tamamlanmasının ardından, ses kayıtları özenle çözümlenerek yazılı metinlere dönüştürülmüştür. Elde edilen bu transkriptler, katılımcıların bireysel onayına sunulmuş; her bir katılımcının metinde yer alan ifadelerin kendisine ait olduğunu teyit etmesi sağlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen toplam 264 dakikalık ses kaydı, katılımcıların açık onayıyla alınmış ve her görüşme sonrasında Microsoft Word formatında yazılı metne dönüştürülmüştür. Döküm sürecinde, ifadelerin anlam bütünlüğü korunmuş; yalnızca gerekli dil bilgisel düzenlemeler yapılmıştır. Konuşma sırası, vurgu ve bağlamsal ipuçları da dikkate alınarak her bir görüşme bireysel dosyalarda arşivlenmiştir. Hazırlanan metinler, katılımcı onayı alınarak içerik analizine uygun hale getirilmiş ve veri analiz sürecine geçilmiştir.

Görüşme dökümleri, araştırma amacına uygun biçimde detaylı biçimde incelenmiş ve anlamlı veri birimleri belirlenerek açık kodlama süreci başlatılmıştır. Açık kodlama süreci kapsamında, katılımcı ifadelerinden yola çıkarak veriyle ilişkili kodlar oluşturulmuştur. Kodlama işlemi, induktif (tümevarımsal) yaklaşıma dayalı olarak yürütülmüş; temalar verinin kendisinden türetilmiştir (Miles, Huberman, ve Saldaña, 2014). Bu doğrultuda,

Creswell ve Poth (2018)'un nitel veri analizine ilişkin önerileri temel alınarak, veriler önce satır satır okunmuş, ardından anlamlı ifadeler kodlara dönüştürülmüştür.

Kodlama işlemi NVivo 15 programı aracılığıyla yürütülmüş, benzer içerikteki veriler aynı kod altında gruplanarak düzenlenmiştir. Süreç boyunca, hem katılımcıların özgün ifadelerine sadık kalınmış hem de kodlar araştırmacının yorumlarıyla derinleştirilmiştir. Elde edilen kodlar, sonraki aşamada oluşturulacak kategoriler ve temalar için kavramsal bir zemin oluşturmuştur.

Kodlama sürecinden sonra elde edilen veriler, yalnızca betimlemekle sınırlı kalmayıp, yorumlayıcı bir yaklaşımla derinlemesine analiz edilmiştir. Bu aşamada, katılımcıların söyledikleri kadar, söylediklerinin arkasındaki anlamlar da dikkate alınmıştır. Yorumlama sürecinde, katılımcıların deneyimlerini daha iyi anlayabilmek amacıyla onların ifadeleri bağlam içinde değerlendirilmiş; duygular, tutumlar ve örtük mesajlar da analiz edilmiştir.

Yorumlama süreci, Smith, Flowers ve Larkin (2009) tarafından geliştirilen ‘‘Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz (Interpretative Phenomenological Analysis - IPA)’’ yaklaşımının ilkeleri doğrultusunda şekillendirilmiştir. Bu yaklaşım, bireyin deneyimlerine odaklanırken aynı zamanda araştırmacının da anlam üretim sürecine etkin biçimde katılımını esas alır. Bu çerçevede, veriler yalnızca ne söylendiğiyle değil, neden ve nasıl söylendiğiyle birlikte değerlendirilmiştir. Araştırmacı, katılımcı söylemlerinde açıkça ifade edilmeyen duyguları, değerleri ve örtük anlamları da dikkate alarak çok boyutlu bir analiz gerçekleştirmiştir.

Söz konusu kapsamda elde edilen veriler, Elo ve Kyngäs (2008) tarafından önerilen içerik analizi süreci temel alınarak analiz edilmiştir. İlk olarak, görüşme dökümleri dikkatle okunarak anlamlı veri birimleri belirlenmiştir. Bu birimlerden elde edilen ifadeler kodlanmış, benzer içerikteki kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilerden hareketle temalar yapılandırılmış ve yorumlama sürecine geçilmiştir.

Temaların veriyi yeterli düzeyde temsil edip etmediğini değerlendirmek amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuş, gelen geri bildirimler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Bu sistematik süreç sayesinde verinin derin yapısı ortaya çıkarılmış ve araştırma sorularına yönelik anlamlı bulgular elde edilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmalarda klasik anlamda kullanılan geçerlilik ve güvenilirlik kavramları, pozitivist yaklaşıma dayalı ölçme değerlendirme anlayışına ait olduğu için nitel paradigmanda yetersiz görülür. Bu nedenle, nitel araştırmalara özgü olarak daha uygun ve bağlama duyarlı kavramlar geliştirilmiştir. Bu durum, araştırmada Lincoln ve Guba (1985) tarafından geçerlilik ve güvenilirliğe karşılık önerilen dört temel ölçüte göre yapılmıştır.

*İnandırıcılık (İç Geçerlik) (Credibility)*: Araştırmanın inandırıcılığını artırmak için görüşme formu, alanyazın taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, yazıya aktarılan veriler katılımcılarla paylaşılmış ve ifadelerin doğruluğu üye denetimi (member checking) yöntemiyle teyit edilmiştir.

Kodlama süreci iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yürütülmüş; elde edilen kodlar, nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim üyesiyle karşılaştırılmış ve yüksek düzeyde görüş birliği sağlanmıştır. İçerik analizi sırasında oluşturulan temalar, araştırmanın kavramsal sınırlarını yansıtacak şekilde dikkatle belirlenmiş ve veriler arasında tutarlı bir bütünlük kurulmuştur.

*Aktarılabirlik (Dış Geçerlik) (Transferability)*: Aktarılabirliğini temin etmek amacıyla, çalışmanın bağlamı, katılımcı özellikleri, veri toplama süreci ve analiz yöntemleri ayrıntılı biçimde raporlanmıştır. Bu kapsamda, katılımcıların mesleki kıdemleri, hizmet verdikleri eğitim kademeleri ve kurumların sosyo-kültürel yapısı açık şekilde tanımlanmıştır. Böylece, okuyucunun elde edilen bulguların benzer sosyo-pedagojik bağlamlara ne ölçüde uyarlanabileceğini değerlendirmesine imkân tanınmıştır.

Ayrıca, kullanılan veri toplama araçları, analiz sürecinin işleyişi ve yorumlama yaklaşımları şeffaf biçimde sunularak araştırmanın metodolojik aktarılabirliği güçlendirilmiştir. Bu sayede çalışmanın bulguları, yalnızca özgün örnekleme sınırlı kalmayıp, benzer örneklem gruplarına sahip araştırmalarda karşılaştırmalı kullanım potansiyeli taşımaktadır.

*Tutarlılık (İç Tutarlılık) (Dependability)*: Araştırmanın tutarlılığını sağlamak amacıyla veri toplama, analiz ve yorumlama süreçleri sistematik biçimde planlanmış ve süreç boyunca şeffaflık esas alınmıştır. Görüşmelerin tamamı aynı yapıdaki yarı yapılandırılmış form aracılığıyla gerçekleştirilmiş, her katılımcıya benzer sorular yöneltilerek veri setinin karşılaştırılabilirliği güvence altına alınmıştır.

Kodlama süreci iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yürütülmüş; ortaya çıkan kodlar karşılaştırılarak anlam birliği sağlanmış ve gerektiğinde uzlaşma yoluyla ortak kodlama sistemine ulaşılmıştır. Elde edilen kodlamalar karşılaştırılarak kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Bu hesaplama, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen aşağıdaki formül ile yapılmıştır:

$$(\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100)$$

Araştırmada bu formül kullanılarak yapılan hesaplamada güvenilirlik oranı %80'in üzerinde bulunmuş ve bu oran nitel araştırmalarda kabul edilebilir sınırların (>%70) üzerinde olduğundan, analiz sürecinin tutarlı ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Süreç boyunca elde edilen kodlar ve temalar, nitel veri analizine uzmanlık düzeyinde hâkim bir öğretim üyesiyle birlikte gözden geçirilmiş ve genel anlamda yüksek görüş birliği sağlanmıştır.

*Onaylanabilirlik (Dış Güvenirlik) (Confirmability)*: Onaylanabilirliği sağlamak amacıyla veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı şekilde belgelenmiş, izlenebilirlik ilkesine dikkat edilmiştir. Kodlama süreci iki araştırmacı tarafından yürütülmüş, bulgular doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenmiştir. Ayrıca, nitel veri analizine hâkim bir uzmanla analiz süreci paylaşılmış ve yorumların araştırmacı öznelliğinden uzak, veriye dayalı olmasına özen gösterilmiştir. Bu sayede çalışmanın nesnelliği ve dış denetime açıklığı güvence altına alınmıştır.

## Bulgu ve Yorumlar

Aşağıdaki tabloda sunulan bulgular, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde yaşadıkları güçlüklerin yalnızca görev ve performans temelli zorluklarla sınırlı olmadığını; bu sorunların bilişsel, duygusal ve sosyal faktörler düzeyinde derinleşen çok katmanlı bir yapıya karşılık geldiğini göstermektedir.

**Tablo 3.** Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Sürecindeki Zorluklar

TEMA	KATEGORİ	KODLAMALAR	f	%
Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Sürecindeki Zorlukları	Süreç İçinde Karşılaşılan Temel Zorluklar	Dilsel Anlamlandırma ve Kalıcılık	12	16,22
		Yönerge Takibi ve Dikkat	9	12,16
		Girdiye Dayalı Dil Öğrenme Güçlükleri	7	9,46
		İletişim ve Sosyal Etkileşim	7	9,46
	Öğrencilerin Bilişsel, Duygusal Ve Sosyal Güçlükleri	Bellek ve İşleme Süreçlerinde Zayıflık	12	16,22
		Duygusal Uyum ve Motivasyon Kaynaklı Güçlükler	12	16,22
		Sosyal Uyum ve Etkileşim Yetersizliği	12	16,22
		İşitsel Algıda Yetersizlik	3	4,05
		<b>Toplam</b>	<b>74</b>	<b>100</b>

Özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin bulgular incelendiğinde, ilk olarak “dilsel anlamlandırma ve kalıcılık” (%16,22) ile “bellek ve işleme süreçlerindeki zayıflık” (%16,22) kategorilerinin bilişsel temelli güçlüklerin yoğunlaştığı alanlar olarak öne çıktığı görülmektedir. Bu bulgular, öğrencilerin dil girdisini anlamlandırma, bilgiyi zihinde işleme ve kalıcı öğrenmeye dönüştürme süreçlerinde zorlandıklarını ve yabancı dil öğreniminin bilişsel yük yaratan bir yapı kazandığını göstermektedir.

“Yabancı dil öğrenme sürecinde en sık gözlemlediğim zorluklar; kelime bilgisi ediniminde yavaşlık, yönerge takip etmede güçlük ve hedef dile ait sesleri ayırt etmede yaşanan sorunlardır. Ayrıca öğrenilen bilgilerin kalıcılığında da ciddi sorunlar olabiliyor; öğrenciler genellikle öğrendikleri kelimeleri hızlı unutabiliyorlar.” (EİÖ2ÖGE)

“Bilişsel açıdan en belirgin sorun, kısa süreli bellek ve işleme hızındaki düşüklük. Öğrenciler yeni kavramları öğrenirken daha fazla tekrar ve somutlaştırmaya ihtiyaç duyuyor.” (ESÖ3ÖGH)

Duygusal boyuta ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, “duygusal uyum ve motivasyon kaynaklı güçlükler” kategorisinin (%16,22) belirgin bir tema olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Özellikle düşük motivasyon, kaygı ve özgüven kırılmaları, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sınırlandırmakta ve yabancı dil öğrenme deneyiminin duyuşsal açıdan kırılan bir yapı kazanmasına yol açmaktadır.

“Duygusal açıdan öğrenciler hata yapmaktan korkuyor ve genellikle derse katılmak istemiyorlar; bu durum motivasyonlarını düşürüyor ve öğrenme sürecine mesafeli durmalarına neden oluyor.” (EİÖ2ÖGE)

Sosyal boyutta ise “sosyal uyum ve etkileşim yetersizliği” kategorisinin (%16,22) dikkat çektiği görülmektedir. Bulgular, öğrencilerin akran etkileşimine katılımda zorlandıklarını, grup çalışmalarında geri planda kaldıklarını ve iletişim girişimlerinden kaçınma eğilimi gösterdiklerini ortaya koyarak öğrenme güçlüğüünün sosyal katılım üzerinde de belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

“Sosyal açıdan bakıldığında göz teması kuramama, grup içi etkileşimde bulunamama ve yalnızlaşma eğilimleri dikkat çekiyor; bu durum dili sosyal bağlamda öğrenme şansını kısıtlıyor.” (EİÖ3OSBH)

Süreç içinde karşılaşılan temel zorluklara ilişkin bulgular ele alındığında, “yönerge takibi ve dikkat” (%12,16) ile “girdiye dayalı dil öğrenme güçlükleri” (%9,46) kategorilerinin öğretim sürecini doğrudan etkileyen alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu sonuçlar, öğrencilerin öğrenme görevlerini anlamlandırma, sürdürme ve tamamlamada zorlandıklarını göstermekte ve süreç temelli güçlüklerin performans çıktıları üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

“Öğrenciler yönergeleri takip etmekte zorlanıyor, dikkatleri çabuk dağılıyor ve etkinlikleri tamamlamadan ilgilerini kaybedebiliyorlar. Dil öğrenimi aşamalı bir süreç gerektirdiği için bu düzensizlik öğrenmeyi olumsuz etkiliyor.” (KİÖ2DEHBH)

En düşük oranın ise “işitsel algıda yetersizlik” (%4,05) kategorisinde yer aldığı görülmekte olup bu bulgu, çoklu duyuşsal destek ve işitsel uyaran kullanımının öğretim sürecinde kritik bir gereklilik olduğunu göstermektedir. Genel olarak elde edilen bulgular, yabancı dil öğrenme sürecine ilişkin zorlukların bilişsel, duyuşsal, sosyal ve süreç temelli boyutlarda birbirini besleyen ve karşılıklı etkileşim içinde gelişen çok katmanlı bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, özellikle bilişsel işleme süreçlerinde yaşanan sınırlılıkların duyuşsal kırılganlıkları artırdığını, duyuşsal güçlüklerin ise sosyal katılım ve öğrenme motivasyonunu olumsuz yönde etkileyerek sürece yansındığını göstermektedir.

“İşitme engelli öğrenciler dili daha çok görsel yolla anlamlandırmaya çalışıyor; işitsel giriş sınırlı olduğu için dinleme ve telaffuz gibi becerilerde ciddi zorluk yaşıyorlar.” (KSÖ2İEH)

Tablo 4’de öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları telafi etmek amacıyla geliştirdikleri pedagojik stratejiler ile farklı özel gereksinim türlerine sahip öğrenciler için öğretim yöntemleri ve materyallerin seçim ve uyarılma süreçlerini, araştırma soruları doğrultusunda bütüncül ve sistematik bir çerçeve içinde ortaya koymaktadır.

**Tablo 4.** Öğretim Stratejileri ve Materyal Kullanımı

<i>TEMA</i>	<i>KATEGORİ</i>	<i>KODLAMALAR</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Öğretim Stratejileri Ve Materyal Kullanımı</i>	Uygulanan Öğretim Stratejileri	Etkinlik Tabanlı Öğretim Uygulamalar	12	8,63
		Yapılandırılmış Öğretim Stratejileri	12	8,63
		Yönerge Destekleri	12	8,63
		Pekiştirme Yöntemleri	5	3,60
	Kullanılan Öğretim Teknikleri Ve Materyaller	Görsel Destekli Materyal	12	8,63
		Genelleştirilmiş Materyal Sorunu	12	8,63
		Özelleştirilmiş Materyal	9	6,47
		İnteraktifleştime ve Oyunlaştırma	9	6,47
		İşitsel Destekli Materyal	8	5,76
	Teknoloji Destekli Öğrenme Araçlarının Kullanımı Ve Etkililiği	Eğitim Platformlarının Kullanımı	12	8,63
		Dijitallik	12	8,63
		Bireysel Farklılıklara Uygunluğu	12	8,63
		Öğretim Rehberliği	12	8,63
	<i>Toplam</i>			<b>139</b>

Öğretim stratejilerine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde ağırlıklı olarak “etkinlik tabanlı öğretim uygulamaları” (%8,63), “yapılandırılmış öğretim stratejileri” (%8,63) ve “yönerge destekleri” (%8,63) gibi planlı ve sistematik öğretim yaklaşımlarını tercih ettikleri görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin öğrenme sürecini rastlantısal sınıf içi uygulamalardan ziyade, bilişsel yükü azaltmayı, görev basamaklarını sadeleştirmeyi ve öğrenme adımlarını yapılandırılmış biçimde sunmayı amaçlayan pedagojik müdahaleler yoluyla kurguladıklarını göstermektedir. Özellikle yönerge desteklerinin ve yapılandırılmış etkinliklerin, dikkat sürekliliği ve işleme kapasitesi sınırlı olan öğrenciler için telafi edici bir öğretim aracı olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır.

“En çok kullandığım strateji bireyselleştirilmiş öğretim planlaması. Öğrencinin düzeyine uygun hedefler belirleyip aşamalı ve yapılandırılmış şekilde ilerliyorum. Ayrıca sık tekrar, oyunlaştırma, pozitif pekiştirme ve görsel destekli anlatımlar da kullanıyorum.” (EİÖ2ÖGE)

“Rutin ve yapılandırılmış öğretim planlaması benim için vazgeçilmez. Her ders benzer bir akışla ilerliyor... Ayrıca tekrarlar, sabit yönergeler ve birebir öğretim stratejileri kullanıyorum.” (EİÖ3OSBH)

Kullanılan öğretim teknikleri ve materyallere ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, “görsel destekli materyal” (%8,63), “genelleştirilmiş materyal sorunu” (%8,63), “özelleştirilmiş materyal” (%6,47), “interaktifleştirme ve oyunlaştırma” (%6,47) ve “işitsel destekli materyal” (%5,76) kategorilerinin öne çıktığı görülmektedir. Bulgular, öğretmenlerin standart materyallerin öğrencilerin bireysel özellikleriyle her zaman örtüşmediğini belirttiklerini ve bu nedenle materyali yeniden düzenleme, sadeleştirme veya bireyselleştirme yoluna gittiklerini göstermektedir. Görsel ve işitsel desteklerin birlikte kullanılması, öğrencilerin yönergeleri anlamlandırma, dikkatini sürdürme ve dili bağlama dayalı şekilde işleme süreçlerine katkı sağlamakta; oyunlaştırma ve etkileşimli etkinlikler ise sürece katılımı artıran destekleyici bir unsur olarak işlev görmektedir. Bu sonuçlar, materyal seçiminin içerik aktarımına indirgenmediğini; aksine öğrencinin bilişsel ve duysal ihtiyaçları doğrultusunda esnek ve uyarlanabilir bir öğretim tasarımı anlayışıyla belirlendiğini ortaya koymaktadır.

“Görsel ağırlıklı materyaller kullanıyorum... Ancak bu materyaller genellikle tipik gelişim gösteren öğrencilere göre hazırlanıyor. Otizmliler için uyarıcı miktarı azaltılmış, sadeleştirilmiş ve dikkat dağıtmayan materyallerin çok daha etkili olduğunu gözlemliyorum. Bu tarz materyallere ulaşım zor olduğu için çoğu zaman kendim hazırlamak zorunda kalıyorum.” (EİÖ3OSBH)

“Görsel kartlar, sessiz filmler, altyazılı animasyonlar, işaret dili destekli posterler ve sade metinler kullandım. Ancak piyasadaki materyaller genelde işiten öğrenciler için tasarlandığı için tam anlamıyla yeterli değil. Kendi materyallerimi uyarlamak veya sıfırdan hazırlamak çoğu zaman kaçınılmaz oluyor.” (KİÖ1EE)

Teknoloji destekli öğrenme araçlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, “eğitim platformlarının kullanımı” (%8,63), “dijitallik” (%8,63) ve “bireysel farklılıklara uygunluk” (%8,63) kategorilerinin öğretim sürecinde önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Bulgular, teknolojinin yalnızca materyal desteği olarak değil, öğrenme hızının ayarlanması, tekrar imkânı sağlanması ve bireysel öğrenme profillerine göre ilerleme fırsatı sunması nedeniyle pedagojik bir düzenleme aracı olarak kullanıldığını göstermektedir. Öğretmenlerin dijital uygulamaları özellikle akademik gereksinim düzeyi farklı öğrenciler için erişilebilir öğrenme ortamı oluşturma, katılımı artırma ve uyarlanmış içerik sunma amacıyla tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

“Bu araçlar öğrencinin ilgisini çekiyor ve daha etkileşimli bir ortam sunuyor. Ancak çok fazla görsel uyarıcı içeren uygulamaların dikkat eksikliği olan öğrencilerde tam tersi etki yarattığını da gördüm. Bu yüzden dikkat dağıtmayan, sade arayüzlü uygulamaları tercih ediyorum.” (KSÖ3DEHBE)

“Evet, teknoloji destekli araçları yoğun şekilde kullanıyorum. ‘Wordwall’, ‘Quizlet’, ‘LearningApps’ gibi platformları etkin biçimde uyguluyorum... Özellikle işleme süresi düşük olan öğrenciler için ‘step-by-step’ mantığıyla ilerleyen uygulamalar daha etkili oluyor.” (EİÖ2ÖGE)

Son olarak “pekiştirme yöntemleri” kategorisinin (%3,60) diğer bulgulara kıyasla daha düşük oranda temsil edildiği görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğretim sürecini daha çok yapılandırılmış etkinlikler, materyal uyarlamaları ve teknoloji entegrasyonu üzerinden kurguladıklarını; davranışsal ve motivasyon temelli pekiştirme uygulamalarının ise öğretim pratiğinde görece daha sınırlı yer tuttuğunu göstermektedir. Bununla birlikte bu bulgu, öğrenmenin sürdürülebilirliği ve akademik katılımın devamı açısından sistematik pekiştirme yaklaşımlarının güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Tablo 5 ise öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecine yönelik mevcut eğitim politikalarına ilişkin algı ve eleştirilerini ortaya koyan bulguları; politika düzeyindeki yapısal sorunlar, kurumsal destek mekanizmaları ve bu eleştirilerden türeyen model ve mekanizma önerileri çerçevesinde sistematik olarak sunmaktadır.

**Tablo 5.** Eğitim Politikaları ve Destek Mekanizmaları

<i>TEMA</i>	<i>KATEGORİ</i>	<i>KODLAMALAR</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	
<i>Eğitim Politikaları Ve Destek Mekanizmaları</i>	Mevcut Eğitim Politikalarının Dil Öğrenimine Etkisi	Kapsayıcı Eğitim Politikalarında Tutarsızlık	12	9,45	
		Dil Öğretiminde Eksiklikler	11	8,66	
		Öğretmenin Süreci Bireysel İnisiyatifle Yürütmesi	8	6,30	
	Dil Öğretim Modeli Önerileri	Programlaştırma	12	9,45	
		Materyallerin Somutlaştırılması	8	6,30	
		Uygulama Sürecinde Rehberlik	7	5,51	
		Dil Öğretiminde Dijitalleşme	6	4,72	
	Okul Yönetimi Ve Meslektaş Desteğinin Yeterliliği	Destek Mekanizmalarında Yönetlilik	12	9,45	
		Meslektaş Destek İlişkileri	12	9,45	
		Bilgi Düzeyindeki Dağımlık	7	5,51	
	Dil Öğrenimini Destekleyecek Etkili Mekanizma Önerileri	Ulaşılabilirlik	6	4,72	
		Destek Mekanizmalarında Kordinasyon	12	9,45	
		Platformlaşma	9	7,09	
			Dil Eğitiminde Planlama	5	3,94
	<i>Toplam</i>			<b>127</b>	<b>100</b>

Eğitim politikalarının yabancı dil öğrenimine etkisine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin mevcut politikaları çoğunlukla yetersiz ve tutarsız bir yapı olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Katılımcıların %9,45'i kapsayıcı eğitim politikalarında tutarsızlıklar bulunduğunu, %8,66'sı dil öğretiminde sistemsel eksiklikler olduğunu, %6,30'u ise sürecin çoğu zaman öğretmenin bireysel inisiyatifleriyle yürütüldüğünü ifade etmiştir. Bu bulgular, yabancı dil öğretim sürecinin politika düzeyinde bütüncül bir yapıdan ziyade öğretmenin kişisel çabalarıyla sürdürülen dağınık bir uygulama alanına dönüştüğünü göstermektedir.

“Politikalar kağıt üzerinde kapsayıcı görünse de uygulamada öğretmen yalnız bırakılıyor; özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş program ya da materyal desteği olmadığı için süreç tamamen öğretmenin inisiyatifine kalıyor.” (EİÖ2EİH)

Dil öğretim modeli önerilerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sürecin daha sistematik ve standartlaştırılmış bir yapıya kavuşturulmasına ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu kapsamda katılımcılar tarafından “programlaştırma” (%9,45) ve “materyallerin somutlaştırılması” (%6,30) ön plana çıkarılmış; ayrıca “uygulama sürecinde rehberlik” (%5,51) ve “dil öğretiminde dijitalleşme” (%4,72) önerileri dile getirilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin hem materyal geliştirme hem de öğretim uygulamalarında yönlendirici, dijital destekli ve uygulanabilir bir model yapısına ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

“Kapsayıcı bir öğretim modeli için engel türlerine özgü öğretim teknikleri geliştirilmeli, bu teknikler materyaller ve örnek ders uygulamalarıyla desteklenmeli ve öğretmenlere dijital rehber içerikler sunulmalı.” (EİÖ2ÖGE)

Okul yönetimi ve meslektaş desteğine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin dil öğretim sürecini bireysel düzeyde değil, kurum içi destek mekanizmalarıyla birlikte yürütme gereksinimi hissettikleri görülmektedir. Katılımcılar tarafından “destek mekanizmalarında yönetlilik” (%9,45) ve “meslektaş destek ilişkileri” (%9,45) güçlü yönler olarak vurgulanırken; “bilgi düzeyindeki dağınıklık” (%5,51) ve “ulaşılabilirlik” (%4,72) gibi sorunlar zayıf yönler olarak ifade edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin okul içi iş birliği ve koordinasyonun güçlendirilmesini dil öğretim sürecinin önemli bir bileşeni olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

“Okul yönetimi sürece anlayışlı yaklaşırsa da uygulamada öğretmen çoğu zaman yalnız kalıyor; meslektaşlar iş birliğine açık fakat bilgi düzeyi farklı olduğu için yönlendirme çoğu zaman kişisel çabalara dayanıyor.” (ESÖ3ÖGH)

Dil öğrenimini destekleyecek mekanizma önerilerine ilişkin bulgular, öğretmenlerin mevcut destek sistemlerinin yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir. Bu kapsamda “destek mekanizmalarında koordinasyon” (%9,45) ve “platformlaşma” (%7,09) ön plana çıkmış; “dil eğitiminde planlama” ise %3,94 ile en düşük oranda belirtilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin dil öğretimi yalnızca sınıf içi uygulamalara indirgemek yerine, sürdürülebilir ve kurumsal düzeyde örgütlenmiş destek mekanizmalarıyla yürütülmesi gerektiğine ilişkin güçlü bir beklenti taşıdıklarını göstermektedir.

“Etkili bir destek mekanizması için her okulda özel eğitim koordinatörü bulunmalı ve öğretmenlerin bireysel danışmanlık alabileceği dijital içerik platformları oluşturulmalı; bu kaynakların güncel, erişilebilir ve planlı bir yapıda olması süreci güçlendirir.” (EİÖ2ÖGE)

Aşağıdaki Tablo 6, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde yaşanan zorluklara ilişkin kendi mesleki yeterlilik düzeylerine yönelik algıları ile bu süreçte ihtiyaç duydukları eğitim ve destek alanlarına ilişkin bulguları sistematik biçimde ortaya koymaktadır.

**Tablo 6.** Mesleki Gelişim Ve Öğretmen Eğitimi

<i>TEMA</i>	<i>KATEGORİ</i>	<i>KODLAMALAR</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Mesleki Gelişim Ve Öğretmen Eğitimi</i>	Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğretimi Konusundaki Eğitim Durumu	Kendiliğindenlik	8	10,66
		Eğitimsizlik	8	10,66
		Eğitimsizlik	4	5,33
	Öğretmenlerin Gelişim ve Eğitim İhtiyaçları	Uygulamalı Öğretmen Eğitimi Gereksinimi	12	16,00
		Bireyselleştirilmiş Ders Planı Gereksinimi	8	10,66
		Materyal Gereksinimi	5	6,67
	Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Beceriler	Sosyo-Duygusal Yetkinlik	12	16,00
		Öğretmenin Uyarlanabilme Becerileri	12	16,00
		Teknolojik Yeterlilik	6	8,00
<i>Toplam</i>			<b>75</b>	<b>100</b>

Öğretmenlerin yabancı dil öğretimi konusundaki eğitim durumuna ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların önemli bir bölümünün bu alanda sistemli bir eğitim sürecinden geçmediği görülmektedir. Öğretmenlerin %10,67’si yabancı dil öğretiminde “eğitimsizlik” yaşadıklarını, %10,67’si süreci çoğunlukla “kendiliğindenlik” temelinde yürüttüklerini ifade etmiş; buna karşılık “eğitimsizlik” durumunu belirten öğretmen oranı %5,33 ile sınırlı kalmıştır. Bu bulgular, özel gereksinimli öğrencilere yönelik yabancı dil öğretiminin çoğu durumda öğretmenin kişisel deneyimi ve bireysel çabalarıyla şekillendiğini ve bu alanda yapılandırılmış öğretmen eğitimlerine duyulan ihtiyacın belirgin olduğunu göstermektedir.

“Bu alanda herhangi bir resmi eğitim almadım; sınıfta bu öğrencilerle çalışmaya başladıktan sonra kendi çabamla okumalar yaparak ve deneyerek yol geliştirdim.” (EİÖ3OSBH)

Öğretmenlerin gelişim ve eğitim ihtiyaçlarına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, en yüksek oranın “uygulamalı öğretmen eğitimi gereksinimi” (%16,00) kategorisinde toplandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra “bireyselleştirilmiş ders planı gereksinimi” (%10,67) ve “materyal gereksinimi” (%6,67) kodları da dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin özellikle özel gereksinimli öğrencilere yönelik ders tasarlama, içerik uyarlama ve materyal geliştirme süreçlerinde daha fazla uygulamaya dayalı rehberlik ve örnekleme ihtiyacı hissettiklerini ortaya koymaktadır. Bulgular, öğretmenlerin teorik bilgi aktarımından ziyade, uygulama temelli ve sahaya uyarlanabilir eğitim programlarını daha işlevsel gördüklerini göstermektedir.

“Özellikle uygulamalı, vaka temelli ve somut örnekler içeren öğretmen eğitimlerine ihtiyaç duyuyorum; bireyselleştirilmiş ders planları ve materyal geliştirme konusunda rehberliğe ihtiyacımız var.” (EİÖ3OSBH)

Öğretmenlerin sahip olması gereken becerilere ilişkin bulgular incelendiğinde, “sosyo-duygusal yetkinlik” (%16,00), “öğretmenin uyarlanabilme becerileri” (%16,00) ve “teknolojik yeterlilik” (%8,00) kategorilerinin öne çıktığı görülmektedir. Bu bulgular, özel gereksinimli öğrencilerle yürütülen yabancı dil öğretiminde öğretmenlerden yalnızca akademik ve dilsel bilgi değil, aynı zamanda esnek karar verme, duygusal duyarlılık ve teknoloji destekli öğretim süreçlerini yönetebilme becerilerinin de beklendiğini göstermektedir. Özellikle uyarlanabilme ve sosyo-duygusal yeterliğin, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğretim ortamı oluşturma sürecinde belirleyici bir rol üstlendiği söylenebilir.

“Empati, sabır ve esnek planlama becerisi bu süreçte çok önemli; ayrıca öğretmenin teknolojiyi ve farklı öğretim yöntemlerini aktif biçimde kullanabilmesi gerekiyor.” (KİÖ2DEHBH)

Genel olarak elde edilen bulgular, öğretmenlerin hem mesleki yeterlikleri hem de eğitim ihtiyaçlarına ilişkin güçlü bir farkındalık geliştirdiklerini ve bu bağlamda uygulamaya dönük, yapılandırılmış ve sürdürülebilir profesyonel destek mekanizmalarına ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 7 ise, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenim sürecini daha kapsayıcı ve etkili hale getirmeye yönelik geliştirilen yenilikçi eğitim politikaları ve öğretim modeli önerilerine ilişkin bulguları; sürecin iyileştirilmesine yönelik yapısal düzenleme alanları ile dil öğreniminde ihmal edilen kritik boyutların öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya konulması çerçevesinde sistematik olarak sunmaktadır.

**Tablo 7.** Yabancı Dil Öğretiminde Süreç İyileştirme Önerileri ve İhmal Analizi

TEMA	KATEGORİ	KODLAMALAR	f	%
<i>Yabancı Dil Öğretiminde Süreç İyileştirme Önerileri ve İhmal Analizi</i>	Dil Öğrenim Sürecinin İyileştirilmesine Yönelik Öneriler	Yeterlilik Kazandırma	11	19,30
		Materyal Geliştirme	10	17,54
		Destek Sistemlerine Gereksinim	9	15,79
		Program Geliştirme	5	8,77
	Dil Öğrenim Sürecinde İhmal Edilen Kritik Alanlar	Farklılıkların Bireysel İncelenmesi	9	15,79
		Okul Dışı İşbirliği	7	12,28
		Üretkenlik	3	5,26
		Öğretmen Tükenmişliği	2	3,51
		Açığa Çıkarılma	1	1,75
		<b>Toplam</b>		<b>57</b>

Dil öğrenim sürecinin iyileştirilmesine yönelik önerilere ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin en yoğun vurguladıkları alanın “yeterlilik kazandırma” (%19,30) olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra “materyal geliştirme” (%17,54) ve “destek sistemlerine gereksinim” (%15,79) kodları da öğretim sürecinin güçlendirilmesi açısından kritik alanlar olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca “program geliştirme” (%8,77) bulgusu, mevcut öğretim programlarının özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını tam olarak karşılamadığı ve bu nedenle programın daha esnek, kapsayıcı ve uyarlanabilir bir yapıya kavuşturulması gerektiği yönünde güçlü bir beklentinin bulunduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin dil öğrenim sürecinin yalnızca sınıf içi uygulamalar düzeyinde değil, aynı zamanda program, materyal ve destek mekanizmaları boyutlarında da bütüncül biçimde yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir.

“Her öğretmen temel düzeyde özel eğitim bilgisine sahip olmalı; çünkü bu öğrencilerle yabancı dil öğretimi tamamen farklı bir pedagojik yaklaşım gerektiriyor.” (ESÖ1DEHBH)

“Öğrenme gücüyle yaşayan öğrenciler için sadeleştirilmiş, somut ve görsel ağırlıklı yabancı dil materyalleri geliştirilmesi gerekiyor.” (ESÖ3ÖGH)

“Okullarda öğretmenlerin danışabileceği özel eğitim destek birimleri kurulmalı; öğretmenin süreci tek başına yürütmesinin önüne geçilmeli.” (KİÖ2DEHBH)

Dil öğrenim sürecinde ihmal edilen alanlara ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, “farklılıkların bireysel incelenmesi” (%15,79) ve “okul dışı işbirliği” (%12,28) kodlarının öne çıktığı görülmektedir. Bu bulgular, özel gereksinimli öğrencilerin bireysel özellik ve öğrenme profillerinin sistematik biçimde izlenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde eksiklikler bulunduğunu; ayrıca okul dışı kurum, aile ve topluluk temelli destek mekanizmalarının yeterince etkin kullanılmadığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte “üretkenlik” (%5,26), “öğretmen tükenmişliği” (%3,51) ve “açığa çıkarılma” (%1,75) kodları daha düşük oranlarda ifade edilmiş olsa da, öğretim sürecinin sürdürülebilirliği ve öğretmenlerin mesleki motivasyonu açısından dikkat edilmesi gereken risk alanları olarak değerlendirilebilir. Bu sonuçlar, dil öğrenim sürecinin yalnızca öğretimsel boyutuyla değil, aynı zamanda psikososyal ve kurumsal destek boyutlarıyla birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir.

“Aile-öğretmen iş birliği ve evde destekleme stratejileri dil öğrenimini doğrudan etkiliyor.” (EİÖ2ÖGE)

“Öğretmen tükenmişliği ile özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimi arasındaki ilişki mutlaka araştırılmalı.” (KİÖ2DEHBH)

## Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen bulgular, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, çeşitli literatür bulgularıyla örtüşmekle birlikte bazı yönlerden ayrılmaktadır. Öncelikle, dilsel anlamlandırma ve kalıcılıkta yaşanan güçlüklerin vurgulanması, Snowling ve Hulme (2005) tarafından ortaya konulan öğrenme güçlüklerinin dil edinim sürecine etkisi bulgusuyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, bellek ve işleme süreçlerindeki zayıflıkların öğrenmeyi olumsuz etkilediği bulgusu, bazı çalışmalarda (Gersten ve ark. 2017; Kormos, 2020; Kormos ve Smith, 2012; Nijakowska, 2010) güçlü biçimde desteklenmiştir.

Öğretmenlerin çoklu duyuşsal materyal kullanımına yönelmesi, Verplaetse ve Migliacci (2008) ile Lightbown ve Spada (2013) tarafından vurgulanan, farklı duyulara hitap eden öğretim stratejilerinin özel gereksinimli öğrencilerin başarılarını artırdığı yönündeki bulgularla paralellik göstermektedir. Aynı şekilde, etkinlik tabanlı öğretim uygulamalarının etkili bulunması, Florian ve Black-Hawkins (2011) ve Tomlinson (2014) in yapılandırmacı yaklaşımlarının özel eğitim bağlamında önemine işaret eden çalışmalarıyla uyumludur.

OECD (2020) ve UNESCO (2020) raporlarında dijital teknolojilerin kapsayıcı eğitime katkısı vurgulanırken, bu araştırmada öğretmenlerin teknolojiyi öğrenme ortamlarına bilinçli biçimde dâhil etme çabaları söz konusu küresel eğilimlerle örtüşmektedir. Nitekim Abu-Alghayth ve ark. (2020), öğretmenlerin teknolojiyi özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme süreçlerinde erişim ve katılımı artıran bir araç olarak kullandıklarını ampirik olarak ortaya koymuştur

Bununla birlikte, araştırmada öğretmenlerin önemli bir kısmının yabancı dil öğretimi/kapsayıcı eğitim alanında özel bir eğitim almadığı görülmüştür. Bu bulgu EFL öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusunda hizmet-öncesi ve hizmet-içi eğitimlerinin yetersiz olduğuna dair literatürle uyumludur (Yastıbaş, 2021). Ayrıca, öğretmenlerin süreç içinde kendiliğinden çözüm üretmeye/doğaçlamaya daha yoğun yöneldikleri gözlemi, yabancı dil öğretmenlerinin deneyime dayalı doğaçlama yaklaşımları geliştirdiklerini ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Sönmez ve Köksal, 2022). Balıkcı ve Melekoğlu (2023) ün çalışmasında, öğretmenlerin daha çok okul içi destek mekanizmalarına başvurdukları belirtilmiştir. Bu durum, çalışmanın yürütüldüğü bağlamdaki destek eksikliği ile açıklanabilir.

Florian (2015) kapsayıcı pedagojinin yalnızca bireysel öğretmen yeterliliğiyle sınırlı olmadığını; aksine, meslektaşlar arası iş birliği, kurumsal destek ve kolektif mesleki sorumluluk anlayışıyla sürdürülebileceğini vurgulamaktadır. Benzer biçimde, Avramidis ve Norwich (2002) yönetsel ve meslektaş desteğinin yetersizliğini kapsayıcı uygulamaların etkin biçimde hayata geçirilmesinin önündeki başlıca engellerden biri olarak değerlendirmektedir. Buna karşılık, bu araştırmada öğretmenlerin çoğunlukla yalnız çalıştıkları ve koordineli destek mekanizmalarına sınırlı erişime sahip oldukları gözlemlenmiştir. Bu farklılığın, araştırmanın yürütüldüğü bağlamdaki kurumsal altyapı eksiklikleri ve sistematik iş birliği yapıların yetersizliği ile ilişkili olduğu değerlendirilebilir.

Benzer şekilde, araştırmada öğretmenlerin sosyo-duyuşsal destek gereksinimlerine güçlü bir şekilde vurgu yapmaları, Jennings ve Greenberg (2009) öğretmenlerin duyuşsal yeterlikleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmayla uyumludur. Ancak bu araştırmada duyuşsal destek ihtiyacının çok daha belirgin ve öğretim süreçlerine doğrudan yansdığı gözlenmiştir, bu da mevcut literatürde görece daha az vurgulanan bir yön olarak değerlendirilebilir. Özel gereksinimli öğrenciler için geliştirilen mevcut müfredatların ve materyallerin yetersizliği bulgusu, Florian ve Spratt (2013) tarafından belirtilen "kapsayıcı eğitimde materyal eksikliği"

sorunuyla örtüşmektedir. Ancak bu çalışmada öğretmenlerin özelleştirilmiş materyal üretimi konusunda da destek eksikliği yaşadıkları vurgulanmış, bu yön literatürde daha az tartışılmış bir bulgu olarak öne çıkmıştır.

## Öneriler

Özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenim süreçlerini daha derinlemesine anlamak ve desteklemek amacıyla gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Öncelikle, farklı özel gereksinim türlerine (örneğin işitme engeli, otizm spektrum bozukluğu, öğrenme güçlüğü) sahip öğrencilerin yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları özgün zorlukları ve etkili öğretim stratejilerini belirlemek amacıyla, engel türüne özgü deneysel araştırmalar yapılması önem arz etmektedir. Bu tür çalışmalar, farklı grupların ihtiyaçlarına göre uyarlanmış öğretim modellerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenim süreçlerinde uzun vadeli ilerlemelerini ve gelişimlerini gözlemek amacıyla boylamsal araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tür uzun süreli çalışmalar, öğrenim süreçlerindeki değişim dinamiklerini anlamaya yardımcı olacak ve öğretim yaklaşımlarının sürdürülebilirliğini değerlendirme imkânı sunacaktır. Öte yandan, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik kapsayıcı öğretim becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan hizmet içi eğitim müdahale programlarının etkililiğini test eden deneysel çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir. Bu tür çalışmalar, öğretmen eğitimi politikalarının daha veriye dayalı biçimde tasarlanmasına katkıda bulunacaktır.

Sosyo-duygusal öğrenme programlarının özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonuna ve akademik başarılarına etkisini inceleyen uygulamalı araştırmalar da yapılmalıdır. Bu tür çalışmalar, öğrencilerin sadece bilişsel değil, duygusal ihtiyaçlarına da bütüncül şekilde yanıt veren öğretim modellerinin geliştirilmesine yardımcı olacaktır.

Farklı kültürel bağlamlarda (örneğin İskandinav ülkeleri, Kanada, Japonya gibi eğitim sistemlerinde) özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenim deneyimlerini karşılaştıran uluslararası karşılaştırmalı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Böyle çalışmalar, kültürel ve yapısal farklılıkların kapsayıcı eğitim üzerindeki etkilerini anlamaya önemli katkılar sunacaktır.

Özel gereksinimli bireyler için bireyselleştirilmiş dijital ve basılı materyallerin geliştirilmesi ve bu materyallerin yabancı dil öğrenim süreçlerine olan katkılarının değerlendirilmesi de gelecek araştırmaların odak noktalarından biri olmalıdır. Bu doğrultuda, materyal uyarlama ve etkili kullanım stratejilerine ilişkin öğretmen deneyimlerini inceleyen çalışmaların yapılması da önemlidir. Ek olarak, okul içi destek mekanizmalarının (rehberlik servisleri, özel eğitim koordinatörleri, meslektaş destek ağları gibi) özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil öğrenim süreçlerine nasıl katkı sunduğunu değerlendiren nitel araştırmaların yapılması, destek sistemlerinin işlevselliğini geliştirmeye yönelik veri sağlayacaktır.

Özel gereksinimli öğrencilerin doğrudan kendi deneyimlerini ve algılarını merkeze alan fenomenolojik nitel çalışmalar gerçekleştirilmesi de büyük önem taşımaktadır. Öğrenci bakış açısına dayalı bu tür araştırmalar, öğretim uygulamalarının öğrenci ihtiyaçlarına daha duyarlı hale gelmesine katkı sağlayacaktır. Kapsayıcı eğitim politikalarının ve yabancı dil öğretim programlarının özel gereksinimli öğrencilerin dil edinim süreçlerini nasıl desteklediğini analiz eden kapsamlı politika inceleme çalışmaları yürütülmelidir. Böylece mevcut uygulamalardaki boşluklar belirlenerek, daha etkili ve kapsayıcı eğitim modellerinin tasarlanması mümkün olabilecektir.

## Kaynaklar

- Abu-Alghayth, K. M., Alharbi, A. R., Alsubaie, A. S. ve Al-Thubaiti, A. S. (2020). Teachers' use of assistive technology in Saudi special education. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 11(8), 230–238. doi:10.14569/IJACSA.2020.0110831
- Aktan, O. (2020). Determination of educational needs of teachers regarding inclusive students with learning disabilities. *International Journal of Contemporary Educational Research*.
- Avramidis, E. ve Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. doi:10.1080/08856250210129056
- Balıkçı, N. ve Melekoğlu, M. A. (2023). A special call from inclusive classroom teachers of Turkish students with specific learning disabilities. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 325–351.
- Boylu, E. ve Süğümlü, Ü. (2025). Students with special needs in teaching Turkish as a foreign language: Affective and instructional challenges. *Journal of Language and Education Research*, 11(1), 45–62. Erişilmiştir: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4469072>

- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. ve Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Eigsti, I. M., de Marchena, A. B., Schuh, J. M. ve Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 681–691. doi:10.1016/j.rasd.2010.09.001
- Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*.
- Elo, S. ve Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. doi:10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Florian, L. (2015). Conceptualising inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action. *International Journal of Inclusive Education*.
- Florian, L. ve Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. doi:10.1080/01411926.2010.501096
- Florian, L. ve Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594–601. doi:10.1016/j.tate.2009.02.003
- Florian, L. ve Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135. doi:10.1080/08856257.2013.778111
- Ganschow, L. ve Sparks, R. L. (2001). Learning difficulties and foreign language learning: A review of research and instruction. *Language Teaching*, 34(1), 79–98.
- Gersten, R., Baker, S. ve Pugach, M. C. (2017). Teaching English learners with disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 87(2), 236–271.
- Jennings, P. A. ve Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. doi:10.3102/0034654308325693
- Kamacı Gencer, D. (2022). *Küreselleşme, kültür ve dil*. Ankara: Paradigma Akademi Yayınları. Erişilmiştir: <https://www.kitapyurdu.com/kitap/kuresellesme-kultur-ve-dil/627781.html>
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*.
- Katıtaş, E. ve Coşkun, I. (2020). What is meant by inclusive education? Perceptions of Turkish teachers towards inclusive education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 87, 55–76. Erişilmiştir: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1272786.pdf>
- Kormos, J. (2017). *The second language learning processes of students with specific learning difficulties*. New York, NY: Routledge.
- Kormos, J. (2020). Specific learning difficulties in second language learning and teaching. *Language Teaching*, 53(2), 129–143. doi:10.1017/S0261444819000442
- Kormos, J. ve Kontra, E. H. (Ed.). (2008). *Language learners with special needs: An international perspective*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Kormos, J. ve Smith, A. M. (2012). *Teaching languages to students with specific learning differences*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Köse, E. (2022). *Eğitimin temeli: Temel kavramlar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. Erişilmiştir: <https://pegem.net/urun/Egitimin-Temeli-Temel-Kavramlar-60961>

- Kvale, S. ve Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Lerner, J. W., Johns, B. H. ve Polloway, E. A. (2012). *Strategies for teaching learners with special needs* (10th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Lightbown, P. M. ve Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: SAGE Publications.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). *2021 yılı idare faaliyet raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. Erişilmiştir: [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_03/01003833\\_MEB\\_2021\\_YYIY\\_Ydare\\_Faaliyet\\_Raporu.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_03/01003833_MEB_2021_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu.pdf)
- Mitchell, D. ve Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (3rd ed.). London: Routledge.
- Mitchell, R., Myles, F. ve Marsden, E. (2013). *Second language learning theories* (3rd ed.). London: Routledge.
- Moeller, M. P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106(3), e43. doi:10.1542/peds.106.3.e43
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- O'Malley, J. M. ve Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD. (2020). *Education and COVID-19: Challenges and opportunities*. Paris: OECD Publishing.
- Onwuegbuzie, A. J. ve Leech, N. L. (2007). Sampling designs in qualitative research: Making the sampling process more public. *The Qualitative Report*, 12(2), 238–254. Erişilmiştir: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol12/iss2/7>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N. ve Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533–544. doi:10.1007/s10488-013-0528-y
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Sandelowski, S. (2000). Focus on research methods: Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*.
- Sharma, U. ve Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21–38. doi:10.1017/jse.2015.14
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Smith, J. A., Flowers, P. ve Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London, UK: SAGE Publications.

- Snowling, M. J. ve Hulme, C. (Ed.). (2005). *The science of reading: A handbook*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Sönmez, G. ve Köksal, O. (2022). Foreign language teachers' conceptions of improvisation. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11(2), 88–97.
- Sparks, R. L. ve Ganschow, L. (1991). Foreign language learning difficulties: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75(1), 3–16.
- Sparks, R. L. ve Ganschow, L. (1993). Learning disabilities and foreign language learning: A review of research and theory. *Journal of Learning Disabilities*, 26(9), 540–547.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*. Paris: UNESCO Publishing.
- van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. New York, NY: Routledge.
- Verplaetse, L. S. ve Migliacci, N. R. (Ed.). (2008). *Inclusive pedagogy for English language learners: A handbook of research-informed practices*. New York, NY: Routledge.
- Yastıbaş, A. E. (2021). The place of inclusive education in the new English language teacher education program of Turkey. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(1), 1–9.
- Yatağanbaba, E. (2024). A guideline for the use of recent inclusive practices in EFL. *International Journal of Contemporary Educational Research*.
- Yazıcıoğlu, T. (2020). An analysis of the national legislation in terms of inclusive education in Turkey. *European Journal of Educational Sciences*.

### **EXTENDED ABSTRACT**

This study examines the foreign language learning processes of students with special educational needs through teachers' lived experiences and analyzes, from a critical perspective, how inclusive foreign language instruction is shaped within the contexts of classroom practices, institutional support mechanisms, and educational policy structures. In the existing literature, the majority of research on foreign language learning among students with special educational needs is conducted within frameworks prioritizing student performance, disability typologies, or outcome-oriented approaches. However, teachers' pedagogical adaptation practices, professional decision-making processes, and the structural conditions shaping instructional design remain insufficiently addressed. This study seeks to fill this gap by positioning the teacher not merely as an implementer, but as a pedagogical agent who carries, interprets, and is often compelled to compensate for systemic shortcomings within the instructional process.

The research was conducted within the phenomenological tradition of qualitative inquiry, and the study group consisted of a total of twelve teachers — six classroom teachers and six English language teachers — working with students with special educational needs in public schools in Van, Türkiye, during the 2024–2025 academic year. Participants were selected through purposive sampling in line with a maximum variation strategy, taking into account variables such as years of professional experience, type of disability profile encountered, and prior training in special education. Data were collected through semi-structured interviews; a total of 264 minutes of audio recordings were transcribed and coded within the scope of a content analysis process using NVivo 15. Inter-coder agreement was calculated, and credibility and dependability criteria were strengthened through member checking and expert review procedures.

The findings indicate that the challenges encountered by students with special educational needs in foreign language learning emerge at the intersection of cognitive, affective, and social domains, forming a multilayered structure in conjunction with process-based constraints. “Linguistic comprehension and retention,” “limitations in memory and cognitive processing,” “emotional adjustment and motivational challenges,” and “insufficient social interaction and participation” constitute the primary areas of difficulty. Teacher accounts reveal that difficulties related to working memory capacity, following instructions, and sustaining attention place significant strain on the learning process, while anxiety, loss of confidence, and fear of making mistakes markedly restrict learners'

participation. These findings demonstrate that, for students with special educational needs, foreign language learning cannot be reduced to a purely academic domain, but rather unfolds within a learning environment shaped simultaneously by cognitive load and affective vulnerability.

An examination of the pedagogical strategies developed by teachers shows that structured lesson flows, scaffolded instructional steps, visually and auditorily supported materials, content simplification, and technology-based applications come to the forefront. However, these adaptations are largely sustained through individual effort, experiential knowledge, and intuitive practices, rather than through systematic professional guidance or model-oriented instructional frameworks. Teachers report that most available materials are designed primarily for typically developing learners, resulting in the burden of material adaptation and production becoming concentrated on the teacher. This points to a clear structural gap between the discourse of inclusive education and its practical implementation in classroom settings.

Findings concerning educational policies and institutional support mechanisms further reveal that the foreign language teaching process is sustained to a considerable extent through teacher initiative. Participants emphasize that individualized instructional planning, material support, and domain-specific guidance mechanisms are insufficient, and that the process is frequently carried out through teachers' personal effort and professional resilience. In this regard, teachers' suggestions converge on the development of disability-specific instructional models, the institutionalization of material-development infrastructures, and the strengthening of school-based professional support systems.

Overall, the study demonstrates that foreign language instruction for students with special educational needs constitutes a process that extends beyond individual adaptation strategies and encompasses structural, pedagogical, and institutional dimensions. The findings indicate that sustaining inclusive foreign language instruction predominantly through teachers' individual efforts is not viable in the long term, and that system-level reforms are required to strengthen material production, teacher training, and institutional support mechanisms. The principal contribution of the study lies not only in generating qualitative data based on teacher experiences, but also in making visible the tension between policy discourse and classroom practice in inclusive foreign language instruction, thereby situating challenges within a broader structural context rather than attributing them to individual inadequacy.