

İşitme Engelliler Öğretmenliği Programında Öğretmen Eğitimcisi Olarak Yetiştirme Sürecine Eleştirel Bakış: Öz-Değerlendirme Araştırması

A Critical Look at the Training Process in the Department of Education of the Hearing-Impaired as a Teacher Educator: Self-Study Research

Hasan Gürgür

To cite this article/Atf için:

Gürgür, H. (2013). İşitme engelliler öğretmenliği programında öğretmen eğitimcisi olarak yetiştirme sürecine eleştirel bakış: Öz-değerlendirme araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Studies in Education*, 1(1), 62-87. [Online]:www.enadonline.com

Özet. Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen eğitimcilerinin yeterlilikleri sıklıkla vurgulanmaktadır. Dolayısıyla göreve yeni başlayan öğretmen eğitimcilerinin, öğretmenlik uygulama çalışmalarını yürütme yeterliliklerine sahip olmaları için mutlaka bir yetiştirme sürecinden geçmeleri gerektiği ifade edilmektedir. Bu makalenin amacı yazarın 2007 yılından itibaren öğretim elemanı olarak görev yaptığı Anadolu Üniversitesi, İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda dahil olduğu öğretmen eğitimcisi olarak yetiştirme sürecini eleştirel bakış açısı ile incelemektir. Makale araştırmacıların/öğretmen eğitimcilerinin deneyimlerini eleştirel, karşılaştırmalı olarak ele aldıkları öz değerlendirme yaklaşımına dayalı desenlenmiştir. Araştırma veri kaynağı olarak yazarın araştırma sürecinde yazdığı araştırmacı günlüğünden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler analizi araştırma soruları tema olarak kabul edilerek gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde kodlama aşamasında özellikle veri kaybını önlemek, yanlış kodlamadan kaçınmak amacıyla süreçteki deneyimli öğretim elemanlarından destek alınmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda araştırmacının yetiştirme sürecinin sonunda öğretmen eğitimcisi, sınıf öğretmeni ve her iki alanın eş zamanlı olarak ele alınmış olması bağlamında deneyimlerine ve mesleki gelişime olan katkıları şeklinde üç temel tema ortaya çıkmıştır. Elde edilen tema ve bulgulardan yola çıkarak yetiştirme sürecinin öne çıkan önemli özellikler; işbirliği ile destekleme, sürekli izleme ve geri bildirimlere dayalı destekleme, esnek, her adımda zengin yaşantılar sağlanarak farkındalık yaratmaya dayalı, yansıtılmalı ve dengeli öğrenmenin gerçekleştirilmesi şeklindedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, Türkiye eğitim sisteminin her alanında öğretmen yetiştirme sorumluluğunu alacak

öğretmen eğitimcilerinin mutlaka bir yetiştirme sürecinden geçmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca Türkiye’de öğretmen eğitimcilerinin mesleki deneyim ve uygulama süreçlerine ilişkin geniş çaplı bir araştırmanın gerçekleştirilmesi önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen yetiştirme, öğretmenlik uygulama çalışmaları, yeni öğretmen eğitimcisi, işitme engelliler sınıf öğretmeni, öz-değerlendirme, mesleki gelişim

Abstract. In related literature, there are various studies focusing on teacher educators’ competencies. It is stated that newly-employed teacher educators should certainly undergo a training process to acquire the necessary competencies in conducting the teaching practices. The purpose of the present study was to examine the training process from a critical perspective as a teacher educator, who was also the author of this paper, employed in 2007 as a faculty member in the department of Education of the Hearing-Impaired at Anadolu University. The study was designed based on the self-study approach in which researchers report their experiences critically and comparatively. The author used the reflections he made in the research process as a data source. Analysis of the data collected was carried out regarding the research questions as themes. In the process of analysis, in order to prevent data loss and to avoid incorrect coding in the phase of coding, the faculty members experienced in the process were asked for their help. As a result of the analysis conducted, three themes were obtained at the end of the training process: teacher educator, elementary school teacher and the contributions of considering the two areas simultaneously to my professional development and experiences. Depending on the themes and findings obtained, the important characteristics of the training process included monitoring constantly in cooperation, providing feedback-based support, providing flexibility, providing rich experiences in every step, creating awareness, making reflections and maintaining balanced learning. Based on these results, the author suggested not only conducting a comprehensive study on the application processes and professional experiences of teacher educators in Turkey but also developing a standard teacher education program accordingly.

Keywords: Teacher education, teaching practices, new teacher educator, elementary school teacher of the hearing-impaired, self-study, professional development

Giriş

1997 yılında Anadolu Üniversitesi, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı’ndan mezuniyetim sonrası bir devlet üniversitesinde araştırma görevlisi olarak mesleğe başladım. 2007 Kasım ayından itibaren ise mezun olduğum üniversiteye öğretim elemanı olarak geri döndüm. Bu öğretim elemanı olarak çalıştığım üçüncü devlet üniversitesiydi. Son görev yeri değişikliğimi mesleki gelişimim açısından bir dönüm noktası olarak tanımlıyorum. Bunun nedenini ise İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretim elemanı olarak Eğitim Fakültesi ile birlikte Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi’nde [İÇEM] öğretmen eğitimcisi ve sınıf öğretmeni olarak çalışmaya başlamam şeklinde açıklayabilirim. Anabilim dalının kuramsal dersleri eğitim fakültesi bünyesinde, programın içeriğindeki

öğretmenlik uygulama çalışmaları İÇEM’de yürütülmektedir. Bu noktada öğretmenlik uygulama çalışmalarından sorumlu öğretmen eğitimcilerinin yeterliliklerinin anabilim dalında önemsendiğini belirtmem gerekir. Bunun göstergesi, öğretmenlik uygulama çalışmalarını yürütecek öğretim elemanları öncelikle belli bir süre İÇEM’de sınıflarda sınıf öğretmenliği yaptıktan sonra deneyimli öğretmen eğitimcisinin rehberliğinde bir yetiştirme sürecinden geçiyor olmalarıdır.

İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı ve İÇEM’deki yapı bağlamında kendi deneyimlerime baktığımda 15 yıllık meslek hayatım boyunca yetişmiş bilim insanı olarak bir araştırmayı planlama ve yürütme, lisans düzeyinde alanımla ilgili dersleri yürütme ve yetişkin yaştaki üniversite öğrencileri ile iletişim konularında deneyimlerimden söz edebilirim. Ayrıca o yıllarda zihin engellilerin eğitimi ve sınıf öğretmenliği alanlarında ikişer yıl öğretmenlik uygulama çalışmalarını yürüttüğümü belirtmeliyim. Ancak öğretmenlik uygulama çalışmaları yürütme ile ilişkili olarak sınıflarda öğretmenlik deneyimlerim açısından baktığımda ise üniversite ortamında çalıştığım için sistematik yaşantılarımın hiç olmadığını dile getirmeliyim. O yıllarda elde ettiğim deneyimler özel gereksinimli öğrencilerle fırsat bulduğunda kısa süreli, daha çok birebir çalışma şeklinde gönüllü veya araştırma amaçlı (proje ve doktora çalışması) uygulamalardan öteye gitmemiştir. Bu nedenlerle mesleki gelişimim açısından bakıldığında, anabilim dalının yapısı temelinde öğretmenlik uygulama çalışmalarını yürütme ve işitme engellilerin eğitimi alanında sınıf öğretmenliği yeterliliklerim boyutlarında gelişmeye gereksinimlerimin olduğu ortadaydı.

İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı’nda uzun yıllardır yürütülen ve dahil olduğum süreci destekler nitelikte alanyazında nitelikli öğretmen yetiştirme bağlamında göreve yeni başlayacak öğretmen eğitimcilerinin bir yetiştirme programından geçmelerinin kalite açısından önemli bir etmen olduğu belirtilmektedir (Swennen ve VanDerKlink, 2009; Ziechner, 2005). Bunun gerekçesi ise öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarına, öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi ve beceri kazandırmaları sorumluluklarından dolayı uygulamaları izleme, geri bildirim verme gibi kendi içinde çok yönlü yeterliliklere sahip olmaları gerektirdiği şeklinde açıklanmaktadır (Boyd, Harris ve Murray, 2007; Korthagen, Loughran ve Lunenberg, 2005). Özellikle öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi ve beceri kazandırmak bağlamında alanyazında öğretmen eğitimcilerinin sahip olmaları gereken önemli yeterlilik alanlarından birisinin sınıf öğretmenliği olduğu vurgulanmaktadır (Bullough, 2005; Christensen ve Luckner, 1995; Korthagen ve diğer., 2005; Swennen ve VanDerKlink, 2009). Çünkü öğretmen eğitimcilerinin sınıf öğretmenliği deneyimlerini öğretmenlik uygulama çalışmaları sürecine aktarmaları, böylece öğretmen adaylarına kuramsal bilgilerini uygulamaya nasıl aktaracakları konusunda rehberlik etme yeterliliklerine sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir (Berry, 2009; Bullough, 2005; Christensen ve Luckner, 1995). Bu nedenle öğretmen eğitimcilerinin yürüttükleri süreç alanyazında “öğretmeyi öğretmek” şeklinde de adlandırılmaktadır (Berry, 2009; Swennen ve VanDerKlink, 2009).

Anadolu Üniversitesine gelmem ile birlikte karşıma çıkan bu durum benim İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğretmenlik uygulama çalışmalarını yürütmem

için var olan öğretmen eğitimcisi yetişme sürecine dahil olmamı gerektiriyordu. Dahil olacağım yetişme sürecini anabilim dalındaki deneyimli öğretim elemanları ile bir eylem araştırması şeklinde desenlemeye ve yürütmeye karar vermiştik. Yetiştirme sürecinde destek aldığım öğretim elemanlarından birisi olan deneyimli öğretmen eğitimcisi (DÖE), 1979 yılından beri işitme engellilerin eğitimi alanında öğretim elemanıdır ve 1986 yılından itibaren öğretmen yetiştirilmeye başlanan anabilim dalında öğretmenlik uygulaması derslerinin koordinatörüdür. Diğer öğretim üyesi işitme engellilerin eğitimi alanında 24 yıllık deneyime sahiptir ve nitel araştırma alanında da uzun yıllar deneyimi bulunmaktadır.

2008 öğretim yılından itibaren eylem araştırması olarak desenlenen yetişme süreci 2011 yılı ortasında sonlanmıştı. İşbirliği ile yürütülen bu yetişme sürecimi ayrıca kendi mesleki gelişim sürecim olarak adlandırabilirim. Araştırmanın bitmesiyle yetişme sürecinin işleyişini analiz ettiğim bir makale yazdım ve bu makale yayınlandı (Gürgür, 2012). Diğer yandan öğretmen eğitimcisi olarak yetişme ve mesleki gelişim sürecimi ele aldığım makaleyi yazarken elde ettiğim bazı bulguları geçmiş deneyimlerim ve süreç sonrasında gelişim, kazanımlarım ile karşılaştırmaya başlamıştım. Bu karşılaştırma sürecini özellikle mesleki gelişimim açısından önemsememe rağmen yazdığım makalenin amacından dolayı bu bulgulara yer verememiştim. Bu karşılaştırmaları daha ayrıntılı ele almamın öğretmen eğitimcilerinin yeterliliklerine ilişkin önemli bulgular ortaya çıkaracağından yola çıkarak mesleki değişim, gelişim sürecime kritik ve eleştirel bakmak amacıyla bu öz-değerlendirme (self-study) makalesini yazmaya karar verdim. Çıkış noktam, öğretmen yetiştirme alanında gerçekleştirilen öz-değerlendirme araştırmalarında, öğretmen eğitimcilerinin kendi deneyim, duygu ve düşüncelerine odaklanarak mesleki yaşamlarında edindikleri bilgi düzeylerini, yeterliliklerini ve gelişmelerini eleştirel bakışla derinlemesine ele aldıklarının vurgulanıyor olmasıydı (Lunenberg ve Willemse, 2007). Alanyazında öz-değerlendirme yaklaşımıyla araştırmacıların yeni öğretmen eğitimcisi olarak kendi deneyimlerini analiz ettikleri (Barkham, 2005), sınıf öğretmenliğinden öğretmen eğitimciliğine geçiş süreçlerini betimledikleri (Wood ve Borg, 2010), öğretmen eğitimcisi olarak kendi uygulamalarını nasıl geliştirdiklerini ortaya koydukları (Alderton, 2011; Ketter ve Stoffel, 2011; Kitchen, Parker ve Gallagher, 2011) ve kendi kişisel deneyimlerini derinlemesine analiz ettikleri (Bullough, 1994) makalelere rastlamıştım.

Makaleyi yazma amacım doğrultusunda Türkiye'deki alanyazına baktığımda ise öğretmenlik uygulama çalışmalarına odaklanmış araştırmalara rastlamıştım (Örn.: Birgin, Çatlıoğlu, Coştu ve Aydın, 2009; Çiçek ve İnce, 2005; Eraslan, 2009; Ulusoy, 2009). Ancak Türkiye'de öğretmen eğitimcilerine, yetiştirilmelerine, gelişmelerine ve öz-değerlendirme yaklaşımına dayalı gerçekleştirilen herhangi bir araştırmaya ulaşamamıştım. Öz-değerlendirme bakışıyla yazdığım bu makalenin alanda çalışan tüm öğretmen eğitimcilerine kendi uygulamalarını sorgulamalarını sağlayacağını böylece mesleki gelişimleri açısından katkılar getireceğini düşünüyorum. Süreçteki görüşlerime ve yansıtımlarıma karşılaştırmalı şekilde bakmamın özellikle öğretmen yetiştirme alanında öğretim elemanı olarak çalışacakların karşılaşılabilecekleri yaşıntıları önceden anlamaları, görmeleri ve mesleki gelişimlerini planlamaları

açısından önemli olabileceğini söyleyebilirim. Nitekim alanyazında öz-değerlendirme yaklaşımının bireylerin kendi uygulamalarına derinlemesine bakmalarını sağladığı ve bunun alanda çalışan tüm öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimleri açısından desteklenebileceği belirtilmektedir (Hamilton ve Pinnegar, 2000; Loughran, 2007). Bu görüşler doğrultusunda makalede, öğretmen yetiştirme alanındaki mesleki ve kişisel değişim, gelişim sürecini, deneyimlerimi ve yeterliliklerimi, duyu ve düşüncelerimi derinlemesine eleştirel olarak incelemek amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt vermeye çalıştım:

- Yetiştirme süreci sonunda öğretmen eğitimcisi olarak, edindiğim deneyimlere ilişkin duyu ve düşüncelerim nelerdir?
- Yetiştirme süreci sonunda işitme engelliler sınıf öğretmeni olmama ilişkin duyu ve düşüncelerim nelerdir?
- Yetiştirme sürecinde öğretmen eğitimciliği ve sınıf öğretmenliği alanlarının eş zamanlı olarak ele alınmış olması mesleki gelişimime katkı sağlamış mıdır?

Yöntem

Desen

Bu makale araştırmacıların deneyimlerini ve gelişmelerini; eleştirel, karşılaştırmalı olarak ele aldıkları öz-değerlendirme yaklaşımına dayalı planlanmış ve yazılmıştır. Alanyazında, öğretmen yetiştirme ve öğretmen eğitimcilerine odaklanan araştırmalarda öz-değerlendirme yaklaşımının son yıllarda yaygın olarak kullanıldığı belirtilmektedir (Feldman, Paugh ve Milss, 2004; Lunenberg ve Willemse, 2007; Samas, 2010; Samaras ve Freese, 2009). Öz-değerlendirme araştırma yaklaşımını benimseyen bilim insanlarının çabalarıyla, 1992 yılında Amerika Eğitim Araştırmaları Birliği şemsiyesi altında Öz-Değerlendirme ile İlgilenen Araştırmacılar Grubu (Self-Study Special Interest Group-SIG) oluşturulmuştur (Bullough ve Pinnegar, 2001).

Öz-değerlendirme araştırmaları, 1990 yılının başlarında öğretmen eğitimcilerinin kendi uygulamalarını ele almaları, mesleki yaşamlarında var olan bilgi düzeyleri ve yeni bilgileri öğrenmeleri, yaşadıkları deneyimlere odaklanmaları şeklinde ortaya çıkmıştır (Hamilton, 1998; Samas, 2010; Samaras ve Freese, 2009). Alanyazında öz-değerlendirme yaklaşımının temel olarak, bireylerin kendi mesleki yaşamları ile ilgili bilgi, gelişme, tartışma ve yansıtılmalarını ele almaları anlamına geldiği belirtilmektedir (Bullough ve Pinnegar, 2001; Fourie, 2007). Öz-değerlendirme araştırmalarında öğretmen eğitimcilerinin kendilerinin veri kaynağı olduklarını, süreçte kendilerine ve sahip oldukları rollere ilişkin yansıtılmalar yapmalarının söz konusu olduğunu belirtmektedir. Öz-değerlendirme yaklaşımının temel olarak, öğretmen eğitimcilerinin kendi profesyonel hayatlarına ve yaşantılarına eleştirel bakarak önemli bilgileri vermeleri anlamına geldiği belirtilmektedir (Bullough ve Pinnegar, 2001). Bu bağlamda öğretmen

eğitimcilerinin kendilerine yansıtma ve değerlendirme yapmaya odaklanması nedeniyle de, öğretmen yetiştirme uygulamalarının niteliğini arttırması gibi bir potansiyelin olduğu vurgulanmaktadır (Hamilton ve Pinnegar, 2001; Loughran, 2007). Diğer yandan Bullough ve Pinnegar (2001) öz-değerlendirme araştırmacılarının süreçte topladıkları çok fazla veriler ile başa çıkmada zorlanabileceklerini vurgulamaktadırlar. Yazarlar bu konuda, öz-değerlendirme araştırma raporlarının, okuyuculara, araştırmacının düşünce ve duygularını açık bir şekilde anlamaları fırsatı vermesi gerektiği bu bağlamında da yazarın net, somut bir bakış açısı oluşturması gerektiğini ifade etmektedirler. Bullough ve Pinnegar, öz-değerlendirme araştırma raporlarının bilimsel niteliği açısından aşağıda yer alan önerileri sunmuşlardır. Buna göre:

1. Öz-değerlendirme araştırma raporlarında gerçek verilerden yararlanarak kanıtlar sunulmalıdır.
2. Öz-değerlendirme raporlarında araştırmacının duygu ve düşüncelerine derinlemesine bakış, kendi yorum ve tartışmalara yer verilmelidir.
3. Öz-değerlendirme raporlarında araştırmacı yaşantı, deneyimlerini tarihsel sırayla yazmalı ve samimi bir dil kullanılmalıdır.
4. Öğretmen yetiştirme alanında öz-değerlendirme araştırmacısı sadece kendi uygulama, gelişme veya yetiştirme sürecine odaklanmalıdır.
5. Öz-değerlendirme araştırma raporlarında ortaya çıkan sonuçlardan alanda çalışan meslektaşların da uygulamalarında yararlanabilmelerine hizmet etmelidir.
6. Nitelikli öz-değerlendirme araştırmalarında bireysel gelişimi betimlemekle beraber gerçekleştirilen uygulamalara da odaklanılmalıdır.
7. Nitelik için öz-değerlendirme araştırmacısı raporunu yazarken bulunduğu bağlamı da dikkate almalıdır.
8. Nitelikli öz-değerlendirme araştırmaları ile elde edilen bulgular uygulamalar ile ilgili yeni bakış açıları ortaya çıkarmalıdır.
9. Öz-değerlendirme araştırma raporları, okuyucuların araştırmacının düşünce duygularını açık ve net anlayabilecekleri şekilde yazılmalıdır.
10. Bilimsel olması için öz-değerlendirme raporlarında ortaya çıkan bulgular alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmalıdır.

11. Öz-değerlendirme araştırma raporlarında, bilimsel bir araştırmada olması gereken yöntem, katılımcılar, veri toplama teknikleri ve yararlanılan kaynaklar gibi önemli başlıklara yer verilmelidir.
12. Nitelikli öz-değerlendirme araştırma raporları araştırmacının uygulama sürecinde yaşadığı karmaşıklıkları, gerginlikleri ve sorunları içermelidir.

Araştırmanın Gerçekleştirildiği Yer ve Öğretmenlik Uygulama Çalışmaları

Öğretmen eğitimcisi olarak yetişme sürecim İÇEM’de gerçekleştirilmiştir. Anadolu Üniversitesi bünyesinde 1979 yılında kurulan İÇEM’de eğitim, odyoloji servisinde tanılama, uygun cihazlandırma sonrası aile eğitimi ile başlamakta, 4 yaştan itibaren yuva 1, 2 ve 3 düzeyinden, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyine kadar devam etmektedir. Örgün eğitim öğretim etkinliklerinin sistematik olarak uygulandığı İÇEM’de ayrıca İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı’nın öğretmenlik uygulama çalışmaları yürütülmektedir. Anabilim dalında öğretmenlik uygulama çalışmaları 7. ve 8. yarı yıllarında gerçekleştirilmektedir. Uygulama çalışmaları her öğretim yarıyılında 14 hafta sürmektedir. Uygulama çalışmaları için öğretmen adayları haftada iki gün (Pazartesi-Salı/ Çarşamba-Perşembe) İÇEM’de yuva, ilkokul ve ortaokul düzeylerinde uygulama yapmaktadırlar. Bu süreçte öğretmen adayları uygulama yaptıkları sınıflarında yarım gün (ortalama 4 saat) gerçekleştirilen tüm çalışmaları (grup dil dersleri ve birebir söyleşileri) izlemektedirler. Öğretmen adayları 7. yarıyılıda sınıflardaki dersleri izlerken aynı zamanda iki gün birer kez birebir söyleşi planı yazarak, öğrenciye uygulamaktadırlar. Uygulamalar 8. yarıyılıda ise yine haftada iki gün devam etmekte, bu günlerden birinde öğretmen adayları grup dil dersi, diğer günde ise bire bir söyleşiler uygulamaktadırlar. Öğretmen adaylarının her birinin ayrıca çalıştıkları sınıf ve sınıftaki çocuklara ilişkin bilgileri, sınıf gözlemlerini ve planlarını bir araya getirdikleri uygulama dosyaları bulunmaktadır. Anabilim dalında öğretmenlik uygulama çalışmaları öğretmen eğitimcilerinden oluşan bir komisyon tarafından yürütülmektedir. Bu komisyonda araştırmanın gerçekleştirildiği tarihte toplam dört öğretim elemanı bulunmaktaydı. Bu öğretim elemanlarından birisi süreci planlamaktan sorumludur ve her haftanın başında öğretmen adaylarının gerçekleştirecekleri uygulamaların hangi öğretmenin eğitimcisi tarafından, saat kaçta ve nerede izleneceği planlamaktadır. Yarıyıl boyunca her öğretmen adayı ortalama 8 kez izlenmektedir (AG, 25.04.2009, s. 26).

Veri Toplama Teknikleri ve Verilerin Analizi

Makalenin amacı ve aklımdaki soruları yanıtlamaya yönelik yararlandığım veri toplama teknikleri araştırmacı günlüğüm ve elimdeki dokümanlar olmuştur. Araştırmacı günlüğümü (AG) (2007-2011 yıllarına ait toplam 289 sayfa), sürece ilişkin yaşantılarımı ve düşüncelerimi veri kaynağı olarak düzenli şekilde tuttum. Doküman olarak dijital ses kayıtlarının dokümlerini ve geçmiş tüm resmi görevlendirmelerime ilişkin dokümanların bulunduğu kişisel dosyama doküman olarak kullandım. Böylece mesleki anlamda

görevlendirmelerimi, kendi yaşantılarımı ve düşüncelerimle ilgili temel verileri bir araya getirdim. Daha sonra yanıt bulmak amacıyla belirlediğim sorularımı tema olarak kabul ederek araştırmacı günlüğümü temalara göre kodlayarak ve her bir temanın altına ilgili verileri yerleştirerek analizi gerçekleştirdim (Creswell, 2005). Diğer veri kaynakları olan resmi dokümanlardan ve ses kayıt dökümlerinden makalenin giriş kısmını yazarken ve elde ettiğim bulguların sıralamasını yaparken yararlandım.

Feldman (2003) eğitim ve öğretmen yetiştirme ile ilgili olduğundan ve temelinde uygulamaları geliştirmek olduğuna göre okuyucuların elde edilen bulgulara güvenebilecekleri şekilde araştırmanın gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda analiz sürecinde kodlama aşamasında özellikle veri kaybını önlemek, yanlış kodlamadan kaçınmak amacıyla süreçteki deneyimli öğretim elemanlarından destek aldım. Dolayısıyla analiz sürecinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını da bu öğretim elemanları ile gerçekleştirdim. Bu süreçte deneyimli öğretim elemanları ile kodların belirlenmesi ve yerleştirilmesi, araştırma sorularına dayalı temaların oluşturulması ve bulguların ortaya konmasında, bağımsız kodlama ve uzlaşma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda ortaya çıkan temalar, araştırma sorularıyla paralellik göstermiştir. Bu nedenle elde edilen bulgular, araştırma sorularına dayalı cevaplandırılarak sunmaya çalıştım.

Bulgular

Yetiştirme Süreci Sonunda Öğretmen Eğitimcisi Olarak Deneyimlerime İlişkin Duygu ve Düşüncelerim

Anadolu Üniversitesi'nde öğretmen yetiştirmeye yönelik yeterliliklerimi geliştirmek amacıyla dahil olduğum öğretmen eğitimcisi yetiştirme süreci deneyimli öğretim elemanları ile ekip halinde aşamalar halinde yürütülmüştür. Bu sürecin temel amacı yetişen öğretmen eğitimcisi olarak öğretmenlik uygulamalarını yürütme yeterliliklerimi geliştirmek olmuştur. Yetiştirme sürecinde izlenen aşamalar gerçekleştirilen analiz sonucunda; a) Gözlemeleme (*Deneyimli öğretmen eğitimcisinin - DÖE - süreci nasıl yürüttüğüne ilişkin gözlem*), b) Kontrollü Değerlendirme (*DÖE'nin kontrolünde öğretmenlik uygulama çalışmalarını yürütme*), c) Bağımsız Değerlendirme (*DÖE'den bağımsız öğretmenlik uygulama çalışmalarını yürütme*), d) Tekrar Kontrollü Değerlendirme (*DÖE'nin kontrolünde öğretmenlik uygulama çalışmalarını yürütme*), e) Yarı Bağımsız Değerlendirme (*Bazen DÖE'nin kontrolünde ve bazen bağımsız öğretmenlik uygulama çalışmalarını yürütme*) ve f) Tam Bağımsız Değerlendirme (*DÖE'den bağımsız öğretmenlik uygulama çalışmalarını yürütme*) şeklinde ortaya çıkmıştır (Gürgür, 2012). Bu aşamaların her biri ekipte yer alan DÖE'yi izlediğim, kontrolünde veya kendisinden bağımsız olarak gerçekleştirdiğim uygulamalardan elde ettiğim verilerin analizinden ortaya çıkan bulgulara göre adlandırılmıştır. Aşamaların her birine süreçte topladığım veriler ışığındaki gelişmelerim, yaşadığım sorunlar ve geliştirmem gereken önemli noktalara deneyimli araştırma ekibi ile düzenli olarak gerçekleştirdiğimiz toplantılarda karar verilmiştir. Sürecin bu şekilde yürütülmesinin öğretmen eğitimciliğine yönelik gelişmeye gereksinim duyduğum yeterlilikleri

yaşayarak, deneyim kazanarak içselleştirmemi sağladığımı söyleyebilirim. Yetişme sürecindeki ekip toplantıları, gerçekleştirilen faaliyetler ve verilen kararlar ile ilgili bir ekip toplantısı sonunda günlüğüme örneğin aşağıdaki ifadelerde bulunmuşum;

... değerlendirme aşamasında yaşadığım önemli sorunları dile getirdikten sonra toplantıda tekrar deneyimli öğretmen eğitimcisinin kontrolünde değerlendirme aşamasına karar vermiş olmamız, sorunların çözüm yollarını yaşayarak, somut şekilde görmüş olmam ... düzenli olarak gerçekleştirilen bu izleme çalışmaları bana yaşayarak adım adım gelişme fırsatı verdi (AG, 13.04.2009, s. 125).

Bu bulguda da görüldüğü gibi yeni öğretmen eğitimcisi olarak yetişme faaliyetlerinin işbirliğine dayalı, deneyimli öğretim elemanlarının rehberliklerinde, aşamalar halinde yürütülmesi sayesinde öğretmenlik uygulama çalışmalarını bağımsız yürütebilmeye doğru gelişmeler kayıt ettim. Dolayısıyla yetişme sürecinde deneyimli öğretim elemanlarının desteklerini almanın önemli bir etmen olduğunu vurgulamalıyım. Süreçte öğretim elemanlarından aldığım destek ile ilgili günlüğüme; *“Bir süredir yetişen öğretmen eğitimcisi olarak gerçekleştirdiğim tüm uygulamalarla ilgili hocaların bana yol göstermesi sayesinde gelişerek ilerlediğimi düşünüyorum ... her adımda rehberlik, gerektiğinde bireysel görüşmelerle yönlendirme, atmam gereken veya atacağım her adımı danışabiliyor olmam süreci daha nitelikli hale getirdi.”* (AG, 14.10.2008, s. 9) şeklinde ifadelere yer vermişim.

Araştırma sürecinde ve sürecin sona ermesi ile önceki yıllarda herhangi bir destek, rehberlik almadan tek başıma yürüttüğüm öğretmenlik uygulama çalışmalarının niteliğini sorgulamaya başladığımı makalenin giriş kısmında dile getirmiştim. En başta bu sorgulama ile yetişen öğretmen eğitimcisi olarak yeterliliklerime ve geliştirmem gereken yönlerime ilişkin kendimi daha net olarak tanıyabildiğimi, mesleki farkındalığının arttırdığını söyleyebilirim. Bu bağlamda önceki yıllarda öğretmen adaylarına gerçekten de öğretmenlik mesleğine ilişkin rehberlik edip edemediğim boyutunda kendimi sorgulamıştım. Bu konuda süreçte kendim ile ilgili verdiğim tüm cevaplar olumsuz şekilde ortaya çıkıyordu. Çünkü geçmiş yıllarda çalıştığım üniversitelerde öğretmenlik uygulama çalışmalarını yürütme konusunda herhangi bir yetişme sürecinden geçmediğimden, sahip olmam gereken yeterlilikler konusunda; öğretmen adaylarının uygulamalarında nelere bakacağımı ve ne tür bilgiler toplamam gerektiği bilmeme, dolayısıyla adalara doğru şekilde geri bildirim verememe gibi kaygılar yaşadığımı günlüğüme not etmişim (AG, 13.10.2008 s. 8). Bu kaygılar nedeniyle de o yıllarda mümkün olduğunca öğretmen adaylarının yanıtlamayacağı bir soruyu sorma ihtimallerine karşı kaçış içinde olduğumu hatırlıyorum. Ancak bu durumun öğretmen adaylarıyla iletişim kurmada sorunumdan dolayı değil, asıl problemin kendi deneyim ve yeterliliklerim konusundaki eksikliklerim, adalara nasıl rehberlik edebileceğimi bilmiyor olmam olduğunu söylemeliyim. Kendimden kaynaklanan ve nitelikli uygulamalar gerçekleştirmem konusunda sorunlu bulduğum geçmiş yıllardaki uygulamalarımda, öğretmen adaylarını yalnız bıraktığım, öğretmeyi öğretmek konusunda rehberlik edemediğim açık olarak görülmektedir. Geçmiş yıllara ilişkin bu olumsuz düşünce ve yaşantılarımdan yola çıkarak Anadolu Üniversitesi’ndeki yetişme sürecinde öğretmen eğitimcisinin niteliğinin önemi konusunda aklımdan geçenleri günlüğüme aşağıdaki şekilde yazmışım:

... Öğretmenlik uygulama çalışmaları öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri uygulamaları izlemek, materyallerini, planlarını incelemek... adayların aldıkları teorik derslerden yola çıkarak bir dersi öğrencilerin düzeylerine göre, doğru içerikle planlamaları, uygun ders araç gereçleri hazırlamaları ve bunu uygulamaları gibi özellikleri içerdiğine göre; bu süreçte adaylara rehberlik etme sorumluluğu bulunan öğretmen eğitimcilerinin yeterlilikler, donanımlı ve deneyimli olmaları önemli, öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamada kilit aktör (AG, 15.05.2009, s. 130).

Günlüğümde bu düşüncelerimi yazarak önceki yıllarda herhangi bir yetiştirme sürecinden geçmeden yürüttüğüm öğretmenlik uygulama çalışmalarında yapamadıklarımı daha açık şekilde dile getirdiğimi söyleyebilirim.

Yetiştirme Sürecinin Sonunda İşitme Engelliler Sınıf Öğretmeni Olarak Deneyimlerime İlişkin Duygu ve Düşüncelerim

Öğretmen eğitimcisi olarak yetiştirme sürecine ilişkin bulgular ile birlikte daha önce makalenin giriş kısmında belirttiğim gibi temel olarak Anadolu Üniversitesi, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda yetiştirilip görev yapan öğretmen eğitimcilerinden önemli bir farkım vardı. Anabilim dalında öğretmenlik uygulama çalışmalarını yürütmekten sorumlu öğretim elemanları işitme engelliler sınıf öğretmeni olarak uzun yıllar deneyim elde ettikten sonra bu rolü almışlardı. Alanyazında nitelikli öğretmen yetiştirme için önkoşullarından birinin öğretmen eğitimcilerinin sınıf öğretmenliğindeki deneyimleri olduğu belirtilmektedir (Christensen ve Luckner, 1995; Korthegan vd., 2005; Swennen ve VanDerKlink, 2009). Bu deneyimin özellikle öğretmen adaylarına uygulanabilir öneriler ve geri bildirimler vermeleri açısından gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Boyd vd., 2007; Duncan, 1999; Tye-Murray, 1994). Bu vurguya paralel olarak araştırma sürecinin başından itibaren deneyimli öğretim elemanlarının desteği ile sınıf öğretmenliği yeterliliklerimin geliştirilmesini de amaçlamıştık. Süreçte sınıf öğretmenliği ile birlikte önemli olarak öğretmenlik uygulamalarını yürütmek için sahip olmam gereken İÇEM'de sınıfların ve genel olarak kurumun işleyişi hakkında da bilgi edinmem söz konusuydu. İÇEM'de 2008-2010 yılları arasında ilköğretim 5. sınıf, 2010-2011 öğretim yılında ise 3. sınıf düzeylerinde işitme engelli öğrencilerle öğleden sonraları grup dersleri (Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi) gerçekleştirdim. Süreçte aynı zamanda belli sürelerde öğrencilerle birebir çalışmalar (söyleşi, okuma, yazı düzeltme) yürütüyordum. Sınıf öğretmeni olarak sahip olduğum temel rol ve sorumluluklarım grup dersleri ve birebir söyleşi çalışmalarına yönelik; a) uygulanacak ders ve söyleşilerin planlarını hazırlama, b) uygulama için gerekli materyalleri hazırlama, c) uygulamaları gerçekleştirme ve d) ders uygulamalarıma yansıtma yaparak kendimi değerlendirmem şeklinde olmuştur.

Sınıf öğretmenliğimi geliştirme amacı doğrultusunda 2008-2010 öğretim yıllarında düzenli olarak, tam zamanlı öğretmenlik yapıyorken ayrıca her hafta kendi belirlediğim iki birebir söyleşi veya grup derslerinin video kayıtlarını alıyordum (toplam 86 birebir çalışma, 18 grup dil dersi). Araştırmanın planlama aşamasında alınan karar doğrultusunda süreçte gerçekleştirdiğim iki dersin video kaydını deneyimli öğretim elemanlarından oluşan ekip toplantılarında geri bildirim almak üzere izliyorduk. 2008-2009 öğretim

yılında gerçekleştirdiğim uygulamaları izlemek ve gelişmelerimi değerlendirmek amacıyla 6, 2009-2010 öğretim yılında 5 ekip toplantısı gerçekleştirilmiştir. Toplantılarda ekip üyelerinden grup dersleri ve birebir çalışmalar için yaptığım hazırlıklara, uygulamalarımın ilişkin yazılı ve sözel geri bildirim, aynı zamanda sonraki uygulamalarımın ilişkin öneriler alıyordum. Bu süreçte ayrıca DÖE'nin dersime gelecek bireysel geri bildirim verdiği zamanlar da olmuştu. Ekipten veya tek başına DÖE'den aldığım bu destek ve geri bildirim ile ilgili günlüğüme aşağıdaki notu almışım:

... her sınıf uygulamasında sınıf öğretmenliği boyutunda eşsiz kazanımlarım oldu, tabi ki ilk başta telaşlanıyordum, uygulama yapıyorken izlenmek veya video görüntülerimi izlemek benim için önemli bir stres kaynağıydı ... ayrıca bir sınıfın sorumluluğunu tek başıma almakta, dersleri yürütmekte zorlandığımı söylemeliyim ... ama hocaların sistematik olarak beni izleyip geri bildirim vermiş olmaları, sonra benim aldığım geri bildirimlerden yararlanarak tekrar uygulama yapmam, sorunum olduğunda kendilerine danışabilmem, rehberlik almam gerektiğinde öğretmenlik ile ilgili her konuda ve her an destek alma şansının olması. Artık kendimi bir sınıf öğretmeni olarak görebiliyorum (AG, 03.04.2010, s. 195).

Günlüğüme yazmış olduğum bu ifadelerde görüldüğü gibi yetiştirme sürecinde yine ekibin desteği ile adım adım, gerçek bilgilere dayalı geri bildirim alarak sınıf öğretmenliğimi geliştirme süreci gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte bir sınıf öğretmenin sahip olduğu tüm sorumluluklar, planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında geri bildirim aldığımı ve kendimi geliştirme fırsatı bulduğumu belirtmeliyim.

Sınıf öğretmeni olarak da elde ettiğim deneyimler boyutunda yine geçmiş yaşantılarıma döndüğümde en başta geçmişte deneyimli herhangi bir meslektaşımın destek alma olanağının olmadığını belirtmeliyim. Sistematik olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin ilk deneyimlerimi 1996-1997 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi, İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı'ndaki öğretmenlik uygulama çalışmaları kapsamında edinmişim. Bu süreçten sonra üniversite ortamında çalışırken her fırsatta sınıflarda öğretmenlik deneyimlerimi kendi kendime geliştirmeye çalışıyordum. Bu konuda o yıllarla ilgili aklıma ilk gelen uygulamalarımın niteliğine ilişkin idi. Geçmiş yıllarda niteliği düşük pek çok uygulamalar gerçekleştirdiğimi söylemeliyim. Daha ayrıntılı bakıldığında her bir dersin planı, uygulanması ve değerlendirilmesi boyutlarında nitelik sorunları yaşamış olduğumu söyleyebilirim. Bu nitelik sorununun temel sebebinin deneyimli öğretmenlerden geri bildirim almayı ve dolayısıyla yaptığım hatalar, ne tür geliştirmem gereken gereksinimlerimin olduğumun farkında olmayışımı diye düşünüyorum. Diğer bir anlatımla herhangi bir geri bildirim almadan kendi kendime atmaya çalıştığım adımlarda bazen hata yaptığımı, yanlışları devam ettirerek sürdürdüğümü hatırlıyorum.

Ortaya çıkan bu bulgular öğretmen eğitimcisi olarak yetiştirme sürecimde olduğu gibi yine ekibin desteğini almamın öneminin göstergesidir. Bu noktada günlüğüme aldığım notlarda da öğretmenliğimi geliştirme boyutunda deneyimli öğretim elemanlarından aldığım sık, hızlı geri bildirimlerin büyük faydalarını vurguladığım görülmektedir. Ekipten süreçte nasıl destek aldığımı ve sürecin bana katkılarını günlüğüme aşağıdaki şekilde dile getirmişim:

... Bu hafta içinde gerçekleştirdiğim iki bire bir çalışmamı ve bir grup dil dersimi videoya çekmiştim. Görüntüleri aynı hafta içinde hocalar ile birlikte izledik ve bana çok önemli geri bildirimler verdiler ... şunu gördüm ki, uygulamalarının hızlı, sık ve düzenli izlenmesi sayesinde gelişim ve gereksinimlerimi daha rahat görebiliyorum, yaptığım hataları devam ettirmeden hemen düzeltebildim süreçte (AG, 27.04.2009, s. 140).

Ortaya çıkan bu düşüncelerimi destekler nitelikte alanyazında geri bildirim sürecinin gerçek bilgilere dayalı, uygulamanın hemen arkasından ve sık aralıklarla yürütülmesinin nitelik açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır (Brandt, 2008; Brinko, 1993; Scheeler, Ruhl ve McAfee, 2004; Wilkins-Carter, 2010). Diğer yandan ekip çalışması ile birlikte hızlı ve sık geri bildirim konusunda en büyük şansımın DÖE ile aynı fiziksel mekanda çalışıyor olmam olduğunu düşünüyorum. Böylece her an, gereksinim duyduğumda kendisinden destek istemem, karşılaştığım bir sorun ile ilgili danışmam söz konusu olmuştur. Kendisi de her konuda, her tür müdahaleyi hızla yerine getirmiş ve süreçte bana rehberlik etmiştir. 2011 yılından itibaren DÖE öğretmenlik yaptığım sınıfa düzenli olarak gelmiş ve uygulamalarımı izleyerek sözel geri bildirim vermeye devam etmiştir.

Yetiştirme Sürecinde Öğretmen Eğitimciliği ve Sınıf Öğretmenliği Alanlarının Eş Zamanlı Olarak Ele Alınmış Olmasının Mesleki Gelişimime Katkısı

Yetiştirme sürecinde ayrı ayrı öğretmen eğitimcisi ve sınıf öğretmenliğime ilişkin geçmiş ve güncel yaşantılarımı ele alırken her iki boyutun karşılıklı etkisi de bir tema olarak ortaya çıktı. Öncelikle yaşarken zor olsa da eş zamanlı olarak öğretmen eğitimciliğim ile sınıf öğretmenliğimi geliştirme alanlarının ele alınmış olmasının sürecin verimliliği açısından çok yönlü katkılar sağladığını vurgulamalıyım. Bu konuda birbirini tamamlayıcı her iki alanın eş zamanlı ele alınarak kısa denebilecek bir zaman diliminde gelişmemi sağladığını, bu sayede zengin yaşantılar elde ettiğimi düşünüyorum. Bu düşüncemi günlüğüme şu şekilde yazmışım:

... ekip olarak okuduklarıma paralel iyi bir öğretmen eğitimcisinin iyi bir uygulamacı olması gerektiğini sıklıkla vurgulayarak çalışmaya başladık. Zaten hiç deneyimimin olmadığı bir konuda öğretmen adaylarına nasıl rehberlik edebildim ... çalışmanın başında her iki alan da farklı gibi geliyorken sonradan yetişirken öğretmenliğimi geliştirmemin sürecin etkili olmasını sağladığımı görüyorum (AG, 03.04.2010, s. 195).

Bu düşüncelerimden her iki alanın birbirinin tamamlayıcısı olduğunu yaşayarak algıladığımı görülmektedir. Daha somut ifade etmek için süreci iki boyutta almanın sürecin anlaşılmasını sağlayacağını düşünüyorum. Öncelikle öğretmen adaylarına kazandırmaya çalıştığım sınıf öğretmenliği yeterliliklerine sahip olmamam söz konusuydu. Böylece öğretmeyi öğretmek olarak tanımlanabilecek öğretmenlik uygulama çalışmalarını yürütme bağlamında “öğretme” boyutunda deneyimler elde etmişim. Sınıf öğretmenliğimi geliştirme çalışmaları kapsamında edindiğim bir diğer deneyim ekipteki öğretim elemanlarından geri bildirim almış olmamdı. Dolayısıyla sınıf öğretmenliği konusunda öğretme ve geri bildirim alma konularında yaşantılar elde etmişim. Diğer yandan sınıf öğretmenliğinde elde ettiğim deneyimlere ek DÖE’yi izleyerek veya kontrolünde öğretmenlik uygulama çalışmalarını hangi adımlarla yürüteceğimi, nelere ve nasıl bakarak geri bildirim vereceğim konularında kazanımlarım olmuştur.

Dolayısıyla öncelikle öğretmen adaylarını izlerken toplamam gereken bilgiler, geri bildirimde ele almam gereken noktaları daha net görüyor olmama da değinmeliyim. Bu karmaşık transfer süreci ile ilgili günlüğüme aşağıdaki ifadelere yer vermişim:

... Hocalardan sınıf öğretmenliğime ilişkin geri bildirim olarak geliyorken, bu konudaki deneyimlerimi öğretmen adaylarını izlerken kullanıyor, adayların geliştirmeleri gereken noktaları daha iyi görebiliyor ve uygulamalarını geliştirici geri bildirim vermeye başladığımı görüyorum. Tabii yine adaylarla gerçekleştirdiğim sürecin sonunda sınıfta öğretmenliğime transfer ettiğim önemli noktalarda da oluyordu. Onlara verdiğim geri bildirimleri ile kendi öğretmenliğimi de geliştiriyordum (AG, 03.04.2010, s. 195).

Alanlar arasındaki yaşantılarımı transfer etmeme daha somut örnek olarak günlüğümde şu ifadelere yer vermişim:

... hoca öğretmen adaylarına sürekli sorularını sorduktan sonra beklemeleri, çocuğun sözünü kesmemeleri konusunda geri bildirim verirken ben kendi sınıftaki derslerin kayıtlarına baktım hiç süre vermiyorum, çocuğun sözünü kesiyorum... öğretmen olarak düzeltmem gereken noktaları böylece görebiliyorum. Diğer yandan öğretmen adayını izlerken nelere dikkat etmem konusunu da görmüş oluyorum (AG, 04.11.2008, s. 28).

Süreçte her iki alanda edindiğim deneyimleri karşılıklı olarak transfer etmem konusunda kısa sürede bana katkısını ayrıca günlüğüme; “... sınıf öğretmenliği ve öğretmenlik uygulama çalışmalarının karşılıklı olarak çok olumlu yönde katkıları oldu... eş zamanlı edindiğim yaşantıları birbirine transfer edebiliyordum. Bu daha hızlı ilerlememi sağladı...” (AG, 03.04.2010, s. 195) ifadelerini yazmışım.

Tartışma

Yetişme süreci ile vardığım noktayı somutlaştırmak amacıyla öncelikle öğretmenlik uygulama çalışmalarının ne anlama geldiğine değinmenin yararlı olacağını düşünüyorum. Öğretmen adaylarına çeşitli ortamlarda öğretmenlik yeterliliklerini edinme fırsatlarının sağlanması bağlamında öğretmenlik uygulama çalışmalarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında önemli bir unsur olduğu belirtilmektedir (Loughran, 2007; Snoek ve Zogla, 2009). Öğretmenlik uygulama çalışmaları kısaca; öğretmen adaylarına mesleğe başlamadan, kuram ile uygulama arasında, öğretme-öğrenme süreçleri ile dengeli bir kaynaşmanın sağlanması şeklinde tanımlanabilir (Loughran, 2007). Böylece bu çalışmaların öğretmen adaylarına öğretmenliğe ilişkin gerekli bilgi, beceri ve deneyimleri edinme ve geliştirme fırsatı verdiği ifade edilmektedir (Snoek ve Zogla, 2009). Öğretmenlik mesleğine yönelik bu kadar önemli bilgi, beceri ve deneyimi kazandırma ve geliştirme sürecini yürütmekten öğretmen eğitimcileri sorumludurlar. Dolayısıyla öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarını doğru yönlendirebilmeleri, rehberlik yapabilmeleri için gereksinim duyacakları yeterlilikler temel olarak; sınıf öğretmenliği ve öğretmenlik uygulamalarını yürütme şeklinde sıralanabilir (Boyd vd., 2007; Bullough, 2005; Korthegan vd., 2005; Swennen ve VanDerKlink, 2009).

Bu bağlamda alanyazında öğretmen yetiştirmede bu kadar önemli bir role sahip öğretmen eğitimcilerinin mesleklerine başlarken bir yetiştirme ve gelişme sürecinden geçmeleri gerektiği önemle vurgulanmaktadır (Berry, 2009; Bullough, 2005; Christensen ve Luckner, 1995). Ek olarak yetişen öğretmen eğitimcilerinin özellikle bir ekip tarafından desteklenmelerinin önemi belirtilmektedir (Bullough, 2005; Korthagen vd., 2005). Öğretmen eğitimcilerine ilişkin alanyazına paralel somut olarak kendi yetiştirme sürecimin başarısında en önemli faktörün deneyimli öğretim elemanlarının destek ve rehberliklerinin olduğunu söyleyebilirim. Yetiştirme sürecindeki deneyimli ekibin bu olumlu etkilerini destekler nitelikte Barkham'ın (2005), yeni öğretmen eğitimcisi olarak kendi yetiştirme sürecini analiz ettiği araştırmasında, süreçte deneyimli meslektaşların rehberliklerinin çok önemli olduğu belirtilmiştir. Barkham, deneyimli meslektaşların yeni öğretmen eğitimcilerine yetiştirme süreçlerinde eşlik etmeleri gerektiği, iş başındayken destek vermelerinin nitelikli öğrenme ve gelişmenin gerçekleşmesi açısından çok önemli olduğunu vurgulamaktadır.

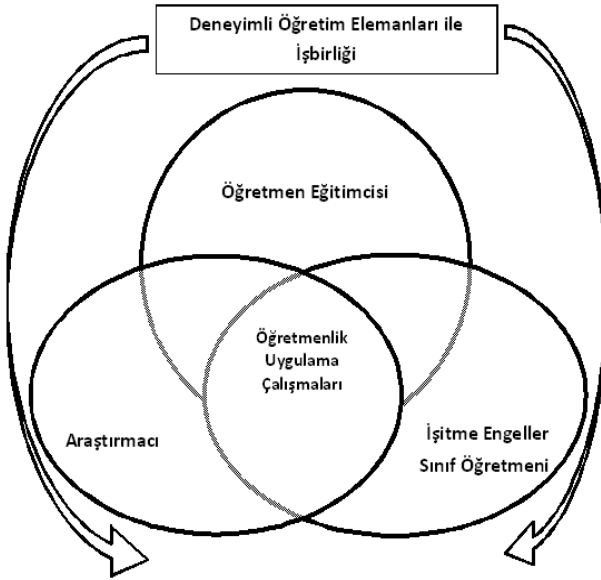
Deneyimli meslektaşlarla yürütülen süreçte yetişen öğretmen eğitimcisi olarak geliştirmem hedeflenen temel yeterlilik alanları, öğretmenlik uygulama çalışmaları kapsamında öğretmen adaylarının ders ve çalışmalarını izleme, uygulamaya ilişkin bilgi toplama, değerlendirme ve geri bildirim verme şeklinde olmuştur. Söz konusu bu yeterlilik alanlarında gelişmeler kayıt ettiğim bulgularda açık olarak görülebilir. Süreçte aynı zamanda sınıf öğretmenliği de geliştirme amacı doğrultusunda işitme engelli öğrencilere yönelik bir dersi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlilik alanları geliştirilmeye çalışılmıştır. Bulgularda da görülebileceği gibi sürecin sonunda artık bir sınıf öğretmeni olarak bağımsız tek başıma bir sınıfı yürütebilecek düzeyde yeterlilikleri büyük oranda edinmiş olduğumu vurgulamalıyım. Son olarak bulgulardan yola çıkarak sürecin niteliğinde öğretmen eğitimciliği ve sınıf öğretmenliğine ilişkin yeterlilik alanlarının eş zamanlı olarak ele alınmasının etkili olduğu sonucuna varılabilir. Bu çerçevede yetiştirme sürecinin sonunda, gelişimimin amaçlandığı yeterlilik alanları arasında sıkı bir ilişkinin olduğunu yaşayarak gördüğümü söyleyebilirim. Araştırmanın her adımında bu ilişkiyi kurmaya, alanlar arasında deneyimleri transfer etmeye çalıştığım bulgularda ortaya çıkmıştır.

Araştırma sürecinde mesleki değişim ve gelişimime yönelik elde edilen bulgulardan yola çıkarak yetiştirme sürecinin deneyimli bir ekip ile gerçekleştiriliyor olmasının etkisi ile öne çıkan önemli özellikler; *işbirliği ile destekleme, sürekli izleme ve geri bildirimlere dayalı destekleme, esnek, her adımda zengin yaşantılar sağlanarak farkındalık yaratmaya dayalı, yansıtılmalı ve dengeli öğrenmenin gerçekleştirilmesi* şeklinde somutlaştırılabilir. Sürecin sonunda sınıf öğretmeni ve öğretmen eğitimcisi olarak öğretmenlik uygulama çalışmaları yürütürken sahip olmam gereken yeterliliklerin bir çoğunu bu özellikler sayesinde içselleştirdiğimi ve geliştirdiğimi söyleyebilirim.

Oysaki Anadolu Üniversitesi'nden önce öğretmen yetiştirme alanında çalıştığım önceki devlet üniversitelerinde bulgularda görülebileceği gibi herhangi bir yetiştirme sürecinden geçmemiştim ve meslektaşlarla işbirliği içinde çalışma gibi bir fırsatım olmamıştı. Bu nedenle geçmiş yıllarda sınıf öğretmenliği ve öğretmenlik uygulama çalışmaları

süreçlerinde bir takım kaygılar, endişeler yaşadığım, bu durumların benim için önemli stres kaynakları oluşturduğu yine bulgularda görülebilir. Bunların nedenlerini ise söz konusu süreçlerde sahip olduğum rol ve sorumlulukları bilmeyişim veya bunları yerine getirecek yeterliliklere sahip olmayışım şeklinde açıklayabilirim. Benim yaşadıklarımınla örtüşür nitelikte alanyazında gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları herhangi bir yetiştirme sürecinden geçmeden mesleğe başlayan öğretmen eğitimcilerinin rol ve sorumlulukları konusunda karmaşıklaşık yaşadıkları, kendilerini yetersiz hissettikleri, bu durumun kendileri için önemli bir stres kaynağı olduğunu ifade ettikleri ortaya konmuştur (Berry, 2009; Bullough, 2005; Christensen ve Luckner, 1995).

Bir bütün olarak bakıldığında eylem araştırması şeklinde desenlenen dahil olduğum yetiştirme sürecinin yürütülme şekli ve ele alınan yeterlilik alanları doğrultusunda bir model oluşageldiğini düşünüyorum. Buna göre öğretmenlik uygulama çalışmalarını yürütecek öğretmen eğitimcisinin sahip olması gereken yeterlilik alanları ile birlikte Anadolu Üniversitesi, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki yetiştirme sürecinin nasıl yürütüldüğüne ilişkin model Şekil 1'deki gibi somutlaştırılabilir.



Şekil 1. Yeni Öğretmen Eğitimcisi Yetiştirme Modeli

Göz ardı edilmemesi gereken Şekil 1'de ortaya çıkan bu modelin yeni bir buluş olmadığı, bu modelin dayandırılabilceği alanyazında birçok mesleki gelişim modellerinin bulunduğudır (Burbank ve Kauchak, 2003; Butler; Lauscher; Javis-Seliner ve

Beckingham, 2004; Clarke ve Hollingsworthb, 2002; Hadar ve Brody, 2010; Knight, 2002). Söz konusu bu mesleki gelişim modellerinin işbirliğine dayalı oldukları ve son yıllarda oldukça yaygınlaştığı belirtilmektedir (Burbank ve Kauchak, 2003; Butler vd., 2004; Hadar ve Brody, 2010; Knight, 2002).

İşbirliğine dayalı mesleki gelişim modellerinin öncelikle yeni ve deneyimli meslektaşlar ile araştırmacıların da dahil olabilecekleri ekip çalışmalarına dayalı olduğu vurgulanmaktadır (Burbank ve Kauchak, 2003; Butler vd., 2004; Clarke ve Hollingsworthb, 2002). Bu modellerin ekip halinde çalışılarak var olan uygulamaların geliştirilmesi, yeni fikirlerin denemesi, ortaya çıkan sonuçlara yansıtma yapılması ve gerçek etkinlikler bağlamında öğretim, öğrenme boyutlarında katılımcıların bilgi düzeylerinin artırılmasını hedefledikleri belirtilmektedir (Butler vd., 2004; Knight, 2002). Alanyazında gerçekleştirilen araştırmalar işbirliğine dayalı mesleki gelişim modellerinin personel gelişimini sağlamaları ile birlikte eğitim öğretim etkinliklerinin daha nitelikli hale gelmesini sağladığı, okullar içerisinde, uzun soluklu ve sürekli bir gelişme kültürünü beraberinde getirdiklerini ortaya koymuşlardır (Butler vd., 2004; Nira ve Boglerb, 2008; Yüksel ve Adıgüzel, 2012). Bahsedilen bu işbirliği modellerinden birisi Türkiye’de 2002 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından benimsenen Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli’dir (OTMG). İşbirliğine ve ekip çalışmalarına dayalı OTMG modeli eğitim personelinin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan süreçler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007). Alanyazında gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarına göre ekip çalışmaları ile öğretmenlerin OTMG sürecinde bilgi paylaşımı, sorunlara ortak çözümler bulma, iletişim sorunlarını giderme, okul sorunlarını çözme gibi etkinliklerle bulanarak okulu öğrenen bir örgüt haline getirdikleri belirtilmektedir (Kaya ve Kartallıoğlu, 2010; Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu Akın, 2008; Nira ve Boglerb, 2008; Yüksel ve Adıgüzel, 2012). OTMG modelinin önce çıkan önemli özellikleri alanyazında; bireysel gereksinimlerin önemsenmesi, öz-değerlendirmeye dayalı, ekip ile işbirliği içerisinde döngüler halinde, planlı ve sistematik şekilde yürütülmesi biçiminde sıralanmaktadır (Nira ve Boglerb, 2008; Yüksel ve Adıgüzel, 2012).

İşbirliğine dayalı mesleki gelişim modellerine ve dolayısıyla OTMG modeline ilişkin alanyazın temelinde öğretmen eğitimcisi olarak kendi yetişme sürecime ve bu sürece ilişkin ortaya çıkan modele (bkz. Şekil 1) geri döndüğümde tek başına sürecin ekip ile işbirliğine dayalı yürütülmüş olmasının söz konusu modellerle örtüştüğü görülebilir. Ayrıca yetişme sürecimin eylem araştırması şeklinde desenlenip, döngüler halinde yürütülmesinden yola çıkarak özellikle OTMG modeli ile benzer özelliklerin olduğunu söyleyebilirim. Bu noktada alanyazında zaten eylem araştırmasının başlı başına mesleki gelişimde etkili bir desen olarak kullanılabilceği gerçekleştirilmiş araştırmalarla ortaya konmuş olduğundan bahsetmek gerekir (Burbank ve Kauchak, 2003; Butler ve Schnellert, 2012; Knight, 2002; Kuijpers; Houtveen ve Wubbles, 2010; Sales, Traver ve Garcia, 2011). Eylem araştırması deseni ile öğretmenlerin ekip haline gelmeleri, kendilerine yansıtma yapmaları bu doğrultuda eylem araştırmalarının döngüler planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinin işletilmesinin sınıf

içinde uygulamayı geliştirerek mesleki gelişimi sağlayacağı belirtilmektedir (Burbank ve Kauchak, 2003; Kuijpers vd., 2010; Butler ve Schnellert, 2012; Sales vd., 2011). Özellikler bağlamında son olarak yetişme sürecimde kendim ile ilgili yaptığım ve bu makalede analiz ettiğim verilerden elde ettiğim öz-değerlendirme bulgularımın da somut olarak OTMG modelinde öğretmenlerin kendilerini değerlendirerek farkındalık geliştirmeleri anlamında benzer özelliklere sahip olduğunu vurgulamalıyım. Bu konuda alanyazında ayrıca öz-değerlendirme araştırma yaklaşımının da mesleki gelişime hizmet etme potansiyelinin olduğunu belirtmenin önemli olduğunu düşünüyorum (Gallagher, Griffin, Parker, Kitchen ve Figg, 2011).

Sonuç olarak öz-değerlendirme yaklaşımına dayalı olarak mesleki gelişim ve değişim sürecimdeki deneyimlerime ilişkin duygu ve düşüncelerimi karşılaştırarak ele aldığım bu makalede, öğretmen yetiştirme alanında görev yapacak öğretmen eğitimcisi olarak olumlu deneyimler edinmiş, sistematik yetişme süreci ile bağımsız bir öğretmen eğitimcisinin sahip olması gereken yeterlilikleri büyük oranda kazanmış olduğumu söyleyebilirim. Yetişme sürecinde ayrıca sınıf öğretmenliği boyutunda da önemli gelişmeler elde ettiğim bulgularda görülebilir. Süreçte her iki yeterlilik alanının eş zamanlı ele alınmış olmasının ise sürece olumlu yönde etkilerini yine belirtmeliyim. Bulgularda da sık sık dile getirdiğim gibi geçmiş mesleki yaşantımda bu tür bir süreçten geçme fırsatını bulamamıştım. Sürecin sonunda kendimi artık bir araştırmacı sınıf öğretmeni ve öğretmen eğitimcisi olarak görüyorum. Deneyimli bir ekip ile işbirliği içerisinde gerçekleştirilen bu süreci bir model ile somutlaştırmaya çalıştım. Ortaya çıkan bu modelin özellikleri bağlamında alanyazında sıklıkla yer verilen işbirliğine dayalı mesleki gelişim modelleriyle büyük oranda örtüştüğü sonucuna varılabileceğini düşünüyorum

Öğretmen Eğitimcisi Olarak Yetişme Süreci ile Vardığım Nokta: Yolun Sonu mu? Asla

Bu noktada kendime, “vardığım bu sonuç benim için yolun sonu mudur?” sorusunu sorma gereği duyuyorum. Bu soruya eğitim öğretim hizmeti sunulan ve öğretmen yetiştirme alanında yolun sonunun söz konusu olmadığını düşündüğümü belirterek cevap verebilirim. Bu cevabımı destekler nitelikte günlüğüme de aşağıdaki ifadeleri kayıttım:

... süreç en başta mesleğimin her yönü ile kendi hakkımda daha çok düşünmemi, geçmişteki deneyimleri gözden geçirmemi, kendime eleştirel bakmamı, yeterliliklerimi sorgulamamı ve geliştirmem gereken yönlerimi görmemi sağlamıştır. Bu sorgulamanın ise mesleki yaşantım boyunca devam etmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu bakış açısını edinerek sorgulayarak ve eleştirerek gelişmeye devam etmeye çalışıyorum (AG, 15.04.2011, s. 235).

Günlüğüme yazdığım bu ifadelere uygun olarak mesleki gelişimin sürekliliği ve devamlılığını sağlamak açısından, araştırmacı yönümle güncel gelişmeleri takip ediyor, elde ettiğim bilgiler doğrultusunda öğretmenlik ve öğretmen eğitimciliği rollerimi gözden geçiriyor ve yansıtma yapmaya devam ediyorum.

Vardığım bu sonuçlardan yola çıkarak, ülkemiz koşullarında eğitim sisteminin her alanında öğretmen yetiştirme sorumluluğunu alacak öğretmen eğitimcilerinin mutlaka bir yetiştirme sürecinden geçmeleri gerektiğinin kaçınılmaz olduğu görülebilir. Yetiştirme süreci planlanırken Şekil 1’deki model dikkate alınabilir. Modelden yola çıkarak deneyimli öğretmen eğitimcilerinin yetiştirme süreçlerinde yeni öğretmen eğitimcilerine destek olmaları ve ekip halinde çalışmaları gerektiğini vurgulayabilirim. Ancak öğretmen yetiştiren her fakültede bana destek olan öğretim elemanları gibi bir ekibi bir araya getirmek Türkiye koşullarında zor olabilir. Bu anlamda öğretmen yetiştiren fakülteler arasında işbirliği kurulması gerektiğini söyleyebilirim. Diğer yandan bu işbirliğinin uluslararası boyutta da kurulması gerektiğini, böylece güncel ve denenmiş uygulamaların gerçekleştirilebileceğini düşünüyorum. Ayrıca öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimlerini devam ettirmeleri konusunun da dikkate alınması gerektiğini, bu bağlamda da ulusal ve uluslararası boyutta meslektaşlar arası işbirliği kurulması gerektiğini önerebilirim.

İleri araştırmalara yönelik, öncelikle eğitim sisteminin her alanında Türkiye’de öğretmen eğitimcilerinin mesleki deneyim ve uygulama süreçlerine ilişkin geniş çaplı bir araştırmanın gerçekleştirilmesi gerektiğini önerebilirim. Böylece Türkiye’de öğretmen eğitimcilerinin koşullarının ve deneyimlerinin belirlenebileceğini, bu doğrultuda gereksinim ve sahip oldukları yeterliliklerinin belirlenerek bir geliştirme sürecinin başlatılabileceğini düşünüyorum. Öğretmen yetiştiren farklı alan ve fakültelerde de yeni öğretmen eğitimcilerine yönelik bir yetiştirme sürecinin söz konusu olup olmadığı veya nasıl bir yetiştirme sürecinden geçtiklerine ilişkin öz-değerlendirme araştırmaları yararlı sonuçlar ortaya koyabilir. Ayrıca deneyimlerimin tersine, uzun yıllar sınıf öğretmenliği yapmış bir öğretim elemanın böyle bir yetiştirme sürecine dahil edilmesinin ve bu süreçle ilişkin öz-değerlendirme araştırmalarının yapılmasının önemini vurgulamalıyım. Kendi açımdan baktığımda ise öğretmen eğitimcisi olarak geçtiğim yetiştirme sürecinden sonra, mesleki olarak gelişim sürecime ilişkin öz-değerlendirmeye dayalı makaleler yazmaya devam etmemin önemli olduğunu düşünüyorum.

Kaynaklar

- Alderton, J. (2011). Exploring self-study to improve my practice as a mathematics teacher educator. *Studying Teacher Education*, 4(2), 95-104.
- 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/routledg/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., Catlıoğlu, H., Costu, 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.
- Brandt, C. (2008). Integrating feedback and reflection in teacher preparation. *E LT Journal Volume* 62(1), 37-46.
- Brinko, K. T. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching: What is effective? *The Journal of Higher Education*, 64(5), 574-593.
- Bullough, R. V. (1994). Personal history and teaching metaphors: A self study of teaching as conversation. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 107-120.
- Bullough, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143-155.
- Bullough, R.V., & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13—21.
- Burbank, M., D., & Kauchak, D. (2003). An alternative model for Professional development: Investigations into effective collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 19, 499-514.
- Butler, D. L., & Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education* 28, 1206-1220.

- Butler, D. L., Lauscher, H. N., Javis-Seliner, S., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education* 20, 435-455.
- Christensen, K., & Luckner, J. (1995). Teacher preparation in the 21st century: Meeting diverse needs. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 17, 27-31.
- Çicek, S., ve İnce, M. L. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulama sürecine ilişkin görüşleri. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 16(3), 146-155.
- Clarkea, D., & Hollingsworthb, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education* 18, 947-967.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Duncan, J. (1999). Conversational skills of children with hearing loss and children with normal hearing in an integrated setting. *Volta Review*, 101(4), 193-211.
- Eraslan, A. (2009). Prospective mathematics teachers' opinions on 'teaching practice'. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 3(1), 207-221.
- Feldman, A. (2003). Validity and quality in self-study. *Educational Researcher*, 32(3), 26-28.
- Feldman, A., Paugh, P., & Milss, G. (2004). Self-study through action research. In: Loughran, J. J. *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Springer: New York.
- Fourie, R. J. (2007). A qualitative self-study of Retinitis Pigmentosa. *The British Journal Of Visual Impairment*, 25(3): 217-232.
- Gallagher, T., Griffin, S., Parker, D. C., Kitchen, J., & Figg, C. (2011). Establishing and sustaining teacher educator professional development in a self-study community of practice: Pre-tenure teacher educators developing professionally. *Teaching and Teacher Education* 27, 880-890.
- Gürgür, H. (2012). Examining the training process of a new teacher educator in the field of the education of the hearing impaired. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12, 945-970.

- Hadar, L., & Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educators. *Teaching and Teacher Education* 26, 1641-1651.
- Hamilton, M. (1998). (Ed.). *Reconceptualizing teacher education*. London: Falmer
- Hamilton, M. L., & Pinnegar, S. (2000). On the threshold of a new century: Trustworthiness, integrity, and self-study in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 234-240.
- Kaya, S. ve Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 115-130.
- Ketter, J., & Stoffel, B (2011). Getting real: Exploring the perceived disconnect between education theory and practice in teacher education. *Studying Teacher Education*, 4(2), 129-142.
- Kitchen, J., Parker, D., & Gallagher, T. (2011). Authentic conversation as faculty development: Establishing a self-study group in faculty of education. *Studying Teacher Education*, 4(2), 157-171.
- Knight, P. (2002). A systematic approach to professional development: Learning as practice. *Teaching and Teacher Education*, 18, 229-241.
- 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.
- Kösterelioğlu, İ., ve Kösterelioğlu Akın, M. (2008). Okul temelli mesleki gelişim çalışmalarının okullarda örgüt kültürü oluşturmaya katkısı. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 243-255.
- Kuijpers, J. M., Houtveen, A. A. M., & Wubbles, Th. (2010). An integrated professional development model for effective teaching. *Teaching and Teacher Education* 26, 1687-1694.
- Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands and expectations of self-study. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 12-20.
- Lunenberg, M., & Willemse, M. (2007). Research and professional development of teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 29(1), 81-95.

- MEB, (2007). *Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Nira, A., E., & Boglerb, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education* 24, 377-386.
- Sales, A., Traver, J. A., & Garcia, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education* 27, 911-919.
- Samaras, A. P., & Freese, A. R. (2009). Looking back and Looking forward. In C. A. Lassonde, S. Galman, & C. Kosnik (Eds.) (2009). *Self-study research methodologies for teacher educators*. Sense Publishers: Boston.
- Samas, A. P. (2010). *Self-study teacher research: Improving your practice through collaborative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L., & McAfee, J. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher Education and Special Education*, 27(4), 394-407.
- Snoek, M., & Zogla, I. (2009). Teacher education in Europe; main characteristics and developments. In: A. Swennen & M. VanDerKlink. *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators* (11-127). Springer: Dordrecht.
- Swennen, A., & VanDerKlink, M. (2009). *Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators*. Dordrecht: Springer.
- Tye-Murray, N. (1994). *How to guide to develop and expand conversational skills of children and teenagers who are hearing impaired*. Alex Graham Bell Assn for Deaf.
- Ulusoy, K. (2009). Teacher candidates' perspectives about mentor teachers' teaching methods while teaching history lessons. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8(30), 1-17.
- Wilkins-Canter, E.A. (2010). The nature and effectiveness of feedback given by cooperating teachers to student teachers. *The Teacher Educator*, 32(4), 235-249.
- Wood, D., & Borg, T. (2010). The rocky road: The journey from classroom teacher to teacher educator. *Studying Teacher Education*, 6(1), 17-28.

Yüksel, İ., ve Adıgüzel, A. (2012). Öğretmenlerin okul temelli mesleki gelişim modellerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Mardin Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 117-134.

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

Yazar

Dr. Hasan GÜRGÜR, işitme engelli çocukların eğitimi alanında yardımcı doçenttir. Çalışma alanları arasında işitme engellilerin eğitimi, öğretmen yetiştirme, kaynaştırma uygulamaları, nitel ve eylem araştırma yöntemleri yer almaktadır.

İletişim

Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Yunusemre Kampüsü, Tepebaşı 26470, Eskişehir/Türkiye, e-posta: hasangurgur@anadolu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance: I started my profession as a research assistant at a university in Turkey after my graduation from the department of Education of the Hearing-Impaired at Anadolu University in 1997. In December 2007, I became a faculty member at the university I had graduated from. I consider this change in my professional position to be a turning point in terms of my professional development because I not only became a faculty member of the Department of Education of the Hearing-Impaired at Education Faculty but also taught as a teacher educator and elementary school teacher in the Application and Research Center for Hearing-Impaired Children's Education at Anadolu University. For these reasons, in terms of my professional development, my conducting the teaching practices in the department of Education of the Hearing-Impaired based on the structure of the department required my involvement in the current training process of teacher educators. We decided to design the training process as action research together with the experienced faculty members in the department.

The training process designed as action research starting from the academic year of 2008 ended in mid-2011. With the end of the research process, I authored a paper in which I analyzed the functioning of the training process, and that paper was published. In addition, I started comparing some of the findings I had obtained while authoring that paper with my past experiences as well as with my development and gains at end of the process. Although I give importance to the process of this comparison with respect to my professional development, I did not mention these findings due to the purposes of the paper I authored.

In the present paper, I tried to provide answers to the following questions to critically examine in detail my professional and personal development in the field of teacher education, my related experiences and competencies and my feelings and thoughts:

- What are my feelings and thoughts regarding my experiences as a teacher educator at the end of the training process?
- What are my feelings and thoughts as an elementary school teacher of the hearing-impaired at the end of the training process?
- Did simultaneous consideration of the two areas of teacher education and elementary school teaching in the training process contribute to my professional development?

Methodology: *Research environment:* I went through my training process as a teacher educator in the Application and Research Center for Hearing-Impaired Children's Education. *Data Collection Techniques and Analysis of the Data:* The data collection techniques I applied both to provide answers to the questions in my mind and to serve the research process included my reflective journal and the documents I had. In addition,

I considered my questions as themes and analyzed my reflective journal and the official documents by coding them according to these themes.

Results, Discussion and Conclusion: The teacher education process in which I was involved to develop my teacher education competencies at Anadolu University was conducted in phases with a team of experienced faculty members. The basic purpose of this process was to develop my competencies in conducting the teaching applications as a trained teacher educator.

As I mentioned before at the beginning of this paper, during and after the research process, I started to question my teaching practices that I conducted on my own without receiving any guidance or support in the previous years. As a teacher educator trained with this questioning in my mind, I can say that my professional awareness increased as I started to know better about what my competencies are and about in what aspects I need to develop myself.

The findings obtained regarding my training process as a teacher educator revealed that I was different in one important respect from other teacher educators trained and already teaching in the department of Education of the Hearing-Impaired at Anadolu University. The faculty members responsible for conducting the teaching practices in the department undertook that role after spending years gaining experience as an elementary school teacher of the hearing-impaired. Thus, starting from the beginning of the research process, we aimed at developing my competencies in elementary school teaching with the support of the experienced faculty members.

In line with the purpose of developing my elementary school teaching competencies, while teaching full-time in the academic years of 2008-2010, I also video-recorded two one-on-one conversations and/or group classes that I determined for each week (a total of 86 one-on-one studies, 18 group language classes). In line with the decisions made in the planning phase of the study, we watched the video-records of two classes that I taught in the process during the meetings held with the team of experienced faculty members so that I could receive feedback from them. With the support of this team, I went through the process of developing my elementary school teaching competencies gradually thanks to the feedback provided.

When I speak of my past experiences regarding the dimension of elementary school teaching, I have to admit that I did not have the chance to receive support from any of my experienced colleagues in the past.

When my past and present experiences as an elementary school teacher and as a teacher educator in my training process were taken into consideration, the mutual effect of the two dimensions was revealed as a theme. First of all, I have to point out that simultaneous examination of the areas of developing my competencies both as a teacher educator and an elementary school teacher had multi-faceted contributions to