

İşitme Engellilerin Eğitimi Alanında Yeni Öğretmen Eğitimcisi Yetiştirme Sürecinin İncelenmesi

Hasan GÜRGÜR^a

Anadolu Üniversitesi

Öz

Alanyazında öğretmen eğitimcilerinin yetistirilmelerinin önemi sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu makalede Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapacak yeni öğretmen eğitimcisi yetiştirme sürecinde gerçekleştirilen uygulamaların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmaya yeni öğretmen eğitimcisi, deneyimli öğretmen eğitimcisi ile işitme engellilerin eğitimi ve nitel araştırma konusunda deneyimli öğretim üyesi katılmışlardır. Veri toplama teknikleri; araştırmacı günlüğü, belge inceleme, görüşmeler, değerlendirme formları, ses ve video teyp kayıtlarıdır. Verilerin analizleri sürecin toplam altı aşamada gerçekleştirildiğini göstermektedir. Bunlar "gözlemleme", "deneyimli öğretmen eğitimcisinin kontrolünde değerlendirme", "bağımsız değerlendirme", "tekrar deneyimli öğretmen eğitimcisinin kontrolünde değerlendirme", "yarı bağımsız değerlendirme" ve "tam bağımsız değerlendirme" aşamalarıdır. Süreçte aşamaların özgünlükleri çerçevesinde öğretmen eğitimcilerinin rol ve sorumluluklarının değiştiği, sürecin araştırmacıya öğretmen eğitimcisi ve sınıf öğretmeni olarak faydalar sağlanmış olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen Yetiştirme, Öğretmen Eğitimcisi, Yeni Öğretmen Eğitimcileri, Öğretmen Eğitimcisi Yetiştirme Süreci, Eylem Araştırması.

Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulama çalışmalarının (staj uygulamaları) nitelikli öğretmen yetiştirme amacını gerçekleştirmede önemli bir unsur olduğu bilinmektedir. Bu çalışmaların öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğini tanıma, kuramsal alan derslerinde öğrendikleri bilgileri uygulama olanağı sağladığı vurgulanmaktadır (Snoek ve Zogla, 2009). Öğretmen adaylarının uygulama çalışmalarının başarısında ise uygulama alanları ve uygulama yapılan sınıflardaki sınıf öğretmenleri ile birlikte öğret-

men eğitimcilerinin niteliklerinin önemli faktörler oldukları sık sık dile getirilmektedir (Swennen ve VanDer Klink, 2009). Son yıllarda öğretmenlik uygulama çalışmalarından sorumlu öğretmen eğitimcilerinin bilgi birikimlerinin, deneyimlerinin ve yeterliliklerinin öğretmen yetiştirme programlarının başarısı için önemli olduğu vurgulanmaktadır (Cochran-Smith, 2005; Dinkelman, Margolis ve Sikkenga, 2006; Ducharme ve Ducharme, 1996; Timmerman, 2009; Zeichner, 2005).

Alanyazında gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmen eğitimcilerinin deneyimli öğretmenler, danışmanlar, teorisyenler, bilim adamları ve araştırmacılar şeklinde tanımlandıkları görülmektedir (Koerner, Rust ve Baumgartner, 2002; Murray, Swennen ve Shagrir, 2008; Swennen ve VanDerKlink, 2009). Ayrıca öğretmen eğitimcilerinin sahip oldukları rol ve sorumlulukları belirlemeye yönelik araştırmalar gerçekleştirilmiştir (Cochran-Smith, 2005; Koerner ve ark., 2002; Korthagen, Loughran ve Lunenberg, 2005). Bu konuda Liebhaber (2000), öğretmen eği-

^a Dr. Hasan GÜRGÜR İşitme Engelli Çocukların Eğitimi alanında Yardımcı Doçenttir. Çalışma alanları arasında işitme engellilerin eğitimi, öğretmen yetiştirme, kaynaştırma uygulamaları, nitel ve eylem araştırma yöntemleri yer almaktadır. İletişim: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Yunusemre Yerleşkesi, 26470 Eskişehir. Elektronik posta: hasangurgur@anadolu.edu.tr Tel: +902223350580/1611, Fax: +902223353616.

timcilerinin öğretmenlik uygulamaları sürecinde öğretmen adaylarıyla iletişim kurup bu iletişimi sürdürme, uygulamaları izleme, uygulamada ortaya çıkan sorunları çözüme, öğretmen adaylarına uygulamalarıyla ilgili geri bildirim ve öneriler verme gibi rollere sahip olduklarını ifade etmiştir. Alanyazında ayrıca öğretmen eğitimcilerinin yeterliliklerine odaklanan çalışmalarda öncelikle sınıf öğretmenliğinde deneyimli olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Korthegan ve ark., 2005, Murray ve Male, 2005; Swennen ve VanDerKlink, 2009). Ek olarak öğretmenlik uygulama çalışmalarını yürütebilmeleri için alan yeterliliği, eğitim bilimleri, iletişim ve araştırma alanlarında yeterliliklere sahip olmalarının gerektiğinden bahsedilmektedir (Boyd, Harris ve Murray, 2007; Bullough, 2005; Guilfoyle, Hamilton, Pinnegar ve Placier, 1997; Harrison ve McKeon, 2008; Korthagen ve ark., 2005). Gerçekleştirilen çalışmalarda görüldüğü gibi eğitim sisteminin her alanında öğretmen eğitimcilerinin rol ve sorumlulukları, yeterlilikleri hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının başarılı uygulanması için oldukça önemlidir. Özel eğitime gereksinimi olan gruplar, işitme engelli öğrenciler göz önünde bulundurulduğunda bu önemin sebebi daha iyi anlaşılabilir. Çünkü işitme engelli öğrencilerin işitme yetersizliklerinin başta iletişim becerileri olmak üzere; sosyal, bilişsel ve akademik alanlarda çok yönlü gereksinimlerinin olduğu (Christensen ve Luckner, 1995; Easterbrooks, 1999; Lartz ve Lichtfield, 2006) bu gereksinimlerin ancak gerekli bilgi ve deneyimi kazanmış nitelikli öğretmenlerle, bu öğretmenlerin ise yeterli öğretmen eğitimcileri ile yetiştirilebileceği belirtilmektedir (Christensen ve Luckner; Easterbrooks; Schirmer, 2008). Sonuçta, öğretmen eğitimcilerinin sahip oldukları rol ve sorumluluklar ile sahip olmaları gereken yeterlilikleri nedeniyle, eğitim sisteminin her alanında görev yapacak yeni öğretmen eğitimcilerin yetiştirilmeleri, dolayısıyla mesleki yeterlilikleri kazanmış olmaları ve mutlaka bir yetiştirme sürecinden geçmeleri gerektiğinin göz ardı edilmemesi gereken bir konu olduğu önemle vurgulanmaktadır (Boyd ve ark., 2007; Swennen ve VanDerKlink; Ziechner, 2005). Alanyazında yapılan bu vurguya rağmen gerçekleştirilmiş olan çalışmalar yeni öğretmen eğitimcilerinin yetiştirilmelerine ilişkin sorunların var olduğunu göstermektedir (Ducharme ve Ducharme, 1996; Guilfoyle ve ark., 1995; Korthagen ve ark., 2005; Murray ve Male, 2005; VanVelzen, Klink, Swennen ve Yaffe, 2008). Bu araştırmalarda genel olarak herhangi bir yetiştirme sürecinden geçmemelerinden dolayı yeni öğretmen eğitimcilerinin, uygulama çalışmaları süreçlerinde rol ve sorumluluklarının farkında

olmadıkları ve öğretmen adaylarını yönlendirmede yetersizlikler yaşadıklarını ifade ettikleri ortaya konmuştur. Bu araştırma sonuçları öğretmen eğitimcilerinin sistematik bir yetiştirme sürecine olan gereksinimlerini açık olarak göstermektedir. Bu konuda Yusko (2004) çalışmasında, farklı üniversitelerde çalışan yeni öğretmen eğitimcilerinin büyük oranının öğretmenlik uygulamalarının yürütülmesi ile ilgili olarak her hangi bir yetiştirme programı almadıklarını ve bu nedenle öğretmen adaylarına etkili yönlendirme sağlayamama risklerinin olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmen eğitimcilerinin yetiştirilmelerindeki eksiklik ve bu eksikliğin olası sonuçlarına yapılan vurgu ile birlikte alanyazında yaygın ve sistematik olmayan, yerel bazda gerçekleştirilen öğretmen eğitimcisi yetiştirme çalışmalarına rastlanmıştır. Buna göre, farklı ülke ve üniversitelerde yeni öğretmen eğitimcilerine yönelik öğretmenlik uygulamalarını yürütme dersleri (Rodgers ve Keil, 2007) ve çalıştayları (Daane, 2000), düzenli olarak gerçekleştirilen seminerler (Daane; Yusko, 2004) şeklinde programların uygulandığı belirtilmektedir. Bu tür programların yeni öğretmen eğitimcilere etkili öğretmenlik uygulamaları yürütme çalışmaları hakkında okumalarını, okuduklarını tartışmalarını ve deneyimli öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarını değerlendirme araçlarını edinmeleri ile bu araçların nasıl kullanıldığına ilişkin bilgileri edinebilmeleri diğer bir deyişle öğretmenlik uygulamaları ile ilgili farkındalık kazanmalarını sağladığı belirtilmiştir. Ek olarak Murray'nin (2005) İngilterede gerçekleştirdiği çalışmasının sonuçları, yeni öğretmen eğitimcilerinin yüksek öğretim kurumlarında çalışmaya başlamaları ile ilgili hazırlıklarında çoğunun kurumlarda informal şekilde deneyimli öğretmen eğitimcilerden oluşan ekipler ile yetiştirilmelerini göstermektedir. Murray'nin ortaya koyduğu sonuçları destekler nitelikte alanyazında yeni öğretmen eğitimcilerin yetiştirilmesinde deneyimli bir ekibin çok önemli olduğu ve sürecin iş başında yetiştirme şeklinde gerçekleştirilmesi önerilmektedir (Harrison ve McKeon, 2008).

Türkiye açısından bakıldığında ise eğitim sisteminin her alanında hizmet öncesi öğretmen yetiştirme ile ilgili birçok araştırmanın gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir (Birgin, Çatlıoğlu, Kutluca ve Aydın, 2009; Çiçek ve İnce, 2005; Dedeoğlu, Duralı ve Kış, 2004; Ergenekon, Özen ve Batu, 2008; Eraslan, 2009; Gökçe ve Demirhan, 2005; Köroğlu, Başer ve Yavuz, 2000; Paker, 2005; Ulusoy, 2009; Şişman ve Acat, 2003). Bu araştırmalarda, farklı alanlarda öğretmen uygulama çalışmalarına ilişkin öğretmen

adaylarının görüşleri, sorunları ve öğretmenlik algıları ele alınmıştır. Ancak öğretmen eğitimcilerine odaklanan çok az sayıda araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalarda, öğretmen eğitimcilerinin sahip oldukları öğretmenlik özelliklerine (Şen ve Erişen, 2002), öğretmen eğitimcileri ve uygulama okulları öğretmenleri arasındaki işbirliğine (Ünver, 2003), öğretmen eğitimcilerinin rol ve sorumluluklarına (Demirkol, 2004) odaklanılmıştır.

Sonuç olarak, eğitim sisteminin her alanında nitelikli öğretmen yetiştirmeye yapılan vurgu göz önünde bulundurulduğunda öğretmen eğitimcilerinin yetiştirilmelerine verilmesi gereken önemin son yıllarda alanyazında ısrarla ortaya konduğu görülmektedir. Bununla birlikte nitelikli öğretmen yetiştirme bağlamında yeni öğretmen eğitimcilerinin yetiştirilmelerine yönelik daha fazla uygulama ve araştırmanın gerçekleştirilmesinin gerekliliği sıklıkla vurgulanmaktadır. Özellikle özel eğitim ve işitme engellilerin eğitimi açısından bakıldığında bu konudaki araştırmalara olan gereksinimin daha fazla olduğu düşünülebilir.

Diğer yandan Türkiye’de öğretmen yetiştirme konusuna uzun yıllardır odaklanılmış olmasına rağmen öğretmen eğitimcilerinin ve yetiştirilmelerinin yeterince ele alınmamış olduğu dikkat çekmektedir. Bu açıdan bakıldığında Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı’nda 1982 yılından itibaren yürütülen öğretmen yetiştirme programında görev yapacak öğretmen eğitimcilerinin yetiştirilmelerine yönelik bir süreç uygulanmaktadır. Öğretmen eğitimcileri anabilim dalının deneyimli öğretmen eğitimcisi tarafından yetiştirilmektedirler. Öğretmen eğitimcisi yetiştirme sürecinin uzun soluklu olması, emekli olan öğretmen eğitimcileri ile birlikte giderek sayıları artan öğretmen adaylarının gereksinimlerini yeterince karşılayamama gibi nedenler anabilim dalında yeni öğretmen eğitimcilerine olan gereksinimini son yıllarda arttırmıştır. İleri yıllar öngörülerek öğretmen eğitimcisine doğacak ihtiyaç nedeniyle makalenin yazarının bu süreçte dahil olmasına karar verilmiştir. Yazar 1997 yılında Anadolu Üniversitesi, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı’ndan mezun olduktan sonra, farklı üniversitelerde ve alanlarda öğretmenlik uygulama çalışmalarından sorumlu olmuş ancak bu konuda herhangi bir yetiştirme sürecinden geçmemiştir. Diğer yandan anabilim dalında deneyimli sınıf öğretmeni olmak önemli bir kriterdir ve daha önce de belirtildiği gibi alanyazında, öğretmen eğitimcilerinin aynı zamanda yeterli ve deneyimli sınıf öğretmenleri olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak yazar ana bilim dalından

1997 yılında mezun olduktan sonra formel olarak işitme engelliler sınıf öğretmenliği yapmamıştır. Dolayısıyla 2008 öğretim yılının sonunda, sınıf öğretmenliği ile birlikte 2008-2009 öğretim yılında yeni öğretmen eğitimcisi (Y.Ö.E.) olarak yetiştirme süreci başlamıştır. Bu makalede de Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı’nda görev yapacak olan Y.Ö.E.’nin yetiştirme sürecinin incelenmesi amaçlanmıştır. Böylece işitme engelliler alanı ile birlikte eğitim sisteminin her alanında görev yapacak öğretmen eğitimcilerini yetiştirmeye ilişkin uygulanabilir örnek süreçlerin betimlenmesinin, yaygınlaştırılmasının sağlanabileceği ve öğretmen yetiştirme çalışmalarının niteliğinin artabileceği beklenebilir. Süreçte elde edilen verilerin analizinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Yeni öğretmen eğitimcisi yetiştirme sürecinin aşamaları nelerdir?
2. Yeni öğretmen eğitimcisi yetiştirme sürecinin aşamalarının özellikleri nelerdir?
3. Öğretmen eğitimcisi yetiştirme sürecinin aşamaları yeni öğretmen eğitimcisine ne tür faydalar sağlamıştır?
4. Yeni öğretmen eğitimcisi yetiştirme sürecindeki her bir aşamadan diğerine geçiş kriterleri nelerdir?

Yöntem

Desen

Araştırmanın amacı doğrultusunda İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı’nda gerçekleştirilen öğretmen eğitimcisi yetiştirme süreci, Y.Ö.E.’nin deneyimleri ve bu deneyimler yoluyla gelişmesi amacıyla yeterlilikleri doğrultusunda bireysel temelli olarak planlanmış ve yürütülmüştür. Y.Ö.E. ayrıca eş zamanlı olarak sınıf öğretmenliği becerilerini geliştirmiştir. Sürecin çift yönlü seyirinden dolayı Y.Ö.E.’nin yaşantılarını, düşüncelerini belirlemek, sürecin adımlarını döngüler halinde gerçekleştirmek ve süreçte yanıtıma yapmak, sürecin nitelikli ve ayrıntılı bir şekilde incelenmesi amacıyla *eylem araştırması* şeklinde desenlenmiştir (Johnson, 2002; Mertler, 2006; Somekh, 2006).

Katılımcılar

Araştırmaya, Anadolu Üniversitesi, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı’nda görevli giriş bölümünde tanıtılmış olan aynı zamanda makalenin yazarı Y.Ö.E., deneyimli öğretmen eğitimcisi (D.Ö.E.)

ve süreçte inandırıcılığı (trustworthiness) güçlendirmek amacıyla bir öğretim üyesi katılmışlardır. Katılımcılar seçilmemiş, çalışma ortamında doğal olarak yer alan konu ile ilgili deneyimli öğretim elemanları bu araştırmaya katılmışlardır.

Deneyimli Öğretmen Eğitimcisi (D.Ö.E.): Üni-versitede 1979 yılından beri öğretim elemanı olarak ve 1982 yılından itibaren öğretmen yetiştirilmeye başlanan Anabilim Dalı'nda öğretmenlik uygulaması derslerinin koordinatörü ve öğretmen eğitimcisi olarak görev yapmaktadır. D.Ö.E.'nin araştırma sürecinde Y.Ö.E.'ye model olma, yönlendirme ve geri bildirim verme rollerine sahip olmasına karar verilmiştir. D.Ö.E. bu rolü çerçevesinde süreçle ilgili olarak Y.Ö.E. ile işbirliği içerisinde çalışmıştır.

Araştırma Sürecini İzleyen Bir Öğretim Üyesi: Araştırma sürecine işitme engellilerin eğitimi alanında 24 yıllık deneyimi bulunan anabilim dalında çalışan bir öğretim üyesi de katılmıştır. Bu öğretim üyesi nitel araştırma alanında da deneyimlidir. Kendisi süreci izlemiş ve araştırmanın geçerlilik çalışmalarına katkıda bulunmuştur.

Araştırmanın Gerçekleştirildiği Yer ve Öğretmenlik Uygulama Çalışmaları

Araştırma, 1982 yılından itibaren İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nın öğretmenlik uygulama çalışmalarının yürütüldüğü İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (İÇEM) gerçekleştirilmiştir. Anadolu Üniversitesi bünyesinde 1979 yılında kurulan İÇEM'de, eğitim, odyoloji servisinde tanımla, uygun cihazlandırma sonrası aile eğitimi ile başlamakta daha sonra 4 yaş-tan itibaren yuva 1, 2 ve 3 düzeyinden, ilköğretim ve lise düzeyine kadar devam etmektedir.

Öğretmenlik uygulama çalışmaları lisans öğretimi düzeyinde 7. ve 8. yarı yıllarında gerçekleştirilmektedir. Yedinci yarıyıldaki öğretmen adayları grubu ikiye ayrılarak, her bir grup ayrı ayrı haftada iki gün (Pazartesi-Salı/ Çarşamba-Perşembe) öğretmenlik uygulamalarını gerçekleştirmektedirler. Bu süreçte uygulama yaptıkları sınıflarda yarım gün (4 saat) gerçekleştirilen tüm çalışmaları (grup dil dersleri ve birebir çalışmalar) izlemektedirler ve farklı günlerde öğrencilerle ila bire bir çalışma veya grup dil dersleri gerçekleştirmektedirler. Kurumda gerçekleştirilen birebir çalışmalar işitme engelli çocukların dil gelişimleri için planlanan söyleşilerdir. Birebir çalışmalarda genel olarak, işitme engelli çocukların dinleme becerileri, iletişim ve dil becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Grup dil dersleri ise, dersin adına ve konusuna (Matematik,

Türkçe, Hayat Bilgisi) ilişkin yapılan bilgi verici derslerdir (Girgin, 2006). Tablo 1'de anabilim dalında öğretmenlik uygulama çalışmalarını yürütenme akışı görülmektedir.

Tablo 1.
İşitme Engellilerin Eğitimi Alanında Öğretmenlik Uygulama Çalışmaları Akışı

<p>1. Basamak: Uygulamalara Hazırlık</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının işleyişi ile ilgili bilgilendirilmeleri • Öğretmen adaylarının sınıflara yerleştirilmeleri (gözlem ve dosya hazırlama süreci) ve ile gözlemlerin yapılması (alışma süreci) • Uygulama dosyalarının öğretmen eğitimcileri tarafından ilk kontrolü
<p>1. Basamak: Uygulamaların İzlenmesi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen adaylarının uygulamalarının öğretmen eğitimcileri tarafından izlenmesi (Birebir çalışmaları ortalama 10 dakika, grup dil dersleri ortalama 15 dakika) • Geri bildirim verilecek önemli noktaların değerlendirme formunun arkasına yazılı olarak kayıt edilmesi ve uygulamaya değerlendirme notunun verilmesi
<p>1. Basamak: Uygulamaların Değerlendirilmesi-Notlandırılması</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen adaylarının kendi uygulamalarına yansıtma yapmalarının istenmesi (Bu amaçla "Ne yapsaydın daha iyi olurdu?" sorusunun sorulması) • Öğretmen adayının kendi uygulamasına yaptığı yansıtma değerlendirme notunun verilmesi. • Öğretmen eğitimcisinin aldığı yazılı notlar, plan ve öğretmen adayının kendi değerlendirmesine dayalı olarak geri bildirim vermesi (Ortalama 15-20 dakika süreci)
<p>1. Basamak: Genel Değerlendirme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen adayının değerlendirme listeleri, uygulama dosyası, planında yer alan amaçlar ve öğretim materyallerinin incelenerek genel değerlendirme notunun verilmesi

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğretmenlik uygulama çalışmaları temelde 7. ve 8. yarı yılları boyunca dört basamaktan oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının yerleştirildikleri sınıflar 2 ayda bir değişmektedir. Dolayısıyla her bir öğretmen adayı 7. ve 8. yarı yıllarındaki uygulama çalışmaları süresince dört farklı sınıfta çalışmaktadır ve yukarıdaki basamaklar her yeni sınıfta tekrarlanmaktadır. Anabilim Dalı'nda öğretmenlik uygulama çalışmaları lise hariç her sınıf düzeyinde gerçekleştirilmektedir.

Veri Toplama Teknikleri

Araştırma sürecinde inandırıcılığı da sağlamak amacıyla temel olarak araştırmacı günlüğü, belge inceleme, görüşmeler, değerlendirme formları ve sınıf etkileşimlerinin videoteyp kayıtları veri toplama teknikleri kullanılmıştır (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richarson, 2005; Johnson, 2002). Buna göre araştırmacı süreçteki tüm yaşantıları hakkındaki düşüncelerini ve yansıtma kayıtları hakkında düşünmelerini ve yansıtma kayıtları yapmak amacıyla, toplam 150 sayfa günlük

tutmuştur. Ayrıca gerçekleştirilen tüm süreçlerden veriler elde edebilmek ve verileri desteklemek amacıyla ders planları, öğretmen adayları ders araç-gereçleri, değerlendirme listeleri gibi belgeler incelenmiştir. Araştırma sürecinde veri toplama tekniği olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir (geçerlilik toplantıları, D.Ö.E.'nin öğretmen adaylarına geri bildirim verdiği görüşmeler). Görüşmeleri derinlemesine analiz amacıyla ses kayıtları oluşturulmuştur. Araştırma sürecinde görüşmelere ait toplam 272 (192'i bire bir çalışma, 74'i grup dil dersi, 6'sı geçerlilik toplantısı) dijital ses dosyası kayıt edilmiştir. Ayrıca Y.Ö.E.'nin sınıf öğretmeni olarak öğretmenlik yaptığı süreçlerdeki etkileşimlerini analiz etmek amacıyla (grup dil dersi, birebir çalışma) video teyp kaydı yapılmıştır. Araştırma sürecinde bu amaçla toplam 86 birebir çalışma, 18 grup dil dersinin video teyp kayıtları alınmıştır. Süreçte toplanan tüm kayıtların ve belgelerin ayrıca araştırmacının inandırıcılığına da hizmet ettiği göz önünde bulundurulmalıdır (Brantlinger ve ark., 2005).

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde toplanan verilerin analizi "sürekli karşılaştırma yöntemi" (constant comparison method) ile gerçekleştirilmiştir (Dey, 1993; Dye, Schatz, Rosenberg ve Coleman, 2000; Goetz ve LeCompte, 1981; Johnson ve Christensen, 2004; Starks ve Trinidad, 2007). Bu analiz yönteminin tercih edilmesinin temel sebepleri araştırma sürecinde verileri sistematik olarak toplarken aynı zamanda analiz ederek bulgular elde etmektir. Böylece izlenecek adımlara, bir aşamadan diğerine geçiş için gerekçeleri araştırmanın katılımcılarından oluşan geçerlilik komitesinde hızla karar verilecek sonraki adımların planlanabilmesi sağlanabilmiştir (araştırma süreci boyunca 10.10.2008-09.04.2009 tarihleri arasında toplam 6 kez geçerlilik komitesi toplantıları gerçekleştirilmiştir). Bir diğer sebep ise sürecin uzun soluklu olması ve yoğun olarak toplanan verilerdir. Dolayısıyla Y.Ö.E. araştırma süreci boyunca ortaya çıkan genel kategoriler belirlemiş ve veriler elde edilir edilmez daha önce ortaya çıkmış olan ilgili kategoriye veya yeni ortaya çıkan kategoriye yerleştirilmiştir. Elde edilen kategoriler sürekli olarak karşılaştırılmış ve veriler ile kategorilerin uyumluluğu da kontrol edilmiştir. Elde edilen bulgular alanyazınla desteklenerek tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma Etiği

Bir eylem araştırmasında araştırmacılar, kendi yaptıklarını inceledikleri için objektif olmakta, kendile-

rine aynada bakmakta ve yansıtma yapmakta zorlanabilecekleri belirtilmektedir. Bu doğrultuda eylem araştırmalarında da diğer araştırma gayretlerinde olduğu gibi *dürüstlük, gizlilik, sorumluluk ve adil paylaşım* gibi etik ilkelere uyulması gerektiği vurgulanmaktadır (McNiff, Lomax ve Whitehead, 2004). Bu bağlamda her öğretmen adayının her bir Ö.E. tarafından izlendiği, son değerlendirme notlarının bu Ö.E.'lerin oluşturdukları komisyon tarafından verildiğini vurgulamak önemli görünmektedir. Ek olarak araştırma sürecinde tüm verilerin geçerli bir şekilde toplanmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarına araştırma hakkında bilgi verilmiştir.

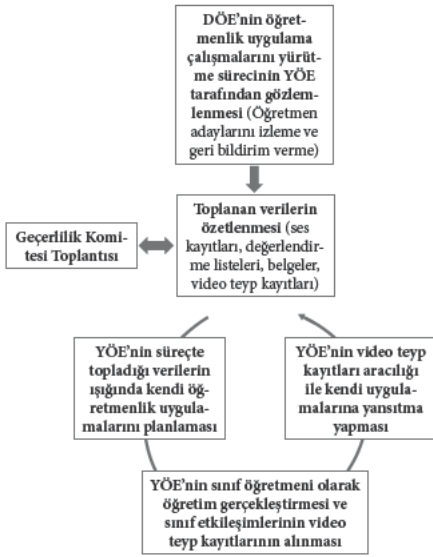
Bulgular

Araştırma sürecinde elde edilen tüm verilerin analizinden ortaya çıkan bulgulara göre yeni öğretmen eğitimcisi (Y.Ö.E.) yetiştirme sürecine ilişkin süreçte altı aşama oluşa gelmiştir. Bunlar; (1) Gözleme, 2) Deneysel Öğretmen Eğitimcisinin (D.Ö.E.) Kontrolünde Değerlendirme, (3) Bağımsız Değerlendirme, (4) Tekrar Deneysel Öğretmen Eğitimcisinin Kontrolünde Değerlendirme, (5) Yarı Bağımsız Değerlendirme ve (6) Tam Bağımsız Değerlendirme şeklinde adlandırılmışlardır. Bu aşamalar sürecin Y.Ö.E.'nin öğretmenlik uygulama çalışmalarında aldığı rol ve sorumluluklara göre isimlendirilmiştir. Tüm aşamalarda Y.Ö.E. sınıf öğretmeni olarak uygulamalarını yürütmeye devam etmiştir.

Birinci Aşama: Gözleme

Birinci aşama olan Y.Ö.E.'nin D.Ö.E.'ni "gözleme"si sürecine ilişkin örnekte Şekil 1'de görülmektedir.

Birinci aşama 2008-2009 öğretim yılında 10 Ekim 2008 ve 19 Mart 2009 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada öğretmen adayları I. öğretim yılının Ekim ve Ocak aylarında sadece bire bir çalışmalar planlayıp uygulamışlardır. II. öğretim yılının Şubat-Mart aylarında hem bire bir hem de grup dil dersleri gerçekleştirmişlerdir. Birinci aşamanın I. öğretim yılında öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri toplam 68 birebir çalışma, II. öğretim yılında ise 7 birebir çalışma ve 8 grup dil dersi izlenmiştir (*Değerlendirme listeleri*, 13.10.2008-19.03.2009). Y.Ö.E. sınıf öğretmeni olarak, I. öğretim yılında gerçekleştirdiği toplam 35 bire bir çalışma, II. öğretim yılında 4 birebir çalışma ve 4 grup dil dersinin videoteyp kayıtlarını almıştır. Aşamada toplam 4 kez geçerlilik komitesi



Şekil 1.

Deneyimli Öğretmen Eğitimcisini Gözleme Süreci

toplanmıştır (*Araştırmacı günlüğü*, 20.03.2009, s. 85). Gözleme aşamasının özellikleri ile bu aşamadaki öğretmen eğitimcilerinin rol ve sorumlulukları şunlardır:

Salt Gözlem: D.Ö.E. öğretmenlik uygulama çalışmaları sürecinde daha önce sahip olduğu rol ve sorumlulukları aynen yerine getirerek Y.Ö.E.'nin süreci izlemesini sağlamıştır (bkz. Şekil 1). Bu bağlamda D.Ö.E. öğretmen adaylarının ders uygulamalarını izlemiş, uygulamalarla ilgili önemli noktaları değerlendirme listesinin arka kısmına not almış ve uygulanan dersin ders planını, varsa izleyen etkinliği ve materyali incelemiştir. Öğretmen adayının uygulaması sonlandığında öncelikle bir uygulama değerlendirme notu vermiştir. Daha sonra ise öğretmen adayından kendisini değerlendirmesini istemiş ve ayrıca öğretmen adayının kendisine yaptığı yansıtma da değerlendirme notu vermiştir. Son olarak öğretmen adayına değerlendirme listesinin arka kısmına kendi aldığı notlara dayalı geri bildirim verdikten sonra genel bir değerlendirme notu vermiştir (bkz. Tablo 1). Bu süreçte Y.Ö.E. sadece D.Ö.E.'nin öğretmenlik uygulama çalışmalarını gözlemlemiştir.

Sınıf Uygulaması: Y.Ö.E. bu aşamada sınıf öğretmenliği rolüne sahip olmuştur (bkz. Şekil 1). Ayrıca, D.Ö.E.'yi gözlemleyerek, bir dersin planlanması, ders içeriğine uygun materyal hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi boyutlarında edindiği bilgi ve deneyimleri sınıf öğretmeni olarak kendi uygulamalarına uyarlamaya gayret etmiştir.

Sınıf Uygulamasına Yansıtma: Y.Ö.E. sınıf öğret-

meni olarak sınıf etkileşimlerini videoteyp kaydına almış ve kendi uygulamalarına yansıtma yapmıştır (bkz. Şekil 1). Bu yol ile gerçekleştirdiği dersleri tekrar izleyerek öğretmenlik becerilerindeki gelişmelerini, düzeltmesi gereken noktaları tekrar gözden geçirmiş, sonraki uygulamalarını planlamıştır.

Y.Ö.E.'ye Geri Bildirim: Bu süreçte D.Ö.E.'nin bir diğer sorumluluğu Y.Ö.E.'nin sınıf öğretmeni olarak gerçekleştirdiği uygulamalarını izleyip, geri bildirim vermek ve değerlendirmek olmuştur.

Gözleme Aşamasının Y.Ö.E.'ye Faydaları

Y.Ö.E. gözleme aşamasında yukarıdaki özellikler çerçevesinde çok yönlü faydalar elde etmiştir. Bunlar:

- Y.Ö.E., D.Ö.E.'yi gözlemleyerek süreçte öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planları, materyalleri inceleme, gerçekleştirdikleri uygulamaları izleyip geri bildirim ve değerlendirme notu verme boyutlarında bir öğretmen eğitimcisinin rol ve sorumlulukları görme fırsatı elde etmiştir.
- Y.Ö.E., öğretmen adaylarının birebir çalışmalar ve grup dil dersleri uygulamaları sırasında özellikle öğrencilere konuşma fırsatı verme, işleme engelli çocuğun dil düzeyine uygun sorular sorma, öğrencilerin söylediklerini kabul edip, düzeltip geri verip, tekrar etme boyutlarına dikkat etmesi gerektiğini görmüştür.
- Y.Ö.E. aynı zamanda D.Ö.E.'ni öğretmen adaylarının ders planlarını ve materyallerini incelerken gözlemlemiş, ders planlarında yer alan amaçların, hazırlanan materyallerin işleme engelli çocukların dil ve bilgi düzeylerine uygun olması, bunların uygulanabilirlikleri boyutlarında incelenmesi gerektiğini görme fırsatı olmuştur.
- Y.Ö.E., uygulamalarıyla ilgili D.Ö.E.'nin öğretmen adaylarına öncelikle plan, materyaller ve uygulamaları açısından olumlu yönlerini vurguladığı, planların amaçlarının ve materyallerinin öğrencilere uygunluğu ve uygulamaları sürecine ilişkin düzeltmeleri gereken noktalara ilişkin geri bildirim verdiğini görmüştür.
- Y.Ö.E., öğretmen adayına değerlendirme notu verirken planı, materyalleri, uygulama süreci ve yaptığı yansıtma dikkate alarak süreci bir bütün olarak değerlendirdiğini izlemiştir.
- Y.Ö.E. sınıf öğretmeni olarak topladığı verilerden ve D.Ö.E.'nin geri bildirimlerden yararlanarak sınıfındaki öğrencilerin dil ve bilgi düzeylerine uygun amaç yazarak plan yapma, materyal ha-

zırlama, derste öğrencilerine düşüncelerini ifade etme fırsatı verme ve katkılarını kabul edip, düzeltip, tekrar ettirme gibi dil gelişimi için gerekli olan teknikleri uygulama konusunda.

- Y.Ö.E. sınıf öğretmeni olarak uygulamalarına yansıtma yaparak ve D.Ö.E.'den hazırladığı plan ve materyaller, uygulamalarına ilişkin geri bildirimlerden yararlanarak öğretmenlik becerilerini geliştirmeye çalışmıştır.

Aşamaların Değerlendirilmesi ve İkinci Aşamaya Geçiş Kriterleri

Gözlemleme aşamasında birçok kez geçerlilik toplantıları gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda öncelikle Y.Ö.E.'nin öğretmen olarak sınıf uygulamalarına yönelik D.Ö.E. tarafından değerlendirmeler yapılmıştır. Örneğin 28 Eylül 2008 tarihinde gerçekleştirilen toplantıda, D.Ö.E.'nin gerçekleştirilmiş olan bir birebir çalışmanın kaydı ile ilgili Y.Ö.E.'nin gerçekleştirdiği uygulamaya geri bildirim vermiştir. Ek olarak 05.12.2008 tarihinde de geçerlilik komitesi toplanmıştır. Bu toplantılarda Y.Ö.E. genel olarak öğrencilere düşüncelerini ifade etmeleri için fırsat vermediği ve soru çeşitleri konusunda sorunlar yaşadığını belirtmiş, D.Ö.E.'de bu noktaları vurgulamış ayrıca planlarındaki amaçları yazarken öğrencilerin dil düzeylerini dikkate alması gerektiği ve öğrencilere daha fazla tekrarlar yaptırması gerektiği konularında geri bildirim vermiştir.

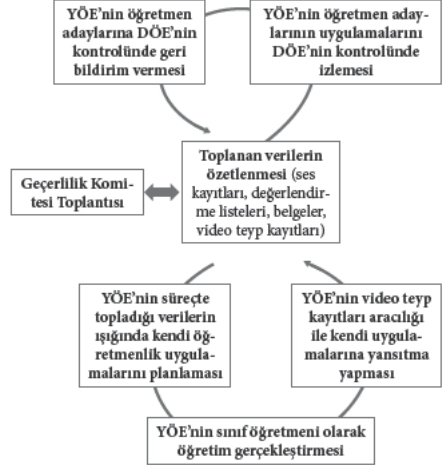
Gerçekleştirilen aşamayı değerlendirip ileri aşamaları planlamak amacıyla 31.01.2009 tarihinde bir geçerlilik toplantısı yapılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen veriler gözden geçirilerek toplantıda şu sonuçlara varılmıştır:

- Y.Ö.E.'nin bir öğretmen eğitimcisinin sahip olduğu rol ve sorumlulukları görmüş olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlik uygulama çalışmaları sürecinin işleyişine ilişkin belirli düzeyde bilgi ve deneyim sahibi olduğu sonucuna varılmıştır.
- Y.Ö.E.'nin sınıf öğretmeni olarak özellikle bir ders veya çalışmayı öğrencilerin özelliklerine uygun planlama, materyal hazırlama ve uygulama boyutlarında çalışmaya devam etmesi gerektiği belirtilmiştir.

Toplantıda ortaya konan bu değerlendirme sonuçları bağlamında Y.Ö.E. gözlemleme aşamasında elde ettiği faydalar da dikkate alınarak artık gözlemlediklerini kontrollü olarak uygulayabileceği sonucuna varılmıştır. Böylece Y.Ö.E. süreci ne kadar anladığı ve daha farklı nelere gereksinimlerinin

olduğunun belirlenebileceği görüşü paylaşılmıştır. Dolayısıyla bir sonraki aşama "deneyimli öğretmen eğitimcisinin kontrolünde değerlendirme" olarak adlandırılmış ve Mart ayından itibaren sonraki aşamaya geçilmesine karar verilmiştir.

İkinci Aşama: Deneyimli Öğretmen Eğitimcisinin Kontrolünde Değerlendirme: "Deneyimli öğretmen eğitimcisinin kontrolünde değerlendirme" adlı aşama Şekil 2'de görülmektedir.



Şekil 2.

Deneyimli Öğretmen Eğitimcisinin Kontrolünde Değerlendirme Süreci

Araştırmanın ikinci aşaması 2008-2009 öğretim yılında 20 Mart ile 1 Nisan 2009 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada öğretmen adayları bire bir çalışmalar ve grup dil dersleri planlayıp uygulamışlardır. İkinci aşamada öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri toplam 11 bire bir çalışma, 11 grup dil dersi izlenmiş ve bu derslere ilişkin geri bildirimler verilmiştir (*Değerlendirme listeleri*, 23.03-01.04.2009). Diğer yandan Y.Ö.E. sınıf öğretmeni olarak kendi sınıfında 5 bire bir çalışma, 2 grup dil dersinin videotteyp kaydını almıştır (*Araştırmacı günlüğü*, 01.04.2009, s. 99). İkinci aşamanın özellikleri ile öğretmen eğitimcilerinin rol ve sorumlulukları şunlardır:

Kontrollü Değerlendirme: Y.Ö.E., D.Ö.E.'yi izlerken edindiği bilgi ve deneyimler ışığında öğretmen adaylarının uygulamalarını izlemiş ve geri bildirim vermiştir (bkz. Tablo 1, Şekil 2). D.Ö.E. aynı fiziksel ortamda bulunmuş, Y.Ö.E.'nin öğretmen adaylarını izleyerek geri bildirim verirken süreçteki adımları gerçekleştirmesini sağlama, bu süreci kontrol etme, öneriler ve geri bildirim verme rollerine sahip olmuştur.

Sınıf Uygulaması: Y.Ö.E.'nin sınıf öğretmenliği

rolü bu aşamada da devam etmiştir (bkz. Şekil 2). Y.Ö.E. topladığı verilerin ışığında sınıf öğretmeni olarak kendi uygulamalarını hazırlamış ve öğretimi gerçekleştirmiştir. Bu süreçte öğretmen adayları grup dil dersleri de uygulamadıklarından, Y.Ö.E. ek olarak grup dil derslerini de gerçekleştirip bunların videoteyp kayıtlarını da almıştır.

Sınıf Uygulamasına Yansıtma: Y.Ö.E. video teyp kayıtlarını izleyerek sınıf öğretmeni olarak uygulamalarına yansıtma yapmıştır (bkz. Şekil 3).

Y.Ö.E.'ye Geri Bildirim: D.Ö.E., Y.Ö.E.'nin sınıf öğretmenliği çalışmalarını izleyip değerlendirmiş ve geri bildirim vermiştir. Y.Ö.E. değerlendirme sonuçlarından yararlanarak ileri uygulamalarını planlamıştır.

D.Ö.E.'nin Kontrolünde Değerlendirme Aşamalarının Y.Ö.E.'ye Faydaları

Y.Ö.E. yetiştirme sürecinin ikinci aşamasında yukarıdaki özellikler çerçevesinde elde ettiği faydalar şunlardır:

- Y.Ö.E. öğretmen adaylarını izleyerek hazırladıkları plan, materyallerin öğrencilerin bilgi düzeylerine uygunluğu, ders uygulamalarında öğrencilerin derse eşit katılımlarını sağlama ve katkılarını kabul edip, düzelterip, tekrar ettirilmesi, dinleme becerilerinin geliştirilmesi ve soru çeşitlerine ilişkin geri bildirim verilmesi gereken noktaları belirleme konusunda edindiği bilgi ve deneyimleri uygulama fırsatı bulmuştur.
- Y.Ö.E.'nin öğretmen adaylarına uygulamaları ile ilgili incelediği planları, planların amaçları, materyallerin ve ders sürecinde kullandıkları tekniklerin öğrencilere olan uygunluğu boyutlarında geri bildirim verebilmiştir.
- Y.Ö.E. öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri uygulamalara planları, materyalleri ve yaptıkları yansıtmalara bir bütün olarak bakıp değerlendirme notu vermeye çalışmıştır.
- Y.Ö.E. sınıf öğretmeni olarak birebir çalışmalarını ve grup dil derslerini planlayıp, planda özellikle uygun amaçlar yazma, materyal hazırlama uygulama boyutlarında faydalanmıştır.
- Y.Ö.E. sınıf öğretmeni olarak uygulamalarına yansıtma yapması ve D.Ö.E.'den geri bildirim alması kendisine özellikle öğrencilerin dil düzeylerine uygun plan hazırlama, planda uygun amaç yazma, materyal hazırlayıp uygulamanın önemini göz önünde bulundurmaya başlamış, birebir çalışma ve grup dil derslerinde soru çeşitlerine dikkat etmesi, kendi cümlelerini değil öğrencilerin cümlelerini tekrar ettirmesi, tüm

öğrencilerin derslere katılımlarının sağlanması gerektiği konularında kendisini geliştirme çabası içerisinde olmuştur.

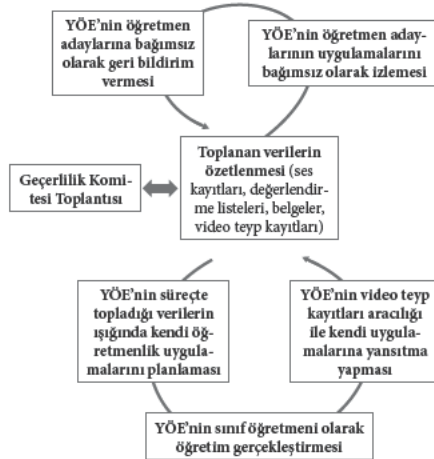
Aşamaların Değerlendirilmesi ve Üçüncü Aşama-ya Geçiş Kriterleri

Gözleme aşamasının sonunda sürecinde gerçekleştirilen geçerlilik komitesi toplantısında (*Geçerlilik toplantısı*, 31.01.2009), Y.Ö.E.'nin süreç boyunca topladığı ve analiz ettiği veriler, sınıf öğretmenliği becerileri ele alınmış, ileriki aşamalar konuşulmuştur. Kontrollü olarak gerçekleştirilen ikinci aşamadan sonra, Y.Ö.E.'nin süreçte özellikle öğretmen eğitimcisi olarak edineceği bilgi, beceriler ve sınıf öğretmeni olarak belirli bir düzeye gelmiş olduğu öngörülerek süreci kendi açısından tekrar görmesi, kendisini sınaması ve değerlendirmesi amacıyla öğretmenlik uygulama çalışmalarını bağımsız olarak gerçekleştirmesine karar verilmiştir. Bu kararın gerekçesi ise birinci aşamada gözlemleyip ikinci aşamada kontrollü olarak uyguladığı süreçleri içselleştirmesinin sağlanabilmesi olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla kontrollü olarak gerçekleştirilen aşamadan sonra üçüncü aşamada Y.Ö.E.'nin öğretmenlik uygulama çalışmalarını bağımsız yürütmesi söz konusu olmuştur.

Üçüncü Aşama: Bağımsız Değerlendirme

Gerçekleştirilen "bağımsız değerlendirme" ilişkin örneği Şekil 3'de görülmektedir.

Y.Ö.E. yetiştirme sürecinin üçüncü aşaması 2008-



Şekil 3. Bağımsız Değerlendirme Süreci

2009 öğretim yılında 8 Nisan ile 30 Nisan tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Üçüncü aşamada öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri toplam 12 birebir çalışma, 13 grup dil dersi izlenmiştir (*Değerlendirme listeleri*, 20.04-17.05.2009). Y.Ö.E. sınıf öğretmeni olarak ise kendi sınıfında gerçekleştirdiği toplam 5 birebir çalışma ve 3 grup dil dersinin video kaydını almıştır (*Araştırmacı günlüğü*, 20.04.2009, s. 102). Aşamaların özellikleri ile öğretmen eğitimcilerinin rol ve sorumlulukları şunlardır:

Bağımsız Değerlendirme: Y.Ö.E.'nin öğretmenlik uygulama çalışmalarını gözlemlediği ve kontrollü olarak uyguladığı aşamalarda edindiği bilgi ve deneyimler ışığında bağımsız olarak yürütmüştür (bkz. Tablo 1, Şekil 3). D.Ö.E. bu süreçte aynı fiziksel ortamda bulunmamış, Y.Ö.E.'nin yaşadığı sorunlar olduğunda çözüm önerileri verme veya talep ettiğinde yönlendirme rollerine sahip olmuştur.

Sınıf Uygulaması: Bu aşamada da Y.Ö.E. aynı zamanda sınıf öğretmeni olarak da rol almıştır (bkz. Şekil 3). Y.Ö.E. bu aşamada öğretmen adaylarını izleme çalışmalarında, bir dersin planlanması, materyallerinin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi boyutlarında edindiği bilgi ve deneyimlerini sınıf uygulamalarına uyarlamaya çalışmıştır. Böylece öğretmen adaylarının uygulamalarının olumlu ve olumsuz yönlerini göz önünde bulundurarak hazırlık yapmış ve derslerini uygulamıştır.

Sınıf Uygulamasına Yansıtma: Y.Ö.E. uyguladığı derslerin video teyp kayıtlarını almış, uygulamalarına yansıtma yapmış ve sonuçlardan yararlanarak sonraki derslerini planlamıştır (bkz. Şekil 3).

Y.Ö.E.'ye Geri Bildirim: D.Ö.E.'nin bu süreçte yine sınıf öğretmeni olarak Y.Ö.E.'nin gerçekleştirdiği uygulamaları izleyerek değerlendirmiş ve geri bildirim vermiştir.

Bağımsız Değerlendirme Aşamasının Y.Ö.E.'ye Faydaları

Y.Ö.E., bağımsız değerlendirme aşamasının özellikleri çerçevesinde çok yönlü faydalar elde etmiştir:

- Y.Ö.E. geçtiği tüm aşamalarla ilgili elde ettiği bilgileri gözden geçirmiştir. Bu durumda gelişme gösterdiği ve daha da geliştirmesi gereken konuları belirleme fırsatı elde etmiştir. Y.Ö.E. öğretmen adaylarının hazırladıkları plan ve materyallerin öğrencilere uygunluğu, birebir çalışma ve grup dil derslerinde öğrencileri derse katmaları, düşüncelerini ifade etme fırsatı vermeleri, dinleme becerilerini geliştirmeleri konularına odaklanmıştır.
- Öğretmenlik uygulama çalışmaları yürütme

bağlamında Y.Ö.E. daha önce gözlemleyerek ve kontrollü uygulayarak edindiği bilgi ve becerileri bağımsız olarak uygulama fırsatı olmuştur. Bu ise kendisine süreçte edindiği öğretmen adaylarının hazırladıkları plan ve materyallerin öğrencilere uygunluğu boyutunda inceleme, uygulamalarını izleyerek geri bildirim verme bağlamındaki bilgi ve becerileri işçelleştirme fırsatı vermiştir.

- Y.Ö.E. sınıfında öğrencilerin özelliklerine uygun birebir çalışmalarını ve grup dil derslerini planlama ve materyaller hazırlama, derslerini uygulama boyutlarında kendisini geliştirme fırsatları elde etmiştir.
- Uygulamalarına yaptığı yansıtmalarda ve D.Ö.E.'den aldığı geri bildirimlerde geliştirmesi gereken öğrencilere daha sık tekrarlar yaptırması, öğrencilerin ifadelerini kabul ederek düzeltmesi ve tekrar ettirmesi, aynı zamanda yazılı formlarını da göstermesi gerektiğini belirleyerek öğretmenliğini geliştirmeye devam etmiştir.

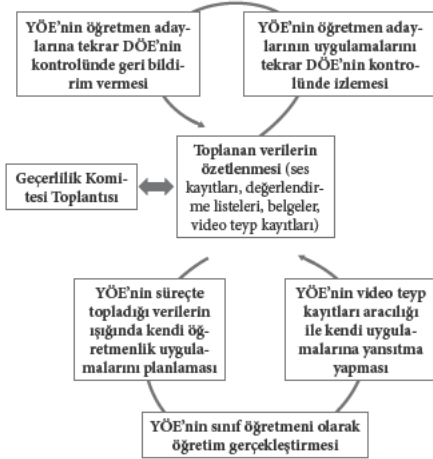
Aşamaların Değerlendirilmesi ve Dördüncü Aşamaya Geçiş Kriterleri

Bağımsız değerlendirme aşaması sürecinde geçerlilik toplantısı (*Geçerlilik toplantısı*, 01.05.2009) yapılarak, öncelikle Y.Ö.E.'nin sınıf öğretmenliği uygulamaları gözden geçirilmiştir. Y.Ö.E.'nin bir grup dil dersine (Matematik-Problemler) ilişkin uygulaması izlenmiştir. Daha sonra D.Ö.E., Y.Ö.E.'nin kendisine yansıtma yapmasını istemiştir. D.Ö.E., Y.Ö.E.'nin yaptığı yansıtmalardan yola çıkarak; kendi uygulamalarının olumlu ve olumsuz yönlerinin farkında olmasının gelişime ilişkin bir gösterge olduğunu belirtmiştir. Y.Ö.E. uygulaması ile ilgili genel olarak dersi uygun hazırlanmış olması ile birlikte ders sürecinde tüm öğrencilere konuşma fırsatı vermediğini, yazı tahtasını uygun kullanmadığına ilişkin değerlendirmelerde bulunmuştur. Bu toplantıda daha sonra uygulanan üçüncü aşama gözden geçirilmiştir. Toplantıda öncelikle Y.Ö.E., geri bildirim vermesi gereken noktaları belirleme, geri bildirim verme ve öğretmen adayının uygulamasına vereceği değerlendirme boyutlarında yaşadığı yanlış kararlar verme konusundaki kaygılarını dile getirmiştir. Y.Ö.E. bu kaygıları gidermeye ilişkin olarak süreçte öğretmen adaylarına D.Ö.E.'nin verdiği tüm geri bildirimlere ilişkin verileri tekrar gözden geçirdiğini, ses kayıtlarını dinlediğini ve günlüklerini okuduğunu, ancak kaygılarını yenemediğini ifade etmiştir. Diğer yandan Y.Ö.E.'nin aşamada elde ettiği faydalar da paylaşılmıştır. Bu noktada toplantıda Y.Ö.E.'nin edindiği tüm bilgi ve deneyimleri gözden

geçirebileceği ve özellikle yaşadığı kaygıları gidermeye ilişkin olarak bir kez daha D.Ö.E.'nin kontrolünde öğretmenlik uygulamalarını yürütmesine karar verilmiştir.

Dördüncü Aşama: Tekrar Deneyimli Öğretmen Eğitimcisinin Kontrolünde Değerlendirme

Sürecin "tekrar D.Ö.E.'nin kontrolünde değerlendirme" aşamasının örüntüsü şekil 4'de görülmektedir.



Şekil 4.

Tekrar Deneyimli Öğretmen Eğitimcisinin Kontrolünde Değerlendirme Süreci

Dördüncü aşama 2008-2009 öğretim yılında 05 Mayıs ile 21 Mayıs 2009 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri 13 birebir çalışma, 20 grup dil dersi izlenmiştir (*Değerlendirme listeleri*, 04.05-21.05.2009). Ayrıca Y.Ö.E. gerçekleştirdiği 8 birebir çalışma ve 3 grup dil derslerinin video teyp kayıtlarını almıştır (*Araştırmacı günlüğü*, 21.05.2009, s. 112). Tüm süreci gözden geçirme ve üçüncü aşamada yaşadığı kaygıları giderme fırsatı açısından bu aşamada özellikler bakımından temelde farklılaşan bir aşamadır. Aşamanın özellikleri ile öğretmen eğitimcilerinin rol ve sorumlulukları şunlardır:

Tüm Sürecin Gözden Geçirilmesi: Y.Ö.E. süreçte topladığı tüm verileri gözden geçirmiştir.

Tekrar Kontrollü Değerlendirme: Y.Ö.E. tüm aşamalarda edindiği bilgi ve deneyimler ışığında öğretmenlik uygulama çalışmalarını D.Ö.E.'nin kontrolünde yürütmüştür (bkz. Tablo 1 ve Şekil 4). Bu süreçte D.Ö.E. aynı fiziksel ortamda bulunmuş, gerektiğinde Y.Ö.E.'yi kontrol ederek öneriler ve geri bildirim vermiştir. Bu süreçte D.Ö.E. özellikle

Y.Ö.E.'nin üçüncü aşamada yaşadığı kaygıları giderme konusu üzerinde durmuştur.

Sınıf Uygulamaları: Y.Ö.E. öğretmen adayını izleme çalışmalarında, bir dersin planlanması, materyallerinin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi boyutlarında edindiği bilgi ve deneyimleri sınıf öğretmeni olarak kendi öğretmenliğine uyarlamaya çalışmıştır. Y.Ö.E. sınıf öğretmeni olarak süreçte elde ettiği verilerden yararlanarak kendi sınıf uygulamalarını planlama, planladığı derslerine uygun materyal hazırlama ve uygulamalarını gerçekleştirme rolü olmuştur.

Sınıf Uygulamasına Yansıtma: Y.Ö.E. kayıtlarını izleyerek uygulamalarına yansıtma yapmıştır (bkz. Şekil 4).

Y.Ö.E.'ye Geri Bildirim: D.Ö.E. yine bu süreçte de Y.Ö.E.'nin sınıf öğretmeni olarak uygulamalarını izleme ve geri bildirim verme rolü vardır. Böylece Y.Ö.E. araştırmanın başından beri geliştirme çabası içerisinde olduğu öğretmenlik becerileri üzerinde çalışmaya devam etmiştir.

Tekrar D.Ö.E.'nin Kontrolünde Değerlendirme Aşamasının Y.Ö.E.'ye Faydaları

Y.Ö.E. bu aşamada tekrar D.Ö.E.'nin kontrolünde süreci gerçekleştiriyor olmasının ve bu süreçte özellikle yaşamış olduğu kaygılar üzerinde durulmasının beraberinde getirdiği çok yönlü faydalar olmuştur:

- Y.Ö.E. bu süreçte elde ettiği bulguları tekrar tekrar sorgulamış ve öğretmen adaylarının uygulamalarına ilişkin geri bildirim vereceği noktaları belirleme, bu doğrultuda geri bildirim ve değerlendirme notu verme gibi boyutlarında yaşadığı kaygılara odaklanarak, D.Ö.E.'nin desteği ile çözümler üretmeye çalışmıştır.
- Y.Ö.E. artık öğretmen adaylarını izlerken dikkat etmesi gereken noktalar olan ders planı, planda yer alan amaçların ve materyallerin öğrencilere uygunluğu, uygulama sürecinde tüm öğrencilerin derse katılımlarını sağlama, katkıları kabul edip, düzeltip, tekrar ettirme, birbirlerini dinlemelerini kontrol etme, soru çeşitlerine dikkat etme, dinleme becerilerini geliştirme boyutlarını belirlemede sorun yaşamamıştır.
- D.Ö.E.'nin desteği ile Y.Ö.E. geri bildirim verirken öğretmen adayının uygulama süreci ile ilgili öncelikle olumlu yönleri vurgulamış daha sonra geri bildirim vermiştir. Geri bildirim verilmesi gereken noktaları belirlemede artık sorun yaşamadığından bu süreçte kendisini daha rahat

hissetmiştir.

- D.Ö.E.'nin desteği ile Y.Ö.E. izlediği öğretmen adayına ders planını ve materyali inceleme, uygulama ve adayın uygulamalarına yansıtma yapması boyutlarını bir bütün olarak ele alarak değerlendirme notu verme konusunda kendisini daha bağımsız hissetmiştir.
- Y.Ö.E. bu aşamada sınıf öğretmenliği bağlamında bir dersin planlanması, öğrencilere uygun amaçlar belirlenmesi, plana uygun ders materyallerinin hazırlanması, birebir çalışma ve grup dil derslerinin uygulanması boyutlarında gelişme göstermiştir.
- Y.Ö.E. gerçekleştirdiği sınıf uygulamalarına yansıtma yaparak ve D.Ö.E.'den aldığı geri bildirimleri dikkate alarak öğretmenlik becerilerini geliştirme çabalarını devam ettirmiştir.

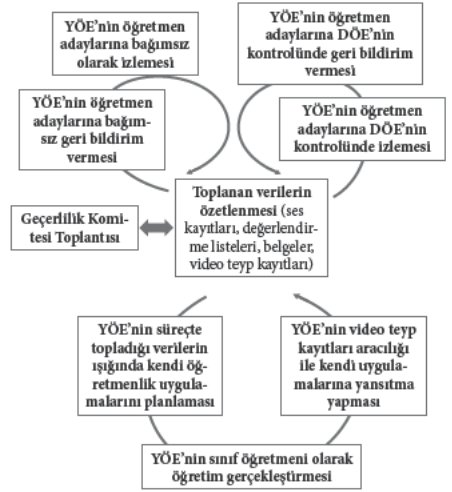
Aşamaların Değerlendirilmesi ve Beşinci Aşama Geçiş Kriterleri

Süreçte 09.05.2009 tarihinde gerçekleştirilmiş olan geçerlilik toplantısında Y.Ö.E. yetistirme sürecinde gerçekleştirilen dördüncü aşama ile yukarıda belirtilen faydaları elde edebileceği öngörülmüştü. Öğretim yılı sonunda Y.Ö.E.'nin geçtiği aşamalar sayesinde öğretmenlik uygulama çalışmalarında daha da bağımsız olmaya doğru gitmiş süreçte elde ettiği bilgi ve deneyimleri içselleştirmede oldukça ilerlediği paylaşılmıştır. Y.Ö.E. ayrıca sınıf öğretmenliği bağlamında da oldukça önemli gelişmeler elde etmiştir. Öngörülüp paylaşılan bu gelişmelerden yola çıkarak toplantıda 2008-2009 öğretim yılında gerçekleştirilen yetistirme sürecinin ilk yılının tamamlanacağına karar verilmiştir. Diğer yandan yetiştirme sürecinde Y.Ö.E.'nin ilk yılda edindiği bilgi ve becerileri analiz etmesi, analiz sonucunda kendisini tekrar değerlendirmesine karar verilmiştir. Böylece edindiği bilgi ve deneyimleri içselleştirme düzeyi ve daha önce yaşadığı kaygılardan tam anlamıyla kurtulup kurtulmadığını anlamasının sağlanabileceği ifade edilmiştir. Y.Ö.E. öğretim yılı sonunda bu kararlar doğrultusunda tüm süreçle ilişkin elde ettiği verileri analiz etmiştir. Y.Ö.E. hem öğretmen eğitimcisi olarak hem de sınıf öğretmeni olarak gösterdiği gelişmeleri geçerlilik komitesi üyeleri ile bireysel görüşmelerle paylaşmıştır. Ancak bu gelişmelere rağmen daha önce öğretmenlik uygulama çalışmalarında yaşadığı geri bildirim ve değerlendirme notu verme konularındaki kaygılarını dile getirmiştir. Bu önemli noktadan yola çıkarak geçerlilik komitesi üyelerinin ortak kararları ile süreçte tam bağımsızlığa gitmesine ve kendisine tam

anlamıyla güvenmesi açısından bağımsız olmadan önce zaman zaman kontrollü olarak uygulamalar gerçekleştirebileceği bir aşamaya gereksinimi olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla 2009-2011 yılı boyunca Y.Ö.E.'nin yarı bağımsız olacağı aşamanın gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

Beşinci Aşama: Yarı Bağımsız Değerlendirme Aşaması

Yarı bağımsız olarak gerçekleştirilen aşamaya ilişkin örüntü Şekil 5'da görülmektedir.



Şekil 5.
Yarı Bağımsız Değerlendirme Süreci

Beşinci aşama 2009-2010 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri 80 birebir çalışma, 28 grup dil dersi D.Ö.E.'nin kontrolünde, 81 birebir çalışma, 22 grup dil dersi bağımsız olarak izlemiştir (*Değerlendirme listeleri*, 12.10.2009-25.05.2010). Y.Ö.E. gerçekleştirdiği 28 birebir çalışma ve 6 grup dil derslerinin video teyp kayıtlarını almıştır (*Araştırmacı günlüğü*, 25.05.2010).

Beşinci aşamada Y.Ö.E. öğretmenlik uygulama çalışmalarını yarı bağımsız olarak yürütmüştür. Aşamaların özellikleri ile öğretmen eğitimcilerinin rol ve sorumlulukları şunlardır:

Gerçekleştirilen Tüm Sürecin Gözden Geçirilmesi: Y.Ö.E. yetiştirme sürecinin ilk yılında topladığı tüm verileri gözden geçirmiş, bu süreçte edindiği bilgi ve deneyimleri sorgulamıştır.

Yarı Bağımsız Değerlendirme: Y.Ö.E. bu aşamada öğretmenlik uygulama çalışmalarını eş zamanlı

hem kontrollü hem de tam bağımsız olarak yürüt- müştür (bkz. Tablo 1 ve Şekil 5). Beşinci aşamanın kontrollü değerlendirilme sürecinde D.Ö.E. aynı fi- ziksel ortamda bulunmuş, Y.Ö.E.'yi kontrol etmiş, gerektiğinde yönlendirmiş ve geri bildirim vermiş- tir. Bağımsız değerlendirme sürecinde ise D.Ö.E. aynı fiziksel ortamda bulunmamış ancak Y.Ö.E.'ne talep ettiğinde çözüm önerileri verme veya talep et- tiğinde yönlendirme rollerine sahip olmuştur.

Sınıf Uygulamaları: Y.Ö.E. öğretmen adayını izle- me çalışmalarında, bir dersin planlanması, mater- yallerinin hazırlanması, uygulanması ve değerlen- dirilmesi boyutlarında edindiği bilgi ve deneyim- leri sınıf öğretmenini olarak kendi öğretmenliğine uyarlamaya devam etmiştir.Y.Ö.E. sınıf öğretmenini olarak süreçte elde ettiği verilerden yararlanarak kendi sınıf uygulamalarını planlama ve planladığı derslerine uygun materyal hazırlamış ve uygula- mıştır (bkz. Şekil 5).

Uygulamalarına Yansıtma: Y.Ö.E. video teyp kay- dından sınıf uygulamalarına yansıtma yapmıştır (bkz. Şekil 5).

Y.Ö.E.'ye Geri Bildirim: D.Ö.E. zaman zaman ders uygulamaları sırasında sınıfını ziyaret ederek kendisini izlemiş ve ardından geri bildirim vermiş, Y.Ö.E. sorunlarını dile getirdiği görüşmelerde her zaman yanıt almıştır. Ayrıca, araştırma verileri ile ilgili sorunlarını diğer komite üyesiyle gerektiğinde paylaşmıştır.

Yarı Bağımsız Değerlendirme Aşamasının Y.Ö.E.'ye Faydaları

Y.Ö.E. bu aşamada yukarıdaki özellikler çerçevesin- de çok yönlü faydalar elde etmiştir:

- Y.Ö.E. geçtiği tüm aşamalarla ilgili elde ettiği bilgileri gözden geçirmiştir. Böylece Y.Ö.E. olarak öğretmen adaylarının hazırladıkları plan, materyal- leri inceleme, uygulamalarını izleme, uygulamaları- na ilişkin geri bildirim vererek değerlendirme notu verme rol ve sorumluluklarını ne kadar içselleştirdiği ve özellikle geri bildirim vereceği noktaları belir- leme, geri bildirim ve değerlendirme notu verme boyutlarında halen sorun yaşayıp yaşamadığını be- lirlenme fırsatı elde etmiştir.
- Y.Ö.E.'nin süreçte edindiği bilgi ve becerileri aynı anda hem kontrollü hem de bağımsız olarak uyg- ulama fırsatı olmuştur. Böylece kontrollü olarak yürüttüğü öğretmenlik uygulama çalışmalarında elde ettiği bilgi ve deneyimleri, gerçekleştirdiği ba- ğımsız değerlendirmelerle hemen uygulama fırsatı bulmuştur. Aynı zamanda bağımsız değerlendirme

sürecinde geri bildirim ve değerlendirme notu ver- me boyutlarında yaşadığı kaygılar tekrar günle- me geldiğinde kontrollü değerlendirmelerde bunları hızla çözmeye olanağı olmuştur.

- Y.Ö.E. sınıfında öğrencilerine uygun ders plan- ları ve amaçlar yazma, materyaller hazırlama, uyg- ulamalar gerçekleştirmeye boyutlarında gelişmeye yönelik çabalamaya devam etmiştir.
- Y.Ö.E. bu aşamada da gerçekleştirdiği uygulamalar- ına yansıtma yaparak ve D.Ö.E.'den aldığı geri bildirimler bağlamında öğretmenliğini geliştirme çabalarını devam ettirmiştir.

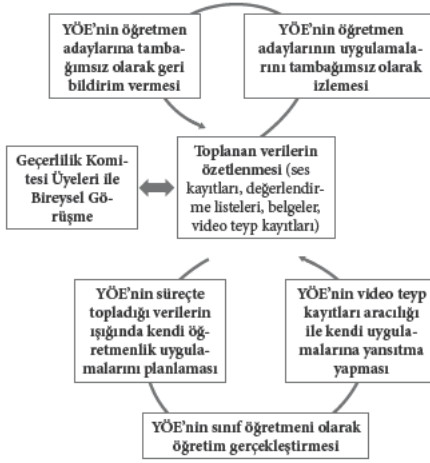
Aşamanın Değerlendirilmesi ve Altıncı Aşamaya Geçiş Gerekeçleri

2009-2010 öğretim yılının sonunda Y.Ö.E. ger- çekleştirdiği yarı bağımsız değerlendirme aşaması tamamlanmıştır. Aşama boyunca geçerlilik top- lantıları gerçekleştirilmemiş izlenecek adımlar, elde edilen gelişmeler ve kararlar komite üyeleri ile gerçekleştirilen bireysel görüşmeler yolu payla- şılmıştır. Bu doğrultuda D.Ö.E. ve Y.Ö.E. süreçte elde edilen faydaları birlikte gözden geçirmişlerdir. Sonuçta özellikle öğretmen eğitimciliği bağlamın- da rol ve sorumlulukları tam olarak yerine getirme konularında gelişmelerin söz konusu olduğu, di- ğer yandan sınıf öğretmenliğinde de gelişmelerin olduğu görüşüne varılmıştır. Bu sonuçlar üçüncü geçerlilik komitesi üyesi ile paylaşılarak Y.Ö.E.'nin artık öğretmenlik uygulama çalışmalarını artık ta- mamen bağımsız yürütebileceği kararı verilmiştir. Böylece Y.Ö.E.'nin süreçte bağımsız olarak iki öğ- retim yılında gözlemleyerek, bazen kontrollü bazen de bağımsız olarak geliştirmeye çalıştığı bilgi ve deneyimlerini tamamen içselleştirebileceği payla- şılmıştır. Dolayısıyla Y.Ö.E.'nin 2010-2011 öğretim yılı boyunca öğretmenlik uygulamalarını tamamen bağımsız olarak uygulamasına karar verilmiştir.

Altıncı Aşama: Tam Bağımsız Değerlendirme

Gerçekleştirilen "tam bağımsız değerlendirme" iliş- kin örüntü Şekil 6'da görülmektedir.

Y.Ö.E. yetiştirme sürecinin altıncı aşaması 2010- 2011 öğretim yılında başlamış halen devam etmek- tedir. Altıncı aşamada makalenin yazıldığı tarihler- de öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri toplam 97 birebir çalışma, 89 grup dil dersi izlenmiştir (*Değerlendirme listeleri*, 14.10.2010-11.04.2011). Y.Ö.E. bu aşamada sınıf öğretmenini olarak gerçek- leştirdiği derslerinin video teyp kayıtlarını almamış ancak yine uygulamalarından sonra yansıtmasını



Şekil 6.

Tam Bağımsız Değerlendirme Süreci

günlüklerine kayıt etmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 11.04.2011). Tam bağımsız değerlendirme aşamasının özellikleri ile öğretmen eğitimcilerinin rol ve sorumlulukları şunlardır:

Tam Bağımsız Değerlendirme: Y.Ö.E'nin öğretmenlik uygulama çalışmalarını daha önce geçtiği aşamalarda edindiği bilgi ve deneyimler ışığında tam bağımsız olarak yürütmüştür (bkz. Tablo 1 ve Şekil 6). D.Ö.E. bu süreçte aynı fiziksel ortamda bulunmamış, ancak yine de Y.Ö.E'nin yaşadığı sorunlar olduğunda çözüm önerileri verme veya talep ettiğinde yönlendirme rollerini yerine getirmiştir.

Sınıf Uygulaması: Bu aşamada Y.Ö.E. sınıf öğretmenliği rolü devam etmiştir (bkz. Şekil 6). Y.Ö.E. bu aşamada da daha önceki aşamada da edindiği bilgi ve deneyimlerini sınıf öğretmenliği uygulamalarına uyarlamıştır.

Sınıf Uygulamasına Yansıtma: Y.Ö.E. uyguladığı derslerin video teyp kayıtlarını almamış ancak günlüğüne yansıtma yapmış ve bu doğrultuda sonraki derslerini planlayarak öğretmenlik becerilerini geliştirme çabası içerisinde olmuştur (bkz. Şekil 6).

Tam Bağımsız Değerlendirme Aşamasının

Y.Ö.E.'ye Faydaları

Y.Ö.E., tam bağımsız değerlendirme aşamasında yukarıdaki özellikler çerçevesinde elde ettiği faydalar şunlardır:

- Y.Ö.E. öncelikle geçtiği tüm aşamalarla ilgili elde ettiği bilgileri tekrar gözden geçirmiştir. Bu durumda tüm süreci gözden geçirerek öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planları ve mater-

yalleri inceleme, gerçekleştirdikleri uygulamaları izleyerek geri bildirim ve değerlendirme notu verme boyutlarındaki gelişmelerini, daha da geliştirmeye gereksinim duyduğu geri bildirim verme, değerlendirme notu verme gibi alanları belirleme fırsatı elde etmiştir.

- Y.Ö.E. edindiği tüm bilgi ve becerileri tam bağımsız olarak uygulama fırsatı olmuştur. Böylece öğretmenlik uygulama çalışmalarını yürütme bağlamında sahip olduğu öğretmen adaylarının ders planlarını ve materyallerini inceleme, uygulamalarını izleyerek geri bildirim ve değerlendirme notu verme sorumlulukları boyutlarında edindiği bilgi ve becerileri tam olarak içselleştirme fırsatı olmuştur.
- Y.Ö.E. bağımsız olarak öğrencilerine uygun ders planı, materyal hazırlama ve uygulama boyutlarında geri bildirim verme fırsatları elde etmiştir.
- Y.Ö.E'nin uygulamalarına yaptığı yansıtılarda geliştirmesi gereken noktaları görmüş ve bunlardan yararlanarak daha nitelikli uygulamalar gerçekleştirme fırsatı bulmuştur.

Aşamanın Değerlendirilmesi

Altıncı aşama 2010-2011 öğretim yılında sonlanmak üzeredir. Bu aşamada da geçerlilik toplantısı yapılmamıştır. Ancak yine de Y.Ö.E. bir sorun ile karşılaştığında veya gerektiğinde D.Ö.E. ile görüşme taleplerinde bulunmuştur. Y.Ö.E'nin artık tam bağımsız olduğu bu aşamada hem öğretmen eğitimciliği hem de sınıf öğretmenliği bağlamında ilerlemeler kayıt etmiştir. Öğretmen eğitimcisi olarak süreçte neredeyse hiç sorun yaşamamış ancak yine de zaman zaman geçmiş verilerini tekrar gözden geçirmek gereksinimi duymuştur. Sınıf öğretmenliği olarak ise artık tek başına bir dersi öğrencilerinin özelliklerine uygun olarak hazırlama ve uygulamada gelişmeler göstermiştir. Tabii ki Y.Ö.E. yetiştirme süreci sonlanmamış yıl sonunda elde edilen faydalar gözden geçirilerek ileriki süreçler planlanarak uygulanmaya devam edilecektir.

Tartışma

Bulgularda görüldüğü gibi İstme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda yeni öğretmen eğitimcisi (Y.Ö.E.) yetiştirme süreci aşamalar halinde gerçekleştirilmiş ve bu süreçte Y.Ö.E. eş zamanlı olarak sınıf öğretmenliği becerilerini de geliştirmeye çalışmıştır. Sürecin eylem araştırması olarak desenlenmesi bu çift yönlü ve karmaşık süreçte Y.Ö.E'nin yaşantılarını, düşüncelerini, deneyimlerini belirle-

meyi, sürecin adımlarını döngüler halinde gerçekleştirep izlemeyi ve sürece yansıtma yapmayı sağlamıştır. Bu sayede süreç Y.Ö.E.'nin bireysel yeterlilik ve gereksinimleri de dikkate alınarak planlanmış ve yürütülmüştür (Mertler, 2006).

Bu çerçevede bulgularda öncelikle aşamaların özellikleri çerçevesinde öğretmenlik uygulama çalışmaları bağlamında Y.Ö.E.'nin sahip olduğu rol ve sorumlulukların temelde farklılaşmış olduğuna dikkat edilmelidir. Her bir aşamada Y.Ö.E.'nin D.Ö.E.'den farklı düzeylerde destek alması, işbirliği ile çalışmış olması söz konusu olmuştur. Dolayısıyla her iki öğretmen eğitimcisinin rol ve sorumlulukları her aşamada farklılaşmıştır. Bu noktada "Öğretmen eğitimcilerinin aşamalarda sahip oldukları rol ve sorumluluklar hangi gerekçelerle ve neden farklılaşmıştır?" sorusunu cevaplayarak aşamaların daha somut olarak açıklanabileceği düşünülmektedir. Buna göre yetişme sürecine gözlemlenebilir yapılarak başlanmasının temel gerekçesi Y.Ö.E.'nin öğretmenlik uygulama çalışmalarının işleyişini görmesi ve anlamasıdır. Bu aşamada Y.Ö.E., D.Ö.E.'yi gözlemleyerek edindiği bilgi ve deneyimler olmuştur. İkinci aşama Y.Ö.E.'nin gözlemlediklerini D.Ö.E.'nin kontrollünde uygulaması amacıyla yürütülmüştür. Üçüncü aşamaya ise Y.Ö.E.'nin elde ettiği faydalar bağlamında artık öğretmenlik uygulama çalışmalarında edindiği rol ve sorumlulukları içselleştirmesi gerekçesi ile karar verilmiştir. Yapılan geçerlilik toplantılarında Y.Ö.E.'nin bağımsız olduğu süreçte bir takım kaygılar yaşadığı ortaya çıkmış ve temel olarak bu kaygıları yenmesi amacıyla ile tekrar kontrollü bir aşama gerçekleştirilmiştir. Y.Ö.E. bir öğretim yılı boyunca geçtiği bu aşamalarda oldukça önemli faydalar elde etmiştir. Ancak kendi yeterliliklerini tekrar sorgulaması, kendisine olan güvenini arttırması ve süreci tam anlamıyla içselleştirmesini sağlamak amacıyla bir öğretim yılı boyunca yarı bağımsız olduğu aşama gerçekleştirilmiştir. Son olarak öğretmenlik uygulama çalışmalarını tek başına yürütebileceği yeterlilikleri kazanmış olduğu gerekçesi ile tam bağımsız olduğu aşama yürütülmüştür.

Görüldüğü gibi her bir aşamanın gerekçesi Y.Ö.E.'nin elde ettiği faydalar ve gelişmeleri doğrultusunda oluşmuştur. Dolayısıyla Y.Ö.E. her aşamada öğretmenlik uygulama çalışmalarını yürütme bağlamında gereksinim duyduğu yeterlilikleri adım adım içselleştirerek ilerlemiş olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu yeterlilikler öğretmenlik uygulama çalışmaları işleyişine ilişkin Tablo 1'de detaylı olarak görülebilir.

Diğer yandan aşamalarda Y.Ö.E.'nin tam tersine D.Ö.E.'nin rol ve sorumluluklarının yine yukarıda gerekçeler bağlamında ilk aşamadaki aktif öğretmenlik uygulama çalışmalarını yürütmeden ikinci aşamada Y.Ö.E.'yi kontrol etme, yönlendirme ve geri bildirim verme şeklinde farklılaşmış olduğunu belirtmek önemlidir. Üçüncü aşamada gerektiğinde yol gösterme ve dördüncü aşamada tekrar kontrol etme rol ve sorumluluklarını yerine getirmiştir. Sonraki beşinci aşamada bazen kontrol eden, yol gösteren rolünü almış, altıncı aşamada ise sorumlulukları azalmış, sadece gerektiğinde yol gösterme sorumluluğuna sahip olmuştur. Aşamalara yukarıdaki soruyu cevaplamaya yönelik tekrar bakıldığında öğretmenlik uygulama çalışmalarını yürütme bağlamında Y.Ö.E.'nin pasif rolden aktif role, adım adım gereksinim duyduğu yeterlilikleri kazanarak bağımsız olmaya doğru gittiği açık olarak görülmektedir. D.Ö.E.'nin rol ve sorumluluklarında ise süreçte aktif roldeyken ilerleyen aşamalarda pasif rol aldığı, böylece her aşamada Y.Ö.E.'nin bağımsız olarak öğretmenlik uygulama çalışmalarını yürütmesini sağlama çabası içerisinde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle D.Ö.E., yetişme sürecinde ilk aşamada tam anlamıyla Y.Ö.E.'ye el vermiş, gelişmelerini göz önünde bulundurarak aşamalar halinde elini çekmiş, gerektiğinde tekrar el vermiş ve en sonunda tamamen bağımsız bırakmıştır. Diğer yandan Y.Ö.E.'nin yetişme sürecine sadece öğretmenlik uygulama çalışmalarını yürütmesi açısından bakmak yanlış olacaktır. Bulgularda görüldüğü gibi Y.Ö.E.'nin eş zamanlı olarak yeterliliklerini geliştirmeye çalıştığı bir diğer alan da sınıf öğretmenliğidir. Sınıf öğretmeni olarak uygulamaları gerçekleştirmesi Y.Ö.E. yetişme sürecinin tüm aşamalarının ortak özelliği olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca her aşamada sınıf öğretmeni olarak uygulamalarına yansıtma yapması ve bu konuda D.Ö.E.'den geri bildirim alması her bir aşamanın vurgulanması gereken diğer önemli ortak özellikleridir. Bunu gerçekleştirmek için altıncı aşama hariç yetişme süreci boyunca Y.Ö.E. derslerini video teyp kayıtlarına almış ve uygulamalarına yansıtma yapmıştır. Aynı zamanda D.Ö.E.'den dersleri ile ilgili geri bildirim almıştır. Y.Ö.E. böylece yetişme sürecinde sınıf öğretmenliğine yönelik önemli düzeyde yeterlilikler kazanmıştır. Bu gelişme doğrultusunda altıncı aşamada derslerini video teyp kaydına almaması kararına varılmış ancak yine de uygulamalarına yansıtma yapmaya devam etmiştir. Dolayısıyla sınıf öğretmenliği açısından D.Ö.E., sürecin başında Y.Ö.E.'ye daha sıkı bir şekilde izleyip geri bildirim verirken bu sıklığı gelişme gösterdikçe aşamalar halinde azaltmıştır. Bu noktada Y.Ö.E. yetiştirme sürecine sınıf öğretmenli-

ği yeterlilikleri ile öğretmenlik uygulama çalışmaları arasındaki etkileşiminden de söz etmeden geçilmesi gerektiği de düşünülmektedir. Y.Ö.E. sürekli olarak öğretmenlik uygulama çalışmaları bağlamında edindiği bilgi ve becerileri sınıf öğretmeni olarak uygulamalarına, sınıf öğretmeni olarak elde ettiği yeterlilikleri de öğretmenlik uygulamalarına transfer etme, uyarlama çabası içerisinde olmuştur. Bu da yetiştirme sürecinin daha da nitelikli olmasına hizmet etmiş ve yaşantı zenginliği sağlamıştır. Ayrıca anabilim dalındaki tüm öğretmen eğitimcilerinin uzun yıllar öğretmenlik deneyimlerinden, sınıflarda yoğunluktan sonra öğretmenlik uygulama çalışmalarına dahil oldukları düşünüldüğünde, Y.Ö.E.'nin geçtiği yetiştirme süreci kısa zamanda bir çok yeterliliği edinmesini, bu yeterlilikleri de uygulamasını olanaklı kılmıştır. Bu özellik ayrıca sürece sınıf öğretmenliğini geliştirme boyutunun gerekçesi olarak da görülmelidir. Elde edilen sonuçları destekler nitelikte alanyazında öğretmenlik uygulamaları sürecinde öğretmen adaylarına verilecek geri bildirimlere hızla karar verilmesinin söz konusu olduğu ve bunun da özellikle sınıf öğretmenliğinde yeterli deneyimi gerektirdiği vurgulandığı (Berry, 2009; Tanner ve Davies, 2010) ayrıca öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adayları için önemli bir model oldukları belirtilmiştir (Boyd ve ark., 2007; Dinkelman ve ark., 2006; Morberg ve Eisenschmidt, 2009). Bu konuda Murray ve Male (2005), öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarında kendi bilgilerini aktarmalarının kolay olmadığını bunun için sınıf öğretmenliğinde de yeterli olmaları gerektirdiğini vurgulamaktadırlar. Alanyazında öğretmen eğitimcilerinin aynı zamanda sınıf öğretmenliğinde de yeterli olmalarının, uygulanabilir öneriler ve geri bildirimler vermeleri açısından gerekli olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Boyd ve ark.).

Sürece bir bütün halinde bakıldığında Y.Ö.E.'nin hem öğretmen eğitimciliği hem de sınıf öğretmenliği alanlarında gelişmeler elde etmesinin amaçlandığı yetiştirme süreci deneyimli meslektaşlarla işbirliği içinde, gereksinim duyulduğunda geçerlilik komitesi toplantıları ve D.Ö.E. ile birebir görüşmelerle, aşamalar halinde yürütülmüştür. Y.Ö.E. bu işbirliği ile özellikle D.Ö.E.'nin yönlendirmeleri, danışmanlığı ve geri bildirimleri sayesinde birçok bilgi, beceri ve deneyim elde etmiş olduğu ortadadır. İşbirliği sürecinin en önemli özelliği aşamaların Y.Ö.E.'nin var olan performans düzeyinin dikkate alınarak planlanmış olması, süreçte yine elde ettiği faydalar ve gelişmeler izlenerek gereksinimlerinin belirlenmiş olmasıdır. Bu anlamda Y.Ö.E.'nin öğrenme özellikleri diğer bir deyişle öğrenme stiline ve öğrenme hızının da dikkate alınmış olduğundan

bahsedilebilir. Bulgulara bakılarak araştırmanın sonunda nihai amaca ulaşılmış olduğu ve Y.Ö.E.'nin bağımsız bir öğretmen eğitimcisi olduğu, aynı zamanda yeterlilikleri kazanmış sınıf öğretmeni olarak uygulamalar gerçekleştirdiği sonucuna varılabilir. Tüm yapılanlar sürecin ne kadar bireysel temelli, Y.Ö.E.'nin var olan performansının dikkate alınarak, elde ettiği gelişmelerin her zaman ölçüt olarak kabul edilerek yürütülmüş olduğunun net göstergeleridir. Bu özellik ayrıca yetiştirme sürecinin bireysel temellere dayalı olarak esnekliğinin de kanıtı olarak gösterilebilir. Yürütülmüş olan bu süreci destekler nitelikte Barkham'ın (2005), Y.Ö.E. olarak kendi deneyimlerini analiz ettiği araştırmasında, yetiştirme sürecinde deneyimli meslektaşların rehberliklerinin çok önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Y.Ö.E.'lerin mesleklerine başlama süreçleri boyunca adımları planlayan, esnek yaklaşıma sahip, deneyimli meslektaşları dinleme fırsatı ve gerektiğinde meslektaşlara danışma şeklinde uygulanmasının yararlı olabileceğini vurgulamıştır. Barkham, deneyimli meslektaşların Y.Ö.E.'lere yetiştirme süreçlerinde eşlik etmeleri gerektiği ve iş başındayken destek vermelerinin nitelikli öğrenmenin gerçekleşmesi açısından çok önemli olduğunu da eklemiştir. Alanyazında gerçekleştirilen araştırmalarda Y.Ö.E.'lerin yetiştirilmelerinde D.Ö.E.'ler tarafından mutlaka desteklenmeleri, işbirliği kurmaları, yönlendirmeleri, geri bildirim almaları gerektiği vurgulanmıştır (Dinkelman ve ark., 2006; Harrison ve McKoen, 2008; Houston, Ross, Robinson ve Malcom, 2010; Murray, 2005; Murray, 2008; Swennen ve VanDer Klink, 2009; Tanner ve Davies, 2010).

Son olarak Y.Ö.E.'nin bu noktaya gelmesinde elbette hem gerçekleştirilen öğretmenlik uygulama çalışmalarına hem de sınıf uygulamalarına yaptığı yansımaların ne kadar önemli olduğu da vurgulanmalıdır. Geçerlilik toplantıları veya D.Ö.E. ile bireysel görüşmelerde, gerçekleştirilmiş olan öğretmenlik uygulama çalışmaları ve özellikle sınıf uygulamalarında kendisine sorulan soru "ne yapsaydın daha iyi olurdu?" sorusudur. Bu soruyu Y.Ö.E. gerçekleştirdiği her uygulamaya yönelik yansıtma yaparken kendi kendisine de sormuştur. Böylece ile Y.Ö.E. ne bildiğini, ne bilmediğini, geliştirmesi gereken yönlerini ve bunların farkında olup olmadığını ortaya çıkarttığı söylenebilir. Dolayısıyla bulgularda ortaya çıkan faydalar ve gelişmeler, geri bildirimler bunlara dayalı aşamaların gerekçeleri ve kararlar Y.Ö.E.'nin bu soruya verdiği cevaplara dayalı olmuştur. Buradan bu sorunun ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Kaldı ki bu soru öğretmenlik uygulama çalışmalarında öğretmen adaylarının yaptıklarının ne kadar farkında olduklarının belir-

lenmesi açısından çok önemsenmekte, kendilerine her uygulamalarından sonra bu soruya verdikleri cevaba dayalı olarak geri bildirim verilme ve değerlendirilmektedirler. Özetle, Y.Ö.E. yetiştirme sürecinde bu soruyu sorarak başka bir bireyin gerçekleştirdiği çalışmalarını değerlendirme becerisini edinirken aynı zamanda kendisini değerlendirme konusunda gelişim katederek, büyük adımlar atarak ilerlemiştir. Yansıtılmalı olarak gerçekleştirilen bu süreç ile Y.Ö.E.'nin farkındalık düzeyinin artmasını sağlamış, giderek zenginleşmiştir. Y.Ö.E. yetiştirme sürecinin yansıtılmalı gerçekleştirilmesi ile ilgili olarak alanyazında Y.Ö.E.'lere yeterliliklerin nasıl kazandırılabilceğine ilişkin tartışmalarda kendi öğretim-gelişim süreçlerine yansıtma yapmalarının çok önemli olduğu belirtilmektedir (Guilfoyle ve ark., 1995; Harford ve MacRuic, 2008; Martinez, 2008; Tanner ve Davies, 2010). Bunun nedenini Goodell (2006), yansıtma becerisinin öğrencilere kendi kendilerinin iç deneticileri, mentoru olma olanağı verdiği şeklinde açıklamıştır. Diğer yandan alanyazında yansıtma yapmanın önemi, öğretmen eğitimcisi ve aday öğretmenlerin kendi kendilerine öğrenme becerilerini geliştirebilecekleri konusu önemle vurgulanmaktadır (Harford ve MacRuic). Bu şu anlama gelmektedir, yetiştirme süreci sonlandırıldığında, Y.Ö.E. bağımsız olduğunda mesleki anlamda edindiği yansıtma becerisi ile gelişimini daima sürdürecektir.

Görüldüğü gibi Y.Ö.E. yetiştirme süreci hem Y.Ö.E. hem de D.Ö.E. açısından çok karmaşık ve yorucu bir süreçtir. Okuyucu burada şu soruyu sorabilir; "Neden D.Ö.E. Y.Ö.E.'ye gereksinim duyduğu yeterlilikleri doğrudan aktarmamış, öğretmemiştir?". Bu soruyu cevaplandırmak ve sürecin niteliğini daha da netleştirmek bağlamında varılan sonuçlara bir de D.Ö.E. ile Y.Ö.E. arasındaki etkileşime öğrenen ve öğreten bakışı açıyla bakmanın yararlı olabileceği düşünülmektedir. Bu amaçla aşamalar halinde uygulanmış olan bu yetiştirme sürecine, Vygotsky'in sosyal yapılandırıcılık kuramı çerçevesinde bakılabilir. Buna göre öğrenenlerin, çevrelerinde yaşananları içselleştirerek öğrendikleri, öğrenme sürecinin öğrenme özelliklerine göre yapılandırılarak desteklenmeleri (scaffolding) gerektiği belirtilmektedir. Vygotsky, öğretmenin bu süreci öğrenen bireyin yakınsal gelişim alanına (zone of proximal) girerek, öğrenenin bireysel özelliklerini ve deneyimlerini belirleyerek gerçekleştirdiğini böylece etkili bir öğrenme sürecinin oluşturulabileceğini vurgulamıştır. Vygotsky'e göre bu öğretme süreci; öğreneni yönlendirerek, ona destek ve örnek olarak sahip olduğu bilgi birikimini bir adım ileri götürmesi anlamına gelmektedir. Kısa-

cası bu süreç tam öğrenmeyi sağlamak amacıyla, başlangıçta güçlü bir destek sağlamak, daha sonra adım adım, bağımsız bırakmak olarak özetlenebilir (McKenzie, 1999; Olson ve Platt, 2000; Raymond, 2000; Vygotsky, 1978). Dolayısıyla yetiştirme süreci Y.Ö.E.'nin bireysel performans düzeyi dikkate alınarak planlanmış, süreç boyunca D.Ö.E.'si daima rehberlik yapmış, yönlendirmiş, öneriler ve geri bildirimler vermiştir. Süreçte vereceği desteğin oranını Y.Ö.E.'nin gelişmeleri doğrultusunda ayarlamış. Bu durum D.Ö.E.'nin adım adım Y.Ö.E.'nin öğretmenlik uygulama çalışmalarını ve sınıf öğretmenliğini bağımsız yürütebileceği şekilde yetiştirme hizmet etmiştir. Bu özellikler İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda yürütülen Y.Ö.E. yetiştirme sürecinin kuvvetli yönleri olarak görülmelidir. Diğer yandan Y.Ö.E. yetiştirme sürecinde daima alanda gerçek durumlar ve olaylarla karşı karşıya kalmış, işbaşında bulunmuştur. Bu etkili öğrenme için zengin yaşantılar gibi önemli fırsatlar yaratmıştır. Bu fırsatlar yine yetiştirme sürecinin en kuvvetli yönlerinden biri olarak yorumlanmalıdır. İşte tam bu noktada yetiştirme sürecinde çok önemli bir denge- nin olduğundan bahsedilemesi gerektiği düşünülmektedir. Bunun anlamı Y.Ö.E. yetiştirme sürecinde gerçekleştirdiği her uygulama ile ilgili yansıtma yaparak, kendine dönüp bakması, neleri nasıl anladığını sorgulaması anlamında önemli öğrenme yaşantılarından geçmiştir. Tabi ki işleyiş öğrenmesi için kendisine yaptığı yansıtma tek başına yeterli değildir. Sonuçta işleyiş ile ilgili var olan kurallar ve yapılar da bulunmaktadır. Dolayısıyla yaptığı yansıtma çerçevesinde geçerlik toplandı ve D.Ö.E. ile bireysel görüşmeler sürecinde geri bildirim olarak değerlendirilmesi veya yönlendirilmesi aracılığı ile yol gösterilmiş, değerlendirilmiş, böylece süreçlerde doğru yolda olup olmadığını anlamıştır. Yaptığı yansıtma doğrultusunda aldığı geri bildirimler ile sonraki uygulamalarını gerçekleştirmiştir. Dolayısıyla uygulamalara yönelik olarak D.Ö.E. kendisine doğrudan bilgi aktarmamış süreci kendi öğrenme hızında ve öğrenme özellikleri çerçevesinde görmesi, anlaması ve uygulaması sağlanmıştır. Bu belki de sürecin öğrenme açısından ne kadar nitelikli gerçekleştiğini gösteren en önemli göstergelerden biridir. Gerçekleştirilen bu dengeli yaklaşım ayrıca sürecin neden aşamalar halinde gerçekleştirilmiş olduğunun bir diğer göstergesi olarak da görülmelidir.

Sonuç olarak Y.Ö.E.'nin yetiştirme sürecinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın bulgularında şu kavramlar öne çıkmıştır; *işbirliği, destekleme, bireysellik, esneklik, dengeli öğrenme, aşamalar halinde öğrenme, zengin öğrenme yaşantıları sağlama,*

yansıtma, farkındalık sağlama, izleme, geri bildirim verme ve içselleştirme. Bu kavramlar İşitme Engellilerin Eğitim Dalı'nda yürütülen Y.Ö.E. yetiştirme sürecinin temel taşları olarak ortaya çıkmıştır. Diğer yandan yürütülen süreç boyunca birbirinden bağımsız gibi sunulmuş olan bu kavramlara bir bütün halinde bakılmalıdır. Bu kavramlar yetişme sürecinin kuvvetli yönlerinin göstergeleri olarak görülmelidir. Ortaya çıkan bu kavramlar yürütülmüş olan yetiştirme sürecinin sonunda, öğretmenlik uygulama çalışmalarını bağımsız uygulayabileceği noktaya gelmiş olan Y.Ö.E. yetiştirmiş, tek başına bir sınıfta öğretim yapacak düzeye gelmiştir. Diğer yandan alanyazında Y.Ö.E. yetiştirme süreçlerinin içermeleri gereken farklı özelliklerden bahsedildiği de görülmektedir. Buna göre grup tartışmaları ve vaka örnekleri gibi çalışmalar yapılarak Y.Ö.E.'lerin yetiştirme süreçlerinde desteklenebileceği ifade edilmiştir (Golan ve Fransson, 2009). Ayrıca alanyazında Y.Ö.E.'lerin yetiştirilmelerine yönelik olarak düzenli öğretmenlik uygulamalarına odaklanan dersler, çalıştaylar ve seminerlerden bahsedilmektedir (Daane, 2000; Rodgers ve Keil, 2007; Yusko, 2004). Bu açıdan bakıldığında anabilim alanında Y.Ö.E. yetiştirme sürecinde grup tartışmaları ve vaka örneklerinin sunulması gibi etkinlikler yer almamakta ancak süreçte yetişen Y.Ö.E.'nin gerçek ortamlarda çok çeşitli vakalarla karşılaşmasına, yapılan işin tartışılmasına olanak tanımaktadır. Diğer yandan yetişme sürecinde dersler, çalıştaylar veya seminerlerin de olmadığı görülmektedir. Bu özellikleri içermeyen Y.Ö.E. yetiştirme süreci yine de yukarıda bahsedilen kuvvetli yönleri çerçevesinde değerlendirilmelidir. Ancak yine alanyazında verilen bu önerilerin gereklilikleri de sorgulanabilir. Sonuçta alanyazında bireyin gerçek ortamda kuracağı etkileşimle daha etkili öğrenebileceği vurgulandığı düşünüldüğünde Y.Ö.E. süreçte daima alanda işbaşında bulunmuş, karşılaştığı durumlar hep gerçek durumlar olması önemlidir. Tüm bunlara bakılarak şu soru akla gelebilir, "Gerçekleştirilen tam bağımsız değerlendirme aşamasıyla sonlanan Y.Ö.E. yetiştirme süreci tamamlanmış mıdır?" Bu soruya son yıllarda özellikle vurgulanan hayat boyu öğrenme kavramı çerçevesinde "hayır" cevabı verilebilir. Öğretmenlik uygulama çalışmalarını ve sınıf uygulamalarını yansıtmalı olarak yürütmeye devam eden Y.Ö.E.'nin elbette soracağı ve destek bekleyeceği alanlar her zaman olacaktır. Dolayısıyla tam bağımsız olma durumu sadece gereksinim duyduğu yeterlilikleri tam anlamıyla kazanmış olması şeklinde yorumlanmamalı, yani kendi başıyken karşılaştığı sorunları çözebileceği şeklinde bakılmalıdır. Diğer yandan yetişme sürecinin kaç

yılıda tamamlanabileceği ile ilgili olarak alanyazında Y.Ö.E.'leri yetiştirme süreçlerinin içerdiği çok yönlü, karmaşık bilgi ve becerilerden dolayı en az 2 ila 3 yıl arasında değiştiği belirtilmektedir (Murphy ve Male, 2005). Bu açıdan bakıldığında yine de bir Y.Ö.E.'nin ne kadar sürede yetiştirilebileceğine ilişkin kesin bir süre vermenin de doğru olmadığı düşünülmektedir.

Öğretmen yetiştirme alanında çalışacak olan Y.Ö.E.'lerin yetiştirilmelerinin ne kadar önemli olduğu bu makalenin giriş kısmında sıklıkla vurgulanmıştır. Dolayısıyla uygulamalara ilişkin önerilerden birisi olarak öncelikle bir an önce ulusal ve uluslararası platformlarda Y.Ö.E.'lerin yetiştirilmesi boyutunda işbirliği kurulması gerektiği ortadadır. Bu boyutta Türkiye koşullarına uyarlanmış öğretmen eğitimcilerini yetiştirme modeli geliştirilmesi gerektiğini söylemek kaçınılmazdır. Geliştirilen böyle bir sürecin öğretmen yetiştiren tüm kurumlarda uygulanması sağlanmalıdır. Böylece nitelikli öğretmen yetiştirmede önemli bir adım atılabileceği düşünülmektedir. Bu noktada aynı zamanda D.Ö.E.'lerin de ele alınması gerektiği, D.Ö.E.'lerin Y.Ö.E. yetiştirme süreci ile ilgili bilgilendirilmeli hatta gerekiyorsa Y.Ö.E.'lerin yetiştirilmeleri konusunda eğitilmeleri gerektiği önerilebilir. D.Ö.E.'lerin bilgi ve deneyim düzeyleri, işbirliği, destekleme becerileri bu noktada önem kazanmaktadır.

Bu araştırmada Y.Ö.E.'nin bireysel özellikleri temel alınarak eş zamanlı olarak sınıf öğretmenliği yeterliliklerinin de geliştirilmesi söz konusu olmuştur. Tam tersine uzun yıllardır sınıf öğretmenliği yapmış olan Y.Ö.E.'nin geçtiği aşamalar, aşamaların özellikleri ve faydaları boyutu ele alınabilir. Zaten Y.Ö.E.'nin sınıf öğretmenliği becerilerinin gelişimi ayrıca araştırılması gereken bir konudur. Ek olarak öğretmenlik uygulama çalışmalarında geri bildirim verme yeterliliği çok önemlidir ve Ö.E.'lerin geri bildirim verme süreçleri ayrıntılı analiz edilmelidir. Y.Ö.E. yetiştirme sürecinde, süreçte deneyimli ve yeni meslektaşlar arasında öğretmen yetiştirme konusunda bilgi ve deneyim temelli işbirliği ayrıca ele alınması gereken bir araştırma konusudur. Son olarak ise Ö.E.'lerin sahip olmaları gereken karmaşık ve çok yönlü yeterlilikler üzerine odaklanılmalı, bu konuda genellenabilirlik bağlamında yaygın/nicel bir araştırmannın gerçekleştirilmesinin gerekliliğinden söz edilebilir.

Examining the Training Process of a New Teacher Educator in the Field of the Education of the Hearing Impaired

Hasan GÜRGÜR^a

Anadolu University

Abstract

Training of beginning teacher educators has become a popular topic in the literature. This study aimed to investigate the training procedures of a new teacher educator who would be working in the division of the hearing impaired. The study was designed as action research and a new teacher educator, an experienced teacher educator and an academic experienced in the areas of hearing impairments and qualitative research participated in the study. The data collection techniques included researcher diary, documents, interviews, evaluation forms, audio and video tape recordings. The analyses revealed that the process took six phases to complete which were "observation", "evaluation under the control of the experienced teacher educator", "independent evaluation", "re-evaluation under the control of the experienced teacher educator", "semi-independent evaluation" and "full independent evaluation". It was seen that throughout the process, the roles and responsibilities of the teacher educators changed and that these changes were unique to each stage. Another finding was that the procedures were very beneficial for the researcher who was both a teacher educator and a classroom teacher.

Key Words

Teacher Preparation, Teacher Educator, New Teacher Educators, New Teacher Educator Training Process, Action Research.

The teaching practice studies included in pre-service teacher training programs are important elements for training qualified teachers (Snoek & Zogla, 2009). Recently, the background, experience and qualifications of teacher educators (TE) responsible for teaching practice have been considered to be of great importance for the success of the training of teachers (Cochran-Smith, 2005; Dinkelman, Margolis, & Sikkenga, 2006; Ducharme & Ducharme, 1996; Koerner, Rust, & Baumgartner, 2002; Korthagen, Loughran, & Lunenberg, 2005; Liebhaber, 2000; Murray, Swennen, & Shagrir, 2008; Swennen & VanDer Klink, 2009; Timmer-

man, 2009; Zeichner, 2005). It is said that teacher educators should be primarily experienced in classroom teaching (Murray & Male, 2005) and they should be competent in the fields of education sciences, communication and research (Boyd, Harris, & Murray, 2007; Bullough, 2005; Guilfoyle, Hamilton, Pinnegar, & Placier, 1997; Harrison & McKeon, 2008). Considering hearing impaired students, the reason for these competencies can be further understood. This is because the hearing deficiencies of hearing impaired students negatively affect their communicative skills, which leads to many diversified requirements in social, cognitive and academic fields. These requirements can only be met by the teachers who have the required knowledge and experience, who have been trained by competent teacher educators (Christensen & Luckner, 1995; Easterbrooks, 1999; Lartz & Litchfield, 2006; Schirmer, 2008). Consequently, it is strongly emphasized that new teacher educators (NTE) should participated in a good training process in order to acquire professional competence, NTE seem

^a Hasan GÜRGÜR, Ph.D., is currently an Assistant Professor at the Department of Special Education, Division of Hearing Impaired. His research interests include teacher education, teacher competencies, education of hearing impaired children, inclusion. Correspondence: Assist. Prof. Hasan GÜRGÜR, Anadolu University, Faculty of Education, Department of Special Education, 26000 Eskisehir/Turkey. E-mail: hasangurgur@anadolu.edu.tr
Phone: +90 222 335 05 80/1611.

(Swennen & VanDer Klink, 2009; Ziechner, 2005). Despite this emphasis, the studies show that there are some problems regarding the training of NTEs (Daane, 2000; Ducharme & Ducharme, 1996; Murray, 2005; Rodgers & Keil, 2007; Van Velzen, Klink, Swennen, & Yaffe, 2008; Yusko, 2004). These studies also show that NTEs are not aware of their roles and responsibilities in the practical studies and they do not have competence in guiding prospective teachers since they have not gone through a training process. The opinions, problems and teaching perceptions of prospective teachers regarding teaching practice in pre-service teacher training in every part of the educational system in Turkey have been discussed (Birgin, Çatlioğlu, Kutluca, & Aydın, 2009; Çiçek & İnce, 2005; Dedeoğlu, Durali & Kış, 2004; Eraslan, 2009; Ergenekon, Özen & Batu, 2008; Gökçe & Demirhan, 2005; Köroğlu, Başer & Yavuz, 2000; Paker, 2005; Şişman & Acat, 2003; Ulusoy, 2009). However, only the teaching qualifications of TEs (Şen & Erişen, 2002), their cooperation with the practice schools during the process of teaching practice (Ünver, 2003), their roles and responsibilities (Demirkol, 2004) have been focused on. Therefore, point to the fact that the training of TEs is not sufficient. A system has been implemented for the training of TEs who are going to work in the teacher-training program Department of Hearing Impaired Education, Faculty of Education, Anadolu University. For several reasons such as the long-term NTE training process, TEs retiring after completing their terms of office, inability to adequately meet the needs of the increasing number of prospective teachers, there has been an increased demand for NTEs in the Department of Hearing Impaired Teaching in recent years. The author has been included in this process due to the future need for TEs. After the author graduated from Anadolu University in 1997 from the same department, he was in charge of practical studies of teaching in different universities and fields; however, he received no specific training for this work during that time. Moreover, after graduating from the department in 1997, since he was not formally employed as a classroom teacher, the training process as a TE started with his development in classroom teaching at the end of 2008.

The present study aimed to analyze the NTE training process, in the Department of the Hearing Impaired Education. Within this department, it was expected that the definition and popularization of the model processes that were implemented for the training of TEs to work in every field of education could be ensured and the quality of teacher train-

ing programs could be improved. In this process, answers to the following questions would be sought: (1) What are the phases of the NTE training process? (2) What are the characteristics of the phases of the NTE training process? (3) What kind of benefits do the phases of the NTE training process have for NTE (4) What are the transitional criteria from one phase to another in the NTE training process?

Method

Pattern

In line with the objective of the present study, the TE training process was configured as an *action research* in order to explain the experiences of NTEs and the qualifications developed through these experiences, to realize and to analyze the process in a reflective and systematic way (Johnson, 2002; Mertler, 2006; Somekh, 2006).

Participants

The author of the article NTE working at the Department of Hearing Impaired Education, Anadolu University; an experienced assistant teacher (EAT) and an academic member took part in the study in order to strengthen the trustworthiness of the process.

The Place of the Study and Studies of Teaching Practice

The present study was carried out at the Hearing Impaired Children's Education and Research Center (ICEM) where the Department of the Hearing Impaired Education has been implemented teaching practice since 1982. The teaching practice was basically carried out during the 7th and 8th semesters. In the department, the prospective teachers were divided into two groups and each group was involved in teaching practice on two days a week (Monday-Tuesday/Wednesday- Thursday) (Birgin, 2006).

Data Collection Techniques

In the study process, the primary data collection sources were a researcher's diary, document analysis, meetings, evaluation forms and video tape records (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach & Richardson, 2005; Johnson, 2002). For all the experiences and reflections, a 320 page diary was kept in total. The documents such as course plans and the model studies of prospective teachers were analyzed. In the process, the interviews were held these comprised;

272 digital files in total, 192 of which were one-to-one studies, 74 of which were from group language courses and 6 were validity meetings. Moreover, in order to analyze the interactions of NTE during the processes he was teaching (group language course, one-to-one study), the process was recorded as video (86 one-to-one studies in total, 18 of which were group language courses).

Data Analysis

The analysis of the data collected during the study process was carried out using a "constant comparison method" (Dey, 1993; Dye, Schatz, Rosenberg, & Coleman, 2000; Goetz & LeCompte, 1981; Johnson & Christensen, 2004; Starks & Trinidad, 2007). The reason why this method has been selected is to have findings by analyzing the data while being systematically collected during the research process. Therefore, it was ensured that the steps to be followed could be planned by making rapid decisions in the validity committee consisting of the participants in the study (6 validity committees were held in the period 10.10.2008 to 09.04.2009).

Study Ethics

Ethical principles such as *honesty*, *confidentiality*, *responsibility*, and *fair share* were taken into consideration during the study process (McNiff, Lomax, & Whitehead, 2004).

Results

The phases arising out of the analysis of all of the data collected were labeled according to the roles and responsibilities that the NTE took in the studies of teaching practice. In the phases the NTE was also engaged in classroom teaching practice.

First Phase: Observation

The first phase was conducted in 2008-2009 academic year during 10 October 2008 and 19 March 2009 and a total of 68 one-to-one studies was carried out by the prospective teachers and 7 one-to-one studies were carried out in the second half of the year and 8 group language courses were observed. NTE recorded 35 one-to-one studies in the first half of the year, 4 one-to-one studies, and 4 group language courses in the second half of the year as a teacher. In the phase, the validity committee met 4 times. The characteristics of the phase and

the role and responsibilities of the TEs were a mere observation, classroom practice, reflection, and feedback to NTE.

Benefits of Observation Phase to the NTE: Upon observing E.T.E within the framework of the characteristics of the observation phase, NTE had some experiences in determining the points he should be aware in roles and responsibilities of a teacher educator and in the practice of the prospective teachers, in preparing the lesson plans and materials and in examining them. Moreover, receiving feedback from the E.T.E, he tried to improve his teaching skills by benefiting from the feedback about how to give feedback and the feedback regarding the data he collected and his practice, appropriate planning and material preparation, lecturing and ability to reflect on his performance.

Evaluation of the Phase and Transition Criteria to the Second Phase: A validity meeting was held on 31.01.2009. In this line, the data collected were revised and it was stated that the NTE was aware of the roles and responsibilities of a TE has. Moreover, the practice the NTE carried out as a school teacher was revised, too. In the meeting, based on the skills the NTE has, it was concluded that he could perform what he observed in a controlled way.

Second Phase: Assessment under the Control of the Experience Teacher Educator

The second phase was carried through in the 2008-2009 academic year during 20 March and 1 April 2009. A total of 11 one-to-one studies which were carried out by the prospective teachers and 11 language group lessons were observed and feedbacks were given. NTE recorded 5 one-to-one studies and 2 group language lessons as a teacher. The characteristics of the second phase and the role and responsibilities of the TEs were a controlled evaluation, classroom practice, reflection on the classroom practice, and feedback to the NTE.

Benefits of the Evaluation Phase for the NTE under the Guidance of the ETE: Upon observing E.T.E within the framework of the characteristics of the evaluation phase of NTE training, the NTE had some experience/skills in observing the prospective teacher, in determining the important points that should be provided with feedback, in providing feedback and evaluation grades. Moreover, it was possible for NTE to be provided with feedback by E.T.E regarding material preparation, performing a practice and reflection after he planned his studies as a school teacher.

Evaluation of the Phase and Transition Criteria to the third phase: In the validity meeting held on 31.01.2009, it was decided that the NTE should fulfill his studies of teaching practice independently in order to test and evaluate himself foreseeing that he would reach a certain level based on the knowledge, skills and being a school teacher as a TE.

Third Phase: Independent Evaluation

The third phase was executed during 8 April and 30 April and a total of 12 one-to-one studies was carried out by the prospective teachers and 13 group language lessons were observed. The NTE recorded 5 one-to-one studies he carried out in his own class and 3 group language lessons in which he was a teacher. The characteristics of the phase and the role and responsibilities of the TEs were an independent evaluation, classroom practice, reflection on the classroom practice, and feedback to NTE.

Benefits of the Independent Evaluation Phase to the New Teacher Educator: Upon revising the knowledge he gained within the framework of the characteristics of the independent evaluation phase, the NTE had the opportunity to make progress and to determine the subjects he had difficulty in and also to apply the knowledge and skill he gained independently. The NTE could plan his advanced practice by undertaking this practice in his class, reflecting on the feedback he received.

Evaluation of the Phase and Transition Criteria to the Fourth Phase: In the validity meeting held on 01.05.2009, a practice of the NTE which took place with a group language lesson was monitored and assessed. The NTE talked about the concerns he had about determining and assessing the points where he should provide feedback and an evaluation score. The benefits of the NTE had in the phase were also shared and it was decided that the NTE should repeat the teaching practice observed by the ETE in order to eliminate the concerns of the NTE.

Fourth Phase: Evaluation under the Control of the Experienced Teacher Educator

The third phase was completed in the 2008-2009 academic year from 05 May and 21 May and a total of 13 one-to-one practice sessions was carried out by the prospective teachers and 20 group language lessons were observed. The NTE recorded 8 one-to-one studies he carried out and 3 group language lessons in which he was a teacher. The characteristics of the phase and the role and responsibilities of

the TEs were the re-checked evaluation, classroom practice, reflection on the classroom practice and feedback to the NTE.

Benefits of the Evaluation Phase to the NTE under the Control of ETE Again: The NTE questioned the findings he obtained in this phase and focusing on the concerns he had, tried to create solutions with the support of the ETE. The NTE did not have any problems in seeing the points that he should be aware of in the monitoring of the prospective teacher and felt more independent in providing feedback and assessing the teacher with the support of the ETE. The NTE made progress in preparing and applying the course materials in compliance with the lesson plans and reflecting on his teaching.

Evaluation of the Phase and Transition Criteria to the Fifth Phase: During the process, in the validity meeting held on 09.05.2009 the abovementioned benefits were deemed helpful. In this phase, the ETE was interviewed and it was reported that the NTE internalized the knowledge and experience he had gained during the process of becoming more independent and he had made progress in his classroom teaching. Moreover, the NTE talked about the problems he felt he had before regarding his concerns. Therefore, it was decided that both an independent and a controlled phase should be applied in order to increase his self-confidence.

Fifth Phase: Semi-Independent Evaluation Phase

In this phase independent observations were undertaken on; 70 one-to-one studies and 20 group language lessons were carried out by prospective teachers in the 2009-2010 academic year and 63 one-to-one studies and 29 group language lessons were carried out under the guidance of the ETE. The NTE recorded 28 one-to-one studies he carried out and 6 group language lessons. The characteristics of the phase and the role and responsibilities of the TEs were revision of the process, semi-independent evaluation, classroom practice, reflection on the classroom practice, and feedback to the NTE.

Benefits of the Semi-Independent Evaluation Phase to the NTE: The NTE reviewed all the information he received regarding all the phases. The NTE had the opportunity to apply the knowledge and skills he obtained during the process in a controlled and at the same time in an independent manner. In addition, carrying out more effective practice and reflections in his teaching, he was able to improve his teaching skills through the continuing feedback from the ETE.

Evaluation of the Phase and Transition Rationales to the Sixth Phase: Individual meetings were held with the committee members whose phases were completed at the end of the academic year. Accordingly, the ETE and NTE reviewed the benefits considered to have been gained in the process and they agreed that there were some multi-functional benefits in the context of teacher educator training and there were advanced developments in the classroom teaching, as well. In this context, it is decided that the NTE oversees the training teachers' teaching practice entirely independent in the 2010-2011 academic year.

Sixth Phase: A Fully Independent Evaluation

In the sixth phase of the NTE training process, a total of 97 one-to-one studies and 89 group language lessons carried out by the prospective teachers were observed. The NTE did not record his lessons but recorded his reflections on his practice in his diary. The roles and responsibilities of the TEs within the framework of the characteristics of the research were fully independent evaluation, classroom practice and reflection on the practice.

Benefits of the Fully Independent Evaluation Phase to the NTE: Within the framework of the characteristics of this phase, the NTE was able to review all the information he had gained regarding all the phases and to determine the areas, if any, in which he had experienced difficulty. Also, he had the opportunity to apply the knowledge and the skills he had obtained during the process in a fully independent way. In addition, making more effective practice and reflections in his classroom, he could increase the quality of his teaching practice.

Evaluation of the Phase: The sixth phase will be completed in the 2010-2011 Academic Year. In this phase, no validity meetings are held. The NTE made progress in both his teacher educator training and classroom teaching in this phase. He has had almost no problems as a TE and a classroom teacher, and the future phases will be planned to revise the phase which is about to be completed at the point of writing.

Discussion

Fundamentally, the NTE training process in the Department of the Hearing Impaired Education was carried out phase by phase and the aim was to continuously develop the NTE's classroom teaching skills. As the pattern of the research was an activity research, it aimed to take into account the NTE ex-

periences and thoughts of the NTE in this bilateral and complex process, to realize and monitor their steps in cycles, and to reflect on them within the process (Mertler, 2006). In the findings, first of all, attention should be paid to the idea that the roles and the responsibilities of the NTE were fundamentally diversified within the framework of the characteristics of the phases. In each phase, the NTE took different level of assistance from the ETE, and he worked cooperatively with the NTE and the roles and responsibilities of both TEs became different. At this point, it is possible to explain the phases more concretely the phases by answering the question "why did the roles and responsibilities of the TE's change and for what reasons?" The reason for using observation was to encourage the NTE to see how he was functioning in the teaching practice and to understand these functions. The second phase was carried out in order to enable the NTE to perform his observations under the guidance of the ETE. The third phase was implemented in order for the NTE to internalize his roles and responsibilities in the context of the benefits he gained. In this stage, again a controlled phase was implemented in order for the NTE to overcome the concerns he had. After that, a semi-independent phase was realized so that the NTE could review his competences, increase his self-confidence and internalize the process completely. Finally, a fully independent phase was carried out because the NTE believed he was sufficiently competent to supervise the teaching practice of trainee teachers by himself. As can be seen, the result that the NTE made progress step by step through internalizing the competences he needed in the context of implementing of teaching practice were observed at every stage. It could be observed that, again in the context of the above mentioned rationales, the roles and responsibilities of the ETE concerning the supervision of teaching practice carried out actively in the first phase gradually decreased through the subsequent phases. During the training process, the NTE also developed his classroom teaching skills and reflect this in his practice, and received feedback from the ETE. Thus, the NTE tried to develop his competence in classroom teaching. At the beginning, the ETE had observed the NTE and gave feedback, and as he progressed, the frequency of the feedback decreased and finally the ETE gave no feedback. At this point, the interaction between the competence of the NTE in classroom teaching and his teaching practice should also be mentioned. The NTE always tried to transfer his practice experiences gained during classroom teaching practice to his practice

as a classroom teacher, and transfer the skills he had as a classroom teacher to the supervision of teaching practice. This provided a rich bilateral development experience. In the literature, it is pointed out that being a model for prospective teachers in their teaching practice and deciding quickly on the feedback is an issue, and that this requires sufficient competence especially in the field of classroom teaching (Berry, 2009; Boyd et al., 2007; Morberg & Eischmidt, 2009; Tanner & Davies, 2010). If considered as a whole, it is observed that the NTE has always been trained in collaboration with experienced colleagues. The most important feature of this process is that the phases take the performance level of the NTE into consideration and that his needs are determined by observing the positive aspects of his teaching and his development during the process. All the studies carried out are clear indicators of how individual-oriented the process is in that the existing performance of the NTE is taken into account and the skills he has gained are always seen as criteria. In the literature, which supports this process, it is indicated that the NTEs should be supported by their ETEs collaborate with them, be guided and provided with feedback by them, during their training process (Barkham, 2005; Harrison & McKoen, 2008; Houston, Ross, Robinson & Malcom, 2010; Murray, 2008; Murray & Male, 2005; Tanner & Davies, 2010).

Finally, particular stress should be given to the importance in the process of the training of the reflections the NTE made in relation to the supervision of teaching practice and classroom practice NTE. During the validity meetings and individual meetings the NTE was asked the question "what could you have done to make it better? The NTE asked himself this question while making reflections for every practice he undertook. Thus, it can be said that what the NTE knows or does not know, the characteristics that he has to improve and whether he is aware of them or not are unearthed. In summary, by asking himself that questions, the NTE gained the skill of evaluating another teachers teaching practice and at the same, he developed his own self-evaluation skill which enables him to make progress and enrich his skills. In literature, in terms of regarding the training process as being basically realized reflectively, in this study the NTE making reflections on his own education-development process is of great importance in the discussions about how the NTE's can gain the required competence (Dinkelman et al., 2006; Guilfoyle et al., 1995; Harford & MacRuaic, 2008; Martinez, 2008; Tanner & Davies, 2010). Goodell (2006) explained

the reason for this by stating that the skill of reflection presents the trainees with the opportunity to be their own internal supervisors and mentors. On the other hand, it is pointed out in literature that the importance of reflection in literature for the TE and prospective teachers can develop their skills on their own (Harford & MacRuaic, 2008).

This means after the training process is completed and when the NTE becomes independent, he will always sustain his development with the reflection skills he has gained professionally. As can be seen, the training process of NTE is a very complex and tiring process for both the NTE and ETE. The reader may ask this question at this point: "Surely the ETE could have directly taught the NTE the competence that NTE he needed?". In answering this question, it is considered beneficial to see the results and the interaction between the ETE and NTE from a perspective of the trainer and trainee. For this reason, it can be analyzed in the process within the framework of Vygotsky's Constructivism Theory. According to this, the trainees learn about things around them by internalizing them and they need to scaffold them based on the characteristics of their individual learning processes. Vygotsky stressed that the trainer could create an effective learning process by entering the individual's zone of proximal and thus determining the learner's personal characteristics and experiences. According to Vygotsky, this training process means that the educator promotes the knowledge of the learner by guiding and supporting him and being a model for him. In other words, this process can be summarized as providing a strong support at the beginning and then gradually giving less support until the learner becomes independent in order to ensure complete learning (Golan & Fransson, 2009; McKenzie, 1999; Olson & Platt, 2000; Raymond, 2000; Vygotsky, 1978). Hence, the training process of the NTE was planned considering his individual performance level, and the ETE guided, directed and provided him with suggestions and feedback during this process. This situation gradually enabled the NTE to attain the skills with which he could supervise trainee teacher's teaching practice and classroom teaching independently. This characteristic should be seen as the strong aspects of the NTE training process which is carried out in the Department of Hearing Impaired Education. On the other hand, the NTE was facing real teaching situations during the training process and was always on the job. This provided rich experiences for effective learning. Furthermore, it is also important to comment on the existence of a very important balance

in this training process, which means the NTE had some important experiences regarding making reflections about each practice he performed in the training process, looking at himself, questioning what he understands and briefly considering whether he is aware of himself or not. The NTE was guided, evaluated and provided with feedback in the validity and individual meetings with the ETE in relation to his reflections. This created a cycle of receiving feedback performing his next practice and questioning himself again. Therefore, the ETE did not transfer direct information, he facilitated the process whereby the NTE could envisage, comprehend and apply the process within the framework of his own learning skills. This balanced approach should be seen as another indicator of why the process was applied phase by phase.

In the present study the following concepts come to the fore in terms of analyzing the process of the training of the NTE: *Cooperation, support, individualism, flexibility, balanced learning, gradual learning, providing rich learning experiences, reflection, awareness raising, observation, giving feedbacks and internalization*. These concepts are the milestones of the NTE training process which has been implemented for many years in the Department of Hearing Impaired Education. All these concepts should be evaluated as a whole and should be seen as the pillars of the training process. Finally, you may ask yourself this question: "Has the NTE training process which resulted in a fully independent evaluation phase been completed?" The answer is "No" if we consider that learning is life-long learning. There will always be some areas where the NTE will need support as he continues to reflect upon his supervision of teaching practice and classroom studies. Being independent should not be interpreted simply as gaining the competencies that the NTE needs; we should see it from the point of view that he can now solve most of the problems he may face.

In the context of the results arising out of the research, in relation to the supervision of teaching practice, it is obvious that cooperation in the training of the NTEs is a both national and international need. At this point, it is necessary to state that a NTE training model adapted to the conditions in Turkey should be developed. In the meantime, it may be proposed that the ETEs should be consulted and even trained in the NTE training process. Further research can be undertaken as to the applicability and features of the phases proposed in this study for NTEs who are experienced classroom teacher, unlike NTEs in this study. The development of a NTEs

classroom teaching skills should be researched as a separate topic. In addition, a detailed analysis of the process of giving feedback by the TE should be analyzed since the TE has an important role in practical teacher education. In the NTE training process, an information and experience based collaboration between experienced and new colleagues can also separately be investigated. Consequently, it can be suggested that the complex and multi-functional competences of the TEs be the focus of the further researches and a common/qualitative research with generalizability dimension be carried out.

References/Kaynakça

- Barkham, J. (2005). Reflections and interpretations on life in academia: A mentee speaks. *Mentoring & Tutoring*, 13 (3), 331-44. Retrieved November 02 February, 2011, from www.ingentaconnect.com/content/routledge/cmet; jsessionid=2cu90rs6309m8.alice.
- Berry, A. (2009). Professional self-understanding as expertise in teaching about teaching. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 15 (2), 305-318.
- Birgin, O., Çatlıoğlu, H., Coştu, S., & Aydın, S. (2009). The investigation of the views of student mathematics teachers towards computer-assisted mathematics instruction. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 676-680.
- Boyd, P., Harris, K., & Murray, J. (2007). *Becoming a teacher educator: Guidelines for the induction of newly appointed lecturers in initial teacher education*. Higher Education Academy Education Subject Centre, ESCalate University of Bristol, Graduate School of Education.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugh, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71, 195-207.
- Bullough, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143-155.
- Christensen, K., & Luckner, J. (1995). Teacher preparation in the 21st century: Meeting diverse needs. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 17, 27-31.
- Çiçek, Ş. ve İnce, M. L. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin görüşleri. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 16 (3), 146-155.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21, 219-225.
- Daane, C. J. (2000). Clinical Master Teacher program: Teachers' and interns' perceptions of supervision with limited university intervention. *Action in Teacher Education*, 22 (1), 93-100.
- Dedeoğlu, S., Duralı, S. ve Kış, A. (2004). Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı 3., 4. sınıf öğrencileri ve mezunlarının kendi bölüm programları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili düşünce ve önerileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1), 47-55.

- Demirkol, İ. (2004). *Expectations for the roles of cooperating teachers and university supervisors during the practice teaching period as perceived by university supervisors, cooperating teachers and student teachers*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dey, I. (1993). *Creating categories: Qualitative data analysis*. London: Routledge.
- Dinkelman, T., Margolis, J., & Sikkenga, K. (2006). From teacher to teacher educator: Reframing knowledge in practice. *Studying Teacher Education*, 2 (2), 119-136.
- Ducharme, M., & Ducharme, E. (1996). A study of teacher educators: Research from the USA. *Journal of Education of Teaching*, 22 (1), 57-70.
- Dye, J. F., Schatz, I. M., Rosenberg, B. A., & Coleman, S. T. (2000). Constant comparison method: A kaleidoscope of data. *The Qualitative Report*, 4 (1/2). Retrieved November 22 February, 2011, from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-4/dye.html>.
- Easterbrooks, S. (1999). Improving practices for students with hearing impairments. *Exceptional Children*, 65 (4), 537-554.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Fen ve Matematik Elektronik Dergisi*, 3 (1), 207-221.
- Ergenekon, Y., Özen, A., & Batu, S. (2008). An evaluation of the views of mental retardation practicum students on teaching practicum. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8 (3), 881-991.
- Girgin, Ü. (2006). İşitme engelli çocuklar için bireysel ve grup eğitimi. Ü. Tüfekçioğlu (Ed.) *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (s. 119-138). Eskişehir: A. Ü. Yayınları no: 1514.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1981). Ethnographic research and the problem of data reduction. *Anthropology and Education Quarterly*, 12, 51-70.
- Golan, M., & Fransson, G. (2009). Professional codes of conduct: Towards an ethical framework for novice teacher educators. In A. Swennen & M. VanDer Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators* (pp. 45-65). Dordrecht: Springer.
- Goodell, J. E. (2006). Using critical incident reflections: A self study as a mathematics teacher educator. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9, 221-248.
- Gökçe, E. ve C. Demirhan. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 43-71.
- Guilfoyle, K., Hamilton, M. L., Pinnegar, S., & Placier, M. (1995). Becoming teachers of teachers: The paths of four beginners. In T. Russell, & F. Korthagen (Eds.) *Teachers who teach teachers* (pp. 35-55). London/Washington, DC: Falmer Press.
- Hardford, J., & MacRuaic, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1884-1892.
- Harrison, J., & McKeon, F. (2008). The formula and situated learning of beginning teacher educators in England: Identifying characteristics for successful induction in the transition from workplace in schools to workplace in higher education. *European Journal of Teacher Education*, 31 (2), 151-168.
- Houston, N., Ross, H., Robinson, J., & Malcom, H. (2010). Inside research, inside ourselves: Teacher educators take stock of their research practice. *Educational Action Research*, 18 (4), 556-569.
- Johnson, P. A. (2002). *A short guide to action research*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Koerner, M., Rust, F., & Baumgartner, F. (2002). Exploring roles in student teaching placements. *Teacher Education Quarterly*, 29 (2), 35-58.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers-studies into the expertise of teacher educators: An introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 21, 107-115.
- Köroğlu, H., Başer, N., & Yavuz, G. (2000). Okullarda uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 85-95.
- Lartz, M. N., & Litchfield, S. K. (2006). Administrators' ratings of competencies needed to prepare preservice teachers for oral deaf education programs. *American Annals of the Deaf*, 150 (5), 433-442.
- Liebhaber, B. G. (2000). The student teacher in your classroom. *Teaching Music*, 8 (2), 54-61.
- Martinez, K. (2008). Academic induction for teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36 (1), 35-51.
- McKenzie, J. (1999). Scaffolding for Success. *From Now On: The Educational Journal*, 9 (4), 20-35.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (2004). *You and your action research project*. London: Hyde Publications.
- Mertler, C. A. (2006). *Action research: Teachers as researchers in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morberg, A., & Eisenschmidt, E. (2009) Second phase induction for teacher educators: Challenges and possibilities. In A. Swennen & M. VanDer Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators* (pp. 103-113). Dordrecht: Springer.
- Murray, J. (2005). Re-addressing the priorities: new teacher educators and induction into higher education. *European Journal of Teacher Education*, 28 (1), 67-85.
- Murray, J. (2008). Teacher educators' induction into higher education: work-based learning in the micro communities of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 3 (2), 117-133.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21, 125-141.
- Murray, A., Swennen, A., & Shagrir, L. (2008). Understanding teacher educators' work and identities. In A. Swennen & M. VanDer Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators* (pp. 29-43). Dordrecht: Springer.
- Olson, J., & Platt, J. (2000). *The instructional cycle: Teaching children and adolescents with special needs*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Paker, T. (2005, Eylül). *Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretimi elemanının yönlendirilmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Raymond, E. (2000). *Cognitive characteristics: Learners with mild disabilities*. Needham Heights: Allyn & Bacon Com.
- Rodgers, A., & Keil, V. L. (2007). Restructuring a traditional student teacher supervision model: Fostering enhanced professional development and mentoring within a professional development school context. *Teaching and Teacher Education*, 23, 63-80.

Schirmer, B. R. (2008). How effectively are we preparing teacher educators in special education? The case of deaf education. *American Annals of the Deaf*, 153 (4), 411-419.

Snoek, M., & Zogla, I. (2009). Teacher education in Europe; main characteristics and developments. In A. Swennen & M. VanDer Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators* (pp. 11-29), Dordrecht: Springer.

Somekh, B. (2006). *Action research: A methodology for change and development*. Glasgow: Open Uni. Press.

Starks, H., & Trinidad, S. B. (2007). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17, 1372-1380.

Swennen, A., & VanDer Klink, M. (Ed.) (2009). *Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators*. Dordrecht: Springer.

Şen, Ş. H. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 99-116.

Şişman, M. ve Acat, B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 235-250.

Tanner, H., & Davies, S. M. B. (2010). How engagement with research changes the professional practice of teacher-educators: A case study from the Welsh Education Research Network. *Journal of Education for Teaching*, 35 (4), 373-389.

Timmerman, G. (2009). Teachers educators modelling their teachers? *European Journal of Teacher Education*, 32 (3), 225-238.

Ulusoy, K. (2009). Teacher candidates' perspectives about mentor teachers' teaching methods while teaching history lessons. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8(30), 1-17.

Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği: Bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 87-100.

Van Velzen, C., VanDer Klink, M., Swennen, A., & Yaffe, E. (2008, August). *The induction of teacher educators: the needs of beginning teacher educators*. Paper presented at the ATEE Conference, Brussels, Belgium.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yusko, B. P. (2004). Promoting reflective teaching conversations: Framing and reframing the problem. *Teaching Education*, 15 (4), 363-374.

Zeichner, K. (2005). Becoming a teacher educator: A personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, 21, 117-124.