

Editör / Editor

Ali Ersoy, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Editörler Kurulu / Editorial Board

Abbas Tümtüklü, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye*
Ahmet Saban, *Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye*
Angela K. Salmon, *Florida International University, USA*
Binaya Subedi, *The Ohio State University, USA*
Corrine Glesne, *The University of Vermont, USA*
Duygu Sönmez, *Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*
Elif Kuş Sallard, *Ankara Üniversitesi, Türkiye*
Elvan Günel, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
İlknur Kelçeoğlu, *Indiana University & Purdue University, USA*
Işıl Kabakçı Yurdakul, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
Kathy C. Trundle, *The Ohio State University, USA*
Misato Yamaguchi, *Augusta State University, USA*
Mustafa Çakır, *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
Mustafa Yunus Eryaman, *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye*
Müge Artar, *Ankara Üniversitesi, Türkiye*
Nihat Gürel Kahveci, *İstanbul Üniversitesi, Türkiye*
Pelin Yalçınoğlu, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
Roberta Truax, *Professor Emerita, USA*
S. Aslı Özgün-Koca, *Wayne State University, USA*
Sedat Yüksel, *Uludağ Üniversitesi, Türkiye*
Süleyman Nihat Şad, *İnönü Üniversitesi, Türkiye*
Şengül S. Anagün, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye*
Yıldız Uzuner, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Danışma Kurulu / Advisory Board

A. Figen Ersoy, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
A. Naci Çoklar, *Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye*
Burçin Türkcan, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
Dilek Acer, *Ankara Üniversitesi, Türkiye*
Dilek Tanışlı, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
Esin Acar, *Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye*
Fatih Yılmaz, *Dicle Üniversitesi, Türkiye*
Gülşen Leblebicioğlu, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye*
H. Bahadır Yanık, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
Hasan Aydın, *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*
Hasan Gürgür, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
Mehmet Üstüner, *İnönü Üniversitesi, Türkiye*
Meltem Günden, *Akdeniz Üniversitesi, Türkiye*
Muhammet Özden, *Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye*
Nil Duban, *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*
Nilüfer Köse, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
Nilüfer Ş. Özabacı, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye*
Sadegül Akbaba-Altun, *Başkent Üniversitesi, Türkiye*
Sema Ünlüer, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
Ş. Dilek Belet, *Anadolu Üniversitesi, Eskişehir*
Şefik Yaşar, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Bu Sayının Hakemleri

/ Referees of This Issue

Ayşegül Bayraktar

Ankara Üniversitesi, Türkiye

Deborah L. Smith-Shank

The Ohio State University, USA

Elvan Günel

Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Hıdır Karaduman

Anadolu Üniversitesi, Türkiye

İsmail Acun

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

İşıl Kabakçı Yurdakul

Anadolu Üniversitesi, Türkiye

İşıl Tanrıseven

Mersin Üniversitesi, Türkiye

Meral Güven

Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Ş. Dilek Belet

Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Şahin Dündar

Trakya Üniversitesi, Türkiye

Zehranur Kaya

Anadolu Üniversitesi, Türkiye

İçindekiler / Table of Contents

Editörden.....3
From the Editor.....5

Global Citizenship Education in Social Studies: Experiences of Turkish Teachers and Students in International Conflict and War / Sosyal Bilgiler Dersinde Küresel Vatandaşlık Eğitimi: Uluslararası Çatışma ve Savaşlara İlişkin Türk Öğretmen ve Öğrencilerin Deneyimleri
Arife Figen Ersoy.....7-30

İşitme Engelli Çocukların Okuma-Yazma Öğrenmelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri / Teacher Opinions about Hearing Impaired Children's Literacy Learning
Eren Sarıkaya, Yıldız Uzuner.....31-60

İşitme Engelliler Öğretmenliği Programında Öğretmen Eğitimcisi Olarak Yetişme 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.....61-86

Unfolding Meanings: Some Considerations for Qualitative Interview Studies / Anlamaların Açılımı: Nitel Görüşme İçeren Çalışmalara Dönük Bazı Yaklaşımlar
İsmail Özgür Soğançlı.....87-100

Editörden,

Değerli Okurlar,

Uzun süredir eğitim alanında bir nitel araştırma dergisi çıkarmayı planlıyorduk. Bunu sizlerle paylaşmanın mutluluğunu yaşamaktayız. Türkiye’de nitel eğitim araştırmalarında bir artış olduğu ve bazı araştırmacıların özellikle nitel araştırmalara yöneldikleri görülmektedir. Bu durum ülkemizde tematik nitel araştırma dergileri ihtiyacını doğurmuştur. Bu ihtiyacı karşılamak için *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* [ENAD] yayın hayatına başlamıştır. Uluslararası hakemli bir dergi olan ENAD’ın öncelikli amaçları, nitel eğitim araştırmalarının ulusal düzeyde gelişmesine katkı sağlamak, nitel eğitim araştırmacılarına akademik bir ortam sunmak ve nitel araştırma alanındaki uluslararası gelişmeleri dergi aracılığıyla paylaşmak olarak sıralanabilir. Bu amaçla, dergide özgün nitel araştırmalara, nitel yöntemlerin tanıtıldığı ve tartışıldığı çalışmalara, nitel araştırmayla ilgili kitap tanıtımları ve eleştirilerine yer verilecektir.

İlk sayımızda ikisi İngilizce ikisi de Türkçe yazılmış dört çalışma yer almaktadır. İngilizce yazılmış olan ilk araştırma makalesi, Anadolu Üniversitesi’nden Doç. Dr. A. Figen Ersoy’un, “Sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık eğitimi: Uluslararası çatışma ve savaşlara ilişkin Türk öğretmen ve öğrencilerin deneyimleri” adlı çalışmasıdır. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmada ilköğretim basamağında sosyal bilgiler dersinde yer verilen uluslararası çatışma ve savaş konularını Türk öğretmen ve öğrencilerinin nasıl algıladıklarını ve öğretim uygulamalarını ortaya koymayı amaçlanmıştır. Çalışmada ele alınan konu ve bu konunun uzun süreli gözlemler ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerle incelenmesi açılarından okuyucuların ilgisini çekeceği söylenebilir.

İkinci çalışma özel eğitim alanında Türkçe yazılmış bir araştırma makalesidir. Makale, sınıf öğretmeni Eren Sarıkaya ve Prof. Dr. Yıldız Uzuner tarafından yazılmıştır. Sarıkaya ve Uzuner’in çalışması, “İşitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri” konusunda olup, özel eğitim alanında İşitme engelli öğrencilere okuma-yazma öğreten öğretmenlerin görüşlerini yansıtmaktadır.

Üçüncü çalışma özellikle ülkemizdeki nitel araştırmacılar için hem konu hem de yöntem açısından ilgi çekici olabilir. Bu çalışma Türkçe yazılmış, “İşitme engelliler öğretmenliği programında öğretmen eğitimcisi olarak yetişme sürecine eleştirel bakış: Bir öz-değerlendirme araştırması” adlı araştırma makalesidir. Araştırma Anadolu Üniversitesi’nden Doç. Dr. Hasan Gürgür tarafından yapılmıştır. Gürgür, kendi öğretmen eğitimcisi olma sürecini öz-değerlendirme deseninde ve araştırmacı günlüğüne dayalı verilere göre bizlerle paylaşmaktadır. Bu yönüyle araştırmadan öğretmen yetiştirme eğitimcilerinin önemli yararlar sağlaması söz konusu olabilir.

Dördüncü çalışma Anadolu Üniversitesi’nden Doç. Dr. İ. Özgür Soğancı tarafından

yazılan, “Anlamların açılımı: Nitel görüşme içeren çalışmalara dönük bazı yaklaşımlar” adlı kuramsal bir çalışmadır. Soğancı, çalışmasında Amerika Birleşik Devletleri’nde sanat eğitimi alanında yaptığı doktora sürecinde ve sonrasında görüşme yöntemine ilişkin edindiği deneyimler bağlamında epistemolojik duruş üzerine yöntembilimsel ve metinsel olasılıkları tartışmıştır. Çalışmanın özellikle yeni başlayan ve görüşme yapacak nitel araştırmacılara yararlı olabilir.

Bize destek olan başta yayıncımız sayın Özer Daşcan’a ve Anı Yayıncılık çalışanlarına, editörler ve yayın kurulumuza, hakemlerimize çok teşekkür ederiz. Beklentilerimizin ve hedeflerimizin gerçekleşmesinde siz değerli okurlarımızın katkısı, desteği ve ilgisi bizim için oldukça önemlidir. Yeni sayımıza ilişkin iyi okumalar dileğiyle...

Yayın Kurulu Adına

Ali Ersoy

ENAD, Editor

From the Editor

Dear Readers,

We have been planning to publish a qualitative research journal in the field of education for a long time. Now, it is with great pleasure that we introduce you to *Journal of Qualitative Studies in Education - JOQRE*.

In Turkey, there has been an increase in qualitative educational research and some researchers have been turning to qualitative research in particular. This situation has given rise to the need for thematic qualitative research journals in our country. *Journal of Qualitative Research in Education* has started to be published in order to meet this requirement. JOQRE is an international refereed journal and its primary objectives are to contribute to the development of qualitative research in education at national level, to provide qualitative educational researchers with an academic environment and to share international developments in the field of qualitative research through the journal. In the light of this, the journal will include original qualitative research, studies in which qualitative methods are introduced and discussed, and book reviews and critiques related to qualitative research.

Our first issue includes two studies in English and two studies in Turkish. The first research paper written in English in the journal is entitled as “Global citizenship education in social studies: Experiences of Turkish teachers and students in international conflict and war” by A. Figen Ersoy, Assoc. Prof., Anadolu University. This paper is a case study that explores how Turkish teachers and students perceive the issues of international conflict and war covered in social studies lessons in primary school and the teaching practices related to them. The paper is likely to be of interest to readers because of the research topic and because this subject was examined with long-term observations and semi-structured interviews.

The second study is a research paper written in Turkish in the field of special education. This paper is entitled as “Teacher opinions about hearing-impaired children’s literacy learning” by Eren Sarıkaya, primary school teacher, and Yıldız Uzuner, Professor Dr. Sarıkaya and Uzuner’s study reports on the opinions of teachers who teach hearing-impaired children to read and write in the field of special education.

The third study is likely to be of interest to especially qualitative researchers in our country in terms of both its subject and method. This study is in Turkish and entitled as “Critical perspective over the process of my becoming a teacher educator in Turkey: A self-study” by Hasan Gürgür, Assoc. Prof., Anadolu University. In this self-study, Gürgür shares with us

his own experience of the process of becoming a teacher trainer based on the data from his research diary. In this sense, the study can provide significant benefits for teacher training educators.

The fourth study is a theoretical study in English entitled as “Unfolding meanings: Some considerations for qualitative interview studies” by İ. Özgür Soğancı, Assoc. Prof., Anadolu University. In his study, Soğancı discusses methodological and textual possibilities with respect to epistemological stance based on his experiences about the interview method during and after his doctoral studies in the field of art education in the United States. This study is likely to be beneficial especially to novice qualitative researchers to conduct interviews.

We would like to express our gratitude to our publisher Mr. Özer Daşcan, staff of Ani Publishing, our editorial board and advisory board, and referees for their support. The contribution, support and interest from our valuable readers are very important for us to realize our hopes and goals. We hope you enjoy reading our latest issue...

On behalf of the Editorial Board

Ali Ersoy

JOQRE, Editor

Global Citizenship Education in Social Studies: Experiences of Turkish Teachers and Students in International Conflict and War*

Sosyal Bilgiler Dersinde Küresel Vatandaşlık Eğitimi: Uluslararası Çatışma ve Savaşlara İlişkin Türk Öğretmen ve Öğrencilerin Deneyimleri

Arife Figen Ersoy

To cite this article/Atf için:

Ersoy, A. F. (2013). Global citizenship education in social studies: Experiences of Turkish teachers and students in international conflict and war. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 1(1), 7-30. [Online];www.enadonline.com, <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.1s1m>

Abstract. With the impact of the media, international conflicts are increasingly becoming a part of both everyday life and global citizenship education. The purpose of this research was to understand the perceptions of students and teachers about the incidents of international conflict and war, how teachers present these issues in social studies course, and the problems teachers encounter in this process. This study was carried out as a qualitative case study research. The data were collected by participant observations carried out in Social Studies lessons and by semi-structured interviews with the participating teachers and students. The data were analyzed using interpretive thematic analysis. The findings from this study revealed that the teachers in this study acted in protective, emotional, rational and tentative modes while teaching the issues of international conflict and war. The study also found that the teachers' behaviors while teaching controversial issues had an influence on the students' knowledge, skills and attitudes on the subject. In addition, the students' age and maturity level, gender, socio-economic and cultural level had an influence on learning about these issues. Finally, the findings indicated that the teachers who participated in this study did not have sufficient knowledge and experience in teaching controversial issues and international conflict and war.

Keywords: Social studies, citizenship education, global citizenship, controversial issues, conflict and war, peace education

Özet. Uluslararası çatışmalar medyanın etkisiyle gerek günlük yaşamın gerekse de küresel vatandaşlık eğitiminin bir parçası haline gelmeye başlamıştır. Bu araştırmanın amacı, uluslararası çatışma ve savaş olaylarını Türk öğretmen ve öğrencilerin

*This paper was presented at the 89th NCSS Annual Conference, Georgia, Atlanta (November, 2009).

nasıl algıladıklarını, bu konulara sosyal bilgiler derslerinde nasıl yer verildiğini ve karşılaşılan sorunların neler olduğunu anlamaktır. Araştırma nitel durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Veriler katılımcı gözlem ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Veriler yorumlamacı tematik analiz ile analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin uluslararası çatışma ve savaş konularını öğretirken koruyucu, duygusal, akılcı ve çekimser tarzlarda davrandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin tartışmalı konuları öğretirken öğrencilerin konuya ilişkin bilgileri, becerileri ve tutumların da etkilendikleri bulunmuştur. Ek olarak öğrencilerin yaş ve olgunluk düzeyleri, cinsiyetleri, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyleri de tartışmalı konuları öğrenmelerini etkilemektedir. Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları öğretmenlerin uluslararası çatışma, savaş ve tartışmalı konuların öğretiminde yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıklarını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, vatandaşlık eğitimi, küresel vatandaşlık, tartışmalı konular, çatışma ve savaş, barış eğitimi

Introduction

International conflicts and wars lead to various problems such as refugees, poverty, violence, death and psychological disorders and threaten security and development today as they have always done. Oxfam (2005) points out that there have been more than 120 wars and conflicts in the world since the end of the Cold War in 1989. Today, scientific and technological advances have accelerated information sharing at the global level, increased awareness of international conflicts and caused many people to be part of these conflicts in some ways (Merryfield & Remy, 1995). Meanwhile, the media introduced international conflicts and wars to the world of children as well, leaving them face to face with a complicated and challenging situation (Kreidler, 1984). Research indicates that contemporary conflicts and wars rank top among the issues about which children are concerned most regarding the future (Srour & Srour, 2006), have a negative impact on children's psychology and cause them to exhibit more aggressive and anxious behaviors (Barnett, 1999; Goldin, Levin, Persson, & Häggglöf, 2001), and have a negative impact on their political attitudes (Shamania & Kimhib, 2006).

Equipping children with the skills to deal with future conflicts and wars is regarded as one of the goals of global citizenship education. Today, citizens are expected to care about global problems as well as local ones and to be capable of getting involved and undertaking responsibility in solving these problems (Merryfield & Remy, 1995; Marshall, 2009; Oxfam, 2006a; Quillen, 1944). When global citizens obtain information about issues of peace and conflict, they also need to possess co-operation and conflict resolution skills and believe that people can make a difference (see Figure 1, Oxfam, 2006b, p. 4). Therefore, children need to gain a global perspective and acquire the necessary knowledge, understanding and skills to solve global problems (Marshall, 2009). In addition, global citizenship education is supposed to support world peace by

developing students' skills in conflict resolution (Falk, 1994 cited in Brown & Morgan, 2008). As global problems, issues of international conflict and war are among the basic elements of the global citizenship education.

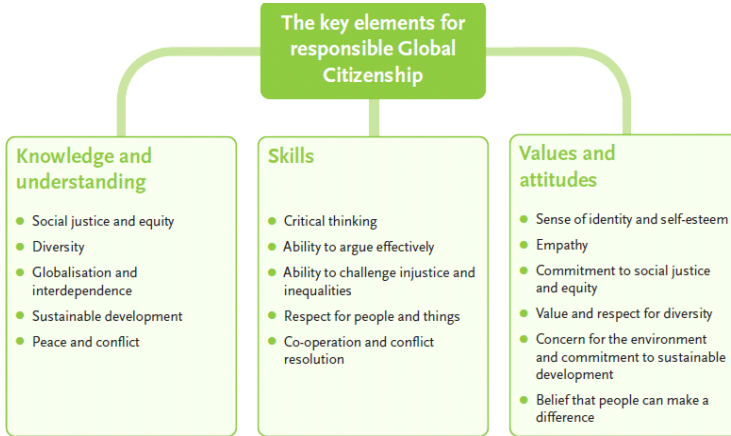


Figure 1. The key elements for responsible global citizenship

Source: Oxfam (2006b). *Curriculum for global citizenship: A guide for schools*. Oxfam Development Education, UK, p. 4.

The process of education should emphasize international life, participation and undertaking responsibility in international life and international interdependencies and address problems such as peace, under-development, mineral resources and environmental protection (Năstase, 1983). What is more, students should be able to contribute to world peace by acquiring the skills for identifying and implementing solutions to the conflict, recognizing and avoiding dangerous situations, evaluating successful solutions, rejecting behaviors that support violence, supporting a cause in a negotiable and calm manner, and eliminating prejudices and tolerating differences to prevent crime in their society (UNICEF, 2007). The focus of this process should be not on aggression, misery and failure but on hope and success (Jenkins, 1998 cited in Brown & Morgan, 2008). International conflicts and wars need to be gradually covered in the curricula of global citizenship education in every age level (see Table 1, Oxfam, 2006b, p.7).

Social Studies teachers play an important role in students' gaining skills of global citizenship. The aim of Social Studies education is to educate global citizens who are sensitive to the problems of the world, seek solutions to these problems and are aware

of their personal responsibilities (Evans, 1987). Covering controversial issues in social studies as part of global citizenship education helps students gain some skills and values that will prepare them for the 21st century and support their development as global citizens (Oxfam, 2006a). Social Studies teachers prepare students for citizenship roles by covering many controversial political, social, and societal issues and enable them think critically, communicate effectively, accept different perspectives, be interested in conflict situations, recognize bias and think multi-dimensionally (Crick, 1998; Harwood & Hahn, 1990; Hess, 2004; Wilson, Hass, Laughlin, & Sunal, 2002). Bickmore (1997) states that by bringing the social and political conflicts that occur in other parts of the world at different times into the classroom in order to analyze current events, teachers present historical issues and different perspectives especially on ideals and perform an efficient and democratic citizenship education by enabling students to encounter and discuss cultural and ideological differences. Merryfield and Remy (1995) suggest that international conflicts and wars belong to Social Studies curriculum because they deal with people and their communication with other groups ranging from their family to the global community in general. Also, Yamashita (2006) emphasizes that teachers should cover these issues so that students can have a better understanding of international conflicts and wars and make more informed decisions later in their lives. Merryfield and Remy (1995) state that, in Social Studies class, issues of international conflict and war can be associated with the subjects of global history, world cultures, national history, management, and economy. Bickmore (1993) states that students are likely to have less developed conflict management skills, which are required for citizenship in the future, unless the issue of conflict is covered in this course's curriculum.

The importance of teaching international issues in ensuring peace in the world was better understood after World War II (Ishii, 2001). At that time, many teaching materials concerning international conflict and peace education were prepared by international organizations and non-governmental organizations (Oxfam, 2005; UNESCO, 1992, UNICEF, 1995). On the other hand, although international conflicts and wars are an important subject of education, some studies point out that the current wars are not examined in-depth but they are approved or overlooked at schools (Field, Burlbaw & Davis, 1994; Merryfield & Remy, 1995) and students do not have adequate information on these issues (Haavelsrud, 1970; Yamashita, 2006). However, students do want to learn about and understand these issues (Oxfam, 2006a; Stabbak 2004; Yamashita, 2006). Davies (2005b) states that some factors seem to promote conflict rather than peace such as not teaching controversial political issues at schools, competitive education in general, punishment regimes, fear culture, nationalism, obedience to authority, neglecting the creation of safe identities, competitive and testing-based teaching methods, on the one hand and teaching different culture, gender and religions on the other.

Table 1.

International Conflict and War in Curriculum

Age	Knowledge and understanding (peace and conflict)	Skills (Co-operation and conflict resolution)	Values and attitudes (Belief that people can make a difference)
Under 5	<ul style="list-style-type: none"> our actions have consequences 	<ul style="list-style-type: none"> co-operating sharing Starting to look at resolving arguments peacefully Starting to participate 	<ul style="list-style-type: none"> willingness to admit to and learn from mistakes
Ages 5-7	<ul style="list-style-type: none"> conflicts past and present in our society and others causes of conflict and conflict resolution – personal level 	<ul style="list-style-type: none"> tact and diplomacy involving/including society and others 	<ul style="list-style-type: none"> awareness that our actions have consequences willingness to co-operate and participate
Ages 7-11	<ul style="list-style-type: none"> causes of conflict impact of conflict causes of conflict and conflict resolution – personal level strategies for tackling conflict and for conflict prevention 	<ul style="list-style-type: none"> accepting and acting on group decisions compromising 	<ul style="list-style-type: none"> belief that things can be better and that individuals can make a difference
Ages 11-14	<ul style="list-style-type: none"> causes and effects of conflict, locally and globally relationship between conflict and peace 	<ul style="list-style-type: none"> Negotiation 	<ul style="list-style-type: none"> willingness to take a stand on global issues
Ages 14-16	<ul style="list-style-type: none"> conditions conducive to peace 	<ul style="list-style-type: none"> negotiation mediation 	<ul style="list-style-type: none"> willingness to work towards a more equitable future
Ages 16-19	<ul style="list-style-type: none"> complexity of conflict issues and conflict resolution 	<ul style="list-style-type: none"> negotiation conflict resolution 	<ul style="list-style-type: none"> willingness to work towards a more equitable future

Source: Oxfam (2006b). *Curriculum for global citizenship: A guide for schools*. Oxfam Development Education, UK, p. 7.

Research on the way international conflict and wars are taught is still limited. Davies (2005a) suggests some modes in which wars are presented at schools in a circle of negative and positive poles: hate curriculum, defence curriculum, stereotypes and

allegiance, war as routine, and omission from discussion as negative factors and of tolerance, personal conflict resolution, education for humanitarian law, dialogue and encounter and active challenge to violence as positive attitudes. (see Figure 2, Davies, 2005a, p. 23). Kurt (1999) benefited from simulation technique in order to teach the Bosnia war crimes. In addition to these, several other studies about peace education at schools report a decrease in students' prejudice and stereotypical thoughts (Biton, & Salomon, 2006; Maoz, 2000). However, every international war does not necessarily bring about the same reactions for every country and nation and individuals' perspectives are affected by many factors from their cultural background to international affairs. For example, Biton and Salomon (2006) found that Israeli children see peace as lack of violence whereas Palestinian children perceive peace as independence and equality. Thus, societal differences must be considered when teaching these issues. At the time of this study, there was no research in Turkey about teaching current conflicts and wars. There was only one study conducted with elementary school teachers about peace education. According to this study, the teachers particularly emphasized respect for differences for global peace and claimed that the exam-based education system in schools did not contribute to peace education (Demir, 2012). Children's experiences in their socio-cultural environment, family, religion and the media and their learning at school play a key role in the development of their perception of conflicts and teaching these issues. Therefore, there is a need to determine children's perspectives on international conflict and war and teachers' classroom application and practices in different socio-economic and cultural societies. This research emerged as a response to this need.

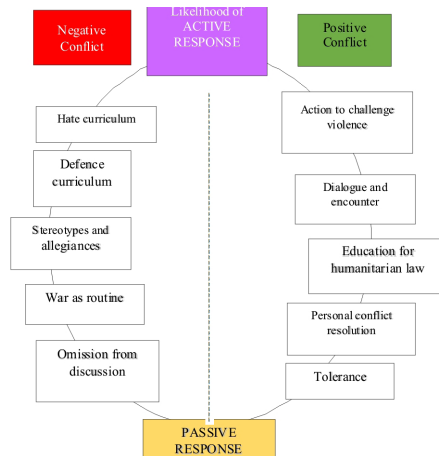


Figure 2. Approaches to teaching about conflict

Source: Davies, L. (2005a). Teaching about conflict through citizenship education. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(2), p. 23.

Research Questions

The aim of this research is to identify the factors affecting the perceptions of students and teachers about the incidents of international conflict and war, how teachers present these issues in Social Studies course, and the problems they have. The following questions were answered in this study:

1. What are the factors affecting students' perception of and information about the current wars?
2. What are the factors affecting teachers' perception of and information about the current wars?
3. What are the practices of teachers related to teaching about the current wars in social studies course?
4. What are the gains made by students in social studies course about the current wars?
5. What are the problems faced by teachers in social studies course in teaching about the current wars?

The Israeli-Palestinian conflict, which was mentioned as a sample incident in this study, has been a current issue in the agenda of the world since World War II and it has been followed closely in the political and social agenda of Turkey as well. The Turkish media has always recognized the important place of the Israeli-Palestinian conflict, which meant that the Israeli-Palestinian conflict has been one of the most controversial current issues in Turkey. However, there have always been opposing views on this issue in Turkey just as throughout the world. Meanwhile, the focus of the controversy in Turkey was Turkey's humanitarian aid to Palestine and acting as a negotiator. The political differences in Turkey led to diversification in attitudes of the people about this war. Also, Turkey's social formation with a large Muslim population living in a democratic and secular state structure and the roles undertaken by Turkey for peace in the Middle East during the incidents in the area have contributed to the controversy of this conflict. Considering the natural reflection of this global conflict in Social Studies course curriculum, this paper emerged as a result of the need for obtaining data regarding teaching these issues. The researcher felt that there would be some differences between the attitudes of teachers of Social Studies and students' perceptions. Therefore, the focus of the research was the ways in which the issues of international conflict and war are presented in global citizenship education, educational deficiencies, and the factors shaping students' perception and challenges. Data from this research will present strategies for teachers in teaching international conflict and war and insights for researchers for future studies. In addition, it will also contribute to the development of educational policies, curricula and textbooks about global citizenship education. Finally, the findings from this research may be useful in designing teacher education programs.

Methodology

Participants

This research was conducted based on the qualitative holistic multiple-case study research approach in two elementary schools with different socio-cultural and economic characteristics in a Central-Anatolian city of Turkey. *West City Elementary School (WCS)* (code name) was a state school in the outskirts of the city. Its students typically came from families with lower and middle socio-economic status. In general, only the students' fathers were employed in the family and the mothers were housewives. Their fathers usually worked as casual laborers or as civil servants. The parents were either elementary or secondary school graduates. The other school in the study was *North City Elementary School (NCS)*, which was a private school in the city center. All of the students came from families with higher socio-economic status. In general, both the fathers and mothers of the students were employed. The students' parents had high-paying jobs such as business people, doctors, and lawyers. The parents were usually higher-education graduates.

The research included 6 volunteer female teachers from these schools. In Turkey, there are three hours of Social Studies classes per week from 4th Grade to 7th Grade. Social Studies course is taught by elementary school teachers in Grades 4th and 5th whereas it is taught by teachers of Social Studies in 6th and 7th Grades. For this reason, the study enrolled 4 elementary school teachers, 2 teachers of Social Studies, and 25 students attending the classes of these teachers. The students in the study were chosen among those who expressed different opinions in the class discussions about the Israeli-Palestinian conflict. Thus, that made it possible for the study to include as many varied opinions as possible. There were 13 female and 12 male students in the study and 13 of them were from lower socio-economic status families while 12 came from higher socio-economic status families. Among the participants, five students in 4th Grade, five students in 5th Grade, seven students in 6th Grade and eight students in 7th Grade voluntarily participated in the study.

Data Collection and Analysis

Research data were collected by participant observations carried out in Social Studies lessons and then by semi-structured interview sessions with the teachers and students. The observations were carried out from October, 2009 to April, 2010 in the classes of six teachers. Participant observations were conducted and field notes were taken. The observation time was approximately 210 teaching hours. Each class lasted about 40 minutes (see Table 2). There were intensive observation sessions during the peak times of conflicts.

Table 2.

Information about Observation Period

<i>Field</i>	<i>School</i>	<i>Grade</i>	<i>Observation time</i>
Classroom teacher	State	4	30 teaching hours
Classroom teacher	State	5	23 teaching hours
Social studies teacher	State	6	26 teaching hours
		7	
Classroom teacher	Private	4	24 teaching hours
Classroom teacher	Private	5	23 teaching hours
Social studies teacher	Private	5	27 teaching hours
		6	29 teaching hours
		7	23 teaching hours

The interviews were conducted by using an appropriate voice recorder in a convenient place at the schools at the end of the term and each session took approximately half an hour. During the interviews, the students were asked what they thought about the current wars, what they learnt about the current war and from whom they learnt that information, and what they learnt in Social Studies lessons. On the other hand, during the interviews, the teachers were asked what they thought about the teaching of the current wars in Social Studies course and how they taught about these issues, what resources they provided for students and the problems which they encountered in teaching about these subjects.

Research data were analyzed with interpretive thematic analysis. Although the study was based on Davies' (2005a) patterns of teaching international conflict and war, this analysis approach was preferred considering that there might be different teaching practices in different cultures. This is because thematic analysis is based on theoretical point of view and at the same time it provides researchers with flexibility and creativity in re-establishing the themes (Braun & Clarke, 2006). Data triangulation was used to increase the study's trustworthiness. For this purpose, both the students and the teachers were interviewed and observed. In addition, data analysis was followed by a member check. An expert was involved in the peer review process during data encoding and theme (Lincoln & Guba, 1985). The students' schools, ages and grades and the teachers' branches, grades and schools were stated in presenting the research data. Also, opinions of the students and the teachers were presented with direct quotations from the interviews.

Findings

The teachers tended to follow protective, emotional, rational and tentative approaches while teaching about international conflict. Based on these approaches, Table 3 shows information about the teachers' modes of teaching about international conflict and war, perspectives on teaching about conflict, teachers applications and student acquisitions.

The teaching approaches followed by the teachers were found to affect the skills for global citizenship to be acquired by the students.

Table 3.

Teachers' Modes of Teaching about International Conflict and War, Opinions about Conflict Education, Teacher Applications and Student Acquisitions

<i>Teachers' Mode</i>	<i>Opinions about conflict education</i>	<i>Teaching applications</i>	<i>Student acquisitions</i>
Protective	It adversely affects students Students cannot understand these subjects	Letting students relax by allowing them to express themselves Reducing their concerns Raising national awareness Trying to show the right side	War is a natural process Wars are difficult to resolve Working hard to avoid this situation
Emotional	Children should be taught about wars Guilty and not guilty parties of wars should be taught		Developing prejudice and generalization or accepting the existing clichés and generalizations
Rational	Children should be taught about wars Students should have multidimensional perspectives about the causes of wars Students should think about the solution of these problems	Empathizing with both sides of the war Focusing on solution of the problem Criticizing national and global political policies Developing individual and national responsibility Emphasizing world citizenship	Being sensitive about the issues of conflict and war Accepting different opinions about these subjects Understanding that prejudice and generalizations are wrong Realizing that these problems can be solved through collaboration Undertaking responsibility in solving these problems Being able to critically evaluate national and global policies
Tentative	Students should learn about international conflict	Showing the causes and consequences of conflict Avoiding political issues Guiding students towards different learning resources Developing national awareness	Being sensitive about the issues of conflict and war Evaluating in terms of human rights Democracy is not practiced throughout the world

Protective

The two teachers at NCS adopted an indifferent mode of teaching because they did not mention the current wars in Social Studies course. These teachers thought that the current wars were difficult to understand for students (4th and 5th grades), high school entrance exams in Turkey didn't include any questions about them and they could adversely affect students' psychology. Nevertheless, although these teachers were protective discourse about these issues during their classes, their students themselves mentioned the topic in the classes. For example, the 4th grade students asked their teachers if she watched the images of war in television news and what she thought about them. However, the teacher ignored their question and told them to focus on another task. Therefore, the teacher did not see the current wars as a teaching subject. She explained that she did not include the current wars in lessons deliberately by saying, "Actually, I'm not raising these issues because I worry that they are affected by them... really deeply. Of course I watched those images. There were awful images." A 5th grade student in the same school started a discussion during the lesson by claiming that there should be no trade with Israel. The teacher just watched the students discuss the issue with each other and then turned back to the subject in the syllabus. This teacher preferred to focus on academic achievement and followed the subjects covered in the textbooks. The teacher explained her behavior by saying, "These matters need to be discussed only after the actual subject in the syllabus is studied. As a matter of fact, these children will be sitting for exams this year and I'm not sure if they need these issues as the school subjects are more important and they are just too young..."

During the interviews with the students from these teachers' classes, a lot of students just expressed their feelings about the war and said that they were sorry for civilian casualties. For instance, one of the children said "I'm really sorry because civilians are killed too... What is more, children are killed there; what is their fault?" (Female, WCS, 4th grade). Feeling sympathy for children killed in war, the younger children (4th and 5th grade) were worried about the future. One of them said, "They used bombs and children were killed. They did not do anything wrong. Perhaps, their ancestors did something bad... it's not their fault..." (Male, WCS, 5th grade). The teachers in this group advised their students to be alert and work hard so that their students' level of future anxiety could be reduced and their country wouldn't experience similar incidents. For example, a teacher said "I warn them that we have to be alert, work hard and care for our country. I explain that less developed countries experience this kind of things, so we must work hard".

While the students were discussing the war, the protective teachers let them express their feelings and approved their opinions but gave no information about the causes or course of the war. As a result of this, these teachers' students couldn't get adequate information about the cause and course of the conflict and the efforts and methods to resolve that conflict at national and international level. Therefore, for these students, war remained as an issue which is completely complex and difficult to solve. In the interviews, most of the students replied "I don't know" when they were asked about the cause of the war. When

they were asked whether they wanted learn about these issues at school the majority of the students (18) said they wanted to. For example, a student explained the benefit of learning about these subjects by saying, "I believe that we should have awareness about this subject even though we're children... because it is always people that start wars. If we have awareness about these subjects, these wars are unlikely to break out in our time as we will be the adults of the future" (Female, WCS, 5th grade).

Emotional

One of the teachers at WCS who included this subject in her lesson had a biased view of the issue. The teacher described herself as a nationalist and conservative and her view of conflict issues was affected by her background, prejudices and the cultural structure in which she lived in. The teacher said "They [the Israeli] believe that they are Allah's (children and see themselves as the chosen race" and added that she learnt this from her teachers, history books and father. Although the teacher did not directly declare her biased opinions, she did not make any effort to eliminate the students' social prejudices and stereotypical judgments. The interviews, on the other hand, revealed that not all of the students of this teacher had a biased view of this conflict but the teacher played a role in reinforcing students' opinions if their family had already a biased opinion about this war. When those students from conservative families in this teacher's class mentioned their parents' views of the war, it was found that their opinions were similar to those of the teacher. For example, a student said "They told in the news... they struck our land again... about 100 people were killed... most of them were children... my parents told me so and sometimes they mention it in the news too..." (Male, NCS, 4th Grade). According to a female student in the same classroom, who were neutral about this war, ethnic and religious differences wouldn't change the effects of war on people. War is difficult for all people, so we need to help people. In the interview, this student said, "I'm deeply sorry... We cannot ignore it when someone declared war on the French, British, Turkish peoples... because they are also people living in this world. We must help them as well".

The teacher included this international conflict in her lesson by associating it with the Turkish War of Independence. While presenting the notion of sovereignty, the teacher told the students that the nation's flag and anthem should be respected and she emphasized patriotism by saying that the students' ancestors sacrificed their lives for the independence of this country in the War of Independence and associated it with this conflict. The teacher explained, "This war appeared as an issue during the lesson when I was telling the students that today we are living free thanks to our ancestors. I gave Palestinians as an example... they are not free. Their country is under attack... We were able to survive a horrible war but we do not appreciate what we have got". In the interview, she also explained her aim by saying, "No one gives us our independence; we earned it with everything we got". This teacher had a conservative and nationalist approach about this issue and stated that international wars were a matter of power struggle but she did not present any information about the start or course of the war and she did not state that this incident was a problem of the world and individuals and

countries can take responsibility in solving this problem. The teacher tried to develop a sense of national unity by making use of this subject and pointed out that a country can protect itself against these wars by becoming a powerful state.

During the class discussions among the students about the war, there were differences between the attitudes of the female students and male students. The female students expressed their sadness in a more emotional approach. They either didn't want to talk at all or gave responses such as "It's too bad", "I'm really worried", or "That's enough; I do not want to talk about it". On the contrary, the male students displayed a stricter attitude saying, for example, "We should go and fight in the war, too". The interviews showed that the perceptions of the female students and male students about the current wars and conflicts were different. For instance, a student said "I feel very bad because innocent people are dying at wars. War is a very bad thing" (Female, NCS, 4th Grade) and another said, "I felt sorry for children in this war most. Their suffering despite their innocence was very sad." (Female, NCS 6th Grade) The male students, on the other hand, had a more self-centered perspective through which they looked at the current incidents of conflict and war in terms of national interests and power relations. Some of them said "They are attacking us, so why don't we attack them?" Also, the traditional perspective of the emotional teacher might have encouraged them to express similar opinions more comfortably. What is more, the other teachers interviewed also stated that gender differences were effective in making sense of these incidents and they noticed the differences in perceptions of the male and female students as well.

Rational

When presenting this subject in class, one of the teachers in WCS followed a rational approach and tried to ensure that the students could gain awareness, develop empathy, eliminate their prejudices, think critically and in multidimensional ways and develop problem-solving skills. This teacher started the lesson by asking, "Do you watch the news? What's happening in our country and around the world?" The teacher explained that she made use of the Israeli-Palestinian conflict to make students recognize the problems of the world and find solutions to them:

My goal was to show them that incidents like that happened in the world. I wanted the children to think about what can be done... We should defend the victimized no matter who they are and we should warn those who victimize other people no matter who they are... We cannot just ignore injustice. The whole world is ours and everyone can be affected by this negativity...

This teacher explained the causes of the war, the world's attitude, what can be done to solve the problem and how to solve these problems. The teacher also explained what individual responsibilities might be as well as the role of NATO and the UN for the world peace. The students of this teacher were more knowledgeable about the reason for this conflict and the course of the war. About the cause of the war, a student said, "I think they want to own and control this land. In the end, both of the parties want Gaza."

(Female, NCS, 5th grade) The students also mentioned the civilian casualties during the war and the weapons used in this process. According to most of the students, conflicts should be resolved by means other than wars or conflicts and all countries should work hard for that. They added that all countries should become involved in the prevention of international conflict and war. These students thought that other countries should help a powerless and victimized country regardless of its religion because it is in a difficult situation. They considered the position of Turkey within the framework of this thought. Most of them believed that Turkey should spend effort to end this conflict and the war and therefore approved Turkey's aid campaign and role as a mediator. One of them explained the role of Turkey and the world in this conflict by saying "Turkey is a very charitable country. It was the right thing for Turkey to help because Turkey helped a country which needed its help. No one is doing anything, though... The world leaders could have come together and given warnings" (Male, WCS, 4th grade) However, some of the students stated that Turkey gave an emotional response [because they follow the same religion] in the Israeli-Palestinian conflict but Turkey did not spend the same effort for all the wars in the world. Also, some of them did not approve Turkey's role as a mediator for peace. These students argued that this is the UN's task. For instance, one of them stated that the UN failed to ensure international peace by saying "The United Nations should have used its authority. Well, if the nations of the world had been able to come together, they could have been able to stop this war. However, they could not use their right. They just stepped back..." (Female, WCS, 7th Grade) Most of the teachers said that they became more sensitive about this war and took responsibility during the aid campaign for Gaza held in the school. Particularly 9/10-year-old students of the lower socio-economic status school-WCS were found to be more sensitive. A student said, "I made a donation... During the ceremony, I felt empathy for the children there. Here, we feel upset just because we can't play computer games sometimes but they are worried whether they could survive the next day. I tried to empathize with them." (Male, WSC, 5th Grade).

Discussion of different aspects of international wars in this teacher's lesson caused the students' sensitivity about the issue to go beyond the class. Moreover, these students stated that they tried to understand each other and be tolerant when they had differences of opinion in the discussions outside the class. For example, one of them said, "I respect my friends' ideas. I have this friend who does not think like me. We disagree at some points, but then we arrive at a common conclusion ... We have opposing views about [Turkey's] sending troops or not. I support it but my friend does not." (Male, WSC, 5th Grade).

By allowing the students to express their opinions, the teacher first exposed their prejudices and stereotypical opinions and then tried to destroy them. Having noticed that some of the students took the Palestinian side, the teacher asked the students to think about the reason why these two nations may be fighting by trying to sympathize with Palestinian and Israeli citizens. The teacher explained her behavior by saying, "Let's put ourselves in those children's place. What would we do in such a case... What is important here is not to be of the same color, religion or faith; we're talking about a human regardless of religion or race. We should help anyone facing injustice..."

The discussions in this teacher's lesson and the interviews with the students revealed that for them, television news was the most important primary sources of information about the wars. In addition, it was determined that the media's view of the conflict played an important role in shaping the perception of the children and society and the prejudices and stereotypical judgments were more prevalent especially on lower age groups, who didn't have developed skills of questioning and critical thinking and on children from conservative families with lower socio-economic levels who didn't have enough information about the incident and had an emotional attitude towards it. Some of the teachers said that some television channels' presentation of this conflict as a religious war caused some students to perceive this war as a religious war. A student, for example, told about what she saw on TV by saying "They are bombing mosques... Muslims are usually killed." (Male, NCS, 5th Grade) Some of the teachers claimed that the media images of war adversely affected the students' psychology and said, "They are frightened of the images they see on TV... A normal person cannot stand it... In foreign countries, violent images, for example those including blood are not directly presented. Well, we show the most negative."

This teacher's class discussions revealed that the students' families were another important primary source of information about the current wars for them. When asked about the source of their information, the students usually told they learned it from their parents. For instance, a student said, "I learnt from my father that the war broke out because Gaza is in Israel." (Male, NCS, 4th Grade) In the interviews, one of the teachers said that the conservative families with lower socio-economic level did not follow these incidents but tended to have an emotional or religious attitude and children are adversely affected by the conversations at home. The teacher explained, "The parents of student knowing about the subject have got jobs and a higher level of educational background. They regularly read newspaper or keep up to date with current developments through other media. However, there are also other children whose parents do not talk about this subject... They just do not know and cannot say anything about the subject. For example, they do not have a newspaper subscription..." In addition, the teacher believed that conservative approaches of the families led their children to consider this war with religious feelings.

Tentative

A teacher from WCS and another from NCS adopted a tentative attitude when presenting issues of war and conflict. These teachers did mention this war but they just provided a superficial level of relationship with the course subjects and they refrained from presenting a critical perspective. About presenting the issue of war in the lesson, the teacher in WCS said, "I think that is a crime against humanity. This is a clear example of a world order in which the weak are victimized by the powerful. We need to discuss these issues so that they can stand against injustice... and express their opinions". The teacher in NCS said, "The Social Studies course narrates history. What has happened between Israel and Palestine is a history. In fact, the children are witnessing history".

In their classes, these teachers dealt with war in terms of human rights and emphasized the need for the development of democracy in the world. The teacher in NCS said, “We try to teach our students the universal sense of the love of humanity. We know what bad consequences war can cause. Therefore, I see this war as a shame on humanity”. In their lessons, these teachers tried to have their students develop an awareness of the current events but they did not promote an in-depth analysis of the issue and make the students think about a solution to this problem. Instead, they mentioned the cause of the war, the weapons used in the war, and the effect of war on civilians. They made comparisons with US-Iraq and Afghanistan wars. Also, although the teachers did not express their views on the subject in class, they allowed their students to express theirs. In general, the teachers either approved their students’ views or remained silent. The teacher in NCS explained, “I chose to remain silent when they reacted aggressively or were clearly biased about the issue. It is the students that are supposed to talk. We just presented the topic objectively. On the other hand, we tried to raise their awareness of national values and told them they were wrong when they responded aggressively and with a bias”. However, the teachers tried to change the subject especially when the students began to criticize government policies. When the students criticized the government’s policies regarding this war, the teacher in NCS said “OK. Why don’t we make a search on this subject in the Internet and see what people think” and therefore encouraged them to investigate the subject first. The teacher in WCS justified this attitude by saying:

I tried not to deal with political issues ... I asked them to read and search on the Internet. They can always tell what I could not say. We tried not to enter politics. I think politics should not be allowed in education, too... There is the past; we all know it we saw things, or saw people who experienced these things. Something unpleasant may happen if children are manipulated.

The teacher in WCS justified the opinion that “political issues should not be discussed in class” by saying that “I’m worried that students could be manipulated into the various political groups”. The teacher pointed out the maltreatment experienced during the military coup by the young who were interested in politics and in the political history of Turkey. The teacher was concerned that violent incidents of those times such as disrupted education, many young people quitting school, students and teachers killed during the period of the military coup could happen again and she acted in a tentative manner. The military coups in the political history of Turkey prevented people from discussing political issues in the society and at school. For this reason, many teachers and families believe that “political issues should not be discussed at school”. Therefore, the teachers were worried about the reaction of families. For instance, the teacher in WCS said, “As a matter of fact, what we discuss here in class can be heard by students’ parents at home just like we hear about what is told in their homes and this can cause misunderstanding. Similarly, particularly when the students in NCS mentioned about political parties during the discussion about this conflict, the teacher warned the students by saying, “please do not use the names of political parties and try to avoid political matters” and therefore intervened in students’ criticizing the government on this subject.

The majority of the students of the tentative teachers believed that it is always the powerful attacking the weak in international wars. This opinion was expressed more by the students in 6th and 7th grades. One of the students criticized the war by saying, “It is already the end of the world if the powerful attack the weak” (Male, WCS, 7th grade). The students of the teachers who acted in a tentative manner also thought that the wars of this kind were routine, they could not be resolved, and they can happen again in the future. The teacher in WCS explained, “The children watched it on TV and the media... they watched the situation of the children there and bombs exploding... they already witnessed the America-Iraq war 3-5 years ago. Actually, their faith in democracy was shaken. The belief that the powerful win everything was confirmed for them”.

The superficial presentation of the issues of war in these teachers’ lessons did not meet the students’ knowledge needs on this subject. During the interviews, the students in 6th, and 7th grades said they wanted to learn about these subjects in more detail and they had a better understanding of these issues when they were discussed in class. For example, a student said, “we see them in the news, but our teacher can tell us because she is closer to us and more knowledgeable. We cannot exactly understand things in the news. Our teacher can tell us till we can understand” (Female, NCS, 6th grade). Another student claimed that future generations will be raised as unthinking citizens because of not teaching about these political issues and criticized the education system by saying “wars... we need to know what to do in case of war... people do not learn about anything... they are unable to comprehend politics and they cannot be sure about what to do and how to prepare for the future” (Male, WCS, 7th grade).

Conclusion and Implications

The results of this study revealed that most of Social Studies lessons failed to adequately present the issues of international conflict and war so as to equip the students with global citizenship skills. The majority of the teachers were unable to teach in a way that would have the students gain multi-dimensional thinking, problem-solving skills, empathy and tolerance in an interdependent world. When teaching about the international current wars, some of the teachers displayed an indifferent mode of teaching, some of them tended to follow a more national and nationalist approach and therefore reinforced the social stereotypical ideas and prejudices, and some others considered them as political issues and refrained from analyzing and criticizing them in class. Only one of the teachers tried to have the students develop sensitivity to global problems and focused on the students’ establishing empathy, critical thinking and problem-solving. This result suggests that teachers do need training for global citizenship education. On the other hand, the key points that need to be developed in students in teaching international conflicts and wars include strategies for the resolution of the peace such as critical thinking, rational inquiry (Levine & Cox, 2005), prevention of prejudice and stereotypical judgments (Prutzman & Johnson, 1997), problem solving, tolerance and empathy development. Teachers should teach students how to evaluate issues of international conflict and war from a multidimensional perspective that is appropriate for their level in terms of historical, economic, political and social aspects in Social Studies. For this purpose, they should

make sure that students develop necessary skills to access and interpret various sources of information and analyze the actions before, during and after the war based on human rights and values. Moreover, teachers should encourage students to think about solutions and peace by using class discussion about current conflicts and war. Students need guidance from teachers about the first-hand information sources including different opinions and read, observe and establish empathy. Several reasons for teachers' lack of knowledge and experience in teaching about the issues of international conflict and war emerged in the study. One of these reasons, as stated by the teachers during the interviews, was the fact that they were concerned about the possible pressure from the school administration, parents and society because the issues of international conflict and war were related to politics. Another reason was that, particularly in 4th and 5th Grades Social Studies course, the teachers usually addressed national and local issues but they did not address global issues concerning world politics. This result was probably due to the fact that the teachers had an inadequate point of view of global citizenship education and stronger perception of national citizenship. This situation might have been caused by the inadequate global citizenship education in teacher training programs. Teachers need to be given global citizenship education to achieve this goal. In addition, by providing a convenient political environment and laws to discuss these subjects in class, teachers should be given their academic freedom.

Students need to learn current issues of conflict and war, but schools cannot meet their needs in this regard, so they turn to the media and the family environment to acquire information. This situation indicates that in Turkey, the media is the source which students obtain most information about the international current wars. Findings from several studies suggest that children learn about the issues of international conflict from the media most, followed by the family (Alvik, 1968; Brock-Utne cited in Hall, 1993; Connell cited in Hall, 1993; Field, Burlbaw & Davis, 1994; Geddie & Hildreth, 1944; Oxfam, 2006a). These findings also show that school is the least effective place in terms of students' learning about the issues of international conflict and war. This is another factor in students' acquiring many social prejudices and stereotypical ideas about these subjects outside the school. In addition, this study determined that those students who met similar stereotypical ideas and prejudices in family, school, the media and the society adopted these opinions more easily and these opinions were intensified. Prutzman (1994) states that teachers and parents have an important role in preventing prejudiced statements and if they fail to meet these roles, children will take them as models, thinking that biased and stereotypical ideas are right. Prutzman further states that these biases are not used only in certain cases but they may also cause more violence and hate crimes (cited in Prutzman and Johnson, 1997). Continuation of prejudice and stereotypical ideas certainly prevents the development of sustainable social peace and nature at both local and global level. For this reason, by creating a classroom environment where children can discuss the subject and explain their thoughts, teachers should identify their prejudices and develop strategies to prevent them. Bickmore (1997) states that teachers should bring conflictual situations into the classroom in Social Studies lessons and create an open classroom environment to identify students' views of intolerance, recognize their interpersonal and social conflicts and establish a framework for an active citizenship

education a pluralistic democracy. Also, Prutzman & Johnson (1997) emphasize the importance of having students recognize their own prejudices and stereotypical ideas. Results of this study show that today, on the other hand, only having children recognize their own stereotypical judgments at school will not be enough. Teachers should convince students that prejudice and stereotypical judgments are an obstacle to peace and provide them with strategies to cope with the existing stereotypical ideas and prejudices in the society. Students should be taught not only how to recognize such prejudices around but also how to deal with them when they face them.

According to the results of this study, the students' level of development and maturity level, gender, social and cultural environment was effective in their comprehension of the issues of international conflict and war. Teachers should know their students very well and plan their teaching accordingly. Younger students (age 9-11) in 4th and 5th Grades tend to follow a more emotional approach to conflict and war incidents and have difficulty in making sense out of them. Therefore, these students are more affected by the incidents conflict and war and worried about them. At the same time, these students more quickly adopt what they have learned in their environment and they are open to social influence. On the other hand, older students (age 12-14) in 6th, 7th and 8th Grades are able to take a little more critical stance towards the information they gain from their environment and they are not influenced by this information as much as younger students. Evidence suggests that logical reasoning develops with age (Haavelsrud, 1970) and feelings of young children can be volatile and variable but adolescent children can have sound ideas (Hoffman & Bizman, 1996). As shown by the results of this study, students' logical reasoning skills need to be improved at a young age so that they won't develop an anxious and desperate attitude towards these issues.

Findings from this study also showed that the students' perspectives on war varied based on gender. The female students tended to have more emotional and sensitive views of the war and conflict whereas the male students adopted a more aggressive approach with mottos such as 'let's go and fight'. While the female students exhibited an attitude more open to dialogue by suggesting that there might be other ways to avoid fighting, the male students considered war as inevitable. Studies about the perception of war report similar findings regarding gender. Male students tend to be more interested in the incidents of conflict and war than female students (Geddie & Hildreth, 1944; Tolley, 1973, cited in Hakvoort & Oppenheimer, 1993; Frydenberg et al, 2001) and female students tend to regard interpersonal quarrels and disputes, things closer to them in social relations, as a war whereas male students see war as army and soldiers, things not so usual in their daily lives (Hakvoort & Oppenheimer, 1993). Teachers should be aware of the differences between male and female students' perspectives, guide male students into dialogue and negotiations, and try to reduce female students' anxiety and concerns by developing their skills of logical reasoning.

Another factor affecting the students' perceptions of conflict and war was their socio-economic level. The students from upper socio-economic level were able to think in a more questioning and critical way about international conflicts and wars. These

students criticized the governments, the United Nations and international agencies for not fulfilling their responsibilities. During the interviews, they said that this subject was discussed at home. Also, these students were able to take an unbiased stance towards the incident of international war. Alvik (1968), states that students from upper socio-economic level are more capable of skills related to reciprocal reasoning and moral judgment about war. Another point emphasized by the teachers in this study was the fact that the younger students from traditional and conservative families with low socio-economic level were more open to social influence. On the other hand, the students who are older and come from upper socio-economic levels are influenced less by social effects since they can evaluate events critically. For this reason, teachers should act knowing that students who are younger and come from traditional families with lower socio-economic levels are more influenced by the society. Teachers should know students' socio-cultural environment very well and be aware of the opinions students can obtain from this social environment.

Limitations

This research is limited to only the observations in the Social Studies lessons in Turkey and the interview data from the teachers and students. No data were obtained about the impact of the other courses and the contribution of the culture at the school on global citizenship education. More comprehensive studies which simultaneously examine the contribution of all courses in teaching international conflict and war, extracurricular activities and school culture are needed. In addition, conducting action research with teachers about this subject in different programs might facilitate the preparation of training materials for teachers.

As a result, this study actually highlights the significance of global citizenship education and studies in this area for maintaining global peace and development. Offering global citizenship and peace education within each level of education and curriculum and in activities bringing together school and society in many countries remains among the important steps to be taken to give future generations a safer and more peaceful life.

References

- Ålvik, T. (1968). The development of views on conflict, war, and peace among school children: A Norwegian case study. *Journal of Peace Research*, 5(2), 171-195.
- Barnett, L. (1999). Children and war. *Medicine, Conflict and Survival*, 15(4), 315-327.
- Bickmore, K. (1997). Preparation for pluralism: curricular and extra-curricular practice with conflict resolution. *Theory Into Practice*, 36(1), 3-10.
- Bickmore, K. (1993). Conflict matters: Teaching about peace in the social studies curriculum. *Thresholds in Education*, 19(3), 25-33.
- Biton, Y. & Salomon, G. (2006). Peace in the eyes of Israeli and Palestinian Youths: Effects of collective narratives and peace education program *Journal of Peace Research*, 43(2), 167-180.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brown, E. J., & Morgan, W. J. (2008). A culture of peace via global citizenship education. *Peace Review: A Journal of Social Justice*, 20, 283-291.
- Crick, B. (1998). *Education for citizenship and teaching of democracy in schools: Final report of the advisory group on citizenship*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Davies, L. (2005a). Teaching about conflict through citizenship education. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(2), 17-34.
- Davies, L. (2005b). Schools and war: Urgent agendas for comparative and international education. *Compare*, 35(4), 357-371.
- Demir, S. (2011). An overview of peace education in Turkey: Definitions, difficulties, and suggestions: A qualitative analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11, 1739-1745.
- Evans, C. S. (1987). Teaching a global perspective in elementary classrooms. *The Elementary School Journal*, 87, 544-555.
- Field, S. L., Burlbaw, L. M., & Davis, O. L. (1994). I think there was a storm in the desert': Using narrative to assess children's historical understanding of the gulf war. *Social Studies*, 85(6), 256-261.

- Frydenberg, E., Lewis, R., Ardila, R., Cairns, E., & Kennedy, G. (2001). Adolescent concern with social issues: An exploratory comparison between Australian, Colombian, and Northern Irish Students. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 7(1), 59-76.
- Geddie, L., & Hildreth, G. (1944). Children's ideas about the war. *Journal of Experimental Education*, 13, 92-97.
- Goldin, S., Levin, L., Persson, Lars Å., & Hägglöf, B. (2001). Stories of pre-war, war and exile: Bosnian refugee children in Sweden. *Medicine, Conflict and Survival*, 17(1), 25-47.
- Haavelsrud, M. (1970). Views on war and peace among students in West Berlin public schools. *Journal of Peace Research*, 7(2), 99-120.
- Hakvoort, I., & Oppenheimer, L. (1993). Children and adolescents' conceptions of peace, war, and strategies to attain peace: A Dutch case study. *Journal of Peace Research*, 30(1), 65-77.
- Hall, R. (1993). How children think and feel about war and peace: An Australian study. *Journal of Peace Research*, 30(2), 181-196.
- Harwood, A. M., & Hahn, C. L. (1990). Controversial issues in the classroom. (ERIC Document Reproduction Service No. ED327453).
- Hess, D. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *Political Science & Politics*, 257-261. [online] Retrieved October 15, 2010, from <http://www.apsanet.org>.
- Hoffman, M. A., & Bizman, A. (1996). Attributions and responses to the Arab-Israeli conflict: A developmental analysis. *Child Development*, 67, 117-128.
- Ishii, Y. (2001) Teaching about international responsibilities: A comparative analysis of the political construction of development education in schools. *Comparative Education*, 37(3), 329-344.
- Kreidler, W. J. (1984). *Creative conflict resolution: Over 200 activities for keeping peace in the classroom K-6*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Kurt, W. J. (1999). The Bosnian war crimes trial simulation: Teaching students about the fuzziness of world politics and international law. *Political Science and Politics*, 32(3), 588-592.

- Levine, M. P., & Cox, D. (2005). Teaching war and violence to the like-minded. *Peace Review: A Journal of Social Justice*, 17, 247-259.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Marshall, H. (2009). Educating the European citizen in the global age: engaging with the post- national and identifying a research agenda. *Journal of Curriculum Studies*, 41, 247-267.
- Maoz, I. (2000). An experiment in peace: Reconciliation-aimed workshops of Jewish-Israeli and Palestinian Youth. *Journal of Peace Research*, 37(6), 721-736.
- Merryfield, M. M., & Remy, R.C. (1995). Choosing content and methods for teaching about international conflict and peace. In *Teaching about international conflict and peace*. Merryfield, M. M., & Remy, R. C. (Eds.), (pp.3-40). Albany: State University of New York Press.
- Năstase, A. (1983). The culture of peace and peace education. *International Review of Education*, 29(3), 391-401.
- Oxfam (2005). *Making sense of world conflicts*. Activities and source materials for teachers of English, Citizenship and PSE Written by Cathy Midwinter. Oxfam Development Education, UK (Oxford, Oxfam GB).
- Oxfam (2006a). *Global citizenship guides: Teaching controversial issues*. Oxfam Development Education, UK (Oxford, Oxfam GB).
- Oxfam (2006b). Curriculum for global citizenship: a guide for schools. Oxfam Development Education, UK Retrieved from www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Global%20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.ashx
- Prutzman, P., & Johnson, J. (1997). Bias awareness and multiple perspectives: Essential aspects of conflict resolution, *Theory into Practice*, 36(1), 26-31.
- Prutzman, P. (1994). Bias-related incidents, hate crimes and conflict resolution. *Education and Urban Society*, 27(1), 71-81.
- Quillen, I. J. (1944). Education for world citizenship. *Annals of the American academy of political and social science*. 235, 122-127.

- Shamania, M., & Kimhib, S. (2006). Exposure to threat of war and terror, political attitudes stress, and life satisfaction among teenagers in Israel, *Journal of Adolescence*, 29, 165-176.
- Strour, R. W., & Strour, A. (2006). Communal and familial war-related stress factors: The case of the Palestinian child. *Journal of Loss and Trauma*, 11, 289-309.
- UNESCO (1992). *Education for human rights, peace and democracy*. Paris, France: UNESCO.
- UNICEF (1995). *Children working for peace*. United Nations Children's Fund with Oxford Development Education Centre.
- UNICEF (2007). *Violence prevention and peace building*. Retrieved 15 October, 2010, from http://www.unicef.org/lifeskills/index_violence_peace.html?q=printme.
- Wilson, E. K., Hass, M. E., Lauglin, M. A., & Sunal, C. S. (2002). Teacher's perspectives on incorporating current controversial issues into the social studies curriculum. *The International Social Studies Forum*, 2(1), 31-45.
- Yamashita, H. (2006). Global citizenship education and war: the needs of teachers and learners. *Educational Review*, 58, 27-39.

Author

Arife Figen ERSOY, PhD, is currently an associate professor at the social studies education. Her research interests include social studies education, citizenship education, democracy and human rights education, and children's right education.

Contact

Assoc. Prof. Arife Figen ERSOY, Anadolu University, Faculty of Education, Department of Social Studies Education, 26470, Tepebasi, Eskisehir, Turkey. e-posta: arifee@anadolu.edu.tr

İşitme Engelli Çocukların Okuma-Yazma Öğrenmelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Teacher Opinions About Hearing Impaired Children's Literacy Learning

Eren Sarıkaya
Yıldız Uzuner

To cite this article/Atf için:

Sarıkaya, E., & Uzuner, Y. (2013). İşitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 1(1), 31-61. [Online]:www.enadonline.com, <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.1s2m>

Özet. Bu nitel araştırmanın amacı, Türkiye'de işitme engelli çocukların devam ettiği ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşleri ve önerilerinin belirlenmesidir. Sekiz öğretmenin katıldığı bu çalışmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Elde edilen veriler araştırma soruları dikkate alınarak betimsel olarak analiz edilmiştir. Bulgular sonucunda; işitme engelli çocukların okuma-yazmayı, normal gelişim gösteren çocukların geçtiği aşamalardan geçerek ancak bu aşamaları normal gelişim gösteren çocuklara göre daha geç sürede tamamlayarak öğrenebildikleri görüşü ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin gelişimsel görüşü desteklediklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenler, işitme engelli çocuklara okuma-yazma öğretiminde pek çok sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunların başında, okuma-yazma öğretiminde kullanılan araç-gereçlerin eksik ve yetersiz olması, öğrencilerin seviye farklılıklarının olması, okuma-yazma programının ve kitaplarının öğrencilerin düzeyine uygun olmaması, ailelerin okuma-yazma öğretiminde evde çocuklarını desteklememeleri, ailelerin çocuklarının engeli kabullememesi ve işitme engeli hakkında bilgi sahibi olmaması gelmektedir. Araştırma bulgularında öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik pek çok öneri geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Öneriler arasında ailelere eğitim verilmesi, Milli Eğitim Bakanlığı'nın işitme engellilere uygun kitap ve program hazırlaması, üniversitelerin gerçeğe yakın ve uzun süreli uygulama eğitimi vermesi ve öğretmenlerin işitme engellilerin eğitimi hakkında sürekli bilgilendirilmesi yer almaktadır.

Anahtar Sözcükler: İşitme engelli çocuklar, okuryazarlık, öğretmen görüşleri

**Yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Abstract. The purpose of this qualitative study was to identify the opinions and suggestions of teachers of hearing impaired children working in elementary schools about hearing impaired children's literacy learning in Turkey. In this study, the data were mainly derived from semi-structured interview technique. Eight teachers were the participants of the study. The data were analyzed descriptively concerning each research questions. The findings showed the teachers believed that similar to hearing children hearing-impaired children become developmentally literate. However, their becoming literate is considered as being delayed comparing to hearing children. They also expressed that there were various other problems that have impacts on the literacy teaching processes to hearing-impaired children. The lack of material and equipment in literacy instruction, various developmental differences among students, mismatches between student and book levels, the denial of impairment by the families and lack of knowledge of the families about the impairment were described as the major problems. On the other hand, the research findings showed that the teachers have provided many suggestions for the solution of the problems encountered in literacy instructions applied to hearing impaired students. The most prominent ones were the stress on family education, the suggestion of preparation of appropriate books and curriculums for hearing impaired children by the Ministry of National Education, ensuring realistic and practical oriented university education, and continuous debriefing of teachers on the education of hearing-impaired children.

Keywords: Hearing-impaired children, literacy, teacher opinions

Giriş

İnsan, doğası gereği sosyal etkileşimler içinde bulunan bir varlıktır. Sosyal etkileşimin temel gerekini ise iletişimdir. İletişim, genel olarak insanlar arasındaki düşünce ve duygu alışverişi olarak ele alınmaktadır (Cüceloğlu, 1997). İletişim kurmak için düşünürken, konuşurken, yazarken, dinlerken simgelerden oluşan dili kullanırız. Bu yönüyle sözlü ve yazılı dil, bilgileri ayırt etmeye, bireyler arasında iletişim kurmaya ya da etkileşimde bulunmaya yardım eden vazgeçilmez bir araçtır (Clay, 1998). Yazılı dil okuma ve yazma ile gerçekleşir. İnsanların öğrenme gereksinimleri, yeni koşullara uyma zorunluluğu, yaşamın sürekli gelişme ve değişme hâlinde bulunması, kişilerin toplumdaki statü ve etkinliklerini artırma çabaları ve boş zamanlarını en iyi biçimde değerlendirme gibi gayretleri de okuma-yazmanın önemini artırmıştır (Kılıç, 1996).

Kişinin yaşamındaki başarısı bir ölçüde sahip olduğu okuma-yazma becerisinin niteliğiyle eş değerdir (Çelenk, 2005). Yapılan çalışmalar erken dönemde kazanılan okuma-yazma alışkanlığının çocukların gelişimine büyük katkı sağladığını göstermektedir (Hall, 1987; Teale ve Sulzby, 1986). Ortaş (2007) erken dönemde okuma alışkanlığı kazanan çocukların kelime hazinesi ve düşünme yeteneğinin arttığını buna bağlı olarak yaratıcı zekâ, dinleme, konuşma yeteneğinin geliştiğini belirtmektedir. Bu yüzden okuma-yazma etkinliği gerek ilköğretim gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak hatta sadece Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de öğrencinin başarısına yön verecek belirleyici bir etmendir. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu anlayan ve yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin, başarılı bir yaşam süreceği beklenir (Çelenk, 2005).

Araştırmacılar 1970’li yıllardan sonra okuma ve yazmanın birbirini besleyen süreçler olduğunu ifade etmişlerdir (Teale ve Sulzby, 1986). Okuma temel olarak iki boyutta tanımlanmaktadır. Birinci boyut çözümlenme; diğer boyut ise okuduğunu anlamadır. Çözümleme sözcük tanıma, yazılı sembollerini sesli veya sessiz olarak yeniden kodlamadır (Paul, 2001; Uzuner, Kırcaali-İftar ve Karasu, 2005). Bazı araştırmacılar ise hem çözümleme hem de anlamayı dikkate alarak tanımlar yapmışlardır. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1997) tarafından okuma, bir yazıyı oluşturan semgesel imleri seslendirmek ya da o imlerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemidir, aynı zamanda bir yazıyı sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci biçiminde tanımlanmaktadır. Okuma, çözümleme ve anlama gibi becerileri kapsayan karmaşık bir bilişsel davranıştır. Sözcük tanıma; anlamını bildiği ya da bilmediği sözcüğü çözümler. Birey, yetersiz anlama becerisine rağmen yeterli çözümleme yapabilir (Paul, 2001). Okuduğunu anlama becerisi; kelime anlama, metnin içeriğini kavrama, yazarın duygularına ortak olma ve bağlamda ilk kez karşılaşılan kelimenin anlamını çıkartabilme gibi becerileri içerir. Bu becerilerin gelişmesi için eğitimin ilk yıllarından başlayarak çalışmalar yapılır. Okuyucunun metni okuyup anlaması şimdiye kadar edindiği bilgi birikiminin yardımıyla gerçekleşmektedir (Akyol, 2010; Cain, 2006; Girgin, 1997; Göçer, 2008; Göktürk, 1997; Gülerüz, 2002; Güneş, 2009; Johnson ve Afferbach, 1985; Schirmer, 2000; Yıldız, 2006). Bu sebeple okuyucuların ön bilgisi, deneyimleri ve bu sayede oluşturdıkları şemalar metni anlamasında önemlidir. Zaman içerisinde okuyucu olaylar ve iletişim biçimlerine ilişkin bir bilgi dağarcığı geliştirir ve belleğine yerleştirir. Şema olarak adlandırılan bu bilgi dağarcığı bireyin bilgiyi belleğe yerleştirdiğinin göstergesidir.

Yazma ise; duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım yazılı sembollerle anlatılmasıdır (Çeçen, 2011). Yazma becerisi; sadece motor bir etkinlik olmanın ötesinde okuma becerisinden ayrılması mümkün olmayan, daha üst düzeyde ve karmaşık bir planlama gerektiren, daha karmaşık bir zihinsel eylemdir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007). Yazma eylemi yalnızca sembollerin kopya edilmesi veya taklidi olarak nitelendirilmemelidir. Akyol’a (2005) göre yazma eylemi, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir. Yazı öğretiminde çocuğun duygusal ve bedensel özelliklerini dikkate almak, eğitimsel bir zorunluluk ve sorumluluk olarak görülmelidir.

Okuma ve yazma becerileri birbirleri ile ilişkili olan, birbirlerini tamamlayan kavramlardır. İki becerinin birbiri ile olan ilişkisi iki farklı becerinin birlikte kullanılmasını gerektiren tek bir kavramın okuma-yazma kavramının kullanılmasına neden olmaktadır. Okuma-yazma kavramı, iki eylemin birbirinden ayrılmadığını ortaya koymakla birlikte genel olarak, ses sembollerinin zihinsel olarak bir araya getirilmesi ve sözel olarak ifade edilmesi ve yazı yoluyla zihinsel ifadelerin aktarılması süreci olarak tanımlanmaktadır (Akbayır, 2007; Albertini ve Schely, 2003; Atwell, 1987; Ege, 2005; Paul, 2001). Hall (1987), çocuğun doğumdan itibaren çevreyle etkileşim sürecinde erken dönemden başlayarak okuryazarlığı kazanabileceğini vurgulamıştır. Çocuğun erken dönemde okuryazar oluşuyla ilgili olarak araştırmacıların iki görüş öne sürdükleri görülmektedir. Bunlar okumaya hazırlık ve gelişen okuryazarlık (emergent literacy)

kavramlarıdır. Okumaya hazırlık kavramı, okulöncesi dönemde okumaya hazırlığın önemini vurgularken gelişen okuryazarlık ise çocuğun doğumla birlikte okuma-yazma sürecine başladığını ve okuryazarlığın devam eden bir süreç olduğunu vurgulamaktadır (Girgin, 2007; Hall, 1987; Teale ve Sulzby, 1986).

Okuryazarlık, okuma-yazmanın kullanıldığı çevrede yetişen çocuklarda görülen tipik bir davranıştır (Hall, 1987). Okuryazarlığın gelişmesi ve belli bağlamlarda kullanılması için çocuğun çevrede okuryazarlıkla ilişkili yaşantılara tanık olması ve sosyal etkileşime girmesi gerekir (Au, 2000). Uzuner'ın (1996) sosyal etkileşim kuramcılarında Scribner ve Cole'den (1981) aktardığına göre, okuryazarlık; sadece belli bir yazının nasıl okunup yazıldığını bilmek değil, aynı zamanda bu bilgiyi belli bağlamlarda kullanabilmektir. Okuryazar olan bir çocuk, çözümleme yapmanın, bir metin üretmenin ya da metinleri anlamının yanında, okuma ve yazmayı kendi kültürünü oluşturan uygulamaları yerine getirmek için de kullanır. Çocuk okuryazar olurken aynı zamanda çevresinde gerçekleştirilen okuma ve yazma içeren etkinliklerin yapılarını kavrar ve kendisi bu etkinlikleri gerçekleştirmek durumunda kaldığı zamanlarda çevresinde değişiklikler yapmayı da öğrenir.

İşiten çocuk sesin farkındadır ve yakın çevresindeki insanların çıkardıkları her türlü ses onun için belli anlamlar ifade eder. İşitme duyusu sayesinde çocuk aynı zamanda seslerin kaynağını dinleyip arar, konuşmalara karşılık verir, duyduğu sesleri fark eder, ritmik ve kontrollü sesler kullanmaya başlar. Sözcük dağarcığı gelişir, yaptığı hataları dinleyerek düzeltebilir. İşitme yoluyla kazanılan beceriler sayesinde çocuk, iletişim için gerekli dili kazanır ve deneyimlere sahip olur (Cole, 1992). İşiten çocuklar dışında işitme düzeneğinde herhangi bir sorundan dolayı akustik uyarınları algılayamayan ve bu engel dolayısıyla dilbilgisel farklılıkları algılama, ayırt etme ve anlamada sorunu olan işitme engelli çocukların okuryazar oluşları farklı şekilde gerçekleşmektedir.

İşitme engelinin çocukların sözlü dili edinimi üzerinde yarattığı gecikmeler onların sınırlı dil edinimine sebep olmaktadır. Sınırlı dil yeterliği de işitme engelli çocukların okuryazar oluşlarını olumsuz olarak etkilemektedir (Tüfekçioğlu, 2007). Yazılı ve sözlü dilde ortaya çıkan bu yetersizlikler, çocuğun okuryazarlıkla yakın ilişkisi olan akademik gelişiminin geri kalmasına neden olacaktır (Girgin, 2007). Okuma becerisini kazanan çocuk ders dışında da farklı kaynaklar okudukça anlama becerisini geliştirebilecek, sözcük ve bilgi dağarcığını zenginleştirecektir. Bu sebepten işitme engelli çocukların da okuma becerisini kazanmalarına önem verilmelidir. İşitme engelli çocuklar işiten çocuklar gibi okuma becerilerini kazanabilmektedirler. Fakat işitme engelli çocuğun okuma becerilerini kazanma aşamaları işiten çocuklardan daha uzun süreli olmaktadır (Charlesworth, Charlesworth, Raban ve Rickards, 2006; Ewoldt, 2005; Kretschmer ve Kretschmer, 1978; Paul, 2001; Ruiz, 1995; Schirmer, 2000; Truax, 1985). İşitme engelli çocuklarda dil gelişiminin yavaş olması, dili kullanma ve anlama becerilerinin işiten çocuklara oranla sınırlı olması, akademik gelişimlerini olumsuz etkiler. İşiten çocuklar okula belli bir dil dağarcığıyla başlarlar. Oysa işitme engelli çocuklar söz dizimi, anlam, kullanım, biçimbirim ve sesbilgisi olmak üzere dilin tüm bileşenleriyle uğraşmaktadırlar. Bu nedenle, işitme engelli bireylerin sözdizimi, anlam, kullanım,

sesbilgisi, metin yapısı kurallarını analiz ve sentez etmeleri zordur (Kretschmer ve Kretschmer, 1978). İşitme engelli çocuklar yaşamın ilk yıllarında konuşma dilini kazanırken işiten akranlarına çok benzer bir dil gelişimi sergilemeler bile erken teşhis, tanı ve cihazlandırma olmazsa başlangıçta ürettikleri sesler zaman içinde azalma eğilimi gösterir, taklitler ortadan kalkar, ses üretimleri hem nitel hem nicel olarak farklılaşır. İşiten çocuklar gibi rastlantısal öğrenmeleri gerçekleştiremezler ve dil gelişimleri olumsuz etkilenir. Dolayısıyla, okuma dilini konuşma diline çevirmek oldukça zorlaşır. Bu yüzden de dil ile bağlantılı geçmiş deneyimlerini depoladıkları bir alan olmayabilir. Geçmiş deneyimlerinin olmaması işitme engelli çocukların okuduklarını anlamalarını ve yorumlamalarını engellemektedir (Elffenbein, Hardin-Jones ve Davis, 1994; Mayer ve Wells, 1996; McAnally, Rose ve Quigley, 1987).

Girgin (1987), dilsel becerilerinin gelişiminde işitsel öğelerden yoksun olan işitme engelli çocukların görsel sembollerden faydalanmaya çalıştıklarını fakat bunun, sözcükleri anlamlandırmaktan çok ezberlemek olduğunu belirtir. Bunun sonucu olarak işitme engelli çocuklar okuma-yazma sürecinde birçok problemle karşılaşır. Okuma-yazma ile ilgili görülen belli başlı problemler şunlardır: Yetersiz kelime bilgisi, sözdizimi, figürsel dil, anlama, planlama, yazının düzenlenmesi, düzeltilmesi vb. işitme engelli çocukların eksik dil yaşantılarından dolayı, kelimelerin farklı kullanışlarını ayırt etmeleri, günlük dilde kullanılan deyimleri anlamaları ve bunları yazılı dilde ifade ederken yerinde ve anlamlı bir biçimde kullanmaları güçleşmektedir (Cohen ve Plaskon, 1980; Hallahan ve Kauffman, 1994; Kretschmer, 1985; Polloway ve Patton, 1993). İşitme engelli bireyler bağlamdan ipucu olarak sözcükleri çözümleyebilirler. Ancak, sözcüklerin görece olarak basit cümlelerde yer almadığı ve sıklıkla tekrar edilmediği metinlerde bağlamdan ipucu almakta zorlanırlar. Cümlenin anlaşılmasındaki zorluk, akıcı okumayı azalttığı gibi bağlamdan ipucu olarak anlamayı da zorlaştırır. Bu tür metinler okuduğunu anlamamanın doğal olarak gelişmesine engel olmaktadır (Paul, 2001).

Paul (2001), alan yazın incelemesinde işitme engelli bireylerin çekim eklerinde, yardımcı fiillerde, bileşik cümlelerde ve devrik cümle yapılarında zorlandıklarını belirlemiştir. Örneğin, işitme engelli çocuklar sözcüklerin anlamını bilse de sözcükler bir araya gelerek cümleyi ve cümlelerin bir araya gelerek paragrafı veya metni oluşturduğunu anlamlandıramamaktadır. Okuma etkinliklerinde okuduğunu anlama sorunu işitme engelli çocukların okuma alışkanlığını kazanımını etkilemekte ve okumaktan uzaklaşmalarına neden olmaktadır (Girgin, 1987). İşitme engelli sözlü dili olumsuz etkilediği gibi yazılı dilini de olumsuz etkilemektedir. Özellikle doğuştan itibaren bu engeli olan çocuklar yazılı anlatımda sözcükleri yanlış yazmakta, oldukça yetersiz bir yazı planı oluşturmakta, çok sayıda imlâ ve dil bilgisi yanlış yapmakta, okunaksız bir el yazısı kullanmakta, fikir oluşturup yorumlayamamaktadırlar (Schirmer, 2000; Truax, 1985). Sınıf içerisinde yapılan etkinliklerde işitme engelli öğrencilerin en çok kaçındığı etkinliğin yazma olduğu gözlemlenmiştir (McInerney, Riley ve Osher, 1999). Schirmer (1997), işitme engelli çocukların okuma-yazmadaki güçlüklerinin bir diğer nedeninin bu çocuklara eğitim veren birçok öğretmenin bu engel grubuna nasıl okuma-yazma öğreteceği konusunda uygun bir eğitim almamaları olduğunu belirtmektedir. İşitme engellilerin öğretmenleri, dil özellikleri ve dil gelişimi sürecini iyi bilmek zorundadırlar.

Edwards (1980), Reed (1984) ve Maxwell (2005), araştırmalarında işitme engelli çocukların okuma güçlüklerinin giderilmesi için bu çocuklarla çalışacak öğretmenlerin çeşitli okuma yöntemleri konusunda eğitim görmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin uygun dil kullanmaları çocukların deneyimlerinden yararlanarak okuma-yazma öğretimi desteklemeleri için önemlidir. Çünkü işitme engelli öğrencilerin eğitiminde dil, öğretim programının temelidir. Çocuğun yüz yüze iletişimde okumada ve yazmada dil edinimi öğretimin odak noktasında yer alır. İşitme engelli çocukların öğretmenlerinin öncelikle dil öğretmenleri oldukları kabul edilmektedir (Schirmer, 1997).

Aynı zamanda öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde kullandıkları öğretim yöntemleri vardır. Bu durumla ilgili "Okuma Yazma Öğretimi" adlı UNESCO raporunda, analitik, sentetik, analitik-sentetik yöntemler sınıflaması kullanılmıştır. Sentetik deyim harf ve hece sesleri gibi dilin basit unsurlarını, kelime, cümlecik ve cümleler gibi daha önemli birimler halinde birleştirmek için gerekli zihni işlemleri ifade etmek için kullanılmakta, ayrıca tümevarımı ifade etmek için kullanıldığı da söylenebilir. Analitik deyim ise kelime, cümlecik ve cümleler gibi önemli birimleri yapıcı unsurları olan harf ve hecelerine ayırmak için gerekli olan zihni işlemleri, yani diğerinin tersine tümdengelimini ifade etmek için kullanılmaktadır (Gray, 1975). Stratejilerin uygulayıcısı olan öğretmenlerin, bilgileri ve inandıkları öğretim yaklaşımları, okuma-yazmaya ilişkin temel aldıkları kuramsal bakışlar ve yöntemler, düzenleyecekleri öğretim ortamları, işitme engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar hakkındaki bilgileri etkili bir okuma-yazma öğretimi için önemli değişkenlerdir. Bu nedenle, işitme engelli bireyler için hazırlanacak öğretim ortamlarının belirlenmesinde öğretmenlerin işitme engellilerin okuma-yazma öğrenmelerinin özelliklerini belirleyen araştırmalar çok değerlidir.

Yaşar (2008), resmi ve özel kurumlarda görev yapan işitme engelliler öğretmenlerinin ses temelli ilk okuma-yazma öğretim programına ilişkin görüşlerini aldığı araştırmasında; öğretmenler programın kazanımlarıyla ilgili genel anlamda olumlu görüş bildirmiştir. Bunun dışında programın kazanımları doğrultusunda öğrencilerin harfleri yazarken birleştiremediği ve heceler birleştirilmesinden elde edilen kelimeleri anlamlandıramadığı; ses temelli cümle yönteminin Türkçe'nin ses yapısına uygun olmadığı, öğrencilerin yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmesini sağlamadığı, öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini ve kelimeleri doğru yazmasını kolaylaştırmadığı görüşünde oldukları, yine de ilk okuma yazma öğretiminde kullanılabilir bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye'de yapılan okuma-yazmaya ilişkin öğretmen görüşleri araştırmalarına bakıldığında araştırmalar genellikle normal işiten çocukların okuma-yazma öğretim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin yapılmıştır. Bu araştırmaların bazılarında çözümleme yönteminin ve ses temelli cümle yönteminin etkililiği üzerinde durulmuştur. Türkiye'de özel eğitim öğretmenlerinin işitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkaran nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. İşitme engelli öğrencilerin okuma-yazma öğrenmeleri konusunda öğretmen görüşlerini inceleyen araştırmalar da sınırlıdır. Öğretmenler eğitim

programlarının uygulanmasından sorumludur. Öğretmenler uygulamadan doğan sorunları yaşayan ve bunun sonucunda da rahatsızlıkları, eksiklikleri en iyi gören durumdadır. Bu nedenle, ilk okuma-yazma öğretimi programının uygulanması sırasında karşılaşılan sorunları öğretmen görüşlerine göre saptayıp değerlendirmek ve bu doğrultuda programın iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirmek, eğitim sorunlarını kaynağında çözmenin bir yolu olduğu söylenebilir.

Araştırmanın genel amacı; Türkiye’de işitme engelli çocukların devam ettiği ilköğretim okulları ve özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin işitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşlerini ve önerilerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin genel olarak okuryazarlık ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin işitme engelli öğrencilere okuma-yazma öğretimi ile ilgili görüşleri nelerdir? a) kullandıkları yöntemler b) gerçekleştirdikleri etkinlikler c) etkinliklerde kullandıkları materyaller nelerdir?
3. Öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin okuma-yazma öğretimi ile ilgili sorunları ve sorunların çözülmesine yönelik önerileri nelerdir?
4. Öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin okuma-yazma öğretiminde; diğer öğretmenlerden, okul idaresinden, ailelerden, üniversiteden, Milli Eğitim Bakanlığı’ndan ve MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nden beklentileri nelerdir?

Yöntem

Katılanlar

Bu çalışmanın katılanlarını 2000-2006 eğitim öğretim yılları arasında işitme engelliler öğretmenliği programından mezun olmuş ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu çalışmada zengin bilgiye ulaşılacak durumların ayrıntılı bir biçimde ortaya konmasında etkili olduğundan dolayı amaçlı örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Amaçlı örnekleme yöntemi kapsamında ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda belirlenen ölçütler öğretmenlerin; (1) işitme engelliler öğretmenliği programından mezun olması; (2) eğitim sürecinde Türkçe öğretim programı okuma-yazma öğretimine yer vermesi; (3) en az üç yıllık en fazla on yıllık öğretmen olması ve (4) gönüllü olması biçiminde belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan okulların müdürlerinden, işitme engelliler öğretmenliği programı mezunu olan öğretmenlerin sayısı alınmış ve deneyimleri en az üç en fazla on yıl arasında olan öğretmen sayıları belirlenmiştir. Öğretmenlerin deneyimlerinin en az üç yıl olmasının nedeni öğretmenlerin belli deneyimlere sahip olmaları görüşlerinin

uygulamalarını yansıtma açısından önemli olmasıdır. Bu ölçütlere göre araştırmada işitme engelliler programı mezunu olan toplam 8 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Buna göre Afyonkarahisar İşitme Engelliler İlköğretim Okulu'ndan üç, Aydın Bozdoğan Şair Fethi Bey İşitme Engelliler İlköğretim Okulu'ndan üç, Denizli Yeşilköy İşitme Engelliler İlköğretim Okulu'ndan iki öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

İllerden Katılan Öğretmen Sayısı	Aydın	3
	Afyon	3
	Denizli	2
Eğitim düzeyi	Lisans	8
Mezuniyet yılı	2000	2
	2001	1
	2002	2
	2006	3
Mesleki deneyim	3 yıl	1
	4 yıl	2
	8 yıl	3
	10 yıl	2
Öğretmenlerin okuttuğu sınıf	1. sınıf	1
	2. sınıf	2
	4. sınıf	2
	5. sınıf	1
	grup eğitimi	1
	özel eğitim kurumu	1

Görüşme Formunun ve Sorularının Geliştirilmesi

Bu çalışmada, Türkiye'de işitme engelli çocukların devam ettiği ilköğretim okullarındaki özel eğitim öğretmenlerinin işitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşlerinin ve önerilerinin ayrıntılı olarak incelenmesi amaçlandığı için nitel araştırma yaklaşımının görüşme tekniklerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Bogdan ve Biklen, 2007). Yarı-yapılandırılmış görüşme, görüşmenin

akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir (Türüklü, 2000). Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada veri toplamak amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin seçilme nedeni; işitme engelliler öğretmenlerinin Türkçe öğretim programlarında yer alan okuma-yazma öğretimini nasıl uyguladıkları, ne tür sorunlarla karşılaştıkları ve beklentilerini belirlemek amacıyla ek sorulara ve ek açıklamalara olanak sağlayacak bir formata gereksinim duyulmuş olmasıdır.

Görüşme formunun geliştirilmesi aşamasında uzman görüşleri alınarak formun araştırmanın amacına uygun olmasına çalışılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken Türkçe öğretim programı okuma-yazma çerçevesinde incelenmiş ve Türkçe öğretim programının amaç, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme boyutları göz önünde bulundurulmuştur. Sorular nitel araştırmalarda ve işitme engellilerin eğitiminde deneyimli bu makalenin ikinci yazarı ile birlikte gözden geçirilmiştir. Hazırlanan görüşme sorularını sınamak amacıyla bir kişi ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme yapılan öğretmen işitme engelliler öğretmenliği programı mezunu olup bir özel rehabilitasyon merkezinde dört yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Pilot görüşme yapılan öğretmen ile görüşme tamamlandıktan sonra öğretmenin görüşme sorularına verdiği yanıtlar dinlenerek dökümü yapılmıştır. Yapılan analizler bu makalenin ikinci yazarının kontrolünden geçtikten sonra pilot çalışmanın yeterli olduğuna karar verilmiştir. Böylelikle araştırmada kullanılacak olan görüşme formunun içerik geçerliliği saptanmış ve sorular yeterli görülmüştür. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda sırasıyla belirtilmiştir:

1. Bana kısaca kendinizi tanıtır mısınız?
2. Sizce okuryazarlık ne demektir?
3. Okuma-yazma ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
4. İşitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
5. Sınıfınızda okuma-yazmaya yönelik ne gibi etkinlikler yapıyorsunuz?
6. Okuma-yazma öğretimi ile ilgili sorunlarınız nelerdir?
7. Karşılaştığınız sorunları çözmek için neler yapıyorsunuz?
8. Bu sorunların çözülebilmesi için sizin önerileriniz nelerdir?
9. Okuma-yazma öğretiminin başarılı olabilmesi için diğer öğretmenlerden beklentileriniz nelerdir?
10. Okuma-yazma öğretiminin başarılı olabilmesi için okul idaresinden beklentileriniz nelerdir?
11. Okuma-yazma öğretiminin başarılı olabilmesi için öğrencilerinizin ailelerinden beklentileriniz nelerdir?

12. Okuma-yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için üniversiteden beklentileriniz nelerdir?
13. Okuma-yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı'ndan beklentileriniz nelerdir?
14. Okuma-yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nden beklentileriniz nelerdir?

Verilerin Toplanma Süreci

Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeyle toplamıştır. Bu görüşmede, araştırmacı yapılandırılmamış görüşmenin kesin sınırlarından ayrılarak konu hakkında başka verilere ulaşabilir (Altunışık, 2002). Görüşme soruları genelde her bir görüşmeciye sistematik ve sabit bir sıra ile sorulur (Berg, 1998). Görüşme sırasında görüşülen kişinin soruları istediği genişlikte yanıtlamasına izin verilir ve gerektiği yerde konuyla ilgili olarak ek açıklamalar yapılabilir (Batu, 2000). Görüşme soruları görüşülen kişiye uygun bir dille yazılmalıdır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan sorular, bireylerin dünyayı farklı şekilde algıladıkları bilincini yansıtır. Araştırmacılar görüşme sırasında çıkan konuların daha derinine inerek dünyaya katılımcıların bakış açısından bakmaya çalışırlar (Berg, 1998). Araştırma verileri 24 Mayıs-31 Mayıs 2010 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşmeler 45 ila 135 dakika arasında sürmüştür. Görüşmelerin hepsi öğretmenlerin çalıştıkları okullarda gerçekleştirilmiştir. Görüşme başlangıcında öğretmenlere görüşme sorularının kopyası verilerek incelemeleri için zaman tanınmıştır. Daha sonra görüşme onay formu verilerek görüşmeye başlanılmıştır. Sorular her bir öğretmene aynı sıra ile sorulmuştur. Cevaplama sırasında öğretmen araştırma kapsamı dışına çıktığında, araştırmacı uygun bir dil kullanarak tekrar konuya dönülmesini sağlamıştır. Ayrıca araştırmanın amacı gereği görüşme sırasında öğretmenlerden uyguladıkları okuma-yazma çalışmaları örneklerini anlatmaları istenmiş, kısa söz edilen örneklerin açıklanması için öğretmenler teşvik edilmiştir.

Verilerin Dökümü ve Analizi

Yarı-yapılandırılmış görüşmede, öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar, betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiş, her bir soruya verilen yanıtların dökümü yapılmıştır. Elde edilen veriler sayısallaştırılmış, daha sonra araştırma bulguları yorumlanmıştır (Gay, Mills ve Airasian, 2006).

Betimsel analiz için çerçeve oluşturma aşamasında, öğretmen görüşme kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Dökümler yapılırken, duyulan her bir konuşma duyulduğu biçimiyle hiçbir düzeltme yapılmadan ve görüşmeci-görüşen sırasıyla yazılmıştır. Verilerin tümünün bilgisayara yüklenmesi bittiğinde, yansız seçilen üç görüşme kaydı bir alan uzmanına dinletirilerek dökümlerin doğruluğunun kontrolü yaptırılmıştır (Altunışık, 2002). Daha sonra, görüşmelerde sorulara verilen yanıtlar ilgili soru altında toplanmış ve "Görüşme Kodlama Anahtarı" hazırlamak için uygun biçime getirilmiştir.

Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi aşamasında, görüşme yapılan öğretmenlerin tümünün sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda ve alanyazın desteği alınarak özel eğitim işitme engelliler öğretmenliği programı mezunu ve Milli Eğitim Bakanlığı'nda on beş yıllık deneyimi olan bir alan uzmanı ile birlikte temalar oluşturulmuştur. Uzman tarafından temalar kontrol edilerek geçerliliği sağlanmış ve "Görüşme Kodlama Anahtarı" kayıt formu oluşturulmuştur. Görüşme kodlama anahtarında, görüşme yapılan öğretmenlerin tümünün görüşleri temaların ilgili sorular altına seçenек olarak sıralanmasından sonra anahtarın güvenilirliğini belirlemek için görüşmelerin %37.5'ini kapsayan 3 görüşmeden birinci, dördüncü ve sekizinci görüşmelerin dökümleri ve kodlama anahtarı çoğaltılarak alandan bir uzmana verilmiştir. Araştırmacı ve uzman, birbirlerinden bağımsız olarak görüşme dökümleri ve görüşme kodlama anahtarını değerlendirmiştir. Değerlendirme, görüşme yapılan öğretmenlerin görüşüne uygun bulunan seçeneklerin ilgili görüşme kodlama anahtarına işaretlenmesi biçiminde yapılmıştır. Araştırmacı ve uzman görüşme kodlama anahtarlarına yaptıkları işaretlemelerin tutarlılığını belirlemek amacıyla her sorunun yanıtı tek tek incelenerek karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar sırasında, araştırmacı ve uzmanın işaretlediği her bir soru maddesini kapsayan kategori kontrol edilerek uzmanlar arası "Görüş Birliği" ya da "Görüş Ayrılığı" biçiminde işaretlenmiştir. Araştırmacı ve uzman ilgili soruda aynı yanıt seçeneğini işaretlemişse uzmanlar arası "Görüş Birliği" kabul edilmiştir. Araştırmacı ve uzman ilgili soruda farklı yanıt seçenekleri işaretlemişlerse bu durum "Görüş Ayrılığı" olarak değerlendirilmiştir (Bogdan ve Biklen, 2007). Gerçekleştirilen çalışmanın güvenilirlik hesaplamasında, görüşme kodlama anahtarında görüş birliği elde edilen kodlamalar, görüş birliği oluşturulan ve görüş ayrılığı oluşturulan kodlamaların toplamına bölünmüş ve yüz ile çarpılarak güvenilirlik hesaplanmıştır. Değerlendiriciler arası güvenirliliğin %80 ile %100 arasında değiştiği ve güvenilirlik ortalamasının %87.61 olduğu belirlenmiştir.

Bulguların tanımlanması aşamasında, veriler anlaşılır ve kolay okunabilir duruma getirilmiştir. Verilerin sayısal analizinde frekans hesapları kullanılmıştır. Bu veriler araştırmacının bulgular ve yorumlar bölümünde; 1 kişi çok azı, 2-3 kişi arası azı, 4-5 kişi arası yarı, 6-7 kişi arası çoğunluğu, 8 kişi hepsi olarak ifade edilmiştir.

Bulguların yorumlanmasında, elde edilen bulgular alanyazın ile karşılaştırılarak açıklanmış, görüşme yapılan öğretmenlerin söylediklerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve konu ile ilgili araştırma sonuçları ile karşılaştırılmıştır.

Araştırmacının Güvenirliliği-İnandırıcılığı

Bu araştırmada güvenilirlik ve inandırıcılık kapsamında şunlar yapılmıştır (Odom, Brantlinger, Gersten, Horner, Thomson ve Harris, 2005):

- İlk kategori ya da temaları oluşturduktan sonra araştırmacı bu temalara uymayan delilleri arayarak delillerin onaylaması yapılmıştır.
- Araştırmacı esnekliği sağlanmıştır.

- Verilerin kodlanması ve temaların oluşturulmasında bir başka araştırmacıdan yardım alarak işbirlikli çalışma yapılmıştır.
- Görüşmenin ne zaman kimlerle yapıldığı, ne kadar süre aldığı verileri tablolaştırılarak kayıt edilmiştir.
- Görüşmeciler ile derinlemesine görüşmeler yapıp, ilgili dokümanlar araştırılarak alanda yeterli zaman geçirilmiştir.
- Yorum ve sonuçları kanıtlamak için görüşmecilerden ayrıntılı aktarımlar yapılmıştır.
- Okuyucuların kendi çalışmalarına aktarabilmeleri için olaylar ve durumlar tüm ayrıntıları ile anlatılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde görüşme yapılan öğretmenlerin verdikleri bilgilerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Ancak, yapılan analiz sonucunda ulaşılan verilerin zenginliği nedeniyle, araştırma bulgularının tamamına bu makalede yer verilmemiştir. Çalışmada bulgular aktarılırken yaygın görüşü belirtmek amacıyla frekansı en yüksek olan temalardan yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgularını oluşturan sekiz tema şu şekilde sıralanabilir: (i) öğretmenlerin yaptığı okuryazarlık tanımları, (ii) öğretmenlerin işitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşleri, (iii) öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde kullandıkları yöntemler, (iv) öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde yaptıkları etkinlikler, (v) öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde yaşadıkları sorunlar, (vi) öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde diğer öğretmenlerden beklentileri, (vii) öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde okul idaresinden beklentileri, (viii) öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde üniversitelerden beklentileri.

Öğretmenlerin Yaptığı Okuryazarlık Tanımları

Öğretmenlerin okuryazarlık hakkındaki görüşleri farklılık göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuryazarlığı tanımlarken okuryazarlığın sadece tek bir boyutu olmadığını belirterek çözümlenme, okuduğunu anlama, işlevsellik ve iletişim boyutlarından en az iki boyutu kapsayacak biçimde okuryazarlığı tanımladıkları görülmektedir. Örneğin, Nesrin öğretmen bu konuda, "...okumada onu telaffuz edebilmek konuşabilmek bi düzeyde. Birbiriyle iç içe geçmiş düşünceler. Benim özellikle işitme engelli öğrencilerle ilgili okuma-yazmaya yönelik hep çalışmaların bütünsel olarak ve sürekli devam edebilmesi..." diyerek telaffuz ile çözümlenmeyi ifade ederken çözümlenebildiğini konuşabilmeyi de okuduğunu anlama olarak kabul etmektedir.

Öğretmenlerin İşitme Engelli Çocukların Okuma-Yazma Öğrenmeleri Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin ortak noktası okuma-yazmanın süreçsel bir olgu olduğu üzerinde birleşmeleridir. Bu kapsamda öğretmenler, işitme engelli çocukların dil gelişimini normal işiten çocuklarla ilişkilendirerek onlarla aynı dönemlerden geçtiklerini fakat işiten akranlarına göre daha yavaş ilerlediklerini söyleyerek işitme engelli çocukların okuma-yazmalarına ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenler işitme engelli öğrencilerin okuryazar oluş sürecini akranlarıyla karşılaştırarak açıkladıkları görülmüştür. Örneğin işitme engelli çocukların okuma-yazmayı öğrenmeleri ile ilgili olarak; Nurten öğretmen, *“İşitme engelli bi çocuğun okuma-yazmayı öğrenmesi tabi ilk etapta duymadığı için hani normal bi birey gibi oluyo. Daha, uzun bi süreçte oluyo. Siz çocuğun, ilk etapta ses çalışması yapıyorsunuz.”* diyerek işitme engelli çocukların işitme kaybı sorunundan dolayı daha uzun bir süreçte okuma-yazmayı öğrendiklerini söylemektedir.

Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler

Öğretmenlerin çoğunluğu ses temelli cümle yöntemiyle öğretim yaptığını ve bu yöntemin işitme engelli çocuklar için daha sağlıklı olduğunu düşündüklerini söylemişlerdir. Örneğin; ses temelli cümle yöntemiyle ilgili Muammer öğretmen, *“ses temelli cümle öğretim yöntemi bizim çocuklarımız için, altına basa basa söylüyorum en uygun okuma-yazma öğretim sistemi çünkü sestten başlıyor. Evet ses fark etmeyle başlıyo bizim çocuklarımızda zaten öğretim süreci içerisinde...”* diyerek ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma yöntemini kullandığını vurgulamıştır.

Öğretmenlerin yarısı ses temelli cümle yöntemini kullandıklarını söylemelerine rağmen aynı zamanda farklı yöntem kullanımı ve işaret dili kullanımının öneminden de bahsetmişlerdir. Örneğin; Erkul öğretmen, *“...kendi bildiğimiz yöntemleri bahsettiğim yöntemleri diğerlerini elimizden geldiğince spontan uygulamaya çalışıyoruz.”* ifadesi ile farklı yöntemlerden de yararlandığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde Yaptıkları Etkinlikler

Okuma-yazma öğretimi ile ilgili görüşü alınan öğretmenlerin yaptıkları etkinliklerin çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu okuma-yazma öğretiminde gezi etkinlikleri yaptıklarını söylemişlerdir. Örneğin; Hayriye öğretmen, *“...bi pazar gezisi, bi market gezisi mesela yaptığımız öğretmen arkadaşlarımız oldu. Hani yapmak istediğinizde yapıyorsunuz. Çocuklar diğer iki üç sınıfa birleştirip pazara çıkarttık mesela. Sebze, meyve alışverişi, etiketler. Pazarcularla sohbet ettiler...”* ifadeleriyle gezi etkinliğini kullandığını açıklamaktadır.

Öğretmenlerin yarısı okuma-yazmaya yönelik metin inceleme çalışmaları yaptıklarını söylemişlerdir. Örneğin; Esra öğretmen, *“...metin inceleme yapıyoruz. Çocukların seviyelerine uygun olarak öğrendikleri kelimelerin yoğun olup içerisine bilmedikleri üç*

beş kelimenin tabii çocukların düzeyini dikkate alarak. Eğer çocuğun düzeyi iyiyse bi beş kelime yeni kelime olabilir. Eğer sınıfın düzeyi çok iyi değilse bu kelime sayısı iki olabilir. Yeni kelimeyi metnin içine serpiştiriyorum. Metni işlerken önce metni tahtaya asıyoruz. Okuyoruz. Paylaşıyoruz. O yeni kelimelerin anlamlarını verip çocuğa artı bi kelime dağarcığı oluşturuyorum böylelikle.” biçimindeki ifadesiyle metin inceleme çalışmalarlarıyla çocuklara kelimelerin anlamlarını cümle içerisinde verdiğini ayrıca çocukların sözcük dağarcıklarını geliştirdiğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerden azı okuma-yazma öğretiminde sıralı kart etkinliği yaptıklarını ifade etmişlerdir. Sıralı kart yapımı ile ilgili olarak Erkul öğretmen, “...işte sıralama kartlarımız var. Onlar çok işlevsel olabiliyo. Birbirine bağıntılı resimler.” diyerek sıralı kart yaptığını söylemektedir.

Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaştığı Sorunlar

Öğretmenlerden alınan görüşlere bakıldığında öğretmenler sorunlarının yanında öneri ve beklentilerini de dile getirmektedirler. Okuma-yazma öğretimi sırasında karşılaşılan sorunlar arasında öğretmenlerin hepsi Milli Eğitim Bakanlığı’ndan kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını, çoğunluğu ise aileden ve öğrenciden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedirler.

Milli Eğitim Bakanlığı’na ilişkin sorunlarını, öneri ve beklentilerini ifade eden öğretmenlerin program ve kitap ile ilgili sorunları ön plana çıkardığı görülmektedir. Örneğin; Hayriye öğretmen, “*Milli Eğitim’de yani bizim okulları normal okul müfredatıyla bir tutmaları gerekiyo.*” görüşü ve “*...bizim çocuklarımız diğer müfredat doğrultusunda tutmamaları gerek*” ifadeleri ile program konusundaki sorununu dile getirirken; Hatice öğretmen, “*...bu kitaplar okutuluyo ve bütün öğretmenlerde çok çalışkan çok severek yapmıyorlar. Alıyo kitaptan cümleyi yazıyo tahtaya metni geçir defterine. E çocuk sabah gidiyo üçe kadar orda bulunmak zorunda e dediğim gibi zaten her gün bisürü malzeme hazırlamak zor. Biçok arkadaşına zor geliyo maalesef bu. Buna Milli Eğitim’in belki katkısı olabilir. Belki bu çocuklar için kitap basabilir. Yani düzeyine uygun kitaplar basabilir*” ifadeleriyle kitaplarla ilgili sorunlarını, öneri ve beklentilerini dile getirmektedir.

Aynı zamanda öğretmenlerin çoğunluğu ailelerin çocuklarının durumu hakkında ve çocuğuyla ilgili konularda bilgisiz olduklarını söylemektedirler. Meltem öğretmen, “*... velilerin de bilinçsiz olması u bu konuda mesela okuma-yazma bilmeyen veliler var hala. Öğrencisine, çocuğuna ne kadar faydalı olabilir*” sözleriyle ailelerin bilgisiz olmasının yanında okuyamaz olmayan bir ailenin de çocuğuna faydalı olamayacağını ifade etmektedir.

Öğretmenler sorunların yanında çözüm yollarından da söz etmişlerdir. Örneğin; öğretmenlerin yarısı okuma-yazma ile ilgili sorunları gidermek amacıyla ailelere eğitim verdiklerini bu sayede velileri bilgilendirerek sorunları gidermeye çalıştıklarını

söylemektedirler. Bu konuda Nesrin öğretmen, “Çocukların doğal ortamlarında hani sese dair cihazların mesela donanım açısından özellikle onları da sağladıktan sonra aile eğitimleri de yapıyorum. Beraber yürütüyorum.” görüşü ile aile eğitimi vererek ailelerin bilgisizliğine ilişkin çözüm yolları ürettiğini söylemektedir.

Öğretmenlerin azı okuma-yazmadaki düzey farklılığından kaynaklanan sorunlarını çözmek için bireysel eğitim planı hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda Nesrin öğretmen, “Programlarda bireysel eğitim ve bireysel öğretim programlarında ben çocukların düzeylerini dil, bilgi ve akademik düzeylerini ölçüp onlara uygun bir BEP planı üzerinden yıllık plan yapıyorum. Ancak ancak bireysel eğitim programı ve öğretim programıyla ve sürekli bunları da ölçme değerlendirmelerini de birlikte yaptıktan sonra gerçekten yapılabildiğini bir yerler yani bi şekilde bunların öğrenebildiğini düşünüyorum.” görüşü ile çocukların dil, bilgi ve akademik düzeylerine göre bireysel eğitim planı hazırlayarak çözüm ürettiğini söylemektedir.

Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde Diğer Öğretmenlerden Beklentileri

Öğretmenlerin hepsi diğer öğretmenlerden beklentileri konusunda paylaşım ve birlikte çalışmanın önemini vurgulamaktadır. Örneğin; Hatice öğretmen, “...fikir alışverişi yapabiliyoruz. Malzeme alışverişi. Eğer onunda okuma-yazma öğrencisi varsa. Olmasa bile mutlaka onla ilgili bi yaşantısı olmuştur. Ya arkadaşım ben atıyorum Erdemle çalışıyorum ama Erdem'e napıyım. Hani ben şu noktada tıkanımdım. Artık napıyım. Çünkü bu çocukların dil düzeyleri farklı, iştirme kalıntıları farklı mutlaka diğer arkadaşlarımıza birbirimize ihtiyacımız oluyor.” sözleriyle diğer öğretmenlerin desteğine mutlaka ihtiyaçları olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde Okul İdaresinden Beklentileri

Öğretmenlerin çoğunluğu okul idaresinin her türlü teknik destek ve imkânı sağladığını söylemektedirler. Örneğin; Nesrin öğretmen, “...yönetimde işte branştan birinin olması biraz işlerimizi kolaylaştırdı. Baya bi. Sağ olsun idareci arkadaşlarımızla işte cihazlar konusunda yardımcı oldu.” sözleriyle okul idaresinin her türlü desteği sağladığını söylemektedir. Meltem öğretmen ise, “...biçok imkana sahibiz. Belki benim üçüncü çalıştığım görev yeri ama işte fotokopi olsun, internet olsun teknolojik araçlar olsun he herhangi bi sıkıntı yaşamıyoruz bu konuda. O açıdan hani idareyle ilgili gerçekten bize yardımcı olduklarını düşünüyorum. Onlardan çok beklentim yok.” sözleriyle okul idaresi yeterli desteği sağladığı için beklentisi olmadığını söylemektedir.

Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde Üniversitelerden Beklentileri

Öğretmenlerin üniversitelerden beklentileri çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu okuma-yazmanın daha başarılı olabilmesi için üniversitelerden bir beklentileri olmadığını, üniversitelerinden aldıkları eğitimin yeterli olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin Esra öğretmen, “...öğretim derslerini özellikle zaten okuma-yazma eğitimiyle ilgili olan dersleri bire bir burlarda da uyguluyoruz. Ne biliyim orda iş kartı yapılyosa

biz de burda çocuklarımızın seviyelerine uygun olarak ya da konumuzun gereğine uygun olarak kullanabileceğimiz noktalarda kullanmaya çalışıyoruz. Ne biliyim bi metin incelemeyi, yine aynı şekilde ben bunu okulumda da uygulamaya devam ediyorum.” düşünceleriyle üniversiteden aldığı eğitimi aynen uyguladığını ve aldığı eğitimin yeterli olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin çoğunluğu üniversitelerden beklentileri olmadığını söylese de bunun yanında beklentilerini de dile getirmişlerdir. Örneğin; Nurten öğretmen, *“Daha ben birinci sınıftan itibaren staj yapması gerektiğini düşünüyorum. Yani son sınıfta yapılan stajın yeterli olmadığını düşünüyorum.”* sözleriyle uygulama eğitiminin yeterli olmadığını söylemiştir. Erkul öğretmen ise, *“...bizi bilgilendirebilir, yönlendirebilir çocukta şu problem var giderilmesi gerekiyo filan tarzında. Son dönem gelişmelerden hani u uygulamalardan haberdar etmelerini isteyebiliriz.”* üniversitelerin öğretmenleri bilgilendirmesi gerektiğini söylemektedir.

Sonuç ve Tartışma

Görüşme yapılan öğretmenlerin okuryazarlık tanımları ve okuryazarlığa ilişkin görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenler, tanımlarında sadece okumayı anlatmışlar, yazmayı tanımlarına katmamışlardır. Öğretmenlerin yazma ile ilgili görüşleri dolaylı olarak etkinlikleri anlatışlarıyla elde edilmiştir. Fakat bunu okuryazarlık tanımlarında söylememiş olmaları ve sadece okumadan söz etmeleri etkinliklerde yazmayı da katmalarıyla karşılaştırıldığında bir çelişki göstermektedir. Okuma-yazma ile ilgili olarak bu iki sürecin birbiriyle ilgili olarak ilişkisi öğretmenlerin okuma-yazma ile ilgili tanımlarında doğrudan verilmemiştir.

Öğretmenlerin okuma-yazma tanımlarında dikkat çeken başka bir özellik bir değil birkaç boyutta tanım yapmış olmalarıdır. Öğretmenlerin çoğunluğu okuma-yazma tanımlarında çözümleme ve okuduğunu anlama boyutlarını ele alırken, azı ise okuma-yazma tanımlarında çözümleme, okuduğunu anlama ve işlevsellik boyutlarından söz etmektedirler. Öğretmenlerin okuma-yazma ile ilgili tanımları uygulamalarına yansıtacağı için onların öğretim ortamları hakkında bize ipucu vermektedir. Öğretmenler sadece okuryazarlık tanımlarında çözümlemeyi söylemiş olsalardı öğretim ortamlarında sadece beceri öğretimine yönelik uygulamalar yaptıklarını düşündürecekti. Oysa şimdi öğretimlerinde beceriye dayalı yaklaşımında dikkate alınan sesletimin önemi ile metni ve okuduğunu anlamının önemini birlikte vurgulayan dengeli okuma-yazma ilkelerini yansıttıkları görülmektedir. Öğretmenlerin açıklamalarında doğrudan dengeli okuma-yazma yaklaşımını kullandıklarını söylemeseler de okuma-yazma ile ilgili ifadelerinde çeşitli okuma-yazma yöntemlerini kullanmalarından dolayı dengeli okuma-yazma yaklaşımının ilkelerini benimsedikleri düşünülmektedir (Reutzler ve Cooter, 1996; Pressley, Roehrig, Bogner, Raphael ve Dolezal, 2002; Schirmer, 2000).

Öğretmenlerin işitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşleri benzerlik göstermektedir. Bu görüşler alanyazınla örtüşür biçimde “işitme engelli çocuğun okuma becerilerini kazanma aşamaları işiten çocuklardan daha uzun süreli

olmaktadır” olarak ortaya çıkmıştır. Örneğin, Ewoldt’un (1985) 4-5 yaşlarındaki ileri ve çok ileri derecedeki işitme engelli 10 çocuğun erken yazma becerilerini incelediği araştırmasının sonuçları ile gerçekleştirilen bu araştırmadaki öğretmenlerin görüşleriyle benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin işitme engelli çocuklara okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemler hakkındaki görüşleri benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu okuma-yazma öğretiminde sentetik yaklaşım olan ses temelli cümle yöntemini kullandığını ve işitme engelli çocuklar için bunu uygun bulduğunu söylemişlerdir. Öğretmenler yöntemin sesten gitmesinin işitme engelli öğrenci için en uygun yol olduğunu belirtmektedir. Bir öğretmen ses temelli cümle yöntemini işitme engelli öğrenciler için uygun bulmamaktadır. Bu duruma neden olarak ise çocukların zaten sesleri çıkaramadıkları ve sesleri tam olarak işitemediklerini bu yüzden de cümle yöntemiyle daha rahat okuma-yazma öğreneceklerini belirtmiştir. Araştırmalar, her öğretim yönteminin her öğrencide aynı etkiyi yaratmadığını göstermektedir (Askew ve Wiliam, 1998; Delpit 1995’ten akt. Spiegel, 1999). Benzer biçimde, her öğrenciye her şeyi aynı sürede öğretmek de olanaklı değildir. Bu nedenlerle her öğrencinin farklı düzeyde desteğe gereksinimi bulunabilir. Dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan öğretimde, etkili tek bir yöntemden ve öğretimsel kaynaktan söz etmek olanaklı değildir. Her yaklaşımın ya da öğretim programının hem olumlu hem de olumsuz yönleri vardır. Bu nedenle pek çok öğretmen kendiliğinden sınıflarında hem beceri öğretimine dayalı yaklaşıma uygun bazı teknikleri hem de çağdaş yaklaşım olarak ifade edilen tüm dil yaklaşımına uygun bazı teknikleri bir arada kullanmak durumunda kalmaktadırlar (Burns, Roe ve Smith, 2002). Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde ses temelli cümle yönteminin işitme engelli çocuklar için uygun olduğunu söyleyen öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde farklı yöntem ve teknikler kullanılması gerektiğini savundukları da görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin tek bir yöntemle herhangi bir öğretim gerçekleştirilemeyeceği gibi okuma-yazma öğretiminde de gerçekleştirilemeyeceğini bildiklerini göstermesi açısından önemli bir bulgudur.

Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde uyguladıkları etkinlikler ile ilgili görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenler bu etkinliklerden söz ederken öğrencilere zengin yaşantılar kazandırmayı, okuma-yazma sürecini işitme engelli çocuklar için anlamlı hale getirmeyi amaçlamaktadırlar. İşitme engelli çocuklar için uzun zaman dilimine yayılmış anlamlı, amaçlı ve işlevsel okuma-yazma deneyimlerinin sağlandığı ortamlarda çalışmalar geliştirmelidir (Kretschmer ve Kretschmer, 1978; Paul, 2001; Schirmer, 2000; Truax, 1985). Öğretmenler okuma-yazma öğretilmesiyle ilgili tanımlarında sadece çözümlenmeden söz etmeyip aynı zamanda anlamlandırmadan, işlevsellikten de söz ederek, bunu yaptıkları etkinliklere de yansıtıklarını söylemişlerdir. Örneğin yaptıkları geziler. Gezilerin planlanması, geziden sonra yapılan etkinlikler okuma-yazmada şema geliştirmeleri için önemlidir. Öğretmenler gezilerin çocuğa yaşantı kazandırıcı olduğuna inanmaktadırlar. Bu konuyu dile getiren öğretmenlerin çoğunluğu çeşitli geziler düzenlerken, biri rutin etkinlik olma özelliğinden söz etmektedir. Oysa ki öğrenmede çeşitli bağlamlarda rutin etkinliklerin öğrenci de şema geliştirdiği vurgulanmaktadır (Vygotsky, 1978).

Öğretmenler okuma-yazma öğretiminde sınıf kitabı, sıralı kartlar, posterler, oyun ve drama etkinlikleri yaptıklarını, geziler düzenleyip metin inceleme çalışmaları yaptıklarını söylemektedirler. Öğretmenlerin yaptıklarını söyledikleri etkinlikler 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirme, amaçlarını benimsediklerini göstermektedir. Programdaki etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesi sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Öğretmenler öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sürekli iletişim içinde olmaları ve etkinliklerin her aşamasında katılımcı olarak yer almaları ve yapılan etkinliğin veya benzerinin öğrenciler tarafından planlanıp uygulanması gerektiğini, işitme engelli çocuklar için ancak bu şekilde okuma-yazma sürecinin anlamlı bir hale geleceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun davranış gösterdiklerini belirten bu ifadeler, aynı zamanda öğretmenlerin dilin doğal olarak gelişmesine olanak sağlayacak materyaller hazırladıklarını, doğal ve yapılandırılmış yaklaşımların dengeli olarak birleşimi olan dengeli okuma-yazma yaklaşımının işitme engelli bireylerin dil gelişiminde önemli rol oynadığının farkında olduklarını göstermektedir (Paul, 2001; Pressley vd., 2002; Schirmer, 2000; Reutzler ve Cooter, 1996).

Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar bu sorunlara yönelik önerileri ve beklentileri benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı ile ilişkili belirtmiş oldukları en büyük sorunlardan birisi işiten çocuklara uygulanan programın aynısını uygulama zorunluluğu ve işitme engelli çocuklara uygun program hazırlanmamasıdır. İşitme engelli çocuklara uygun bir programın işitme engelli çocukların gelişimleri için daha etkili olacağı düşünülmektedir (Belgin ve Darıca, 1995).

Öğretmenlerden elde edilen görüşlere göre ders kitaplarında yer alan metinler ise işitme engelli öğrenciler için oldukça uzundur. Bu nedenle öğretmenler okuma-yazma öğretiminde bu metinleri kısaltmak, özetlemek yoluna gitmekte ya da farklı metinler kullandıklarını söylemektedirler. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaç ve kazanımlarına bağlı kalmak koşulu ile öğretmenleri teknik ve yöntem konusunda serbest bırakmak işitme engellilerin eğitiminde yaşanan sorunlara çözüm getirir nitelikte değildir. Bu sorunlara çözüm getirebilmek için işitme engellilere yönelik özel bir program geliştirilmeli ve bu programa uygun ders ve çalışma kitapları, kılavuz kitaplar, görsel malzemeler hazırlanmalıdır.

Öğretmenlerin yarısı işitme engelli çocuklarda erken eğitim, teşhis, tanı ve cihazlandırma ile ilgili sorunları ve bu sorunlara ilişkin önerilerini dile getirmişlerdir. İşitme engelli çocukların karşılaştıkları problemlerden ilki, dilimizin ses birim sisteminde kullanılan bazı sesleri duyamamalarıdır. İkincisi ise, birçok işitme engelli çocuğun erken tanılanmamasından ve erken cihazlandırılmamasından dolayı dil gelişiminin geri kalmasıdır (Cohen ve Plaskon, 1980). Öğretmenler işitme engelli çocuğun belirli temel becerileri kazanmaları, işitme kalıntısını en iyi düzeyde kullanabilmeleri açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerin işitme engelli çocukların erken

tanılanması ve eğitiminden bahsetmeleri çocukların erken dönemde kazanmış olduğu yaşantıların dili belli bağlamlarda kullanmalarını, sosyal etkileşime girmelerini ve deneyim kazanmalarını sağlaması açısından önemli olduğunun farkında olduklarını göstermektedir (Hall, 1987; Teale ve Sulzby, 1986).

Öğretmenlerin ailelerin çocuklarının engeli ve neler yapmaları hakkındaki bilgisizliği ve çocuklarıyla ilgilenmemeleri sorunuyla ilgili görüşleri benzerlik göstermektedir. Öğretmenler ailelerin çocuklarıyla ilgili bilgisizliklerinden dolayı çocuklarından garip beklentileri olduğunu, yanlış uygulamalarda bulduklarını, işiten akrabalarıyla aynı seviyede olmalarını beklemediklerini ve çocuklarına okuma-yazma öğretiminde gereken ilgi ve desteği göstermediklerini ifade etmişlerdir. Okul eğitimi, çocuğun aldığı eğitimin yalnızca bir bölümünü oluşturur. Aile ve çevre eğitimin en önemli öğeleridir. Çocukluk döneminde çocuğun uyanık olduğu zamanın ancak %20'si okulda geçer. Çocuk zamanının %80'ini okul dışında, aile ve çevre ortamında geçirir. Dolayısıyla okuldaki başarı, anne ve babanın etkin katılımına, çocuğun aldığı özel eğitim destek programlarının sıklığına, kalitesine ve bu programlara çocuğun dâhil edilmesine bağlıdır. Ailenin işitme engelli çocukları için ilk iletişim kaynağı ve dil modeli oluşturması açısından önemli bir güce sahip olduğu birçok eğitimci tarafından kabul edilmektedir (Fitzgerald ve Fisher, 1987'den akt. Akçemete ve Kargın, 1996; MEB, 2008; UNICEF,1991).

Öğretmenlerin çoğunluğu ailelerin bilgisizliğinden kaynaklanan sorunların giderilmesi için ailelerin bilgilendirilmesi gerektiğini ve bunun içinde aile eğitimi yapılması gerektiğini söylemektedirler. Ailelere öncelikle özel eğitim içinde okulun önemli bir parçası oldukları duygusu kazandırılmalı, kısaca, ailenin çocuğun eğitiminde etkin bir katılımcı olması sağlanmalıdır. Bu amaçlara ulaşmak için öğretmen ile aile etkileşimi; ailelerle yapılan sistemli ve düzenli çalışmalar ve işitme engelli çocuklarının kabulünün gerçekleşmesine yardımcı olunmalıdır (Akçemete ve Kargın, 1996). Bir kısım öğretmen, ailelerin çocukları okula başlar başlamaz sesleri duyacağını düşündüklerini, çocuklarının okuma-yazmayı çabucak öğrenmesini beklemediklerini ve bu yüksek beklentinin çocuklarının eğitimlerini olumsuz etkilediğini söylemektedir.

Öğretmenlerin bir kısmı da işitme engelli çocukların okuma-yazma öğretiminde başarılı olabilmeleri için çocuğun ev ortamının da önemli olduğunu ailelerin öğretmenlerle diyalog halinde olması gerektiğini belirtmektedir. Araştırmacılar, ailelerin veli toplantılarına katılmalarını sağlamak amacıyla öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların yetersiz olabileceğini düşünmektedir. Ayrıca öğretmenler ilgisiz ve diyalog kurmayan ailelerin çocukları hakkında bilgi sahibi olamayacakları için bu durumun çocuğun başarısını da olumsuz etkileyeceğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde öğrencilerle ilgili olarak sorunları ve bunlara ilişkin çözüm yolları çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu sorunların çözümü için dersi görsellerle desteklediklerini, çocuğun düzeyine uygun hale getirdiklerini ifade etmişlerdir. Dersi görsellerle desteklediklerini söyleyen öğretmenler bu sayede öğrencilerin soyutu somutlaştırdığını ve anlamlandırmayı kolaylaştırdıklarını

belirtirken düzeye uygun hale getirerek okuma-yazma öğretimi yaptığını söyleyen öğretmenler seviye farklılıklarını en aza indirdiklerini öğrencilerin bu şekilde daha rahat ve düzeylerine göre öğrendiklerini ifade etmektedirler.

Öğretmenler işitme engelli çocukların okuduğunu anlamada sorun yaşadıklarını söyleseler de bu soruna dersi görsellerle destekleyerek, gezi etkinlikleri planlayarak, drama ve oyun etkinlikleri yaparak, ders kitabı kullanarak, sıralı kart ve posterler yaparak çözüm yolları ürettiklerini söylemektedirler. İşitme engelli bireylerin sözdizimi, anlam, kullanım, sesbilgisi, metin yapısı kurallarını analiz ve sentez etmeleri zordur. Bu durum, okuduğunu anlamada pek çok soruna yol açmaktadır. İşitme engelli bireyler bağlamdan ipucu alarak sözcükleri çözümleyebilirler. Ancak okuyucunun metni okuyup anlaması şimdiye kadar edindiği bilgi birikiminin yardımıyla gerçekleşmektedir. Metinden elde edilen bilginin uyumu okuduğunu anlamanın özünü oluşturmaktadır. Bu sebeple okuyucuların ön bilgisi, deneyimleri ve bu sayede oluşturdukları şemalar metni anlamasında önemlidir (Cain, 2006; de Villiers ve Pomerantz, 1992; Johnson ve Afflerbach, 1985; Girgin, 1997; Güneş, 2009; Kretschmer ve Kretschmer, 1978; Yıldız, 2006). Öğretmenlerin okuduğunu anlama sorununu gidermek amacıyla yapmış oldukları etkinlikler öğrencilerin çevreye ve dünyaya ilişkin bilgi birikimi, metindeki belirli bir konuya ilişkin bilgilerinin öğrencilerinin şema geliştirmeleri ve okuduklarını anlamaları açısından önemli olduğunu farkında olduklarını göstermektedir.

Öğretmenler diğer öğretmenlerle ilgili beklentilerini dile getirirken işitme engelli çocukların ilköğretim ikinci kademede de desteklenmesi, öğretmenler arasında paylaşım olması ve sınıflar arası etkileşim sağlanmasını beklemektedirler. Öğretmenler bu görüşleriyle, öğretmenlerin diğer öğretmenlerle fikir alışverişinde istekli olmalarının önemli olduğunu belirtmektedirler. Bu durumun işitme engelli çocukların okuma-yazma öğretiminde başarıyı arttıracakını vurgulamaktadırlar (Blackhurst ve Berdine, 1993). Aynı zamanda öğretmenler işitme engelliler okulundaki diğer branş öğretmenlerinin de işitme engelli çocuklar ve eğitimi konusunda bilgilencmeleri gerektiğini söylemektedir.

Öğretmenler okul idaresinden beklentilerine ilişkin olumlu görüş bildirmekte ve öğretmenlerin çoğunluğu okul idaresinin her türlü teknik destek ve imkân sağladığını söylemektedirler. Bu bulgu doğrultusunda işitme engelli eğitimi verilen okullardaki idarecilerin veya yönetimin bu konuda bilinçli ve özverili olduklarını göstermektedir. Çünkü işitme engelli çocukların eğitiminde materyal, malzeme, gezi düzenleme vb. birçok araç-gereç ve etkinliğin büyük önemi bulunmaktadır. Öğrenilen kavram, beceri ya da davranışın devamlılığını sağlamada en çok yükü öğretmen yüklenmiş olsa da öğretmenler okulda çalışan diğer personel ve yöneticilerle izlediği öğretim yöntemi hakkında konuşması, sonuçları onlarla paylaşması ve onlarla eşgüdümlü olarak çalışması önemli bir konudur (Johnson ve Pugach, 1990). Öğretmenlerin okul idaresinden beklentileri dikkate alındığında çoğunluğunun okul idaresinin her türlü imkân ve desteği sağladığını söylemesi araştırmacıların okul idaresinin okuma-yazma öğretimi ile ilgili belirtmiş oldukları etkilerin görüşü alınan öğretmenlerin okulunda olumlu yönde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminin başarılı olabilmesi için üniversitelerden beklentileri benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin yarısı üniversiteden aldıkları eğitimin yeterli olduğunu ve kendi alanlarında uygulayabildiklerini belirtmektedirler. Üniversiteden aldıkları eğitimi okullarında uygulayabildiklerini bu yüzden de üniversitelerinin ellerinden geleni yaptığına inandıklarını söylemektedirler. Öğretmenler üniversitelerden aldıkları eğitimin yeterli olduğunu belirtmelerinin yanında aynı zamanda üniversitelere yönelik beklentilerini de dile getirmektedir. Öğretmenlerin azı üniversitede almış oldukları uygulama eğitiminin uzun süreli olması gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmenler uygulamanın daha uzun olmasının öğretmen adaylarının işitme engelli çocuklarla daha erken karşılaşmaları ve etkileşmelerinin işitme engellilerin eğitiminde daha deneyimli olmalarını sağlayacağını söylemektedirler. Çolak'ın (2001), özel eğitim öğretmenleri ile okuma-yazma üzerine yaptığı bir çalışmada, öğretmenlerin üniversitelerden beklentileri ile gerçekleştirilen araştırmadaki öğretmenlerin özel eğitim öğretmeni yetiştirmede okuma-yazma öğretimine yönelik daha fazla uygulama yapılması ve araç-gereç geliştirme ve eğitim-öğretiminin daha yoğun olarak ele alınması görüşleri benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin azı üniversitelerin işitme engelli öğretmenlere hizmet içi eğitimler veya seminerlerle yeni gelişmeler veya yöntemler hakkında bilgi ve eğitim vermesini beklemektedir. Bu sayede öğretmenler eğitimin sadece üniversiteyle sınırlı kalmayacağını öğretmenliğe başladıktan sonra da eğitime devam edip kendilerini geliştirebileceklerini vurgulamaktadırlar. Çolak (2001), çalışmasında, üniversitelerin öğretmenlere destek sağlaması ve alan yazındaki gelişmelerden çalışan öğretmenlerin haberdar edilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Üniversitelerin ayrıca öğretmenlere uygulamalı seminerler vermesi gerektiğini belirtmiştir. Araştırmada ortaya çıkan bu görüş öğretmenlerin görüşleriyle örtüşür niteliktedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin çoğu işitme engelli çocukların okuma-yazmayı, alanyazındaki ilgili araştırmalarla örtüşen bir biçimde işiten çocuklarla aynı aşamalardan geçerek ancak bu aşamaları işiten çocuklara göre daha geç sürede tamamlayarak öğrenebildiklerini ifade ettiler. Aynı zamanda öğretmenler, işitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmelerinin erken tanı, erken eğitim ve aile eğitimi ile yakından ilişkili olduğu da vurguladılar. Ayrıca öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde işitme engelli çocuklara yönelik çeşitli yöntemler kullandıkları görülmektedir. Ancak bu yöntemlerin işitme engelli çocukların gereksinimlerine, düzeylerine, bireysel farklılıklarına ve öğrenme özelliklerine göre uygulanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun okuma-yazma eğitimi sürecinde görsel materyallerden yararlanma, gezi etkinlikleri düzenleme gibi öğrencisinin deneyimiyle ilgili öğrenme etkinlikleri düzenledikleri görülmektedir. İşitme engelli çocuklara okuma-yazma öğretiminde; çocukların performanslarına uygun bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, bu programa uygun yöntem ve araç-gereçlerin kullanılması, uygun eğitim

ortamlarının düzenlenmesi önem taşımaktadır. Aynı biçimde okuma-yazmayı destekleyici işitme engellilere uygun kitaplar ve materyallerin ilgili birimler tarafından basıldığı, işitme engellilere uygun bir program hazırlandığı, aile eğitimine önem verildiği, üniversitelerin işitme engelliler eğitimi alan öğretmenlere yeterli kuramsal eğitimi vermelerinin yanında gerçek yaşama yakın ve uzun süreli uygulama eğitimi verildiği takdirde işitme engelli çocukların daha üst düzeyde başarılı olabilecekleri düşünülebilir.

Öneriler

Bu araştırma bir görüşme araştırması olup öğretmen görüşleriyle sınırlıdır. Gözlem verileriyle de desteklenen başka nitel araştırmalar gerçekleştirilebilir. Farklı araştırma yöntemleri kullanılarak işitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmelerini değerlendirmeye yönelik araştırmalar desenlenebilir. Araştırma, farklı özür gruplarıyla çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilerek elde edilen bulgular, bu araştırmanın bulgularıyla karşılaştırılabilir.

Öğretmenlerin uygulamasına yönelik işitme engelli çocuklarla çalışan öğretmenlerin işitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmeleri için beceri öğretimi ve tüm dil yaklaşımının sentezi olan dengeli okuma-yazma yaklaşımı ve bu yaklaşımın nasıl uygulanacağı konusunda daha fazla bilgilendirilmelidir. İşitme engelli çocuklarla çalışan öğretmenleri yetiştiren üniversitelerde uygulama dersi ve gözleme daha fazla ağırlık verilmelidir. İşitme engelliler okullarında görev yapan branş öğretmenleri işitme engelli çocukların okuma-yazma eğitimleri konusunda bilgilendirilmelidir. İşitme engelli çocuklara yönelik hazırlanan okul programlarının etkili ve işlevsel olması amacıyla işitme engellilerin öğretmenlerinin okuma-yazma ile ilgili görüşleri dikkate alınmalıdır. Okulda verilen okuma-yazma öğretiminin etkililiğini ve sürekliliğini sağlamak amacıyla işitme engelli çocukların aileleri ile öğretmenlerin görüşmeleri sağlanmalıdır. İşitme engelli çocuklara okuma-yazma öğretimi konusunda basılı öğretim materyalleri hazırlanarak bu öğrencilerle çalışan öğretmen ve/veya ailelerin kullanımına sunulmalıdır.

Kaynaklar

- Akbayır, S. (2007). *Eğitim fakülteleri için cümle ve metin bilgisi* (5. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akçemete, G., ve Kargin, T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 7-24.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (5. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Albertini, J. A., & Schley, S. (2003). Writing, characteristics, instruction and assessment. In M. Marschark., & E. P. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education*. (pp. 97-109) New York, NY: Oxford University Press, Inc.
- Altunışık, T. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Basım.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Askew, M., & Wiliam, D. (1998). *Recent research in mathematics education 5-16*. London Stationery Office.
- Atwell, N. (1987). *In the middle: Writing, reading and learning with adolescents*. Heinemann, Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, Inc.
- Au, K. H. (2000). A multicultural perspective on policies for improving literacy achievement: Equity and excellence. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 835-851). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Batu, S. E. (2000). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Belgin, E., ve Darıca, N. (1995). *İşitme engelli çocukların erken tanısında ve eğitiminde aileye öneriler*. Ankara: UNICEF Yayınları.
- Berg, B. L. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Blachurst, E. A., & Berdine, W. H. (1993). *An introduction to special education*. New York, NY: Harpers Collins.
- Bogdan, R. C., & Biklen, K. S. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory methods*. Boston: Allyn & Bacon.

- Burns, P. C., Roe, B. D., & Smith, S. H. (2002). *Teaching reading in today's elementary schools*. (8th ed.). New York: Houghton Mifflin Company.
- Cain, K. (2006). Children's reading comprehension: The role of working memory in normal and impaired development. *Journal of Research in Reading*, 30(2), 220-223.
- Charlesworth, A., Charlesworth, R., Raban, B., & Rickards, F. (2006). Reading recovery for children with hearing loss. *The Volta Review*, 106, 29-51.
- Clay, M. M. (1998). *By different paths to common outcomes*. New York, ME: Stenhouse Publishers.
- Cohen, S. B., & Plaskon, S. P. (1980). *Language arts for the mildly handicapped*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Cole, E. B. (1992.). Promoting emerging speech in birth to 3 year-old hearing impaired children. *The Volta Review*, 94, 63-77.
- Cüceloğlu, D. (1997). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çeçen, M. A. (2011). Yazma eğitimi açısından metin bilgisi M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitim içinde* (s. 127-144). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2005). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çolak, A. (2001). *Zihin özürülü çocuklar ile ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürülü çocukların okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- de Villiers, P. & Pomerantz, S. (1992). Hearing-impaired students learning new words from written context. *Applied Psycholinguistics*, 13, 409-431.
- Edwards J. S. (1980). Sensory regeneration in arthropods: Implications of homoeosis end of ectopic sensilla, *Am Zool*, 28, 1155-1164.
- Ege, P. (2005). Çocuklarda okur-yazarlık gelişimi S. Topbaş, (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi içinde* (s. 140-144). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Elfenbein, J. L., & Hardin-Jones, M. A. (1994). Oral communication skills of children who are hard of hearing. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 216-226.
- Ewoldt, C. (1985). A descriptive study of developing literacy of young hearing impaired children. *The Volta Review*, 87, 109-337.
- Gay, L. R., Mills G. E., & Airasian, P. (2006). *Educational research competencies for analysis and applications* (8th ed.). New Jersey: Prentice-Hall Inc.

- Girgin, Ü. (1987). *Doğal işitsel sözel yöntemle eğitim gören işitme engelli çocuklarda okuma-anlama davranışlarının irdelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Girgin, Ü. (1997). *Eskişehir ili ilkokulları 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Girgin, Ü. (2007). İlk okuma yazmaya hazırlık. G. Can (Ed.), *İlk okuma ve yazma öğretimi* içinde (s. 49-72). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Göçer, A. (2008). *Etkinlik temelli ilk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göktürk, A. (1997). *Okuma uğraşı yazın metninin kavranışında okur-metin-yazar inceleme*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gray, W. S. (1975). *Okuma ve yazma öğretimi*. N. Yüzbaşıoğlu (Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Güteryüz, H. (2002). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları (6. Basım)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 11-21.
- Hall, N. (1987). *The emergence of literacy*. Portsmouth, NH. Heinemann Educational Books
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1994). *Exceptional children: Introduction to special education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Heilman, A. W., Blair, T. R., & Rupley, W. H. (1990). *Principles and practices of teaching reading*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Johnson, L. J., & Pugach, M. C. (1990). Classroom teachers views of strategies for learning and behavior problems: which are reasonable and how frequently are they used? *The Journal of Special Educational*, 24(1), 69-84.
- Johnson, P., & Afferbach, P. (1985). The process of construction main idea from text. *Cognition and Instruction*, 2, 207-232.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Keskinkılıç, K., ve Keskinkılıç, S. B. (2007). *Türkçe ve ilk okuma yazma öğretimi (3. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Kılıç, M. (1996). *İlk okuma yazma öğretiminde temel problemler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kretschmer, R. (1985). Learning to write and writing to learn. *The Volta Review*, 87, 91-108.
- Kretschmer, R. R., & Kretschmer, L. W. (1978). *Language development and intervention with the hearing impaired*. Baltimore: University Park Press.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design. An interactive approach. applied social research method series. 41*. Thousand Oaks: Sage.
- Mayer, C., & Wells, G. (1996). Can the interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 93-107.
- McAnally, P., Rose, S., & Quigley, S. (1987). *Language learning practices with deaf children*. Boston College Hill Press.
- McInerney, M., Riley, K., & Osher, D. (1999). *Technology to support literacy strategies for student who are deaf. Final Report*. American Institutes for Research. Washington.
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thomson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices, *Exceptional Children*, 71(2), 195-200.
- Ortaş, İ. (2007). *Kitap okuru bir toplum muyuz?* Pegem A Yayıncılık. (<http://www.pegema.com.tr/turkce/printpage4.aspx?hid=131>) adresinden 11 Ocak 2011 tarihinde alınmıştır.
- Paul, P. V. (2001). *Language and deafness*. San Diego, CA: Singular.
- Polloway, E. A., & Patton, J. R. (1993). *Strategies for teaching learners with special needs*. (4th Edition). New York: Macmillian Publishing Company.
- Pressley, M., Roehrig, A., Bogner, K., Raphael, L. M., & Dolezal, S. (2002). Balanced literacy instruction. *Focus on Exceptional Children*, 34(5), 1-14.
- Reed, M. (1984). *Educating hearing-impaired children*. Open University Press.
- Reutzel, D. R., & Cooter, R. B. (1996). *Teaching children to read*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Ruiz, N. (1995). A young deaf child learns to write: Implications for literacy development. *The Reading Teacher*, 49, 206-217.
- Schirmer, B. R. (1997). Boosting reading success. *Teaching Exceptional Children*, 30(1), 52-55.

Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD
Journal of Qualitative Research in Education - JOQRE

- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Spiegel, D. L. (1999). The perspective of the balanced approach. The balanced reading program. In S. M. Blair-Larsen & K. A. Williams, (Eds.) *Helping all students achieve success*. (pp. 8-25) Newark, DE: International Reading Association.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (Eds.). (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Truax, R. R. (1985). Linking research to teaching to facilitate reading-writing-communication connections. *The Volta Review*, 87, 155-169.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2007). Çocuklarda işitme kaybının etkileri. Ü. Tüfekçioğlu, (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunları olan çocukların eğitimi* içinde (s. 1-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Türnüklü, A. (2000). *Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543-559.
- UNICEF (1991). *Türkiye’de anne ve çocukların durum analizi, TC Hükümeti-UNICEF işbirliği*. Ankara.
- Uzuner, Y. (1996). Normal işiten ve işitme engelli çocuklardaki okuma- yazma gelişiminin sosyal etkileşim kuramına göre incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(2), 95-103.
- Uzuner, Y., Kırcaali-İftar, G., ve Karasu, H. P. (2005). Comparing the effects of various procedures on reconstruction of narratives according to story grammar of a youth with hearing loss. *The Reading Matrix*, 5(2), 15-27.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological*. M. Cole., V. John-Steiner., & S. Scribner (Eds). Cambridge, MA: Harvard University.
- Yaşar, Ö. K. (2008). *Resmi ve özel kurumlarda görev yapan işitme engelliler öğretmenlerinin yeni ilk okuma- yazma programına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Basım). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, C. (2006). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yazarlar

Uzm. Eren SARIKAYA, Sınıf Öğretmeni,
Denizli, Türkiye

Dr. Yıldız UZUNER, özel eğitim, işitme engelliler eğitimi alanında profesördür. Çalışma alanları arasında nitel ve karma yöntem araştırma paradigmaları, dil gelişimi, okuma ve yazma öğretimi, eğitsel ölçme ve değerlendirme yer almaktadır.

İletişim

e-posta: eren_sarkaya@yahoo.com

Prof. Dr. Yıldız UZUNER, Anadolu Üniversitesi, Engelliler Entegre Yüksek Okulu, Yunusemre Kampüsü, Tepebaşı 26470, Eskişehir/ Türkiye, e-posta: yuzuner@anadolu.edu.tr & yildizuzuner@gmail.com

Summary

Purpose and Significance: The variables such as teachers, their knowledge about teaching approaches, strategies, theoretical views and methods used as base concerning literacy, learning environments and problems encountered during the literacy education of hearing impaired students are important for an effective literacy instruction. Thus, the research findings of teachers that determine the features of literacy instruction of hearing impaired students are very valuable in designing learning environments. Considering the studies involving views of teachers about literacy in Turkey; it is observed that they have been generally aimed at the effectiveness of literacy instructional methods of children with normal hearing. Some of these studies have emphasized the effectiveness of the Analysis Method and Sound-Based Sentence Method. In Turkey, there has been no study conducted via qualitative research methods, which reveal the views of special education teachers about literacy instruction of hearing impaired children. In addition, the studies investigating the views of teachers about literacy education of hearing impaired students is limited, as well. Teachers are responsible for the implementation of educational programs. Since they experience the problems of application, they can realize the disturbances and deficiencies at best. Thus, determining and evaluating problems encountered during the application of the initial literacy education program according to teachers' views and developing recommendations for the developing programs in this direction will be valuable for solving the educational problems. Since such kind of examination is thought to provide deeper and more detailed information, the objective of this study is to reveal the opinions and suggestions of teachers of the hearing impaired about the literacy education of hearing impaired students by using the semi-structured interview technique, which is one of the qualitative research methods. In accordance with objectives determined, the general purpose of the study is to determine the views and suggestions of teachers, who render service in primary schools and special educational institutions to which hearing impaired children attend in Turkey, about the literacy education of hearing impaired children. According to this purpose, we will seek to the answers for the following questions:

1. What are the general opinions of the teachers about literacy learning?
2. What are the opinions of teachers about the literacy education of hearing impaired students? What are a) the methods they use b) activities they implement c) materials they use in the activities?
3. What are the problems of teachers regarding the literacy education of hearing impaired students and solution suggestions for these problems?
4. What are the expectations of teachers from other teachers, school administrations, families, universities, Ministry of National Education (MoNE) and General Directorate of MoNE Special Education Guidance and Counseling Services for the literacy education of hearing impaired students?

Methodology: Participants of this study consisted of teachers, who were graduated from the Undergraduate Program of Teacher Training in Hearing Impairment between 2000-2006 school years and work either in primary education institutions as permanent staff or a special education institution. Purposive sampling method was used in the study. Purposive sampling methods are independently developed within the qualitative research pattern. Thus, purposive sampling is effective on the detailed revealing of cases that will enable the access to rich knowledge. The criteria, which are determined in accordance with the purposive sampling method, for the teachers are as follows; (1) to be graduated from the Department of Teacher Training in Hearing Impairment; (2) to involve a Turkish program of literacy education within the process of education; (3) to have been teaching for at least three years and at most ten years; and (4) to be voluntary. In this study which involved eight teachers who were selected with the purposive sampling method, the data were collected by using the semi-structured interview technique. The responses of teachers to the interview questions were analyzed utilizing descriptive analysis method. Interview records of teachers were documented. Themes were generated in collaboration with a field specialist, who has a bachelor degree in the special education teacher training in hearing impairment and an experienced for fifteen years in the MoNE. The data were made comprehensible and easy to read in the phase of the definition of findings. Frequency counts were used in the numerical analyses of the data. In the phase of the interpretation of findings, the acquired data were explained with the support of literature, quotations of teachers interviewed were directly involved and supported with the relevant study results.

Results: According to the findings, teachers assert that early diagnosis, early education and family education are closely related with literacy education of hearing impaired children. Besides, it is observed that teachers use various methods in literacy education aimed at hearing impaired children. However, the implementation of these methods according to the needs, levels, personal differences and learning characteristics of hearing impaired children is thought to be important. It is determined that majority of teachers organized learning activities regarding the experiences of their students such as using visual materials and organizing trips during the process of literacy education. The preparation of individualized training programs, which are suitable for the performance of children, use of convenient methods and instruments for this program and arrangement of convenient educational environments have a great importance in literacy education of hearing impaired children.

Discussion and Conclusion: Findings of the study revealed that teachers have developed a number of suggestions aimed at the solution of problems encountered in literacy education. Being an interview study, this study is limited in investigating the views of teachers and the consistency of their activities and opinions. It is possible to arrange other qualitative studies that could also be supported with the observation data. In order to generalize the findings obtained from this study, it is possible to conduct the same study in different educational environments with different participants and by different researchers. It is also possible to design studies aimed at evaluating literacy learning of hearing impaired children by using different study methods. The obtained findings could

Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD Journal of Qualitative Research in Education - JOQRE

be compared with the findings of this study by conducting the study with teachers who work with different disability groups. The primary suggestions are as follows; provision of family training, preparation of convenient books and programs for the hearingimpaired individuals by the MoNE, enabling universities to provide a realistic and long-term practice training and informing regularly the teachers about the education of hearing impaired students.

Regarding the instructions of teachers, on the other hand, it is required to inform other teachers, who work with hearing impaired children, about the balanced literacy approach for those children to learn how to read and write, as well as how to implement this approach and increase the applied courses and observations at universities that train teachers who work with hearing impaired children. Similarly, the views of teachers of the hearing- impaired about literacy should be taken into consideration in order to enable the school programs aimed at those children to be effective and functional. Families of hearing impaired children and their teachers should be enabled to meet in order to provide the effectiveness and sustainability of literacy education at schools. It is also required to prepare printed educational materials for literacy education of hearing impaired children and guide teachers, who work with those students, and/or families use those materials.

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 Research in Education*, 1(1), 62-87. [Online]:[www.enadonline.com](http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.1s3m), <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.1s3m>

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, yansıtımlı 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 Eğitim, 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 dolaylı sistematiğe yaşıntılarımın hiç olmadığını dile getirmeliyim. O yıllarda elde ettiğim deneyimler özel gereksinimli öğrencilerle fırsat buldukça kısa süreli, daha çok birebir çalışma şeklinde gönüllü veya araştırma amaçlı (proje ve doktora çalışması) uygulamalardan öteye gitmemişti. 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 yetiştirme sürecine dahil olmamı gerektiriyordu. Dahil olacağım yetiştirme 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 yetiştirme süreci 2011 yılı ortasında sonlanmıştı. İşbirliği ile yürütülen bu yetiştirme sürecimi ayrıca kendi mesleki gelişim sürecim olarak adlandırabilirim. Araştırmanın bitmesiyle yetiştirme sürecinin işleyişini analiz ettiğim bir makale yazdım ve bu makale yayınlandı (Gürgür, 2012). Diğer yandan öğretmen eğitimcisi olarak yetiştirme 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

yaşantıları önceden anlamları, 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, duygu ve düşüncelerimi derinlemesine eleştirel olarak incelemek amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt vermeye çalıştım:

- Yetişme süreci sonunda öğretmen eğitimcisi olarak, edindiğim deneyimlere ilişkin duygu ve düşüncelerim nelerdir?
- Yetişme süreci sonunda işitme engelliler sınıf öğretmeni olmama ilişkin duygu ve düşüncelerim nelerdir?
- Yetişme 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 Willemsse, 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 planlanmaktadır. 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 yetişme sürecinden geçmeden yürüttüğüm öğretmenlik uygulama çalışmalarında yapamadıklarımı daha açık şekilde dile getirdiğimi söyleyebilirim.

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

Öğretmen eğitimcisi olarak yetişme 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 yetiştirmenin 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 elemanlarımdan 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, uygulamalarıma ilişkin yazılı ve sözel geri bildirim, aynı zamanda sonraki uygulamalarıma ilişkin öneriler alıyordum. Bu süreçte ayrıca DÖE'nin dersime gelerek 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.

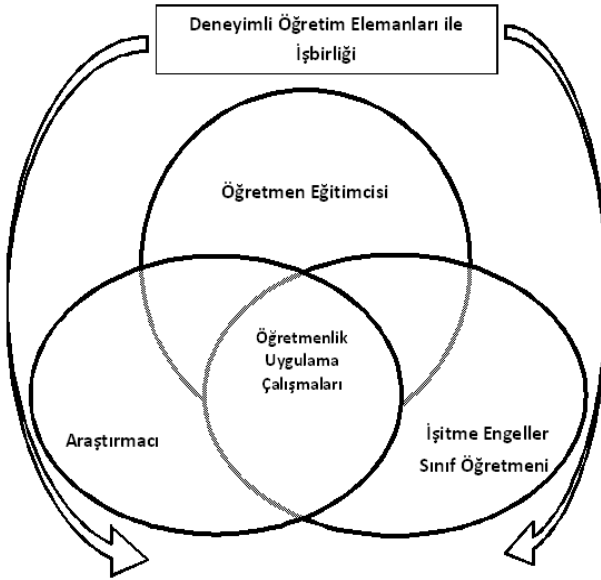
Deneyimli meslektaşlarla yürütülen süreçte yetişen öğretmen eğitimcisi olarak geliştirmem hedeflenen temel yeterlilik alanları, öğretmenlik uygulama çalışmaları kapsamında öğretmen adaylarının ders ve çalışmalarını izleme, uygulamaya ilişkin bilgi toplama, değerlendirme ve geri bildirim verme şeklinde 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 Hollingsworth, 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 Hollingsworth, 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

the productivity of the process. I think taking the two mutually complimentary areas into simultaneous consideration contributed to my development in such a short period of time. Thanks to this, I believe I had rich related experiences. In addition, I did not have sufficient competency in elementary school teaching. Thus, within the context of conducting teaching practices which could be defined as teaching to teach, I gained experience in the dimension of “teaching”. Another experience I gained within the scope of developing my elementary school teaching was that I had received feedback from the faculty members in the team. Therefore, I had experiences in elementary school teaching and receiving related feedback.

My current situation as a teacher educator at the end of the training process: Is it the end of the road? Never: In order to concretize the final point I arrived regarding my training process, I believe in the first place that it will be useful to mention what teaching practices mean. Within the context of providing student teachers with opportunities to acquire the teaching competencies in various environments, it is stated that teaching practices are regarded as an important factor in preservice teacher education programs. Teacher educators are responsible for executing the process of helping gain such important knowledge, skills and experience regarding the profession of teaching.

The basic responsibilities considered in this process included monitoring student teachers' classes and studies within the scope of the course of teaching practices, collecting information about application, making evaluations and providing feedback. In this process, I now consider myself to be a teacher in line with my purpose of improving my competencies in elementary school teaching on my own. Lastly, I believe taking the development of competencies in both teacher education and elementary school teaching into simultaneous consideration is influential on the quality of the process. In this respect, at the end of the training process, I learnt by experience that there is a close relationship between the competency areas in which I was supposed to develop myself.

Depending on the findings obtained, the important features made prominent based on the training process conducted by an experienced team included providing cooperative support, monitoring constantly, providing feedback-based support, providing flexibility, raising awareness by providing rich experiences in each step and achieving reflective and balanced learning. By the end of the process, as an elementary school teacher and a teacher educator, I can say that thanks to these features, I had internalized and developed most of the competencies that I needed to have to conduct the teaching practices.

Based on all these conclusions I have drawn, it could be stated that teacher educators to undertake the responsibility of training teachers in any area of the education system in our country should absolutely go through a training process. I could suggest for future studies that there is a need for comprehensive research on the professional experiences and application processes of teacher educators in every area of the education system in Turkey. I believe such research could determine the conditions and experiences of teacher educators as well as their competencies and needs so that a developmental process can be started.

Unfolding Meanings: Some Considerations for Qualitative Interview Studies

Anlamaların Açılımı: Nitel Görüşme İçeren Çalışmalara Dönük Bazı Yaklaşımlar

İsmail Özgür Soğancı

To cite this article/Atıf için:

Soğancı, İ. Ö. (2013). Unfolding meanings: Some considerations for qualitative interview studies. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 1(1), 88-101. [Online]:www.enadonline.com, <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.1s4m>

Abstract. Inside interpretivist paradigm, the repertoire of approaches have been enlarged in the last two decades with the popularity of qualitative research practice. While this present new opportunities to craft better social science texts, it also confuses scientists especially when they are in the process of forming research designs in their early field work experience. Based on my past research experience, during and after my doctoral studies, this paper suggests a set of ideas that might clarify some basic considerations regarding descriptive studies which attempt to unfold people's understandings through interview conversations. For this purpose, the study discusses some selected considerations regarding epistemological stance, method and textual possibilities. Informed mainly by hermeneutics, the set of ideas presented here aims at providing the readers with the qualities that leads to genuine mode of understanding, sharing with them information on how traditional concepts of "validity" and "analysis" can apply to qualitative studies, and making suggestions on the possibility of crafting richer texts for qualitative interview studies.

Keywords: Interpretivist paradigm, qualitative research, interview, hermeneutics

Özet. Yorumlamacı paradigma çerçevesi içinde yer alan araştırma yaklaşımları son 20 yılda nitel araştırma uygulamalarının gittikçe popülerlik kazanması sayesinde oldukça geniş bir repertuar oluşturdu. Bu genişleme özellikle sosyal bilimler alanında yetkin metinler oluşturmak için yeni fırsatlar sunsa da, nitel araştırma alanına yeni adım atan deneyimsiz araştırmacıların kendilerini bir çeşit karmaşanın orta yerinde bulmasına da neden olmaktadır. Doktora sürecimde ve sonrasında edindiğim tecrübelere dayanarak, bu çalışmada amacım, insanların belirli bir konuyu nasıl anladıklarını, o

konuda nasıl anlamlar kurguladıklarını görüşmeler yoluyla ortaya koyma hedefi güden nitel çalışmalarla ilgili temel bazı unsurların netleştirilmesidir. Bu amaçla, çalışmada epistemolojik duruş ve buna bağlı olarak geliştirilecek yöntemsel ve metinsel olasılıklar üzerinde detaylı bir alan yazın taraması sunuyorum. Esas itibarı ile Hermeneutik birikimden faydalanarak derlediğim argümanlar, araştırmacıları daha yetkin ve bütün bir anlama durumuna ulaştıracak niteliklere işaret ediyor. Bu niteliklerle birlikte, “geçerlilik” ve “analiz” gibi geleneksel bazı kavramların nitel araştırmadaki konumlarından da bahsederek daha zengin metinler oluşturabilmenin yollarını sorguluyorum.

Anahtar Sözcükler: Yorumlamacı paradigma, nitel araştırma, görüşme, hermeneutik

Introduction

In general, the initial design decision a social science researcher must make is whether the research is to be predictive or descriptive. LeCompte and Preissle (1993) define these terms respectively:

The purpose of predictive research is to measure precisely the impact of a specific activity or treatment has on people and to predict the chances of being able to duplicate that impact in future activities or treatments. The purpose of descriptive research is to document exactly what happened, whether the researcher is describing an experimental treatment or something occurring in the natural habitat of study participants (p. 39).

If one does not set out to look for truth in social science research, and moreover finds such encounter absurd knowing that reaching truth is a fantasy, an assumption based almost solely on methodological correctness; if one simply wants to understand (not predict or control) the individual perspectives of people on any proposed problem area; if one does not seek, in his inquiry, universal claims that binds every single one of us; and finally, if one neither intends to apply a treatment on research participants nor have a predetermined hypothesis to reject or prove, then he/she needs to consider many things together. The following sections in this text attempts to clarify some considerations that might lead researchers to craft suitable research designs if they aim to unfold local meanings rather than enhance some notion of certainty. These considerations have informed and shaped almost all of my research studies including my dissertation.

Although one’s epistemological, methodological, and textual tendencies form an intertwined whole in which each tendency interacts with one and other continuously, for the purpose of a brief description of each one of them, I treat them as separate stances in the pages ahead.

Epistemological Stance

The reason why one looks (and at what) is essential in determining what to see and how to see. If one looks for obtaining others’ meanings, understanding the kinds of ideas they have, and unfolding the essential characteristics of such ideas, I think, the following orientation of seeing is more appropriate compared to others.

Dilthey (1976) favors seeing social phenomena such as texts, verbal expressions and action from the inside (pp. 247-260). John Dewey (1925) describes “to see an organism in nature” (a student at school) as a seeing “to be in, not as marbles are in a box but as events are in history, in a moving, growing, never finished process” (p. 295). But seeing the organism in such space-time continuum without recognizing qualities that mark off everything, says Dewey (1925), would be seeing it as “a meaningless flow, possessing neither identity nor habitation” (p. 266). In other words, Dewey not only requires seeing to be in context but to be directed to particular qualities as well. Geertz (1973) states that “anthropologists don’t study villages (tribes, towns, neighborhoods, etc.); they study in villages” (p. 22). Cole (1996) suggests that “objects [organisms] and contexts arise together as a single bio-social-cultural process of development” (p. 136). For him, all human behavior must be seen in relation to its context, “in a situation and time bounded arena” (Cole, 1996, p.142). Eisner argues that “a piece of science” sees “a very limited account of a situation and does not attempt to capture the richness, the complex reality of situations such as those occur in classrooms” (Eisner 1997 cited in Phillips & Burbules, 2000, p. 38).

Greene (1995), referring to a novel by Thomas Mann, explains two ways of seeing: big and small (pp. 9-10).

To see things or people small, one chooses to see from a detached point of view, to watch behaviors from the perspective of a system, to be concerned with trends and tendencies rather than intentionality and concreteness of everyday life. To see things or people big, one must resist viewing other human beings as mere objects or chess pieces and view them in their integrity and particularity instead. One must see from the point of view of the participant in the midst of what is happening if one is to be privy to the plans people make, the initiatives they take, the uncertainties they face (Greene, 1995, p. 10).

To see big, “to achieve valid discovery of universals,” says Erickson (1986), “one must stay very close to concrete cases” (p. 18). Patton (1990) uses the word “immersion” to refer to the first condition of such seeing (p. 40). When applied to schooling, the vision that sees things big brings us in close contact with details and with particularities that cannot be reduced to statistics or even to be measurable (Greene, 1995, p. 10).

In social science, such orientation of seeing phenomena has been associated mostly with the inductive processes of interpretivist research. Induction refers to a from-part-to-whole reasoning mechanism, which differs in its aim and procedures from the mainstream positivistic position which favors the hypothetico-deductive process.

According to Eisner (1991), research studies that aim description as one main purpose of their inquiry are field-focused, constructed so that the researcher is an instrument, interpretive in nature, highly detailed, and persuasive (p. 43). Erickson (1986) uses the term interpretive to refer to the whole family of approaches (e. g., qualitative research,

case study, ethnography, etc.), in which researchers genuinely participate in the activity to be studied, in other words, participant observational research (p. 1).

The issue of using as a basic validity criterion the immediate and local meanings of actions, as defined from the actors' point of view, is crucial in distinguishing interpretive participant observational research ... Interpretive, participant observational fieldwork ... involves,

(a) Intensive, long-term participation in a field-setting.

(b) Careful recording of what happens in the setting by writing field notes and collecting other kinds of documentary evidence (e. g., memos, records, examples of student work, audiotapes, and videotapes).

(c) Subsequent analytic reflection on the documentary record obtained in the field, and reporting by means of detailed description, using narrative vignettes and direct quotes from interviews, as well as by more general description in the form of analytic charts, summary tables, and descriptive statistics (pp. 1-2).

Interpretivist approaches activate possible themes such as design flexibility, holistic perspective, naturalistic inquiry, qualitative data, personal contact and insight, context sensitivity, inductive analysis, and unique case orientation (Patton, 1990, pp. 40-41). It is not assumed that there is a single, fixed reality shared by people that is there to be found and validated (Hafeli, 2000, p. 132). Instead, interpretive social research "presumes that meanings-in-action that are shared by members of a set of individuals who interact recurrently through time are local" (Erickson, 1986, p. 14).

Greene (1997) argues that it may be possible to identify the quantitative- qualitative debate with the tension between epistemology and hermeneutics that is so central to philosophical conversation today (p. 203). From that point of view, hermeneutics might be understood as the original orientation of all interpretive approaches in human sciences.

Hermeneutics (from the messenger of gods, Hermes and translates to the Greek word for interpreter) has been introduced as a main concept in methods of human sciences that seek interpretation by the historian and the social philosopher Wilhelm Dilthey (Erickson, 1986, p. 7). To interpret the other in a culture, says Geertz (1973), is a form of literary criticism, 'like reading a manuscript' (pp. 3-30). For Gadamer (1989), interpretation is the mode of realization of understanding (p. 350). In hermeneutic orientation, the text of an interview, for instance, is not the representation or symbol of isolated utterances by the interviewee but a collectively constructed and negotiated dialogical reflection of the whole interview experience on the planes of both "life world[s]" (Husserl, 1962, pp. 91-100).

Hermeneutics does not –as in Heidegger's critique of Western Philosophy- riddle by a fear of failing to know the "real world" with certainty, rather it refuses such addictive longing for closure (or the end of the need to address the same issue again) with an eclectic and exploratory spirit. In such generative discourse, there might be "no pre-packaged portion of meaning sufficiently independent of the world" (Inwood, 1997, p.

50). In tune with these ideas, Caputo (1987) suggests the following two concepts that can facilitate researchers toward genuine interpretation:

1. Respect toward polyphony, multiple meanings of participants.
2. An awareness of the complexity of meanings by avoidance of one-dimensional certainty (p. 1).

The German philosopher Gadamer, akin to Heidegger, assumes that meanings, actions, and words are world-laden (Inwood, 1997, p. 50). Believing this, he equates privileging of method in positivism to privileging of propositions derived from theories in Western and modern consciousness. He distances himself from the theory-laden conceptions of things and does not specify a method to be followed. He develops a dialogical model of interpretation in which the text is a “thou” with whom we are engaged in (Aylesworth, 1991, p. 63). Language, for Gadamer (1989), is the universal medium in which understanding itself is realized (p. 350). Gadamer understands conversation as openness of parties involved. He writes:

A conversation is a process of two people understanding each other. Thus it is characteristic of every true conversation that each opens himself to the other person, truly accepts his point of view as worthy of consideration and gets inside the other to such an extent that he understands not a particular individual, but what he says (Gadamer, 1975, p. 347).

Agreement is essential in such conversation and it is perceived to be more than exchange of words or looks, but a relationship, a dialogue to be more exact. The attitude of openness is required in such effort and it allows something to “emerge” which henceforth exists (Gadamer, 1989, p. 383). The researcher’s role, commonly named as participant observer, here implies that the researcher is learning from people and not just studying them (Stokrocki, 1997, p. 37). This is true for all research methods, but the proximity and duration of the participant observation enable the prospect of a dialogue or a multilogue between the observer and the observed, in which such “learning from” is not secondary to the research purpose. Understanding, approached in this dialogical fashion, becomes even less of a domination of a state of affairs than a participation in shared meanings (Grondin, 1995, p. 30).

Gadamer’s interest in true conversation, agreement and understanding can be summarized by the following sentence he wrote for a speech in Heidelberg Colloquium in 1989 (Grondin, 1995, p. 124): “The possibility that the other person may be right is the soul of hermeneutics.” He thinks that being human implies being in a hermeneutic situation in which we must interpret (Descombes, 1991, p. 264). For Gadamer, understanding is not only thoroughly linguistic in character, it is also transformative and productive of new meanings, which implies an affinity with deconstruction (Madison, 1991, p. 129).

In addition, “historicity is part of all understanding,” says Gadamer (1989, p. 333). Hermeneutics argues that only a person who stands in history, subject to the prejudices

of his age, can hope to understand it. History, understood as a flow of events, requires one to look back in order to grasp the meanings of the current, which leads to a fresh interpretation of events, ideas, and people of this day.

Developing Gadamer's hermeneutics into principles of interpretation is a difficult task, since every categorization, Gadamer would argue, is also a limitation to and deviation from the original text. Yet, it is crucial for me to convey here the main components of my sense-making mechanisms. The following list adapted from Klein and Myers (1999) seems thoughtful enough to respect Gadamer's considerations regarding categories while representing Gadamer's concerns about the nature of interpretation:

The Hermeneutic Circle: This principle suggests that understanding is achieved through iterations in a dialogical reflection. The researcher iterates between considering the interdependent meaning of parts and the whole that they form. This principle underlies the other interpretive principles.

Contextualization: The research must critically reflect upon a social and historical background of the field of the actors, taking into account the historicity of events and foregoing interactions that shaped the environment of the researched phenomena.

Interaction between researcher and participants: The research process must support reciprocal dialogue between the researcher and participants, wherein the contributions of participants are allowed to affect the co- construction of ideas. This principle calls on the researcher to acknowledge and reflect on the social construction of the data derived from the interaction.

Abstraction and generalization: Hermeneutic interpretation cannot be generalized directly from the findings, but must be tempered by an abstraction process. General findings are abstracted from their ideographic details and applied to the appropriate level of understanding.

Dialogical reasoning: The researcher becomes required to adjust (and iterate) among contradictions between initial theoretical preconceptions and the emergent findings of the data. It is incumbent upon the researcher to allow the data to tell the story, not to fit the findings within a predetermined theory.

Multiple interpretations: Each participant in the research may offer differing and novel interpretations of the issues studied and questioned. The multiple voices (polyphony) should be supported in the research by specifying where individual differences among participants affected the findings. The voices should be represented in the actual words of the participants.

Suspicion and sensitivity: The researcher must be sensitive to his/her own biases, and must practice "suspicion" of his/her own systematic distortions. While suspicion begins with the researcher's adoption of epoch to clear the field of analysis from prejudice, the notion of suspicion carries the freedom from bias throughout the hermeneutic analysis (p. 72).

Methodological Considerations

Kvale (1996) writes:

If you want to know how people understand their world and their life, why not talk with them? In an interview conversation, the researcher listens to what people themselves tell about their lived world, hears them express their views and opinions in their own words, learns about their views on their work situation and family life, their dreams and hopes. The qualitative research interview attempts to understand the world from the subjects' points of view, to unfold the meaning of peoples' experiences, to uncover their lived world prior to scientific explanations (p. 1).

I consider what Kvale calls "interview conversation" an essential source of understanding in social science research since it enables the researcher to take into account the implicit nature of the actors' meanings on any proposed problem area.

Kvale (1996) mentions two contrasting metaphors that can illustrate the implications of different theoretical understandings of research based on interview conversations:

In the miner metaphor, knowledge is understood as buried metal and the interviewer is a miner who unearths the valuable metal. Some miners seek objective facts to be quantified; others seek nuggets of essential meaning (p. 3).

The miner metaphor, in its theoretical approach to nature of knowledge, is more in tune with the tenets of the positivist paradigm. The alternative traveler metaphor, in Kvale's (1996) words, understands the interviewer as a traveler on a journey that leads to a tale to be told upon returning home (p. 4). The interviewer traveler wanders through a landscape exploring many domains through conversations with people encountered. Kvale (1996) further argues: The interviewer wanders along with the local inhabitants, asks question, and converses with them in the original Latin meaning of conversation as "wandering together with" (p. 4).

The traveler metaphor in Kvale's above description is one that is in tune with the participant observer concept in interpretive research. The observer's participation in the everyday life of subjects is crucial in observations in order for him/her to be able to understand immediate and local meanings of actions, such as the gestures during interviews, as defined from the actors' point of view (Erickson, 1986). "Gathering" becomes an essential part in the process of such participant observer or traveler inquiry (Jardine, 1992, p. 125).

To keep the hermeneutical circle in charge during data analysis, one should prefer a systematic but flexible orientation. Avoiding pre-figured data analysis methods and

setting out by deriving assertions from the transcripts and warranting them with similar instances in the general context of the interviews, keeping in mind the following questions, I believe is more reasonable:

This is an issue of what? If this is a causal relationship, what is the cause and what is the effect? How is this new utterance related to a previous one? Are they pointing at the same bigger issue? What general forms of arguments exist? Under what categories should I store them? Is this particular instance relevant to a new category, or is it in between two categories? How is what is happening here related to what is happening in other settings? In which context this utterance was received? Can there be a link between the utterance and a particular detail in the context? Is this link warranted enough to generalize within the case? What utterance derives its content from a historical concept? What historical concept can lead to such utterance? Is what is being said consistent with the actions observed?

Finally, analysis should not be understood as a reduction or standardization process of data, because hermeneutics does not seek to come to one general understanding but represent multiple understandings of each actor's stance in relation to the research matter and exhibit the polyphony in their ideas in context. In that respect, the data analysis aims conserving the differences as well as uniting the similarities in actors' interpretations. Looked from this perspective, the richness of research depends on finding recurring and shared themes as well as differing and personal ones. A good way to achieve this is always including direct quotes from interview conversations and linking them with the historical and cultural roots of any given research problem.

When objective knowledge is not an aim in research, the traditional notions of validity and objectivity have to be rethought. Rather than objectivity, the purpose of hermeneutics is to create understanding or understandings. Radical hermeneutics, for instance, not only does not accept the existence of objectivity in matters of interpretation, but considers it as a problem that is on the way of the generative nature of life. The quest for such generativity clashes with the idea of objectiveness that might be understood as an abstracted consensus embedded in adherence to method. Such quest favors ambiguity as a condition of human nature and life.

From the philosophical hermeneutics point of view, each attempt to understand will involve an interpreter and a text or another person. The idea that understanding is dialogical simply signifies that each conversation generates a new interpretation, which cannot be achieved or repeated by others. Each individual in hermeneutic effort is seen as unique and therefore their interpretations will differ. To come to an objective understanding, in matters of interpretation, means either such uniqueness has been standardized by various methods or the object to be interpreted is over-simplified.

Validity, like objectivity, when used in the context of a research study of interpretivist approach, does not sound very compatible with the concerns of such approach, because it has traditionally been used as a term of positivist paradigm and various kinds of validity originates from the positivist orientation of science.

For example, external validity (or generalizability) traditionally refers to a response to the question “to what individuals other than those in particular study, might we generalize these results” (Smith & Glass, 1987, p. 6)? In this sense, external validity is a matter of the extent the sample represents the population, and traditionally this has been achieved by sampling strategies. Unlike traditional quantitative approaches, qualitative approaches, especially the kind I utilize in this study does not apply such sampling strategies. As mentioned in the method section of this study, the aim here is contextuality, particularizability or authenticity, yet a kind of analytic generalizability might be achieved by the reader if he/she can assess the similarities and differences in his/her context departing from the rich particulars provided. The ability on the part of the reader to assess similarity of difference depends on the ability on the part of the researcher to include rich and relevant description of the local study aura. Internal validity traditionally refers to “the relative absence of reasonable alternative explanations” (Smith & Glass, 1987, p. 5). This kind of validity is again very much related to “ruling out” or “controlling.” One might argue that the process of warranting assertions, and generating assertions in terms of the causal claims made might be considered as a matter of internal validity. Still, interpretivist research, especially the kind mentioned in this paper, does not look for one explanation that cannot be challenged by others.

There are attempts to promote new validity criterion for interpretivist paradigm. Lincoln and Guba (1985) propose that the parallel term for “rigor” in interpretivist paradigm is “trustworthiness,” and the criteria to ensure “trustworthiness” are credibility, dependability, transferability, and confirmability. Graue and Walsh (1998), also, approach the issue of validity in case studies by creating new kinds of concepts of validity:

Technical and methodological validity, they argue, can be summarized with a question: “Given the questions asked in this research, are the methods appropriate?” (p. 246).

Interpretive validity is a close concept to internal validity in terms of emphasizing relations among methods, data, theories, and interpretations (Graue & Walsh, 1998, p. 247).

Textual / narrative validity refers to a judgment related to the purposes and frameworks of the researcher as well as the needs and intentions of those who read the work. A good way to assess such validity is to ask how the written report relates to the theoretical perspective taken and understandings generated (Graue & Walsh, 1998, p. 247).

Praxis-oriented validity refers to the basic question of why we do research, or “What good will this work do and for whom” (Graue & Walsh, 1998, p. 248).

In all these emerging concepts of validity, one might find meaningful claims in terms of replacing the validity concepts of mainstream science practice. My response to the validity of interpretive research however is more fundamental. In Kvale’s (1996) words:

The issue of what is valid knowledge involves the philosophical question of what is truth. Within philosophy, three classical criteria of truth are discerned –correspondence, coherence, and pragmatic utility. The correspondence criterion of truth concerns whether a knowledge statement corresponds to the objective world. The coherence criterion refers to the consistency and internal logic of a statement. And pragmatic criterion relates the truth of a knowledge statement to its practical consequences (p. 238).

In many types of interpretivist research, researchers do not express any validity claim in the traditional sense in terms of correspondence criterion. However, the coherence and pragmatic criteria seem compatible enough with the methodologies they adapt. The term trustworthiness seems more preferable for many researchers. I believe it is the responsibility of the reader to assess the degree of over-all trustworthiness of the accounts researchers present. As Clandinin and Connelly (2000) state, these issues are almost always under development in the research community (p. 184).

Textual Considerations

Mikhail Bakhtin argues that language is composed of countless languages, each the product of a particular kind of experience (e.g., of a profession, ethnic group, social class, generation, region) and each with its own way of understanding and evaluating the world (Morson & Emerson, 1997). In terms of multiplicity of meanings in a text, Bakhtin (1984) suggests, authors might include a wide variety of different ways of speaking to express different social experiences, different values, and assumptions.

It can be argued that particular epistemological stances require particular kinds of languages that serve the aims they seek to reach. Hence, without a belief on traditional understandings of truth, objectivity and validity, researchers may not need the propositional language these concepts suggest. At this point it becomes the researcher's duty to configure the most suitable language(s) with which he/she comfortably communicates his final co-constructions. For example, clashes of ideas and polyphonic statements on the same information in traditional research texts can be considered as a weakness on the researcher's part. In research texts explained here, however, such "weakness" should deliberately be configured in order to provide the reader with a multiply but not overly determined picture of the research topic. Such multiplicity requires authors of research reports to utilize a variety of languages in the text to portray different roles in the structure of research sites and the broader contexts they belong to. If in hermeneutics it is incumbent upon the researcher to allow the actors to tell their stories, authors have to be able to represent the particular language(s) through which they communicated those stories.

Another main concern in crafting the research report is to emphasize the particulars of the context in order to make sure that the reader can assess the similarities and differences in the study context compared to their own contexts. Only with detailed description can readers reach their own judgments and then analytically generalize the assertions made here to their own contexts. Therefore, the language to be used must suit the needs of a highly descriptive text. Since these descriptions involve not only physical aspects but historical, social, ideological, and psychological ones as well, a flexible and rich tongue has to verbalize them. Narrative, as a form of research reporting, is compatible with this purpose by letting in "highly descriptive, prosaic, expressive, metaphorical, evocative, experiential, and participatory forms of writing" (Barone, 2002, class notes). After all, a participant observer "narrates" what unfolded in the observed process.

It is also essential in social science research to give voice to both the actors of the interviews and to people who previously wrote on the issue. By this way readers can experience various speech genres, tones, attitudes and approaches embedded in utterances and texts which will help them assess the merits in context. To promote critical insights regarding the issues discussed in research reports, scholars should also try to give voice to various textual orientations other than scientific writing. These are newspaper columns, religious texts, official documents, and transcriptions of relevant correspondences through meetings, vignettes, e-mails, letters, and so forth.

Conclusion

Unfolding other people's meanings on a particular issue requires more than a set of rules to be followed. A fixation on any certain methodological rule often falls short of the human complexity embedded inside various contexts. A genuine understanding, therefore, should primarily be governed by a sincere need to understand, which usually remains indifferent to official deadlines, political sensitivities, and strict methodological concerns.

Finally, another important responsibility for any social science researcher is to remain critical of the social institutions, specifically of schools. A genuine critical orientation gives strength to social literature by questioning assumptions that are so widespread in modern life. In Foucault's (1980) words, the real task in any inquiry is:

... to criticize the working of institutions which appear to be both neutral and independent; to criticize them in a manner that the political violence which has always exercised itself obscurely through them will be unmasked, so that one can fight them (p. 171).

References

- Aylesworth, G. E. (1991). Dialogue, text, narrative: Confronting Gadamer and Ricoeur. In H. J. Silverman (Ed.), *Gadamer and hermeneutics*. (pp. 63-82). New York, NY: Routledge.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. (Emerson, C., Ed. and trans.), Minneapolis: University of Minnesota Press (original work published 1963).
- Barone, T. (May, 2002). *Class notes from "Narrative Research" course at Arizona State University*.
- Caputo, J. D. (1987). *Radical hermeneutics: Repetition, deconstruction, and the hermeneutic projects*. Bloomington: Indiana University Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Descombes, V. (1991). The interpretative text. In H. J. Silverman (Ed.), *Gadamer and hermeneutics*. (pp. 247-269). New York, NY: Routledge.
- Dewey, J. (1925). *Experience and nature*. Chicago: Open Court Publishing.
- Dilthey, W. (1976). The development of hermeneutics. In H. P. Richman (Ed.), *W. Dilthey: Selected writings* (pp. 247-260). Cambridge: Cambridge University Press. (Originally published in W. Dilthey, *Gesammelte Schriften*, Vol. 5, pp. 317-337, Leipzig, 1914).
- Eisner, E. W. (1997). *Educating artistic vision*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and enhancement of educational practice*. New York, NY: Macmillan.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd Ed., pp. 119-161) New York, NY: Macmillan.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. (Ed.) C. Gordon. New York: Pantheon.
- Gadamer, H. G. (1989). *Truth and method*. (2nd edition), New York, NY: Crossroad.
- Gadamer, H. G. (1975). *Truth and method*. New York: Seabury Press.

- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York, NY: Basic books.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context*. Thousand Oaks: Sage.
- Greene, M. (1997). A philosopher looks at qualitative research. In M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education* (2nd Edition). (pp. 189-208). Washington, DC: AERA.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Grondin, J. (1995). *Sources of hermeneutics*. New York, NY: State University of New York Press.
- Hafeli, M. (2000). Negotiating “fit” in student artwork: Classroom conversations. *Studies in Art Education*, 41(2), 130-145.
- Husserl, E. (1962). *Ideas*. (R. B. Gibson, Trans.) New York, NY: Collier & Macmillan.
- Inwood, M. (1997). *Heidegger: A short introduction*. New York, NY: Oxford University Press.
- Jardine, D. W. (1992). Reflections on education, hermeneutics, and ambiguity: Hermeneutics as a restoring life into its original difficulty. In W. F. Pinar & W. M. Reynolds (Eds.), *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text*. (pp. 102-116). New York, NY: Teachers College Press.
- Klein, H. K., & Myers, M. D. (1999). A set of principles for conducting and evaluating interpretive field Studies in information systems, *M.I.S. Quarterly, Special Issue on Intensive Research*. 23(1), 67-93.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- LeCompte, M. D., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego, CA: Academic Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Madison, G. B. (1991). *The hermeneutics of post modernity: Figures and themes*. Bloomington: Indiana University Press.
- Morson, G. S., & Emerson, C. (1997). *Bakhtin, M. M. The Johns Hopkins University Press database*. Retrieved November 13, 2004, from http://www.press.jhu.edu/books/hopkins_guide_to_literary_theory/m._m._bakhtin.html#copyright

- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Phillips, D. C., & Burbules, N. C. (2000). *Postpositivism and educational research*. New York, NY: Rowman & Littlefield.
- Smith, M. L., & Glass, G. V. (1987). *Research and evaluation in education and the social sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Stokrocki, M. L. (1997). Qualitative Forms of research methods. In D. La Pierre & E. Zimmerman (Eds.). *Research methods and methodologies for art education*. (pp. 31-55). Reston, VA: NAEA.

Author

I. Ozgur SOGANCI, PhD, is associate professor of art education at Anadolu University, Turkey. In his studies he focuses on various dimensions of visual culture(s). Soganci also works as an independent artist with a concentration on book arts.

Contact

Assoc. Prof. I. Ozgur SOGANCI,
Anadolu University, Faculty of
Education, Department of Fine Arts
Education. 26470, Tepebasi, Eskisehir,
Turkey. e-posta: iozgur sogaci@
anadolu.edu.tr