

Dilsel Adaletsizlik ve Göz Ardı Edilenler: Eleştirel Pedagoji Perspektifinden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yabancı Dil Eğitimine Erişimi

Çiğdem Fidan¹

Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Evrensel Beyannamesi (1948), Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989) ve UNESCO (1999)'nun 4A ilkeleri (Mevcudiyet, Erişilebilirlik, Kabul Edilebilirlik ve Uyarlanabilirlik [Access, Availability, Acceptability, Adaptability]) bağlamında, yabancı dil eğitimi, yalnızca iletişimsel bir beceri olarak değil; aynı zamanda bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik sermayeye erişimlerini belirleyen temel bir hak olarak değerlendirilmektedir (Bourdieu, 1991; Norton, 2013). Ancak, bu hakka erişim, tüm bireyler için eşit şekilde gerçekleşmemektedir. Özellikle özel gereksinimli öğrenciler açısından yabancı dil eğitimi, çeşitli ideolojik ve pedagojik nedenlerle sınırlandırılmakta ve çoğu zaman ihlal edilmektedir (Skutnabb-Kangas, 2000). Örneğin, Türkiye'de yürürlükte olan yasal düzenlemelere rağmen (örneğin, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018)), işitme, görme ve öğrenme gereksinimi olan bireylerin yabancı dil eğitimine katılımında ciddi eşitsizlikler görülmektedir. Yapılan araştırmalar yabancı dil eğitimi politikalarının, öğretmen tutumlarının, yabancı dil eğitim müfredatının ve materyal eksikliklerinin bu adaletsizlikte belirleyici olduğunu göstermektedir (Fidan, 2024; Öztürk vd., 2021). Bu bağlamda, özel gereksinimli bireylerin yabancı dil eğitimi haklarına erişimlerini sağlamak için insan hakkı temelli ve eleştirel pedagojik bir dönüşüm gereklidir, çünkü özel gereksinimi olan öğrencilerin yabancı dil eğitimine erişimi, yalnızca bireysel bir hak değil, aynı zamanda toplumsal eşitlik ve eğitimsel adalet açısından da gereklidir (UN Human Rights Council, 2019). Bu durum, eğitim sisteminin özel gereksinimleri göz ardı ettiğine dair önemli bir tartışma alanı yaratmaktadır.

¹ cfidan@u.rochester.edu

Eleştirel pedagoji anlayışı, eğitimi baskıcı yapıların yeniden üretildiği bir araç olmaktan çıkarıp özgürleştirici bir toplumsal pratik haline getirmeyi hedefler (Freire, 1970). Bu yaklaşıma göre, eğitim yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bireylerin kendi yaşam deneyimlerini sorgulayarak bilinçlenmeleri ve toplumsal adaletsizlikleri azaltmak için bir araçtır. Freire 'nin (1970) "ezilenler" olarak tanımladığı gruplar, özel gereksinimli bireyler de göz önünde bulundurularak yeniden yorumlanabilir.

Eğitim sistemlerinde, özel gereksinimli öğrencilerin seslerinin çoğunlukla duyulmadığı, dilsel, pedagojik ve fiziksel bariyerlerle örülü bir sessizlik rejimi hâkimdir (Pletser vd., 2024). Özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil eğitiminden dışlanması, yalnızca bireysel yetersizlikle değil, pedagojik tercihlerin ve toplumsal normların da bir ürünüdür. Eleştirel pedagoji, özel gereksinimin bir "öğrenememe" değil, bir "öğretilmeme" durumu olduğunu vurgulamak açısından önemlidir (Valle & Connor, 2011). Bu kapsamda, eğitim sisteminin dışlayıcı yapısının eleştirilmesi ve alternatif, kapsayıcı ve eşitlikçi modellerin oluşturulması için özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil eğitimine erişimlerini eleştirel açıdan incelemek ve özel gereksinimli bireylerin dilsel dışlanmalarını yalnızca bireysel yetersizlikler üzerinden değil; eğitim sisteminin örgütsel yapıları, öğretmen tutumları ve müfredat ve dil politikaları üzerinden değerlendirmek gerekmektedir (Fidan, 2024; Giroux, 1988; Kincheloe, 2008).

Türkiye'de çok az sayıda çalışma özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil eğitimine erişimlerini eleştirel bir şekilde değerlendirmektedir. Örneğin, Fidan (2024) işitme desteği ihtiyacı olan öğrencilerin yabancı dil eğitimine erişiminde yaşanan sorunlara ışık tutmaktadır. Öğretmen görüşlerine dayalı nitel bulgular, yabancı dilin ikinci plana atıldığı, işaret diline öncelik verildiği ve öğrencilerin potansiyellerinin sınırlayıcı biçimde algılandığını ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, yabancı dili bir lüks olarak görüp onu erteleyen geleneksel anlayışın bir uzantısıdır. Hâlbuki dilsel insan hakları (Linguistic Human Rights) yaklaşımı, her bireyin çok dilli bir dünyada etkin bir biçimde yer alması gerektiğini savunur ve özel gereksinimli bireyler de bu haktan hiçbir şekilde mahrum bırakılamaz (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 2008). Benzer şekilde, Öztürk vd. (2021) zihinsel desteğe ihtiyacı olan ve otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin göç sonrası dil öğrenme süreçlerine odaklanmış ve 2010-2020 yılları arasında Türkiye'de yayımlanan tez ve makaleleri doküman analizi yöntemiyle incelemiştir. Araştırma sonucu zihinsel desteğe ihtiyacı olan bireylerin yabancı dil öğrenimine yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğunu; bu gruba yönelik yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin herhangi bir çalışmaya ulaşılamadığını göstermektedir. OSB bireyler için ise yalnızca bir çalışmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretimini konu aldığı, diğerlerinin genel yabancı dil öğretimi çerçevesinde kaldığını göstermektedir. Bu durum, ilgili alanda hem teorik hem de uygulamaya dönük ciddi bir literatür boşluğuna işaret etmektedir.

Uluslararası belgeler de yabancı dil öğrenimini insan ve eğitim hakları bağlamında desteklemektedir. Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi, özel

gereksinimli bireylerin eğitim sistemine eşit ve kapsayıcı biçimde katılımını güvence altına alırken, UNESCO eğitimde kalite ve eşitlik ilkelerini temel almaktadır (UNESCO, 1999). Ancak bu uluslararası normlara rağmen, Türkiye’de yabancı dil eğitimi uygulamalarında, özellikle özel gereksinimli öğrenciler için, ciddi boşluklar mevcuttur. Çünkü ülkemizde yabancı dil eğitimi, özel gereksinimli bireyler için bir hak olmaktan çok bir ayrıcalık haline gelmiştir ve bu durumun pedagojik, etik ve ideolojik açılardan sorgulanması gerekmektedir.

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yabancı Dil Eğitimine Erişimlerine Kuramsal Bir Bakış

Eleştirel pedagoji (Freire, 1970) anlayışıyla birlikte, dilsel insan hakları yaklaşımı (Skutnabb-Kangas, 2000), engelliliğin sosyal modeli (Oliver, 1996), Bourdieu’nun (1991) sermaye kuramı ve Holland vd.’nin (1998) kurgulanmış dünyalar (figured worlds) kuramı özel gereksinimli bireylerin yabancı dil eğitimine erişimindeki eşitsizlikleri ve pedagojik engelleri çok boyutlu biçimde incelemeye olanak tanımaktadır. Söz konusu kuramlar arasında, dilsel hak kavramı çok dillilik ve eğitime anadilde erişim ile yabancı dil eğitimi bir insan ve eğitim hakkı olarak görülmektedir. Özel gereksinime sosyal model perspektifinden bakış ise özel gereksinimin bir eksiklik değil sosyal olarak oluşturulmuş engeller biçiminde anlaşılmasını sağlamaktadır.

Bourdieu’nun (1991) kültürel ve dilsel sermaye kavramları, eğitim sistemlerinde hangi dillerin ve hangi bireylerin meşru görüldüğünü sorgulamamıza yardımcı olur. Yabancı dil eğitimi, çoğu zaman ekonomik ve kültürel sermayeye dönüştüğü için sosyal eşitsizlikleri yeniden üretir. Özel gereksinimli öğrenciler, bu dilsel sermayeye ulaşmada sistematik biçimde engellenmekte ve eğitimde dezavantajlı konuma itilmekte, böylece yabancı dil öğrenen kategorisinin dışında bırakılmaktadır. Örneğin, işitme desteğine ihtiyacı olan öğrenciler için yabancı dil eğitiminin “gereksiz” ya da “ikincil” görüldüğü öğretmen tutumları, bu öğrencilerin dilsel sermaye edinim sürecinden dışlanmasına neden olmaktadır (Fidan, 2024). Bu dışlanma, bireyin gelecek yatırımı olarak dil öğrenimini ortadan kaldırmakta, dil öğrenimiyle küresel dünyada sermaye edinimi ve toplumsal hareketlilik arasındaki bağlantıyı koparmaktadır.

Dilsel insan hakları kuramına göre her birey kendi anadilinde ve yabancı dillerde eğitim hakkına sahiptir (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 2008). Bu hak, yalnızca dil edinimini değil, aynı zamanda bireyin sosyal ve kültürel olarak kendini ifade etme kapasitesini de destekler. Özel gereksinimli bireylerin yabancı dil eğitimi, bu bağlamda yalnızca bir eğitim politikası değil, aynı zamanda bir insan hakkı meselesidir. UNESCO’nun eğitimde çok dillilik ve kapsayıcılık ilkeleri doğrultusunda hazırlanan 4A modeli (Access, Availability, Acceptability, Adaptability), eğitimin mevcudiyeti, erişilebilir, kabul edilebilir ve uyarlanabilir olması gerektiğini savunur (UNESCO, 2020). Özel gereksinimli bireyler için yabancı dil eğitimi ise bu dört ilkenin çoğu zaman ihlal edildiği bir alan olmaktadır.

Engellilik üzerine geliştirilen sosyal model, özel gereksinimi bireyin bir eksikliği olarak değil, toplumun bireye sunduğu fiziksel, iletişimsel ve tutumsal bariyerlerin sonucu olarak açıklar (Oliver, 1996). Bu modele göre, bir bireyin yabancı dil öğrenme sürecine katılımı, onun engeliyle değil, eğitim sisteminin bu bireyi dışlamasıyla ilgilidir. Yabancı dil eğitiminin, görme, işitme veya öğrenme desteğine ihtiyaç duyan öğrenciler için erişilebilir kılınmaması, engelin bireyde değil sistemde olduğunu gösterir. Türkiye’de birçok özel gereksinimli öğrenci yabancı dil derslerinden sistematik olarak muaf tutulmakta veya alternatif yollarla desteklenmemektedir (Fidan, 2023). Bu dışlayıcı uygulamalar, sosyal model açısından pedagojik şiddet biçimi olarak değerlendirilebilir.

Kurgulanmış dünyalar kuramı bireylerin içinde bulundukları sosyal bağlamlar içinde kendi algı ve kimliklerini inşa etmeleri ile ilgilidir. Bu kapsamda, kurgulanmış dünyalar kuramı sınıf içi ve sınıf dışı önyargılar ve normallik varsayımlarının, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil eğitimine erişimlerini sınırlandıran algıların anlamlandırılmasına ve özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil eğitimine erişimlerine insancıl ve eleştirel bir bakış açısı sunarak yapısalcı bir şekilde yeniden kurgulanmasına, olanak sağlar. Holland vd. (1998), kurgulanmış dünyalar kavramıyla bireylerin içinde yer aldığı sosyal dünyaların, kültürel normlar, kimlik beklentileri ve iktidar ilişkileri üzerinden şekillendiğini savunur. Eğitim ortamları, bu kurgulanmış dünyaların yeniden üretildiği başlıca mekânlardandır. Özel gereksinimli öğrenciler, okul ortamında sıklıkla “yetersiz”, “desteklenmesi gereken” ya da “standart dışı” kimliklerle tanımlanır. Bu tanımlar, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil eğitimi sürecine etkin biçimde katılımını sınırlar. Örneğin, öğretmenler, işitme desteğine ihtiyacı olan öğrencileri yabancı dil öğrenme potansiyeli açısından genellikle düşük beklentiyle değerlendirmekte; hatta bu öğrenciler için yabancı dil eğitimini gereksiz görmektedir (Fidan, 2023). Bu tür engel temelli ve bireysel kimliği dışarıda bırakan algıların kırılması için öğretmen eğitimi ve yabancı dil müfredatı kapsayıcı, eşitlikçi ve sosyal model bakış açısı ile yeniden inşa edilmelidir.

Türkiye’de Özel Gereksinimli Öğrenciler için Yabancı Dil Eğitimi Durum Analizi

Türkiye’de 2023-2024 Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre örgün öğretimde eğitim öğretimlerine devam eden yaklaşık 560.000 özel gereksinimli öğrenci bulunmaktadır (TÜİK, 2025). Bu öğrencilerin eğitim hakkı hem anayasal güvencelerle hem de taraf olunan uluslararası sözleşmelerle desteklenmektedir. Ancak yasal düzenlemeler ile sahadaki uygulamalar arasındaki uyumsuzluk, özellikle yabancı dil eğitimi gibi “yan alan” olarak görülen disiplinlerde özel gereksinimli öğrenciler için derin eşitsizliklere yol açmaktadır.

Türkiye, 2009 yılında Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi’ni onaylayarak, özel gereksinimli bireylerin kapsayıcı, eşitlikçi ve ayrımcılıktan uzak bir eğitim hakkına sahip olduğunu kabul etmiştir (Birleşmiş Milletler, 2006). Sözleşme’nin 24. maddesi, özel gereksinimli bireylerin tüm eğitim düzeylerinde

diğer bireylerle eşit koşullarda yer almasını ve bu süreçte gerekli desteklerin sağlanmasını zorunlu kılmaktadır. Ulusal düzeyde ise, 1997 tarihli 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimini düzenlemektedir. Bunun yanında MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) ile bireysel eğitim planları (BEP), kaynaştırma uygulamaları ve destek eğitim hizmetleri belirlenmiştir. Ancak bu belgelerde yabancı dil eğitimi, çoğunlukla örtük biçimde yer almakta; özel gereksinimli bireylerin bu alandaki hakları açıkça tanımlanmamaktadır. Bu durum, yabancı dil eğitiminin özel gereksinimli öğrenciler için “öncelikli” bir hak değil, “ertelenebilir” bir ayrıcalık olarak görülmesine neden olmaktadır. Oysa Avrupa Konseyi ve UNESCO gibi kuruluşlar, tüm öğrencilerin erken yaşta bir veya daha fazla yabancı dile maruz kalmasının eğitimsel ve bilişsel gelişim için kritik olduğunu vurgulamaktadır (Council of Europe, 2017; UNESCO, 2020).

Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil eğitimine erişimi çoğu zaman yüzeysel veya biçimsel düzeyde gerçekleşmektedir. Örneğin, görme ve işitme desteğine ihtiyacı olan öğrencilerin büyük bir bölümü, ilkökul ve ortaokul düzeyinde yabancı dil derslerinden muaf tutulmakta veya bu derslere yalnızca formal katılım göstermektedir. Yani sınıfta bulunmalarına rağmen öğretim sürecine etkin biçimde katılamamaktadırlar. Özellikle işitme desteğine ihtiyacı olan bireyler için işaret dili eğitimi ile yabancı dil eğitimi sıklıkla birbirine alternatifmiş gibi sunulmakta, yabancı dilin gerekliliği tartışmaya açılmaktadır (Fidan, 2023). Ancak bu yaklaşım, hem bireyin çok dilli gelişim hakkını sınırlar hem de onu küresel ekonomik ve kültürel sistemlerin dışına iter. Görme desteğine ihtiyaç duyan bireyler açısından ise, ekran okuyucu uyumlu materyallerin eksikliği, Braille destekli kaynakların sınırlılığı ve öğretmenlerin uyarılma konusundaki bilgisizliği, bu öğrencilerin dil edinimini neredeyse imkânsız hale getirmektedir (EGED, 2024). Ayrıca, İngilizce gibi dillerin ses temelli yapısı, bu tür teknolojik desteklerle kolaylaştırılabilirken, eğitim sisteminde bu potansiyel yeterince değerlendirilmemektedir.

Öğretmen tutumları da özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil eğitimine erişiminde belirleyici bir faktördür. Yapılan araştırmalar, yabancı dil öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciler için yabancı dil eğitimi “gereksiz” bulunduğunu ve hem öğretmen hem de öğrenci için “bir yük olarak” gördüğünü göstermektedir (Fidan, 2023). Bu durum, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik düşük beklentilerinin eğitim sürecinde “kendini gerçekleştiren kehanete” dönüştüğünü gösterir. Ayrıca öğretmenlerin çoğu, özel eğitim alanında yeterli donanımına sahip olmadıklarını ifade etmektedir (Fidan, 2024). Bu durum, öğretmen eğitim programlarında yabancı dil öğretimi ve özel eğitim bileşenlerinin yeterince entegre edilmediğini göstermektedir. Oysa pedagojik formasyon süreçlerinde farklı öğrenme stillerine ve özel öğrenme ihtiyacı türlerine duyarlı yöntemlerin kazandırılması, özel gereksinimli öğrenciler için dil öğrenimi hakkının hayata geçirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Yabancı dil eğitiminin en önemli bileşenlerinden biri olan materyal desteği, Türkiye’deki özel eğitim ortamlarında büyük ölçüde eksiktir (EGED, 2024; Öztürk et al., 2021). Ders kitapları, dijital içerikler, sesli kitaplar, işaret dili destekli videolar gibi destekleyici materyallerin sayısı oldukça sınırlıdır. Var olan materyaller de çoğu zaman erişilebilirlik standartlarına uygun değildir. Örneğin görme desteğine ihtiyaç duyan öğrenciler için Braille baskı kitaplar ya da ekran okuyucu uyumlu içerikler yalnızca sınırlı sayıda özel eğitim kurumunda bulunmaktadır. Aynı şekilde, işitme desteğine ihtiyaç duyan öğrenciler için altyazılı, işaret dili destekli video materyallerin derslere entegre edilmesi halen yaygın değildir. Bu eksiklikler, öğrencilerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda motivasyonel olarak da sistem dışına itilmesine neden olmaktadır.

Özel gereksinimli bireylerin yabancı dil eğitimine erişimi, yalnızca fiziksel mekânlara ya da teknik araçlara erişimle sınırlı değildir. Erişim, aynı zamanda pedagojik içeriklere, öğretmen beklentilerine, toplumsal kabullere ve ideolojik yönelimlere de bağlıdır. Bu nedenle erişim engelleri, çok katmanlı ve sistemik niteliktedir. Yabancı dil eğitiminin doğası gereği iletişime, sese, görselliğe ve çoklu anlam katmanlarına dayalı olması, özel gereksinimli bireyler için özel pedagojik düzenlemeleri zorunlu kılar. Ancak Türkiye’deki eğitim sisteminde bu tür farklılaştırılmış öğretim yaklaşımları nadiren kullanılmaktadır. Örneğin, görme desteğine ihtiyacı olan öğrenciler için sesli ve dokunsal öğrenme yöntemlerine, işitme desteğine ihtiyacı olan öğrenciler için ise görsel ve yazılı materyallere ihtiyaç duyulmasına rağmen, mevcut ders kitapları bu tür çeşitliliği karşılamaktan uzaktır. Ayrıca yabancı dil öğretmenlerinin özel eğitim pedagojisi konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları da ciddi bir engeldir. YÖK ve MEB’in öğretmen yetiştirme programlarında özel eğitimle yabancı dil öğretimi bütüncül bir biçimde ele alınmamaktadır (MEB, 2023). Bu durum, öğretmenlerin sınıf içinde özel gereksinimli bireylerle etkili iletişim kurmasını, öğretimi farklılaştırmasını ve öğrenci motivasyonunu sürdürmesini engellemektedir.

Özel gereksinimli bireylerin yabancı dil eğitimi hakkına erişimindeki en görünmeyen ama en derin engellerden biri, toplumun ve eğitim sisteminin taşıdığı ideolojik kabullerdir (Fidan, 2024). Engellilik, sıklıkla “yardım edilmesi gereken bir eksiklik” olarak tanımlanır. Bu anlayış, bireyi edilgen ve kendi kaderini tayin edemez bir özneye indirger. Yabancı dil eğitimi ise hâlâ “başarılı”, “rekabetçi” ve “esnek” bireylere uygun bir beceri olarak konumlandırılmaktadır. Bu bağlamda, özel gereksinimli bireylerin yabancı bir dil öğrenmesinin “mantıksız” veya “gereksiz” görülmesi, doğrudan bu ideolojik yapıların ürünüdür. Bu bakış açısı, bireyin öğrenme hakkını değil, sistemin beklentilerini esas alır. Eleştirel pedagojik bir yaklaşım ise bu durumu sorgular ve bireyin kendi potansiyelini gerçekleştirme hakkını önceler. Ayrıca, “normal öğrenci” ve “özel öğrenci” ikiliği, eğitim ortamlarında ayrımcılığı yeniden üretmektedir. Bu ayrım, yalnızca fiziksel değil; bilişsel ve duygusal olarak da özel gereksinimli bireyleri dışlamaktadır. Eğitim ortamlarında, özel gereksinimli bireylerin “dil öğrenen

özneler” olarak görülmemesi, onların insan haklarının pedagojik olarak ihlal edilmesi anlamına gelir.

Ayrıca, yabancı dil eğitiminin genellikle dijital araçlarla yürütüldüğü çağdaş dünyada, özel gereksinimli bireyler için dijital materyallerin kullanımı da kapsayıcı değildir (EGED, 2024). Türkiye’deki okulların büyük bir kısmında ekran okuyucular, Braille klavyeler, sesli çeviri yazılımları, altyazılı videolar ve işaret dili entegre edilmiş sistemler gibi özel teknolojilere erişim yok denecek kadar azdır (EGED, 2024). EBA gibi ulusal dijital eğitim platformlarında özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına göre tasarlanmış içeriklerin sınırlı olması, dijital eşitsizlikleri derinleştirmektedir. Görme desteğine ihtiyacı olan bir öğrenci için sesli betimleme olmadan bir İngilizce video materyali kullanırsızdır. Aynı şekilde, işitme desteğine ihtiyacı olan bir öğrenci için altyazısız video içerik, öğrenmeyi engelleyici bir unsura dönüşmektedir. Teknolojik altyapı eksiklikleri yalnızca öğrencilerin değil, öğretmenlerin de eğitim süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin dijital içerik tasarlama, erişilebilir materyaller oluşturma ya da teknoloji destekli farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini uygulama konusundaki bilgi eksikliği, pedagojik etkiyi azaltmaktadır.

Küresel Dünyada Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yabancı Dile Erişimi

Özel gereksinimli bireylerin yabancı dil eğitimine erişimi, birçok ülkede eğitimin kapsayıcılığı ve eşitliği açısından önemli bir gösterge olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, gelişmiş kapsayıcı eğitim politikaları geliştiren ülkeler, yalnızca özel gereksinimli bireylerin eğitime katılımını değil, onların çok dillilik gibi kültürel sermaye alanlarında da güçlenmesini amaçlamaktadır. Örneğin, Finlandiya eğitim sistemi, her bireyin öğrenme hakkını gözetken bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımlarıyla tanınır. Özel gereksinimli öğrenciler için yabancı dil eğitimi, erken yaşta başlatılmakta ve müfredat, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanabilmektedir. Farklı engel türlerine göre özel materyaller (örneğin Braille İngilizce kitapları, altyazılı interaktif platformlar, işaret dili destekli çevrim içi uygulamalar) sistematik olarak üretilmektedir. Finlandiya Eğitim Kurulu “inclusive language learning” başlıklı rehberinde, tüm okulların özel gereksinimli bireyleri yabancı dil öğrenen özne olarak kabul etmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Finnish National Agency for Education, 2021). Bu perspektif, yalnızca akademik başarıyı değil, bireyin kendini çok dilli ve çok kültürlü bir dünyada ifade edebilme kapasitesini de hedeflemektedir.

Benzer şekilde Kanada’da, “Universal Design for Learning (UDL)” yaklaşımı, yabancı dil öğretiminin temel ilkelerinden biri olarak kabul edilmiştir. Bu yaklaşım, her bireyin farklı yollarla öğrendiğini ve öğretimin bu farklılıklara göre tasarlanması gerektiğini savunur (CAST, 2018). Kanada’da özel gereksinimli öğrenciler için İngilizce ve Fransızca eğitim programlarında alternatif materyal ve yöntemler standart hale getirilmiştir. Özellikle British Columbia Eyaleti, işitme ve görme desteğine ihtiyacı olan öğrenciler için geliştirilen dijital dil öğrenme

uygulamaları, alt yazılı etkileşimli videolar, Braille uyumlu e-kitaplar ve işaret dili çevirmen desteği ile ön plana çıkmaktadır (British Columbia Ministry of Education, 2022). Bu yaklaşım, özel gereksinimli bireyleri sadece müfredata dahil etmekle kalmaz, aynı zamanda aktif dil kullanıcıları olarak konumlandırır.

Japonya’da özel eğitim okulları ile genel eğitim kurumları arasındaki entegrasyon sayesinde özel gereksinimli bireylerin yabancı dil eğitimine erişimi desteklenmektedir. Özellikle teknolojik araçların kullanımı, dil öğretimi özel gereksinimli bireyler için erişilebilir kılmakta önemli bir rol oynamaktadır. Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT), 2020 yılında başlattığı “Inclusive English Education” projesi kapsamında işitme desteğine ihtiyacı olan öğrenciler için ses tanıma yazılımları, alt yazı eşli videolar ve yapay zekâ tabanlı çeviri uygulamalarını yabancı dil derslerine entegre etmiştir. Bu uygulamalar, özel gereksinimli öğrencilerin dil edinim süreçlerine daha etkin katılmasını sağlamaktadır.

Avrupa Birliği, özel gereksinimli bireylerin çok dillilik politikasının ayrılmaz bir parçası olduğunu açık biçimde belirtmektedir. “European Disability Strategy 2021–2030” belgesinde, özel gereksinimli bireylerin tüm eğitim düzeylerinde yabancı dil dâhil olmak üzere her türlü öğrenme hakkına tam erişimi hedeflenmektedir (European Commission, 2021). Ayrıca Avrupa Konseyi’nin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)), kapsayıcı dil öğretimi konusunda çeşitli rehber belgeler üretmiştir. Bu belgelerde farklı engel gruplarına özel öğretim stratejileri, değerlendirme biçimleri ve dijital çözümler yer almaktadır. CEFR ayrıca, dil yeterlik değerlendirmelerinde alternatif erişim yollarını teşvik ederek, yalnızca sözlü performansa dayalı sistemlerin dışlayıcılığına dikkat çekmektedir.

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yabancı Dil Eğitimi Erişimine Çözüm Önerileri

Özel gereksinimli bireylerin yabancı dil eğitimine erişimi, çoğu zaman eğitim sistemlerinde bir “ayrıcılık” ya da “yük” olarak görülmektedir. Oysa bu durum hem pedagojik hem de hukuki açıdan ciddi bir eşitsizlik üretmektedir. Eleştirel pedagoji, eğitimi yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda özgürleşme süreci olarak tanımlar (Freire, 1970). Bu bağlamda, yabancı dil eğitimi bireylerin küresel düzeyde kendini ifade etme, iletişim kurma ve kültürlerarası etkileşime girme haklarının bir aracıdır. Türkiye örneğinde, özel gereksinimli bireylerin bu temel hakka erişimlerinin engellenmesi, yalnızca teknik veya personel eksikliğiyle değil; aynı zamanda ideolojik kabuller ve düşük beklentilerle de bağlantılıdır. Öğretmenlerin, eğitim yöneticilerinin ve müfredat düzenleyicilerin özel gereksinimli bireylere yönelik sınırlayıcı algıları, yabancı dil eğitimi geri plana atmakta, bu da bireylerin yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde istihdam, yurtdışı eğitim, bilgiye erişim gibi pek çok alanda dezavantajlarının katmerlenmesine yol açmaktadır.

Uluslararası örneklerde görüldüğü gibi, dil eğitimi politikalarının evrensel tasarım ilkeleriyle yeniden inşa edilmesi mümkündür. Ancak, bu süreç hem eğitim materyallerinde hem öğretmen eğitiminde hem de teknolojik altyapıda çok yönlü dönüşümler gerektirir. Türkiye’de de mevcut mevzuatlarda özel eğitime ilişkin genel düzenlemeler yer almakla birlikte, yabancı dil eğitimi özelinde açık hükümler bulunmamaktadır. Bu nedenle özel eğitim mevzuatının, özel gereksinimli bireylerin yabancı dil eğitimi hakkını açıkça tanıyacak ve tanımlayacak şekilde güncellenmesi gerekmektedir.

Eğitim fakültelerinde yer alan yabancı dil öğretmenliği ve özel eğitim programları yeniden yapılandırılmalı; her iki alanın kesişiminde yer alan “kapsayıcı dil öğretimi” tematik dersleri müfredata dâhil edilmelidir. Ayrıca hizmet içi eğitimlerde farklı özel ihtiyaç türlerine göre farklılaştırılmış yabancı dil öğretimi stratejileri kazandırılmalıdır. MEB ve özel yayınevleri iş birliğinde, işitme desteğine ihtiyacı olan bireyler için altyazılı ve işaret dili destekli videolar, görme desteğine ihtiyacı olan öğrenciler için Braille uyumlu kitaplar, sesli anlatımlar ve ekran okuyucu uyumlu dijital içerikler üretilmelidir. Bu içeriklerin EBA gibi platformlarda kolay erişilebilir şekilde sunulması sağlanmalıdır.

Türkiye’nin özel gereksinimli bireyler için hazırladığı ulusal eylem planlarında yabancı dil eğitimi özelinde hedefler yer almamaktadır. Bu planların güncellenerek çok dillilik ve kapsayıcı dil eğitimi ilkelerini içermesi sağlanmalıdır. Ayrıca bu hedeflerin izlenebilir ve ölçülebilir biçimde yapılandırılması gerekmektedir. Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin yabancı dil derslerine katılım oranı, başarı düzeyi, öğretmen görüşleri ve materyal kullanımı gibi verileri toplayan bir izleme sistemi de bulunmamaktadır. Bu nedenle, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil eğitimi süreçlerine dair nitelikli veri üretecek bağımsız bir değerlendirme sistemi kurulmalıdır. Benzer şekilde, belediyeler, sivil toplum kuruluşları ve üniversiteler iş birliğinde, özel gereksinimli bireyler için yabancı dil eğitimine yönelik atölyeler, yaz kampları ve çevrimiçi öğrenme platformları geliştirilebilir. Bu tür alanlar, yalnızca akademik gelişim değil, aynı zamanda sosyal katılım açısından da kritik öneme sahiptir.

Sonuç

Türkiye’de mevcut yasal çerçeve ve uygulamalar incelendiğinde, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil eğitimine erişiminde önemli engeller ve eşitsizlikler bulunmaktadır. Pedagojik eksiklikler, ideolojik önyargılar ve teknolojik altyapı ve materyal yetersizlikleri, bu engellerin başlıca nedenleri olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum bireysel bir sorun değil; yapısal ve sistematik bir adaletsizliktir. Özel gereksinimli bireylerin dilsel insan haklarına tam erişimi sağlanmadığı sürece, eğitimde gerçek kapsayıcılıktan söz etmek mümkün değildir. Uluslararası örnekler, evrensel tasarım ilkeleri ve kapsayıcı eğitim modellerinin benimsenmesinin bu adaletsizliği gidermede etkili olduğunu göstermektedir.

Türkiye için önerilen politika ve uygulama stratejileri, sadece özel gereksinimli bireylerin yabancı dil öğrenme haklarını güvence altına almakla kalmayacak, aynı zamanda eğitim sisteminin demokratikleşmesi ve çoğulcu bir dilsel ortam yaratılması açısından da önemli bir adım olacaktır. Bu süreçte, öğretmen eğitimlerinde özel gereksinim farkındalığının entegre edilmesi, eleştirel pedagoji bilinci ile materyal geliştirme, bireysel ve kamu-özel iş birliği ile teknoloji kullanımı ve kapsayıcı mevzuatın güçlendirilmesinde özel gereksinimli öğrenci ve temsilcilerinin de politika süreçlerine dahil edilmesi temel gerekliliklerdir. Sonuç olarak, özel gereksinimli öğrencilerin yabancı dil eğitimine erişiminin sağlanması, yalnızca bireysel gelişim ve fırsat eşitliği değil; aynı zamanda sosyal adalet ve insan hakları temelinde bir zorunluluktur. Eğitim politikalarının bu doğrultuda dönüştürülmesi, daha kapsayıcı ve eşitlikçi bir toplumun inşasına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Birleşmiş Milletler. (2006). Engelli hakları sözleşmesi. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- British Columbia Ministry of Education. (2022). Inclusive language learning: Supporting students with disabilities. British Columbia Ministry of Education.
- Bourdieu, P. (1991). Language and Symbolic Power. Harvard University Press.
- CAST. (2018). Universal Design for Learning guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>
- Council of Europe. (2017). Human rights: A reality for all. <https://rm.coe.int/16806da713>
- Eğitimde Görme Engelliler Derneği (EGED). (2024). Engelli üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğreniminde karşılaştığı güçlükler raporu. <https://www.eged.org>
- European Commission. (2021). European disability strategy 2021–2030: A transformative strategy for equal rights, opportunities and participation of persons with disabilities. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1484>
- Fidan, Ç. (2023). Perspectives of Turkish teachers on Deaf students' access to English as foreign language education. International Journal of Educational Studies, 5(1), 33-48. <https://doi.org/10.47648/ijesacademic.1454440>

- Fidan, Ç. (2024). A comparative policy analysis on foreign language education for K-12 Deaf students: Türkiye and the USA. *International Journal of Educational Studies*, 6(2), 15–32. <https://doi.org/10.47648/ijesacademic.1454440>
- Finnish National Agency for Education. (2021). Inclusive language learning: Guidelines for schools. <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/inclusivelanguage-learning>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin & Garvey.
- Holland, D., Lachicotte Jr., W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Harvard University Press.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical Pedagogy Primer* (2nd ed.). Peter Lang.
- MEB. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://mevzuat.meb.gov.tr>
- MEB. (2023). Öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim programları raporu. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Multilingual Matters.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Macmillan.
- Öztürk, S., Aytan, T., & Öztürk, H. M. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen zihin engeli ve otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrenciler üzerine bir alan yazın taraması. *International Journal of Field Education*, 7(1), 40–50. <https://doi.org/10.32570/ijofe.864014>
- Pletser, V., De Schauwer, E., Van Hove, G., & Roets, G. (2024). Overcoming challenges and promoting positive education in inclusive classrooms: The voices of students with disabilities. *Education Sciences*, 14(11), 1169. <https://doi.org/10.3390/educsci14111169>
- Skutnabb-Kangas, T., & Phillipson, R. (2008). Language rights, linguistic diversity, and local identity. In *Linguistic Human Rights* (pp. 19–38). Mouton de Gruyter.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights?* Lawrence Erlbaum Associates.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TUIK) (2025). İstatistiklerle çocuk. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İstatistiklerle-Cocuk-2024_54197&utm_source=chatgpt.com

- UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. <https://gem-report-2020.unesco.org>
- United Nations Human Rights Council. (2019). Right to education: Linguistic rights and education. A/HRC/41/37. <https://www.ohchr.org/en/documents/thematicreports/ahrc4137-righteducation-linguistic-rights-and-education-report>
- Valle, J. W., & Connor, D. J. (2011). Rethinking Disability: A Disability Studies Approach to Inclusive Practices. McGraw-Hill Education.