

İŞİTME ENGELLİ BİR ÖĞRENCİ İLE GERÇEKLEŞTİRİLEN BİRE BİR SÖYLEŞİLERDE ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ*

Hasan GÜRGÜR** Ümit GİRGİN*** Yıldız UZUNER****

Öz

İşitme kayıplarından dolayı işitme engellilerin işitsel- sözel yaklaşıma dayalı yapılan eğitimlerinde odakta dil ve iletişim becerilerini geliştirmek yer almaktadır. Dil ve iletişim becerilerinin bire bir söyleşi ortamlarında etkili olarak geliştirilebileceği, ancak öğretmen yeterliliğinin de önemli olduğu belirtilmektedir. Makalenin amacı, işitme engelli bir öğrenci ile gerçekleştirilen bire bir söyleşilerde öğretmen yeterliliklerinin incelenmesidir. Süreç eylem araştırması olarak desenlenmiş ve söyleşi planları, video kayıtları ve araştırmacı günlüğü veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Katılımcılar Anadolu Üniversitesi, İşitme Engellilerin Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda görevli araştırmacı, aynı Ana Bilim dalında görevli iki öğretim üyesi ve bir işitme engelli öğrencidir. Araştırma İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (İÇEM) yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda öğretmenin, bire bir söyleşileri gerçekleştirme bağlamında planlama, öğrenciye düşüncelerini ifade etmesi için süre vermede, soru çeşitlerinde, kelimelerin yazılı formlarını göstermede gelişmesi söz konusu olmuştur.

Anahtar sözcükler: Dil ve iletişim becerileri, işitme engelli öğrenciler, işitsel-sözel yaklaşım, bire bir söyleşi, öğretmen yeterlilikleri

Abstract

The focus point of the education based on auditory-oral approach for hearing-impaired students is to develop their language and communication skills because of the hearing loss they have. It is noted that their language and communication skills can be effectively developed in one-to-one conversations; however the competency of the teacher also plays an important role. The objective of the article is the examination of teacher competencies in one-to-one conversations with hearing-impaired students. The process was organized as action research; conversation plans, video recordings and researcher notes were used for the research. Participants were composed of a researcher and two lecturers from Anadolu University Education of Hearing-impaired Department and a student with hearing loss. The research was held in The Education, Research and Application Center for Hearing-impaired Children (ICEM). In the research, the teacher planned the one-to-one conversations, gave the student enough time to express his/her opinions and thoughts, and as the result of the research the student showed improvement in associating and relating the question types and also in showing the written forms of the words.

Keywords: Language and communication skills, auditory-oral approach, students with hearing loss, one to one conversation, teacher competencies

* Bu çalışma 20-23 Ekim 2011 tarihleri arasında Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC) tarafından düzenlenen "21. Ulusal Özel Eğitim Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yazışma adresi: Yrd. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, hasangurgur@anadolu.edu.tr

*** Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, ugrgin@anadolu.edu.tr

**** Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, yuzuner@anadolu.edu.tr

İşitme engelli öğrencilerin bu anlamda iletişim başlatma, iletişimi sürdürme, düşüncelerini ifade etme gibi sorunlarla karşı karşıya kalabilecekleri belirtilmektedir (Schirmer, Bailey, Schirmer, Lockman, 2004). İşitme engelli öğrencilerin yaşadıkları bu olumsuzluklar sebebiyle akademik başarılarının da düşük olma olasılıkları bulunmaktadır (Richard ve Kretschmer, 1997). Dil ve iletişim becerilerini geliştirme sürecinde dilin yapısını öğrenme ile birlikte dilin kullanım biçimleri ve kullanım amaçlarının da öğrenilmesi gerektiği belirtilmektedir (Lloyd, Lieven ve Arnold, 2001; Richard ve Kretschmer, 1997; Tüfekçioğlu, 1998). Bu bağlamda eğitim öğretim süreçlerinde sınıf içinde veya bire bir çalışmalarda; öğrenci ile öğrencilerin, öğrenci ile öğretmenin etkileşimlerinin önemli olduğu ifade edilmektedir (Schirmer, Bailey, Schirmer, Lockman, 2004). Bu görüşleri destekler nitelikte gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları bireylerin etkileşimlerinin söz konusu olduğu söyleşilerin dil ve iletişim becerilerinin edinimi ve gelişiminde önemli olduğunu göstermektedir (Clarke ve Stewart, 1986; Richard ve Kretschmer, 1997). Alanyazında eğitim öğretim sürecinde söyleşilerin işiten ve işitme engelli öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinin gelişiminde önemli bir role sahip olduğu belirtilmektedir (Mahon, 2009; Ören, 2006; Wood, Wood, Griffiths, ve Howard, 1986). Genel anlamda söyleşi, karşılıklı etkileşim ve sözlü iletişimin meydana geldiği bir ortamda kişiler arasında anlam, olay ve bilgilerin paylaşılması şeklinde tanımlanmaktadır (Kretschmer, 1994; Spencer ve Marschark, 2006; Wood ve diğer., 1986). Bu bağlamda özellikle işitme engelli öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinin gelişimi açısından konuşmacı ve dinleyici olarak rol alma fırsatları yakalayabilecekleri bire bir söyleşilerin önemi vurgulanmaktadır (Kretschmer, 1994; Mahon, 2009; Lloyd, Lieven ve Arnold, 2001).

Söyleşilerde öğrencilerin dilin işlevi ve kullanımına ilişkin önemli deneyimler elde edebilecekleri belirtilmektedir (Tough, 1977; Tüfekçioğlu, 1998). Tough (1977) dilin yönetme, bildirme, tahmin etme, mantık yürütme, yansıtma yapma ve düşsel anlatım için kullanıldığını vurgulamaktadır. Tough, *yönetmenin* kişinin dilini, kendisini veya diğerlerini yönetmek; *bildirmenin*, görünen olayları, ayrıntıları anlatmak; *tahmin etmenin* gelecekte ya da uzaktaki olası olayları kestirmek; *mantık yürütmenin* bir olayla ilişkili neden sonuç ilişkisi kurmak; *yansıtmanın* kişinin diğer kişilerin yerine geçerek duygu ve düşüncelerini anlatması; *düşsel anlatım* ise kişinin o anda olmayan, olması zor olaylara ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade etmesi amaçlarıyla kullandığı şeklinde bir sınıflama yapmıştır. Dilin kullanımı söyleşilerle gelişmektedir. Söyleşilerin öğrencilerin, dilin işlevi ve kullanımına ilişkin deneyim edinmelerini sağlamak amacıyla farklı türde sorular (ne,

neden, niçin, nasıl, nerede vb.) sorularak dinleme, anlama ve ifade etme becerilerini geliştirmeye yönelik fırsatlar ve yaşantılar sağlamayı içerdiği belirtilmektedir (Girgin, 2003b; Richard ve Kretschmer, 1997; Tough, 1977; Wood ve diğer., 1986). Böylece bir konu çerçevesinde öğrencilerin dili kullanarak, deneyim ve bilgi paylaşabilecekleri, duygu ve düşüncelerini açıklayabilecekleri, fikir alışverişinde bulunabilecekleri belirtilmektedir (Kretschmer, 1994; Tye-Murray, 1994; Westwood ve Marschark, 2006). Alanyazında gerçekleştirilen çalışmalarda bire bir söyleşiler sırasında sağlanan fırsatlar ile işitme engelli öğrencilerin sıralı olayların bulunduğu ve olayların tek kartta sunulduğu resimlere ve hikâye kitaplarına bakılarak, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirebilecekleri, dinlediklerinden anlam çıkartabilecekleri, olaylar arasında ilişki kurabilecekleri, tahminlerde bulunabilecekleri, olayları deneyimleri ile birleştirebilecekleri, sözcük dağarcığı ve söz dizimini geliştirebilecekleri vurgulanmaktadır (Girgin, 2003a; 2003b; Kretschmer, 1994; Marschark, Lang ve Albertini, 2002; Mahon, 2009; Richard ve Kretschmer, 1997; Silvestre ve Ramspott, 2004; Toe, Beattie ve Barr, 2007; Westwood ve Marschark, 2006; Wood ve diğer., 1986). Ayrıca araştırmaların sonuçları vurgulanan bu gelişmelerin öğrencilerin okuma yazma ve akademik başarılarına da olumlu katkılar sağlandığını göstermektedir (Johnson, 1997; Richard ve Kretschmer, 1997; Silvestre, Ramspott ve Pareto, 2007). Bu araştırma sonuçları doğrultusunda alanyazında işitme engelli öğrencilerin dil ve iletişim becerileri açısından bu kadar önemli katkılarının söz konusu olduğu bire bir söyleşilerin düzenli olarak, her fırsatta gerçekleştirilmesi gerektiği, ciddi bir şekilde ele alınarak, planlanıp uygulanmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Johnson, 1997; Ören, 2006; Toe, Beattie ve Barr, 2007; Wood ve diğer., 1986).

Gerçekleştirilecek söyleşilerin planlanması ve uygulanmasından öğretmenler sorumludurlar (Easterbrooks, 2011; Kretschmer, 1994; Mahon, 2009). Bu nedenle öğretmenlerin bire bir söyleşiler planlayıp gerçekleştirmeleri için belirli yeterlilikleri kazanmış olmaları beklenmektedir (Easterbrooks, 2011; Johnson, 1997). Yeterlilikler bağlamında bire bir söyleşi planlama aşamasında öğretmenlerin işitme engelli öğrencinin dil düzeyine uygun materyal hazırlamaları (sıralı kartlar, tek kart resim, hikâye kitabı vb. gibi), amaçlarını (iletişimsel amaçlar, konuşmanın akıcılığı, dilin kullanımı ve söz dizimi), süreçte kullanacakları teknikleri bilmeli, kullanabilmeli ve süreçte soracakları soruları dilin işlevlerini görmeleri açısından dikkatli düşünerek yazmaları gerekmektedir (Girgin, 2003b; Johnson, 1997; Mohan, 2009; Richard ve Kretschmer, 1997; Wood ve diğer., 1986). Öğretmenlerin planladıkları söyleşileri uygulama yeterliliklerinin de önemli bir diğer nokta olduğu

belirtilmektedir (Easterbrooks, 2011; Richard ve Kretschmer, 1997; Tye-Murray, 1994). Öğretmenin söyleşi sırasında öğrencinin yaşantılarını sürece dâhil etmesi, olayları birbirleri ile ilişkilendirmesi, dilin işlevlerini öğrenmesi için öğrencinin tahminlerde bulunması ve olaylardan bir sonuç çıkarabilmesi için soru çeşitlerine dikkat etmesi söz konusudur (Kretschmer, 1994; Ören, 2006; Tye-Murray, 1994). Ayrıca söyleşi sırasında öğrencinin anlatımlarına dikkat etmesi, anlamaya çalışması, sözcük, cümlecik ya da cümleleri düzeltmesi ve öğrenciye tekrar ettirmesi gerekmektedir (Duncan, 1999; Girgin, 2003b; Mohan, 2009). Bire bir söyleşi sırasında öğretmenin öğrenciye düşüncelerini ifade etmesi için fırsat ve süre vermesi, öğrencinin sözünü kesmemesi önemli ayrıntılardır (Duncan, 1999; Johnson, 1997; Mahon, 2009; Wood ve diğer., 1986). Sonuç olarak işitme engellilerin eğitimi alanında çalışacak bir öğretmenin öğrencilerin dil ve iletişim becerilerini geliştirmeye odaklı bu karmaşık beceri ve teknikleri içeren bire bir söyleşileri planlayıp gerçekleştirme yeterliliğini kazanmış olması önemli bir gerekliliktir (Tye-Murray, 1994; Wood ve diğer., 1986). Ancak bu işitme engelli öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinin gelişimi için bu kadar önemli söyleşilerin öğretmenler tarafından nasıl planlandığı, gerçekleştirildiği ve nitelikleri konusunda alanyazında herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Aynı durum Türkiye için de geçerlidir. Türkiye’de işitme engelli öğrenciler ve eğitimlerine odaklanan araştırmalara bakıldığında yine etkili öğretim uygulamaları boyutunda birçok araştırmanın gerçekleştirildiği görülmekle birlikte bire bir söyleşilere odaklanılmamıştır.

Diğer yandan işitme engellilerin eğitimi alanına Türkiye’deki uygulamalara bakıldığında, 1979 yılında Anadolu Üniversitesi bünyesinde kurulmuş olan ve işitsel-sözel iletişim yöntemine dayalı uygulamaların gerçekleştirildiği İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (İÇEM) öne çıkmaktadır. Bu merkezde aynı zamanda İşitme Engellilerin Eğitimi Ana Bilim Dalının öğretmenlik uygulama çalışmaları yürütülmektedir. Lisans öğreniminin son iki öğretim döneminde yürütülen öğretmenlik uygulama çalışmaları sürecinde özellikle VII. yarıyıldan itibaren öğretmen adaylarına bire bir söyleşilerin nasıl planlanıp gerçekleştirileceğine ilişkin uygulama olanakları sağlanmaktadır. Öğretmenlik uygulama çalışmalarını ana bilim dalında görevli öğretmen eğitimcileri yürütmektedirler. Öğretmen eğitimcilerinin hepsi uzun yıllar öğretmenlik deneyimi kazandıktan sonra öğretmen eğitimcisi yetiştirme sürecinden sonra bu sorumluluğu almaktadırlar. Makalenin birinci yazarı, doktora eğitimini farklı bir üniversitede tamamladıktan sonra, 2007 yılında bu ana bilim dalında yeni göreve başlamıştır. Bu

doğrultuda öğretmenlik uygulamalarını yürütmek üzere öğretmen eğitimcisi olarak yetişme sürecine dâhil olmuştur. Ancak birinci yazar aynı ana bilim dalından mezuniyetinden sonra **sistemantik** olarak öğretmenlik yapmamış olduğundan yetişme sürecinde eş zamanlı olarak öğretmenlik yeterliliklerinin **geliştirmesi** ele alınmıştır. Bu bağlamda birinci yazarın öğretmen olarak sorumlu olduğu sınıftan bir işitme engelli öğrenci ile gerçekleştirdiği bire bir söyleşileri analiz etmesinin ve yansımalar yapmasının, öğretmenlik eğitimcisi olarak gerçekleştireceği uygulamalarının niteliği açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca sürecin incelenmesi ile elde edilecek bulguların alanda çalışacak öğretmenlere dil edinme ve geliştirme fırsatlarının işitme engelli öğrencilere nasıl sağlanabileceğine ilişkin bakış açısı kazandıracığı ve daha nitelikli uygulamalara ışık tutabileceği düşünülmektedir. Alanyazında bu konuya da yeterince odaklanılmadığı düşünüldüğünde böyle bir araştırmanın gerekliliğinden de söz edilebilir. Bu düşüncelerden yola çıkarak makalede işitme engelli öğrenci ile gerçekleştirilen bire bir söyleşilerde öğretmenin plan yazma, uygulama ve kendisini değerlendirmesine ilişkin yeterliliklerinin **gelişiminin** incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- a) Öğretmen bire bir söyleşileri planlamada ne tür gelişmeler göstermiştir?
- b) Öğretmen bire bir söyleşi uygulamalarında ne tür gelişmeler göstermiştir?
- c) Öğretmen gerçekleştirdiği bire bir söyleşilerle ilgili kendisini değerlendirmede ne tür gelişmeler göstermiştir?

Yöntem

Desen

Araştırmanın amacı doğrultusunda birinci yazarın bire bir söyleşileri gerçekleştirirken elde ettiği deneyimleri ve gelişmeleri belirleyebilmek, ikinci ve üçüncü yazarların rehberlikleri ile döngüler hâlinde gerçekleştirilen süreci ayrıntılı bir şekilde inceleyebilmek amacıyla bu araştırma eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir (Johnson, 2002; Mertler, 2006; Somekh, 2006).

Araştırmanın Gerçekleştirildiği Yer

Araştırma Anadolu Üniversitesi yerleşkesinde yer alan İÇEM’de gerçekleştirilmiştir. İÇEM’de eğitim öğretim yuva düzeyinden başlayarak ilköğretim son sınıfa kadar devam etmektedir. Sınıflarda günde sekiz saatlik akademik

becerilere ilişkin grup dil dersleri yürütülürken aynı zamanda gün içerisinde rutin olarak işitme engelli öğrenciler ile bire bir çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Bire bir çalışmalar; dil gelişimi için söyleşiler, okuma yazma gelişimi için okuma-anlama ve yazı düzeltme çalışmalarını içermektedir. İÇEM’de bire bir söyleşiler her sınıf düzeyinde günde her öğrenci ile en az 10-15 dakikalık sürelerle, bireysel çalışma odalarında yürütülmekte, içeriği öğretmenler planlamakta ve hazırladıkları materyal ile (sıralı kart, tek kart, hikâye kitabı, oyuncaklar, gerçek nesnelere) uygulamaktadırlar. Planlama aşamasında öğretmenler özellikle sınıflarında işledikleri konulara ve öğrencilerin yaşantılarına ilişkin materyalleri seçmekte, böylece öğrenci ile bilgiyi paylaşmakta, derslerde öğrenilen bilgileri yeri geldikçe kullanmakta ve öğrencilerin öğrendikleri yeni kelimeleri, kavramları anlamlı ortamlarda kullanmaları için fırsatlar sağlayabilmektedirler. İÇEM’de öğretmenlerin gerçekleştirdikleri bire bir söyleşilere ilişkin planda; iletişimsel davranışlar (göz ilişkisi, ortak ilgi, sıra alma), konuşmanın akıcılığı (öğrencinin ritmik olarak söyleyebileceği ve tekrar edebileceği cümle uzunluğu), dilin kullanımı (öğrencinin dili bildirme, tahmin etme, mantık yürütme, yansıtma, düşsel anlatım), söz dizimine ilişkin amaçlar ile yöntem (giriş ve gelişme) ve öğretmenin kendisine yansıtma yaptığı değerlendirme kısımları bulunmaktadır.

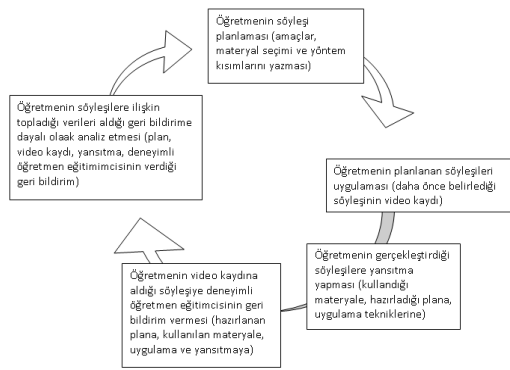
Katılımcılar

Araştırmaya; Anadolu Üniversitesi, İşitme Engellilerin Eğitimi Ana Bilim Dalında yeni görevlendirilen birinci yazar, deneyimli öğretmen eğitimcisi olan ikinci yazar, süreçte inandırıcılığı (trustworthiness) güçlendirmek amacıyla üçüncü yazar ve bire bir söyleşilerin gerçekleştirildiği işitme engelli bir öğrenci katılmıştır. Birinci yazar olan araştırmacı, 1997 yılında İşitme Engellilerin Eğitimi Ana Bilim Dalından mezun olmuştur. İkinci yazar, 1979 yılından bu yana öğretim elemanıdır ve 1985 yılından itibaren öğretmen yetiştirilen Ana Bilim dalında öğretmenlik uygulaması derslerinin koordinatörüdür. Üçüncü yazarın işitme engellilerin eğitimi alanında 24 yıllık deneyimi bulunmaktadır; ayrıca nitel araştırma alanında deneyimlidir. Bire bir söyleşilerin yürütüldüğü 22.05.1998 doğumlu işitme engelli öğrenci, araştırmanın gerçekleştirildiği tarihte 11 yaşında, ilköğretim 5. sınıf öğrencisidir. Öğrencinin işitme kaybı 05.11.1999 (1;5) tarihinde tanılanmış ve ilk işitme cihazı 07.06.2000 (2;5) tarihinde takılmıştır. Öğrenci İÇEM’de eğitime 12.09.2001 (3;1) tarihinde başlamıştır. Bu öğrenci tek taraflı, sağ kulak koklear implant kullanıcısıdır (Medel Tempo) ve koklear implant ameliyatı 12.01.2004 (5;8) tarihinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin sol kulakta işitme kaybı derecesi 90 dB’dir. Öğretmenin gözlem ve

kayıtlarına göre öğrencinin dil ve iletişim özellikleri şöyle özetlenebilir: Öğrenci küçük yaşlarda başlayan eğitim süreci sayesinde göz ilişkisi, ortak ilgi ve sıra alma gibi iletişimsel davranışları küçük yaşta edinmiştir. 4-5 sözcüklü basit ve bileşik cümleler kurabilmekte ve bağlaçları kullanarak cümleleri doğru bir şekilde birleştirebilmektedir. Bazı fiilimsi kullanımlarında (-ken, -ınca, -ıp) cümlelerin söz dizimi ve anlamını etkileyen hataları olabilmektedir. Kurduğu cümlelerde 1. ve 3. tekil-çoğul kişilerde özne-yüklem uyumunda sorun olmamakla birlikte, 2. tekil-çoğul kişi kullanımlarında hata olabilmektedir. Öğrenci bütün zaman eklerini yerinde kullanmakta, bileşik zamanları kullanmamaktadır. Cümlelerinde isimleri ve sıfatları yan yana getirerek, cümlenin sonuna fiilleri koyarak fiil cümlesi kurmaktadır. Öğrencinin ifade edici dili anlaşılırdır. Bazı cümlelerinde kişi eklerinde, fiillerden sonra gelen çoğul eklerinde hâl eklerinde hata yapabilmektedir. Öğrenci zamirleri genellikle isimlerin yerine kullanabilirken zamirlere gelen eklerde hata yapabilmektedir. Öğrenci bir resimde görülen somut olayların anlatımına yönelik soruları anlayarak doğru cevaplar verebilmekte, ancak olaylar arasında neden-sonuç ilişkisine yönelik soruları anlamakta ve cevaplamakta zorlanabilmektedir. Bu tür soruları sözel ipuçlarıyla açmak, materyal üzerinden göstermek gerekebilir.

Araştırmanın Döngüsü

Araştırma sürecinde öğretmenin söyleşi yeterliliklerini geliştirme gayretlerine ilişkin izlenen döngü Şekil 1’de görülmektedir.



Şekil 1. Öğretmenlik Yeterliliklerini Geliştirme Döngüsü

Şekilde görüldüğü gibi döngünün ilk basamağında öğretmen sorumlu olduğu öğrencilerle gerçekleştireceği bire bir söyleşileri planlamıştır. Planlamada öğretmen söyleşide kullanacağı, öğrencilerin dil ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik amaçlarını belirlemiş, uygun materyallerini seçmiş, planını yazmıştır. Öğretmen daha sonra makalenin ikinci ve üçüncü yazarlarıyla alınan karar doğrultusunda video kaydına alacağı bire bir söyleşiye karar vermiştir. Döngüde gerçekleştirdiği bir söyleşinin video kaydını almıştır. Sonraki aşamada görüldüğü gibi araştırma sürecinde öğretmen gerçekleştirdiği bire bir söyleşilere yansıtma yapmıştır. Sonraki aşamada ise öğretmen video kayıtlarını aldığı bire bir söyleşiler arasında teknikleri en iyi kullandığına inandığı birini seçmiş, bu kayıt ikinci ve üçüncü yazar ile birlikte izlenmiştir. Bu süreçte deneyimli öğretmen eğitimcisi ikinci yazar; öğretmenin planına, kullandığı materyale, video kaydını izleyerek uygulamasına ve yansıtmasına geri bildirim vermiştir. Son aşamada ise öğretmen döngü sürecinde topladığı verileri aldığı geri bildirim dayalı olarak (plan, materyal, yansıtma, video kaydı, deneyimli öğretmen eğitimcisinden aldığı geri bildirim) analiz etmiştir. Öğretmen bu döngü çerçevesinde sonraki bire bir söyleşilerini planlarken ve uygularken bu analizden elde ettiği bulgulardan yararlanmıştı.

Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada veri toplama teknikleri olarak öğrenci bilgi ve çalışma dosyası, öğretmen planları, araştırmacı günlüğü, ses ve video kayıtları, söyleşi materyalleri, öğretmen yetiştirmede kullanılan bire bir söyleşi değerlendirme formu, geçerlilik toplantıları tutanakları kullanılmıştır. 2008-2009 öğretim yılında gerçekleştirilen bire bir söyleşi etkileşimlerini (toplam 58 bire bir söyleşi) ve geçerlilik toplantılarını (toplam 6 geçerlilik toplantısı) veri toplama sürecinde ve sonrasında derinlemesine analiz etmek amacıyla video ve ses kayıtları alınmıştır. Gerçekleştirilen söyleşilere geri bildirimler değerlendirme formu bağlamında verilmiştir. Bire bir söyleşi değerlendirme formu; söyleşi planı, kullanılan materyal, öğrenci ile kurulan iletişim, soru çeşitleri, öğrenciyi söyleşiye dâhil etme, öğrencinin düşüncelerini ifade etmesi için fırsat verme, öğrencilerin katkılarını kabul edip genişletme, dinleme becerilerini geliştirme ve yansıtma maddelerini içermektedir. Bu doğrultuda birinci yazarın uygulaması sırasında ikinci yazarın dikkat ettiği uygulamalara ilişkin notlarını belirlemek amacıyla değerlendirme formu veri kaynağı olarak kullanılmıştır. İkinci yazarın bire bir söyleşi planının üzerine de uyarılar yazmıştır. Bu uyarıları belirlemek amacıyla analize bire bir söyleşi planı da dâhil edilmiştir. Veri kaynağı olarak ayrıca araştırmacı günlüğü (150 sayfa) ve birinci yazarın gelişimini izlemeye yönelik gerçekleştirilen geçerlilik komitesi toplantısına (*Geçerlilik toplantısı*,

28.10.2008) ilişkin video kaydı kullanılmıştır. Ek olarak elde edilen verileri desteklemek amacıyla söyleşilerde kullanılan materyallerin fotoğrafları çekilmiştir.

Verilerin Analizi

Temsili Video Kayıtlarının Belirlenmesi: Makalenin yazarları, makalenin amacı doğrultusunda birinci yazar tarafından gerçekleştirilen bire bir söyleşilere ait 58 video kayıtlarını gözden geçirmişlerdir. Bu doğrultuda en çok söyleşi gerçekleştirilen öğrenciye ilişkin kayıtların analiz edilmesine karar verilmiştir (bkz. Tablo 1). Seçilen öğrenci ile gerçekleştirilen tüm söyleşiler yine ekip olarak gözden geçirilmiş ve deneyimli öğretmen eğitimcisi ikinci yazar tarafından gelişimi belirlemek amacıyla geri bildirim verilen ilk söyleşinin temel alınması kararlaştırılmıştır. İlk kayıta alınan geri bildirim söyleşinin sadece ilk beş dakikasının izlenmesiyle verilmiş olduğu vurgulanmalıdır. Daha sonra birinci yazarın gelişimini incelemek amacıyla ileri tarihlerde gerçekleştirilen iki söyleşiye ilişkin kayıtlar da analiz dâhil etmek amacıyla seçilmiştir. Seçilen kayıtların ilk beş dakikalarına geri bildirim verilmiş olması dayanak alınarak kayıtların ilk beş dakikalarının analize dâhil edilmesine karar verilmiştir. Bu kararlar doğrultusunda temsili teyp oluşturulmuştur. Tablo 1’de seçilen öğrenci ile gerçekleştirilen ve temsili teyp oluşturulduğu bire bir söyleşiler yer almaktadır.

Tablo 1.

İşitme Engelli Öğrenci ile Gerçekleştirilen Söyleşiler ve Kullanılan Materyaller

No	Tarih	Kullanılan Materyaller
1.	14.10.2008	Tek kart – Lokantada yemek yiyen insanlar
2.	15.10.2008	Sıralama kartları – Salıncakta sallanan çocuklar
3.	16.10.2008	Tek kart – Hastane Bekleme Salonu*
4.	23.10.2008	Sıralama kartları – Yemeği kocasına tattıran kadın
5.	04.11.2008	Tek kart – Orman yangını
6.	06.11.2008	Tek kart – Çevre kirliliği
7.	10.11.2008	Tek kart – Apartman yangını
8.	26.11.2008	Sıralama kartları- Bakkalda alışveriş
9.	27.11.2008	Sıralama kartları – Tekne gezisi
10.	17.12.2008	Sıralama kartları – Balık avı
11.	03.03.2009	Sıralama Kartları- Uçak kaçırın korsan
12.	23.03.2009	Sıralama kartları– Top oynayan çocuklar
13.	31.03.2009	Sıralama Kartları- Yankesici*
14.	27.04.2009	Sıralama kartları– Can amca ve kızı
15.	29.04.2009	Sıralama kartları–Sinema
16.	13.05.2009	Hikâye Kitabı – Sultann Fili*

Tablo 1’de görüldüğü gibi temsili teyp oluşturmak üzere gerçekleştirilen söyleşilere ait kayıtlardan üçü seçilmiştir. Gerçekleştirilen bu söyleşilere ilişkin materyaller tek kart, sıralama kartları ve hikâye kitabı şeklindedir. Materyallerdeki bu çeşitliliğin sebebi her bir materyalin kullanımında farklı soru sorma ve olayları ilişkilendirme tekniğini görmek şeklinde açıklanabilir. İlk söyleşide kullanılan tek kart hastane bekleme salonuna ilişkindir. Kartta bankta oturan eli kırılmış bir kadın ile yanındaki adamla sohbet ettiği, soğuk algınlığı olan ve atkılara sarılmış bir gencin olduğu, doktorun küçük bir çocukla konuştuğu, bebek arabasıyla bekleme salonuna gelmiş bir kadın ve bir hemşirenin bir hastayla konuştuğu olaylar yer almaktadır. 31.03.2009 tarihinde gerçekleştirilen söyleşide bir hırsızlık olayına ait dört karttan oluşan sıralama kartları kullanılmıştır. İlk kartta bir kadın gazete alırken açık kalan sırt çantasından hırsız cüzdanını almakta, bu sırada polis hırsızı görmektedir. İkinci kartta polis hırsız omzundan yakalamaktadır. Üçüncü kartta hırsız mahkemeye çıkarılıp yargılanmakta ve dördüncü kartta hapisaneye atılmaktadır. 13.05.2009 tarihinde gerçekleştirilen söyleşide ise “Sultan’ın Fili” adlı bir hikâye kitabı kullanılmıştır. Hikâye kitabından bire bir söyleşide bir öykü olarak ele alınabilecek kısımlar seçilmiştir. Buna göre bir sirke ait ilanları çocuklara dağıtan palyaço ile o sırada sirk konvoyunun geldiği, sirkte fillerin barınaklarına yerleştirildikleri, barınaktayken yavrularının doğduğu ve sirk sahiplerinin bu duruma ne kadar sevindikleri ile ilgili resimler ele alınmıştır.

Temsili Videoteyplerin Dökümü: Videoteybin dökümü; 1) Videoteyp kaydının birçok kez izlenmesi ve notlar tutulması, 2) Belirlenen temsili teyp verilerinin tamamının betimlenmesi, 3) Betimlerin içerisinde belirlenen etkinlik ve stratejilerin uygulanışında öğretmen ve öğrencinin sözel ve sözel olmayan davranışlarının dökümleri şeklinde gerçekleştirilmiştir (Schultz, Florio ve Erickson 1982’ den akt. Uzuner, 1993). *Videoteyp Dökümlerinin Doğrulanması:* Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla video teyplerin doğrulanması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Verilerin betimlenmesi aşamasında, öğretmenin bire bir söyleşiyi gerçekleştirme stratejileri belirlenmiş ve makalenin üçüncü yazar ile derslerin betimleri ve video kayıtlarının tutarlığı doğrulanmıştır. İkinci aşamada ise, dökümlerde yer alan öğretmen ve öğrencilerin sözel ve sözel olmayan davranışlarının tamamının doğrulanması çalışması ikinci yazar ile yapılmıştır. *Videoteyp Kaydının Temalaştırılması:* Ayrıntılı döküm ve doğrulanma yapıldıktan sonra ikinci yazar tarafından seçilen ilk bire bir söyleşiye verilen geri bildirimler (bkz Tablo 2) esas alınarak temalar belirlenmiştir.

Tablo 2.

*Bire bir Söyleşiye İlişkin Verilen İlk Geri Bildirim***Deneyimli Öğretmen Eğitimcisi Tarafından Verilen Geri Bildirim**

Konuşmanın akıcılığına ilişkin amaçlar (bire bir söyleşi planı)

Sözdizimine ilişkin amaçlar (bire bir söyleşi planı)

Uygulamada öğrenciye konuşması için daha fazla fırsat vermesi (uygulama)

Soruları çeşitlendirme ve evet hayır sorularının sorulmaması (uygulama)

Öğrencinin doğru olarak ifade edemediği terim ve kelimeleri sözlü olarak tekrar ettirirken aynı zamanda yazıp okutturulması gerektiği – yazılı formun gösterilmesi (uygulama)

Toplanan Tüm Verilerin Temalara Dâhil Edilmesi: Belirlenen temalara süreçte toplanmış olan tüm veriler (söyleşi planları, çalışma materyalleri, öğretmen yansımaları) yerleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu analiz doğrultusunda elde edilen bulgular ikinci ve üçüncü yazarlara onaylatılmıştır.

Geçerlik - Güvenirlik ve Araştırma Etiği

Araştırma sürecinde farklı veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Uzun süreli veri toplanmıştır. Farklı alan uzmanları veri toplama ve analizi süreçlerine katılmıştır. Ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. Araştırmanın her aşamasında tüm etik ilkelere uyulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın başlangıcından itibaren tüm verilerin geçerli bir şekilde toplanmasına özen gösterilmiştir. Gerçekleştirilen tüm bire bir söyleşiler videotayp ile kayıt edilmiştir. Makalede söyleşilerin gerçekleştirildiği işitme engelli öğrencinin ismi kullanılmamıştır. Ayrıca söyleşilerde kullanılan materyallerin telif hakkı nedeniyle fotoğraflarına yer verilmemiş, ayrıntılı olarak betimlenerek tanıtılmaya çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorum**Öğretmenin bire bir söyleşileri planlamasında ne tür gelişmeler göstermiştir?**

Ders planlarının, öğretmenlerin öğrencilerin her yönden gelişmelerine yardımcı olacak etkili teknikleri bir araya getirerek kullanmalarına ve kullanılacak etkili stratejilerle nitelikli eğitim öğretim süreçleri gerçekleştirmeleri açısından bir

yol haritası niteliğinde olduğu belirtilmektedir (Easterbrooks, 2011). Bu bağlamda bire bir söyleşiler için işitme engelli öğrencilere nitelikli, gereksinimlerine uygun bir dil ve iletişim becerileri geliştirme sürecini gerçekleştirmede öğretmenin planlama yeterliliği çok önemlidir (Easterbrooks, 2011). Dolayısıyla öğretmenlik yeterliliklerini geliştirme çabası içinde birinci yazarın 16.10.2008 tarihli uygulamasına yönelik hazırladığı bire bir söyleşi planı; süreçte gerçekleştirilen geçerlilik toplantısında (*Geçerlilik toplantısı, 28.10.2009*) öğrencinin dil düzeyine uygunluğu bağlamında incelenmiş, deneyimli öğretmen eğitimcisi olan ikinci yazar tarafından geri bildirim verilmiştir (bkz Tablo 2). Bire bir söyleşi planına ilişkin geri bildirim sadece konuşmanın akıcılığı ve söz dizimine ilişkin amaçlara ilişkin olmuştur. Planda yer alan dilin kullanımına ilişkin geri bildirim vermemiştir. Bunun nedeni alanyazında da belirtildiği gibi öğretmen yetiştirme veya yeterliliklerini geliştirme çalışmalarında verilecek geri bildirim içeriğinde adım adım gelişimi sağlamak olarak açıklanmaktadır. Bu nedeni az sayıda, somut ve iki ya da üç öncelikli değişmesi gereken amaç ve tekniklere ilişkin geri bildirim verilmesi gerektiği şeklindeki vurgudan olduğu açıklanmıştır (Brinko, 1993).

Planda konuşmanın akıcılığına ilişkin amaçlar: Konuşmanın akıcılığı, öğrencinin anlamlı ve doğru cümleleri doğru vurgu ve ritimde ifade etmesi anlamına gelmektedir (Girgin, 2003b). Alanyazında konuşmanın akıcılığının; konuşmanın anlaşılabilirliği ve karşılıklı etkileşimin devamı için önemi vurgulanmaktadır (Mohan, 2009). Gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları işitme engelli öğrencilerin konuşmanın akıcılığında sorunlar yaşadıklarını, bu nedenle gerçekleştirilecek bire bir söyleşilerde bu alanın ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Mahon, 2009). Dolayısıyla öğretmenin öğrencinin dil düzeyini doğru belirlemiş olması, konuşmanın akıcılığını geliştirmeye ilişkin amaçlarını planına yazmış olması gerekmektedir. Planda konuşmanın akıcılığı ile ilgili iki tür amacın yazılması söz konusudur (Girgin, 2003b; Easterbrooks, 2011; Richard ve Kretschmer, 1997). Bunlardan biri, var olan dil düzeyine uygun olarak öğrencinin doğru ritim ve vurguda söyleyebileceği cümle ve sözcük sayısı, diğeri ise konuşma akıcılığını geliştirmeye yönelik tekrar edebileceği cümle ve sözcük sayısı ile ilgilidir. Bu doğrultuda; **16.10.2008** tarihinde gerçekleştirilen bire bir söyleşiye ilişkin planın konuşmanın akıcılığı kısmına; öğrencinin dil gelişimi düzeyine uygun olmadığı ve amacın net olmadığı şeklinde geri bildirim verilmiştir. Öğretmen planına; “6-7 sözcüklü cümleler kurabilme” şeklinde amaç yazmıştır. Bu amaç ifadesi deneyimli öğretmen eğitimcisi tarafından; “6 sözcüklü cümleleri söyleyebilir.” ve “7 sözcüklü cümleleri tekrar edebilir” şeklinde düzeltilmiştir. Bu konuda deneyimli öğretmen

eğitimcisi; konuşma akıcılığına ilişkin 6-7 sözcük gibi net olmayan ifadeler yerine 6 veya 7 sözcük gibi öğrencinin düzeyi ne ise ona göre yazması gerektiğini ifade etmiştir (*Geçerlilik toplantısı, 28.10.2008*). Deneyimli öğretmen eğitimcisinin verdiği bu geri bildirim destekler nitelikte alanyazında öğrencinin gelişimini desteklemeye yönelik çalışmada amaçların açık, ölçülebilir ve gözlenebilir ifadeler ile yazılması gerektiği, böylece öğrencinin gelişiminin daha etkili sağlanabileceği ve ne kadar geliştiğinin doğru belirlenebileceği vurgulanmaktadır (Richard ve Kretschmer, 1997; Uddin ve Salam, 2010). Diğer yandan öğretmen **31.03.2009** ve **13.05.2009** tarihlerinde gerçekleştirilen söyleşilere ilişkin planlarda konuşmanın akıcılığına ilişkin amaçlarını öğrencinin dil düzeyine uygun, söyleyebileceği ve tekrar edebileceği cümlelere ilişkin amaçları ayırarak yazmıştır. Öğretmen 31.03.2009 tarihli söyleşiye ilişkin planında konuşmanın akıcılığına ilişkin amaçlarını; “6 sözcüklü cümleleri ritmik olarak söyleyebilir.” şeklinde yazmış, “Kadın cüzdanı çalan hırsız fark etmiyor.” örneğini vermiştir ve “7 sözcüklü cümleleri ritmik olarak tekrar edebilir” şeklinde yazarak ve “Kadın fark etmeden hırsız çantadan cüzdanı alıyor.” örneğini vermiştir. Benzer şekilde, 13.05.2009 tarihli planında “6 sözcüklü cümleleri ritmik olarak söyleyebilir” şeklinde amacını yazmış, “Sirk için filler traktörler ile taşıyorlar” şeklinde örnek vermiştir. “7 sözcüklü cümleleri ritmik olarak tekrar edebilir” şeklinde amacını ifade etmiş “Palyaço sirkte gösteri olacağı için ilan dağıtıyor.” şeklinde örnek vererek amaçlarını yazmıştır. Plan yazma yeterliliği boyutuna ilişkin elde edilen bu bulguda, konuşmanın akıcılığını geliştirmenin ön koşulu öğrencilerin dil düzeylerini doğru olarak belirleme gerekliliği (Richard ve Kretschmer, 1997) tekrar hatırlandığında öğretmenin öğrencinin dil gelişim düzeyinin farkına varmış olduğu sonucuna varılabilir. Çünkü dil gelişiminin amaçlandığı bire bir söyleşide öğretmen, öğrencinin bireysel gereksinimlerini daha net olarak belirleyerek öğrencinin ifade edici dilini geliştirmeye yönelik doğru amaçlar yazmaya başladığı görülmektedir.

Planda söz dizimine ilişkin amaçlar: Söz dizimi, cümleyi oluşturan sözcük türleri arasındaki ilişkiyi ve dil bilgisi kurallarına uygunluğu ifade etmektedir. Bire bir söyleşilerde öğrencilerin söz dizimi becerilerini geliştirmenin etkili olduğu ortaya konmuştur (Mahon, 2009; Richard ve Kretschmer, 1997). Bu bağlamda işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilecek söyleşilerde söz dizimine ilişkin amaçlara yer verilmesi beklenmektedir (Easterbrooks, 2011; Girgin, 2003b). Çünkü alanyazında işitme engelli öğrencilerin söz dizimine ilişkin sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir (Dale, 1991). Planda söz dizimi amaçları temel olarak iki farklı şekilde yazılabilmektedir. Buna göre amaçlar öğrencinin bildiği ancak zaman zaman

yanlış kullandığı dil bilgisi kurallarına ilişkin “pekiştirebilir”, yeni öğreneceği kurallara ilişkin amaçlar ise “kullanabilir” şeklinde ifade edilmektedir. Öğretmenin bu amaçları yazabilmesi için yine öğrencinin söz dizimi alanındaki gereksinimlerini doğru belirlemiş olması gerekmektedir (Richard ve Kretschmer, 1997; Yoshinaga-Itano, 1997). **16.10.2011** tarihinde gerçekleştirilen bire bir söyleşiye ilişkin planda deneyimli öğretmen eğitimcisi, söz dizimi amaçlarının öğrencinin dil düzeyine uygun olmadığını, dil düzeyinin çok altında olduğunu not etmiştir. Ayrıca pekiştirmeye ilişkin amaçların öğrencinin doğru olarak kullandığı söz dizimi kurallarına ilişkin değil, kullandığı ancak zaman zaman hatalar yaptığı kurallara ilişkin amaçların yazılması gerektiğini açıklamıştır. Öğrencinin yazılan söz dizimi kurallarını zaten doğru olarak kullandığını, ayrıca geliştirmesi gereken söz dizimi amaçlarının da yazılması gerektiğini ifade etmiştir (*Geçerlilik toplantısı*, 28.10.2008). Öğretmen bire bir söyleşi planında söz dizimi kısmına; “*şimdiki zamanı pekiştirir*” ve “*gelecek zamanı pekiştirir*” amaçlarını yazmıştır. Elde edilen bu bulgudan yine öğretmenin dil düzeyini doğru değerlendiremediği ve geliştirmeye yönelik planlama yapamadığı sonucuna varılabilir. Öğretmen **31.03.2009** ve **13.05.2009** tarihlerinde gerçekleştirilen bire bir söyleşilere ilişkin planlarda öğrencinin dil düzeyine uygun, söz dizimi yeterliliğini geliştirmeye dayalı amaçlara yer vermiştir. Örnek olarak (31.03.2009), bire bir söyleşilerden birisi için söz dizimi amaçları; “*Birleşik zamanı pekiştirir*”, “*Fiilimsileri kullanabilir*”, “*İyelik (-mız, -nız) eklerini kullanabilir.*”, “*Hâl (-den, -de) eklerini kullanabilir.*” şeklindedir. Diğer söyleşide (13.05.2009) ise; öğrenci birleşik zamanları kullanmada hâlen sorun yaşadığından “*Birleşik zamanı pekiştirebilir.*” yazmış ayrıca geliştirmeye yönelik “*İlgi zamirini kullanabilir.*”, “*İlgi eklerini kullanabilir*” ve “*Şahıs eklerini kullanabilir*” amaçlarını edinmiştir. Elde edilen bu bulgu öğretmenin öğrencinin dil gelişimini geliştirmeye yönelik amaç edinmede gelişmeler gösterdiğine kanıt olarak kabul edilebilir.

Öğretmen bire bir söyleşi uygulamalarında ne tür gelişmeler göstermiştir?

Bire bir söyleşilerin planlanmasıyla birlikte öğretmenlerin uygulama sürecinde de belirli yeterliliklere sahip olmaları gerektiği (Easterbrooks, 2011) konusunda gerçekleştirilen ilk bire bir söyleşinin uygulanmasına deneyimli öğretmen eğitimcisi tarafından geri bildirim verilmiştir (*Geçerlilik toplantısı*, 28.10.2008). Uygulamaya ilişkin deneyimli öğretmen eğitimcisi tarafından geri bildirimler sadece öğretmenin soru sorduktan ya da açıklama yaptıktan sonra süre

vermesi, öğrencinin soruya cevap vermesi için fırsat sağlaması, açıklamayı tekrar etmesi, farklı türde sorular sorması, olaylar arasında ilişki kurma ve sözcüklerin yazılı formlarını gösterme konularında olmuştur (bkz. Tablo 2). Yani söyleşilerde öğretmenin sahip olması gereken yeterliliklerinden; öğrenci ile kurulan iletişim, öğrenciyi söyleşiye dâhil etme, öğrencilerin katkılarını kabul edip genişletme, dinleme becerilerini geliştirme alanlarda geri bildirim verilmemiştir. Bunun gerekçesi daha önce açıklandığı gibi, öğretmen yeterliliklerini geliştirme çalışmalarında öncelikli iki ya da üç amaca yönelik geri bildirim vermenin etkili bir yol olacağı şeklinde olduğu belirtilmiştir (Brinko, 1993).

Öğrencinin düşüncelerini ifade edebilmesi için süre verme: İşitme engelli öğrencilerin dili kullanabildikleri ölçüde geliştirebilecekleri düşüncesinden hareketle, öğrenciye bire bir söyleşi sırasında düşüncelerini ifade etmesi için yeterli süre vermenin, dil gelişimi için önemli bir strateji olduğu vurgulanmaktadır (Girgin, 2003b; Tye-Murray, 1994; Tüfekçioğlu, 1998). Söyleşi sırasında öğrenciye dili kullanması için süre vermenin öğrencinin söyleşiye daha aktif katılımını sağlayacağı, böylece dili kullanarak edinme boyutunda önemli fırsatlar elde edebileceği belirtilmektedir (Tye-Murray, 1994; Wood ve diğer., 1986). Öğretmenin söyleşi sırasında bu noktaya dikkat etmemesi durumunda öğrencinin cesaretini kırması, dili kullanma fırsatı vermemesi dolayısıyla öğrencinin dil gelişimini olumsuz etkilemesi söz konusu olabilmektedir (Tye-Murray, 1994). Lloyd, Lieven ve Arnold (2001). Öğretmenlerin söyleşi sürecinde öğrencinin sözünü kesmeden, düşüncelerini ifade edebilecekleri yeterli süreyi vermelerinin öğrencilerin söyleşiye katılma isteklerini arttırdığını vurgulamaktadırlar. Dolayısıyla soru sorduktan veya kullanılan materyalde yeni bir sayfa veya konu açtıktan sonra işitme engelli öğrencilerin düşünmek için zamana gereksinimleri olduğu vurgulanmaktadır. Öğrencinin bu süreçte, düşüncelerini organize etmeyi öğrenmesinin söz konusu olduğu, bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin cevap vermeleri için sabırlı olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Tye-Murray, 1994). Alanyazında öğrencilerin sorulan soruyu düşünmek ve vereceği cevabı organize etmek için belirli bir süreye gereksinimlerinin olduğu, verilecek sürenin önemli olduğu, ancak bu sürenin her öğrencide farklı olduğu belirtilmektedir (Tye-Murray, 1994; Wood ve diğer., 1986). Bu konuda öğretmene deneyimli öğretmen eğitimcisi tarafından; “*Çocuğa konuşması için daha fazla süre ver bırak düşünsün.*” şeklinde geri bildirim verilmiştir (Geçerlilik toplantısı, 28.10.2008). Bu geri bildirim verilmesinin nedenine örnek olarak, öğretmenin **16.10.2008** tarihinde gerçekleştirdiği bire bir söyleşiye başlarken tek kartı (hastane bekleme odası) öğrencinin önüne açtığı ve bekleme salonunda bankta oturan kadını işaret ederek söyleşiyi başlattıktan sonraki kısım verilebilir.

	Sözel ifadeler	Sözel olmayan davranışlar	Dilin Kullanımı	Soru çeşidi	Söyleşi Geliştiren Teknikler
Öğretmen	Peki bak bakalım ... burada ... (<i>Öğrencinin sözünü kesiyor</i>)	Karttan işaret ediyor.			Açıklama
Öğrenci	Burada ...(<i>Bekleme süresi: 2sn</i>)				
Öğretmen	... ne yapıyorlar ... hayır ne ...		Bildirme	Ne?	
Öğrenci	Konuşuyor ...				
Öğretmen	Ne konuşuyor, kiminle konuşuyor? (<i>Bekleme süresi: 1sn</i>)				Soru-cevap
Öğrenci	Siz mi yapıştırdı?	Kartta bir yeri işaret ediyor.			
Öğretmen	Hayır, evet onu biz yapıştırdık, kiminle konuşuyor ... kadın.(<i>Bekleme süresi: 1sn</i>)		Bildirme	Kim?	Açıklama
Öğrenci	Adamla ...				
Öğretmen	Adamla ... ne konuşuyor olabilir mesela? (<i>Öğrencinin sözünü kesiyor- bekleme süresi: 2sn.</i>)		Bildirme		
Öğrenci	Mesela bu adam onu konuşuyor.	Parmağı ile kartları işaret ediyor.			
Öğretmen	Adam mı konuşuyor kadınla, peki ne diyor?(<i>Bekleme süresi: 1sn</i>)		Tahmin	Ne?	
Öğrenci	Bakın bu şey, kerofor ...	Sınıftaki kalorifer peteğini işaret ediyor			
Öğretmen	Kalorifer peteği ... (<i>Bekleme süresi: 1sn</i>)				Açıklama
Öğrenci	Kalorifer peteği				
Öğretmen	Evet ... (<i>Bekleme süresi: 1sn</i>)				
Öğrenci	... böyle buhar çıkıyor.	Eliyle kart üzerinde buhar çıktığını işaret ediyor.			

Öğretmen	Buhar çıkıyor aferin hıhı (<i>Bekleme süresi: 1sn</i>)				Kabul etme
Öğrenci	Böyle içinden su akıyor.	Eliyle kart üzerinden su aktığımı işaret ediyor.			
Öğretmen	Su akıyor peki .. (1sn)				Kabul etme
Öğrenci	Eve bu kal ... kalo ... şey hep unutuyorum	Eliyle kalorifer işaret ediyor.			
Öğretmen	Kalorifer peteği ... (<i>Bekleme süresi: 1sn</i>)				Düzeltilme
Öğrenci	Kalorifer peteği, kadın söylüyor, kalorifer peteği ...				
Öğretmen	Hıhı ... (<i>Bekleme süresi: 1sn</i>)				
Öğrenci	... çok sıcak olduğu için buhar çıkıyor.				
Öğretmen	Ha çok sıcak olduğu için. Peki burda çıkıyor mu buhar, bizim kalorifer peteğimiz var mı? (<i>Bekleme süresi: 1sn</i>)	Sınıftaki kaloriferleri işaret ediyor.	Bildirme	Evet-hayır	Kabul etme/ Soru-cevap
Öğrenci	Var ...				
Öğretmen	Çıkıyor mu buhar? (<i>Bekleme süresi: 1sn</i>)		Bildirme	Evet-hayır	

Örnekte görüldüğü gibi, öğretmen bire bir söyleşi sırasında öğrenciyi düşüncelerini ifade etmesi için yeterince süre vermemiştir. Öğrencinin kısa cevaplı sözel ifadelerini hemen kabul ederek, arka arkaya sorular sorarak bire bir söyleşiye devam etmiştir. Dolayısıyla öğretmenin öğrenciye dili yeterince kullanma fırsatı vermemiş olduğu sonucuna varılabilir. Öğretmenin bu davranışının sebebi, öğrencinin söylediklerini anlayamaması ve kendi söylediklerini öğrencinin anlamayacağını düşünerek, söyleşi akışını bozmamak amacından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenin bu davranışları nedeniyle öğrenci söyleşi sürecinde pasif rolde kalarak sınırlı sayıda sözcüklerle ve sınırlı sürede konuşmalar yapmış, düşüncelerini ifade edememiştir. Yeterlilikleri geliştirme bağlamında bu geri bildirim doğrultusunda öğretmen **31.03.2009** tarihinde gerçekleştirdiği bire bir söyleşide öğrenciye daha fazla süre ve fırsat vermeye çalışmıştır. Bu çabaya ilişkin

öğretmenin hırsızlık ile ilgili sıralama kartlarından birinci kartı (hırsızın kadının çantasından cüzdanını alması) öğrencinin önüne açması ve öğrencinin dikkatini hırsızın çantadan cüzdan çalması kısmında dikkat çektiği kısım örnek olarak verilebilir.

	Sözel ifadeler	Sözel olmayan davranışlar	Dilin Kullanımı	Soru çeşidi	Söyleşi Geliştiren Teknikler
Öğretmen	Aferin sana, peki o sırada hırsız cüzdanı çantadan alırken, kadın ne yapıyor şimdi, anlamış mı? (<i>bekleme süresi: 2sn</i>).		Bildirme	Evet-hayır	Kabul etme
Öğrenci	Kadın anlamamış ...				
Öğretmen	Fark etmiş mi hırsız? (<i>Çocuğun sözünü kesiyor</i>)		Bildirme	Evet-hayır	Soru-cevap
Öğrenci	Fark etmemiş.				
Öğretmen	Hım peki ... (<i>bekleme süresi: 4sn.</i>)				
Öğrenci	Belki hırsız çık ... hırsız alacak hemen koşacak.				
Öğretmen	Aaa aferin sana neyi alacak? (<i>Bekleme süresi: 1sn</i>)		Tahmin	Ne?	
Öğrenci	Hırsız cüzdanı alacak hemen koşacak.				
Öğretmen	Dinle hemen koşacak demeyelim, dinle hızlı, hızla koşacak. (<i>Bekleme süresi:1 sn</i>)				Kendini düzeltme/ Tekrar ettirme
Öğrenci	Hızla koşacak.				
Öğretmen	Evet dinle, hırsız cüzdanı alıp hızla koşacak. (<i>Bekleme süresi:2 sn</i>)				Düzeltilme/ tekrar ettirme
Öğrenci	Hırsız cüzdanı alacak ve koşacak.				
Öğretmen	Hızla koşacak, ne demek hızla koşacak? (<i>Bekleme süresi:1 sn</i>)		Tahmin	Ne?	

Öğrenci	... koşmak.				
Öğretmen	Evet çok hızlı koşmak, peki cüzdani çalarken, hırsız cüzdani çalarken burda ne, kim gördü dedik hırsız? <i>(Bekleme süresi:1 sn)</i>	Sorduğu yeri işaret ediyor.	Bildirme	Kim?	Açıklama/ Soru-cevap
Öğrenci	Polis.				
Öğretmen	Polis gördü. Sence polis ne düşünüyor olabilir? <i>(bekleme süresi: 7sn)</i> .		Tahmin	Ne?	
Öğrenci	Hırsız ne alıyor, kadının çantadan ne alıyor acaba?				
Öğretmen	Ha ne alıyor acaba diye düşünüyor olabilir. <i>(Bekleme süresi:2 sn)</i>				Kabul etme
Öğrenci	Ne alıyor, ne alıyor acaba diye düşünüyor				
Öğretmen	Hıhı <i>(Bekleme süresi:1 sn)</i>				Kabul etme
Öğrenci	Bir de şu olabilir ... onu yakalayıp ... hapse varya hapseye yatırıyorlar.	Eliyle götürmek işareti yapıyor.			

Örnekte görüldüğü gibi öğretmen söyleşi sırasında öğrenciye daha fazla süre vermeye çalışmıştır. Sorusunu sorduktan sonra öğrencinin düşüncelerini ifade etmesi için beklemiştir. Ancak yine de öğrencinin sözünü kestiği durumlar olmuştur. Bu bulgudan öğretmenin öğrenciye dili kullanması için henüz yeterli süre vermediği sonucuna varılabilir. Diğer bir deyişle öğrencinin daha fazla süreye gereksinimi olduğu ve öğretmenin bunu dikkate almamış olduğu söylenebilir. Öğretmen **13.05.2009** tarihli bire bir söyleşide öğrenciye düşüncelerini ifade etmesi için gereksinim duyduğu kadar süre vermeye çalışmıştır. Bu süreçte önemli bir diğer gelişme de soru sorup bekleme ile birlikte bu söyleşide öğretmen öğrencinin söyleşiyi devam ettirmesi, öğrencinin konuyu açması için de fırsat vermiş olmasıdır. Örneğin; öğretmen sirk kurmak üzere hayvanların taşındığı ve sirk ile ilanların asıldığı hikâyenin ilk sayfasını açmıştır. Öğretmen söyleşiyi başlatmış, öğrencinin ilgisi ve ifadeleri doğrultusunda söyleşiyi devam ettirmiştir.

	Sözel ifadeler	Sözel olmayan davranışlar	Dilin Kullanımı	Soru çeşidi	Söyleşi Geliştiren Teknikler
Öğretmen	Bak bakalım İrem ... (<i>bekleme süresi: 12sn.</i>)	Kitabının ilk sayfası açılıyor.			
Öğrenci	... ne ... palyaço ...				
Öğretmen	Evet palyaço var, ne yapıyor palyaço orda? (<i>Bekleme süresi: 1 sn</i>)		Bildirme	Ne?	Soru-cevap
Öğrenci	Palyaço elinde kağıt var.				
Öğretmen	Evet ne yapıyor kağıtları? (<i>bekleme süresi: 16sn.</i>)		Bildirme	Ne?	
Öğrenci	... eee ... ne yapıyor ... kağıtları ... çocuklara veriyor.				
Öğretmen	Aferin sana, dinle, palyaço elindeki kağıtları çocuklara veriyor. (<i>Bekleme süresi: 1 sn</i>)				Kabul etme/ Tekrar ettirme
Öğrenci	Palyaço elindeki çocuklara veriyor.				
Öğretmen	Dinle, dikkatli dinle, palyaço elindeki kağıtları çocuklara veriyor. (<i>Bekleme süresi: 2 sn</i>)				Düzeltilme/ Tekrar ettirme
Öğrenci	Palyaço çocuk, elindeki çocuklara veriyor.				
Öğretmen	Elinde ne vardı? Palyaçonun elinde ne vardı? (<i>Bekleme süresi: 3 sn</i>)	Karttan işaret ediyor	Tahmin	Ne?	
Öğrenci	Kağıt.				
Öğretmen	Kağıt vardı evet dinle, palyaçonun, palyaço elindeki kağıtları çocuklara veriyor. (<i>Bekleme süresi: 1 sn</i>)				Kabul etme/ Sözcük düzeltme
Öğrenci	Palyaço elindeki kağıtları çocuklara veriyor.				
Öğretmen	Aferin hıhı, neden veriyor, ne yazıyor acaba o kağıdın üzerinde? (<i>bekleme süresi: 2sn.</i>)		Tahmin	Ne?	Soru-cevap
Öğrenci	Fil, fil yazıyor.				
Öğretmen	Fil mi yazıyor? (<i>Bekleme süresi: 1 sn</i>)		Bildirme	Evet-hayır	
Öğrenci	Yok yok,				
Öğretmen	bak bakalım burada (<i>bekleme süresi: 2sn.</i>)	Parmağı ile karttan işaret ediyor.			
Öğrenci	... yani arabalar var galiba. (<i>Bekleme</i>				Açıklama

Öğretmen	<i>süresi: 2 sn</i>				
Öğrenci	Çocuklar gelin on ... çadırda gösteri yapıcaz.				
Öğretmen	Aaa aferin sana, çocuklar gelin, dinle palyaço çocuklar gelin eee çadırda gösteri yapılacak diyor. (<i>Bekleme süresi:1 sn</i>)				Kabul etme/ Düzeltilme/ Genişletme
Öğrenci	Çadırda gösteri yapıcak diyor.				
Öğretmen	Diyor mu yoksa kağıtta mı yazıyor? (<i>Bekleme süresi:1 sn</i>)	Tahmin	Evet-hayır		Kabul etme/ Soru-cevap
Öğrenci	Yok yok kağıtta yazıyor.				
Öğretmen	Aaa evet aferin sana o zaman kağıtta yazıyor. (<i>Bekleme süresi:1 sn</i>)				Kabul etme
Öğrenci	Aaa burda aynı.				
Öğretmen	Nelerle gösteri yapılacak, bak bakalım arabaların içinde ne var acaba? (<i>Bekleme süresi: 2 sn</i>)	İki sayfayı gösteriyor.	Bildirme	Ne?	
Öğrenci	Eee aslan.	Öğretmenin sözünü kesiyor.			

Örnekte görüldüğü gibi öğretmen söyleşi sırasında materyalini açtıktan sonra öğrencinin ilgisi doğrultusunda söyleşiye devam etmiştir. Bu süreçte öğrenciye düşüncelerini ifade etmesi için beklediği, öğrencinin dili kullanması için fırsat vermiş olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenin öğrencinin dil gelişimi için dili kullanma fırsatlarının verilmesi gerektiğinin farkına varmış olduğu ve bunu uygulamada gerçekleştirmeye çalıştığı sonucuna varılabilir.

Soru çeşitleri: Alanyazında söyleşiler sırasında sorulan soruların dil yaşantısı ve dili kullanma fırsatları sağlama açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır (Duncan, 1999; Ören, 2006). Soruların özellikle kavram gelişiminde, neden sonuç ilişkisi kurmada, etkileşimleri devam ettirmede ve araştırma tutumunu geliştirmede daha ileri düşüncelerinde öğrencilere önemli fırsatlar sağlayabileceği belirtilmektedir (Girgin, 2003b). Bu anlamda sorulacak soruların dilin farklı işlevleriyle kullanımını (yansıtma, tahmin etme, bildirme, mantık yürütme) sağlaması ve farklı cevapları gerektiren çeşitlilikte (neden, niçin, nasıl) belirlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Girgin, 2003b; Kretschmer, 1994; Lloyd, Lieven ve Arnold, 2001; Tough, 1977; Tüfekçioğlu, 1998; Wood ve diğer.,

1986). Diğer yandan söyleşiler sırasında soruların ifade edilişlerinin de önemli olduğu ve bireysel farklılıklara göre değiştiği ifade edilmektedir. Dolayısıyla öğrencilere zaman zaman farklı soru formunda sorular sorulması, farklı formda sorulan soruların öğrencileri şaşırtıp zorlayabileceği, bunun ise dil gelişimine olumlu katkılar getirebileceği vurgulanmaktadır (Girgin, 2003b; Tye-Murray, 1994). Bu bağlamda **16.10.2008** tarihinde gerçekleştirilen bire bir söyleşi ile ilgili olarak soru çeşitleri konusunda; “*Sıklıkla evet – hayır sorusu kullanma*” şeklinde geri bildirim verilmiştir (*Geçerlilik toplantısı, 28.10.2008*). Bu geri bildirimden nedeni ise evet-hayır sorularının sorulmasının kolay olması, ipucu verdiği için öğrencinin cevaplama şeklinin kolay olması, dilin kullanımı için fırsat vermemesi ve sıklıkla kullanıldığında diğer soru çeşitlerinin önüne geçerek farklı soruların sorulmasını engellediği şeklinde açıklanmıştır. Alanyazında da “evet-hayır” sorularının öğrencinin söyleşiye daha az katılımına neden olduğu belirtilmektedir (Tye-Murray, 1994). Buna göre **16.10.2008** tarihinde gerçekleştirilen bire bir söyleşinin analize dâhil edilen kısmında öğretmen bu türde toplam **7** soru sormuştur. Öğretmen örneğin, “*Hastaneye mi gelmişler?*”, “*Bizim kalorifer peteğimiz var mı?*” gibi cevapları evet veya hayır olan sorular sormuştur. Diğer yandan **31.03.2009** tarihinde gerçekleştirilen bire bir söyleşinin analize dâhil edilen kısmında öğretmen “*evet-hayır*” cevaplı toplam **4** soru sormuştur. Buna örnek olarak “*Polis hırsızı görmüş mü?*” ve “*Kadının çantası var mı?*” soruları verilebilir. **13.05.2009** tarihinde gerçekleştirilen bire bir söyleşinin analize dâhil edilen kısmında ise öğretmen “*evet-hayır*” cevaplı sadece **2** soru sormuştur. Bunlardan birisi “*Çocuk arabada yalnız mı?*” sorusu şeklindedir. Elde edilen bu bulgulardan öğretmen söyleşi sırasında; sorduğu soru çeşitleri bakımından evet, hayır cevaplı soruları azaltmış olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenin sorduğu sorularla öğrencinin dili kullanması ve düşüncelerini ifade etmesi için fırsatları çoğaltması şeklinde yorumlanabilir. Diğer yandan alanyazında evet hayır cevaplı soruların bazen iletişimin devamlılığını sağlamada önemli olduğu, ancak öğrenciye zengin dil yaşantısı sağlama açısından çok sık kullanılmaması gerektiği vurgulanmaktadır (Girgin, 2003b). Bu doğrultuda eğer evet-hayır sorusu sorulacaksa da bunu “neden”li bir soruya bağlamak gerektiği, çünkü neden sorularının (kim, ne, nerede, ne zaman, neden) çocuğun söyleşiye daha aktif katılımını sağlayabileceği belirtilmektedir (Tough,1977; Tye-Murray, 1994).

Sözcüklerin yazılı formlarının gösterilmesi: Söyleşiler sırasında öğretmenin, öğrencinin bildiği ancak doğru olarak telaffuz edemediği kelimeler üzerinde durması, kelimelerin yazılı formlarını göstermesi ve telaffuzu düzeltmesi önemlidir (Fan, 2003; Laufer ve Hulstijn, 2001). Bu süreçte öğretmenin kelimenin

doğru yazılışını öğrenciye göstermesi, okuması ve okutması, öğrencinin kelimenin yazılı formunu görerek doğru olarak telaffuz ettirmesi gerektiği belirtilmektedir (Fan, 2003; Laufer ve Hulstijn, 2001). Bu bağlamda öğretmen **16.10.2008** tarihinde gerçekleştirilen bire bir söyleşiye ilişkin, “*Defter kullan, -kalorifer- kelimesini yaz, yazarken oku öğrenci dinlesin ve tekrar etsin*” şeklinde geri bildirim almıştır (*Geçerlilik toplantısı, 28.10.2008*). Aynı şekilde öğrenci söyleşi sürecinde resimdeki “Atkı”yı işaret ederek “Aşkı” demiştir. Analiz sırasında bu kelimenin de yazılarak düzeltilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu kelimelerin bir deftere yazılmasının, kayıt edilerek değerlendirilmesinin; öğrencinin sözcük dağarcığını geliştirmesine katkıda bulunacağı açıklanmıştır. Ayrıca öğretmenin öğrencisini değerlendirirken öğrencinin kavramları geliştirmede ve sözcükleri telaffuz etmedeki sorunlarını belirleyebileceği vurgulanmıştır. Çünkü öğrencilerin sözcüklerdeki yanlışlığı iki nedenle yaptıkları belirtilmektedir. Bir neden birincisi kavramı bilmedikleri için sözcüğü doğru kullanmamaları, diğer neden ise sesleri doğru çıkartmadıkları için telaffuz etmekte güçlük yaşamalarıdır (Fan, 2003; Laufer ve Hulstijn, 2001). Bu tür hataların kayıt edilerek değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Öğretmenin **31.03.2009** tarihinde gerçekleştirdiği bire bir söyleşinin analiz edilen kısmında yazması gereken “hapishane” kelimesini yazmadığı belirlenmiştir. Öğrenci bu kelimeyi “hapiseye” olarak telaffuz etmiş, ancak öğretmen düzeltmeye ilişkin müdahâlede bulunmamıştır. Öğretmen **13.05.2009** tarihinde gerçekleştirdiği bire bir söyleşide ise öğrencinin “Traktör” kelimesini “Traktor” olarak ifade ettiğini fark etmiş, önce kelimeyi sözlü ve doğru olarak öğrenciye tekrarlatmış, daha sonra deftere yazarak yazılı formu göstermiş ve öğrenciye sesli olarak okutmuştur. Bu bulgu, öğretmenin kelimelerin yazılı formlarının gösterilmesi konusunda kendisini geliştirmeye devam etmesi gerektiğini ve bununla birlikte bu konunun önemini farkında olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenin öğrencinin ifadelerini daha dikkatli dinlemeye ve anlamaya başlamış olduğu sonucuna varılabilir.

Öğretmen gerçekleştirdiği bire bir söyleşilerle ilgili kendisini değerlendirmede ne tür gelişmeler göstermiştir?

Alanyazında öğretmenlerin bu yol ile uygulamalarını gözden geçirerek, öğrenci ile daha nitelikli uygulamalar gerçekleştirebilecekleri, bu bağlamda mesleki gelişmelerini sağlayabilecekleri vurgulanmaktadır (Jay ve Johnson, 2002). **16.10.2008** tarihinde gerçekleştirilen bire bir söyleşiye ilişkin öğretmenin yansıtmasında sorun olarak görünmeyen ifadeler yer verdiğine ilişkin geri bildirim almıştır. Öğretmen yansıtmasını; “*Bire bir söyleşide sonuç bölümünü planlamıyoruz*

ama sanki kart ile konuşma birden bire bitti ve kendisi ile ilgili yaşantılar hakkında konuştuk. Kartta bazı noktaları konuşmadık.” şeklinde yazmıştır. Deneyimli öğretmen eğitimcisi bu konuda; *“söyleşide sonuç yazmıyoruz, çocuğun düşüncelerine göre sonlandırıyoruz.”* şeklinde geri bildirim almıştır. Ayrıca kendisini değerlendirirken uygulamada kullandığı teknikleri, uygulamalarını nasıl geliştirebileceğini düşünmesi gerektiği söylenmiştir. **31.03.2009** tarihinde gerçekleştirilen bire bir söyleşiye ilişkin öğretmenin uygulaması sonunda yazdığı yansıtma, kendi yeterliliğini geliştirmeye yönelik daha fazla ifadeye yer vermeye çalıştığı görülmektedir. Buna göre; öğretmen yansıtma olarak; *“Tekrarlarda ısrar etmedim ve öğrencinin yanlış tekrarlarını düzeltmedim. Yaptırdığım tekrarlar çocuğun dil düzeyine uygun değil, amacım doğrultusunda 7 sözcüklü cümleleri değil 5 sözcüklü tekrarlar yaptırdım. Soru sorduktan sonra yeterli süre vermedim, sözünü kestim, dili kullanmasına fırsat vermedim. Ayrıca arka arkaya sorular sorduğum durumlar oldu. Çocuğu anlamadığım yerler var, bazı ifadelerini anlamaya çalışmadan anlamış gibi yapıp başka bir konuya geçtim. Çocuğun katkılarını dikkate almadığım durumlar oldu.”* ifadelerinde bulunmuştur. **13.05.2009** tarihinde gerçekleştirilen bire bir söyleşiye ilişkin öğretmenin kendi yeterliliklerini geliştirmeye yönelik daha açık, teknikleri etkili kullanmaya odaklı yansıtma yazdığı belirlenmiştir. Buna göre öğretmen; *“Sorduğum sorular öğrencinin var olan dilini farklı amaçlar için kullanabileceği nitelikte değildi. Kısa cevaplı ve bilgiye ilişkin sorular sordum, bilgisi olmadığı için cevap vermedi. Dolayısıyla öğrenciye dili kullanma fırsatları verme konusunda sınırlı bir söyleşi gerçekleştirdim. Söyleşi çok uzun sürdü ve özellikle ilerleyen süreçte olaylar ve sayfalar arasında ilişki kurmada zorlandım.”* ifadelerine yer vermiştir. Öğretmenin yaptığı bu yansıtma ile elde edilen bulgulardan, söyleşileri gerçekleştirme sürecinde önemli yeterliliklerin bazılarında kendisini geliştirmiş olduğu sonucuna varılabilir. Elde edilen bu sonucu destekler nitelikte alanyazında yansıtma yapmanın bir öğretmenin kendisini geliştirerek farkındalığını arttırdığı, uygulama sürecinde neleri yapıp neleri yapamadığını bilmesinin kendi gelişimi için önemli bir anahtar olduğu vurgulanmaktadır (Jay ve Johnson, Richard ve Kretschmer, 1997). Öğretmenin hâlen kendisini geliştirmesi gereken bu yeterlilikler öğretmenin yansıtma yazmalarında da görüldüğü gibi; öğrencinin dil düzeyini daha doğru belirleme, öğrencinin düşüncelerini ifade etmesi için yeterli süre verme, çeşitli soru türleri kullanma ve olaylar arasında ilişki kurma şeklinde sıralanabilir. Dolayısıyla elde edilen bu bulgulardan; öğretmenin kendi uygulamalarına yansıtma yapma yeterliliğinde gelişmeler elde ettiği, bunun da ileri uygulamalarda öğretmenin kendisini geliştirmeye yardımcı olacağı sonucuna varılabilir.

Sonuç

Bu araştırmada makalenin birinci yazarı, deneyimli öğretmen eğitimcisi olan ikinci yazar ve araştırma sürecinin geçerliliğine katkı sağlayan üçüncü yazarın destekleri, geri bildirimleri ve yönlendirmeleri ile öğretmen eğitimcisi olarak yetişirken aynı zamanda öğretmenlik yeterliliklerini de geliştirmesi **amaçlanmıştır**. Bu bağlamda birinci yazarın öğretmen olarak işitme engelli öğrencilerin dil ve iletişim becerilerini geliştirmek amaçlı bire bir söyleşileri planlama ve uygulama boyutunda yeterlilikleri ele alınmıştır. Bu çerçevede birinci yazar 2008-2009 öğretim yılında, öğretmen eğitimcisi olarak yetişme sürecinde eş zamanlı olarak sorumlu olduğu öğrencilerle belirli günlerde bire bir söyleşiler planlamış, uygulamış ve uygulamalarına yansıtma yapmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda elde edilen bulgulardan deneyimli öğretmen eğitimcisinin ilk uygulamaya verdiği geri bildirimlere dayalı olarak öğretmenin gerçekleştirdiği bire bir söyleşilerde planlama, uygulama ve yansıtma yapma boyutlarında belirli gelişmeler gösterdiği sonucuna varılabilir. Ancak elde edilen bulguların dikkatli yorumlanması gerektiği hatırlatılmalıdır. Analiz edilen söyleşilerin birinci yazarın öğretmenlik yeterliliklerini geliştirme gayretlerine başladığı ilk yılına ait olduğu da düşünüldüğünde, süreçte danışmanlık hizmeti yürüten ikinci yazar öğretmen eğitimcisi, süreci adımlar hâlinde yürütmüştür. Öğretmen yetiştirme sürecinde yeterlilik alanlarının üst üste binişik olması sebebiyle öğretmen eğitimcileri uygulama için geri bildirim verirken, küçük adımlar hâlinde ilerlemenin etkili olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda öğretmen eğitimcilerinin bir öğretmene uygulamaları ile ilgili tüm eksiklerini veya geliştirmesi gereken alanları değil, öncelikle en fazla 3-4 alana ilişkin geri bildirim verdikleri vurgulanmalıdır (Brinko, 1993). Dolayısıyla birinci yazarın öğretmen olarak nitelikli bir söyleşi gerçekleştirmek bağlamında sadece geri bildirim verilen yeterliliklerin değil, geliştirmesi gereken bir çok yeterlilik alanının olduğunu belirtmek önemlidir. Örneğin; elde edilen bulgularda öğretmenin bire bir söyleşilerini planlarken dilin akıcılığına ilişkin öğrencinin düzeyine uygun hedefler yazmaya başladığı ortaya çıkmıştır. Ancak etkileşim örneklerinden öğrencinin düzeyine uygun, bu hedefleri gerçekleştirmeye yönelik daha fazla uygulama yapması gerektiği ortadadır. Bu bağlamda etkileşim sırasında öğretmenin öğrencinin söylediklerini kabul etme, düzeltip veya genişletip tekrar ettirmede gelişmeye gereksinimi görülmektedir. Örneğin, 16.10.2008 tarihli söyleşide öğretmenin öğrencinin dilini geliştirmeye yönelik tekrarlar yaptırmadığı, dolayısıyla öğrencinin dil gelişimine çok da katkı sağlayamamış olduğu söylenebilir. Buna göre öğrencinin “*Kalorifer peteği...*” ve

“... çok sıcak olduğu için buhar çıkıyor.” cevaplarını öğretmen “*Ha çok sıcak olduğu için.*” şeklinde sadece kabul etmiş, cümleyi düzeltip tekrar ettirmemiş, “*Peki burda çıkıyor mu buhar, bizim kalorifer peteğimiz var mı?*” sorusuyla söyleşiyi devam ettirmeye çalışmıştır. Bu örnek öğretmenin, öğrencinin dil gelişimine o anda katkı getirmediğinin göstergesidir. Bu tür örnekler çoğaltılabilir ancak daha önce de belirtildiği gibi önemli olan öğretmenin kendi yeterliliklerinin ve geliştirmesi gereken alanların farkında olmasıdır. Dolayısıyla bu çalışmada öğretmenin geliştirdiği en önemli yeterliliklerden birisinin bir söyleşinin gerçekleştirilmesine ilişkin bilgilerini değerlendirerek (yansıtma yaparak) yapabileceklerine ilişkin amaçlarını ve uygulamasını yönlendirmesi olduğu söylenebilir.

Öneriler

Öncelikle nitelikli söyleşilerin gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin söyleşilerine ilişkin plan yaparken öğrencilerin dil ve iletişim düzeylerini doğru olarak belirlemeleri önerilebilir. Ayrıca öğretmenlerin söyleşi sırasında soru sorduklarında öğrencilerin bireysel gereksinimleri doğrultusunda uygun süre vermelerinin dilin kullanımı için ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin soracakları soruları dikkatli seçmelerinin öğrenciye dili kullanma fırsatları vermesi açısından önemli olduğu elde edilen sonuçlarda görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin “neden-niçin” gibi soruları, zengin dil yaşantısı sağlama açısından düşünmeleri ve kullanmaları gerektiği önerilebilir. Son olarak öğretmenlerin sorularını öğrencilerin olaylar arasında ilişki kurabilecekleri şekilde seçmeleri ve sıralamaları, uygulamaları sırasında öğrencilerin olaylar arasında ilişki kurmalarını sağlamalarının önemi vurgulanabilir. İleri araştırmalarda ise, bu makalenin sınırlılığı olan geri bildirim verilen yeterlilik alanlarının genişletilerek bir söyleşideki soru çeşitleri ve bunların soru formları, öğrencinin dil gelişimini sağlayan dili genişletme ve tekrar ettirme teknikleri incelenebilir. Ayrıca öğretmenin gelişimini daha somut olarak ortaya koymak için farklı öğrenciler ile gerçekleştirdiği söyleşiler analiz edilebilir. Bire bir söyleşilerde kullanılan farklı materyallerin öğrencilerin dil ve yaşlarına uygunluğu incelenebilir. Farklı düzeylerdeki öğrenciler için edinilen amaçların farklılaşma nedenleri üzerinde durulabilir.

Kaynaklar

- Brinko, K. T. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching: What is effective? *The Journal of Higher Education*, 64(5), 574-593.
- Clarke, B.R. ve Stewart, D.A. (1986). Reflections on language programs for the hearing impaired. *The Journal of Special Education*, 20(2), 153-165.
- Dale, P. S. (1991). The validity of a parent report measure of vocabulary and syntax at 24 months. *Journal of Speech and Therapy Research*, 34, 565-571.
- 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.
- Easterbrooks, S., R. (2011). Knowledge and skills for teachers of individuals who are deaf or hard of hearing. *Communication Disorders Quarterly*, 30(12), 12-36.
- Fan, M. Y. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study Hong Kong learners. *The Modern Language Journal*, 87, 222-241.
- Girgin Ü. (2003a). Okuduğunu anlamada işitme engelli çocukların soru yanıt stratejilerini etkin kullanımı. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 302, 29-36.
- Girgin, Ü. (2003b). İşitme engelli çocuklar için bireysel ve grup eğitimi. Tüfekçioğlu, U. (Ed.). *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Jay, J. K. ve Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85.
- Johnson, C. E. (1997). Enhancing the conversational skills of children with hearing impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28, 137-145.
- Kretschmer, R.R. (1994). Issues in the development of school and interpersonal discourse for children who have hearing loss. *Language, Speech and Hearing Services*, 28, 374-383.
- Laufer, B. ve Hulstijn, J. H. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51, 539-558.

- Lloyd, J.; Lieven, E. ve Arnold, P. (2001). Oral conversations between hearing-impaired children and their normally hearing peers and teachers. *First Language*, 21, 83-107.
- Mahon, M. (2009). Interactions between a deaf child for whom English is an additional language and his specialist teacher in the first year at school: Combining words and gestures. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 23(8), 611-629.
- Ören, M. (2006). *Child temperament, gender, teacher-child relationship, and teacher-child interactions. the florida state university*. Unpublished Dissertation, The Florida State University College of Education.
- Richard, R. ve Kretschmer, R.E. (1997). Issues in the development of school and interpersonal discourse for children who have hearing loss. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28, 374-383.
- Schirmer, B. R., Bailey, J., ve Schirmer, L. A. (2004). What verbal protocols reveal about the reading strategies of deaf students: A replication study. *American Annals of the Deaf*. 149(1), 5-16.
- Silvestre, N.; Ramspott, A. ve Pareto, I. D. (2007). Conversational skills in a semistructured interview and self-concept in deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(1), 38-54.
- Spencer, P.E. ve Marschark, M. (2006) *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children*. New York: Oxford University Press.
- Toe, D.; Beattie, R. ve Barr, M. (2007). The development of pragmatic skills in children who are severely and profoundly deaf. *Deafness and Education International*, 9(2), 101-117.
- Tough, J. (1977). *The development of meaning: A study of children's use of language*. New York: Wiley.
- Tüfekçioğlu, U. (1998). *Farklı eğitim ortamlarındaki işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:
- 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.

- Uddin, M. J. ve Salam, A. (2010). Effective teaching and learning. *Medicine Today*, 22(1), 32-33.
- Uzuner Y., İçden, G., Girgin, Ü., Beral, A. ve Kırcaali-İftar, G. (2005) An examination of impacts of text related questions on story grammar acquisition of three turkish youths with hearing loss. *International Journal of Special Education*, 20(2), 111-121.
- Yoshinaga-Itonol, C. (1997). The challenge of assessing language in children with hearing loss. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28, 362-373.
- Westwood, P.E. ve Marschark, M. (2006). *Advances in spoken language development of deaf and hard-of-hearing children*. Oxford Uni. Press.
- Wood, D., Wood, H., Griffiths, A., ve Howard, I. (1986). *Teaching and talking with deaf children*. Chichester, England: Wiley.

Summary

THE EXAMINATION OF TEACHER COMPETENCIES IN ONE-TO-ONE CONVERSATIONS WITH A HEARING - IMPAIRED STUDENT*

Hasan GÜRGÜR Ümit GİRGIN*** Yıldız UZUNER******

Introduction: It is pointed out that hearing loss is likely to have negative influence on the development of language and communication skills and thus on academic achievement. Therefore, the educational process for hearing-impaired students not only includes academic courses but also focuses on the development of language and communication skills. In literature, for years, linguists and educators have always focused on the acquisition and use of language in natural settings and in social contexts. The results of the studies conducted demonstrate that language and communication skills could be developed effectively in conversational settings in natural environments. As a support to these views, it is emphasized that conversations are important since they provide hearing-impaired students with rich language environments and related experiences and that students, in these processes, acquire such basic skills as listening and turn-taking, which are among language and communication skills. The overall purpose of one-to-one conversations is to develop especially the listening skills students with hearing loss and then to help them become proficient in language and communication. It is teachers' responsibility to plan and apply conversations. Therefore, teachers are expected to have certain competencies to plan and carry out one-to-one conversations. Also, the application process of the conversation planned is important as well. It is necessary for teachers

* This study was between 20-23 October 2011 at Eastern Mediterranean University (KKTC) "21th National Congress of Special Education" presented.

** Correspondence address: Prof.Assit., Anadolu University, Faculty of Education, Department of Special Education, hasangurgur@anadolu.edu.tr

*** Assoc.Prof.Dr., Anadolu University, Faculty of Education, Department of Special Education, ugirgin@anadolu.edu.tr

****Prof.Dr., Anadolu University, Faculty of Education, Department of Special Education, yuzuner@anadolu.edu.tr

not only to pay attention to and try to understand students' expressions during the conversation but also to correct the words, phrases and sentences students use. In addition, it is also important for teachers to revise the process following each application and to evaluate themselves reflectively. Since 2007, the first author of the present paper has been in a struggle for developing teacher competencies in the process as a teacher educator in the Department of Education of Hearing-Impaired. In this respect, it was thought that it would help guide the planning and application of a good-quality conversation if the researcher analyzed and reflected upon the one-to-one conversations with a student from the class he taught. Thus, the purpose of the present study was to examine the development of the teacher's competencies regarding that teacher's planning, application and self-evaluation in one-to-one conversations carried out with hearing-impaired students.

Method: The study was planned as action research. The researcher (a new teacher educator) teaching in the Department of Education of Hearing-Impaired at Anadolu University, an experienced teacher educator teaching in the same department and a faculty member thought to increase trustworthiness in the process participated in the study. The researcher started his postgraduate studies in the field of education of the hearing-impaired in 1997 and began to develop his teaching competencies in 2007 while being trained as a teacher educator in The Education, Research and Application Center for Hearing-impaired Children (İÇEM) at the same time. The experienced teacher educator became a teacher in 1979 and then worked as a faculty member, and since 1982, she has been a teacher educator and the coordinator of the courses of teaching application in the Department - which included a teacher-training program. In addition, the faculty member participating in the study was teaching in the Department and had 25-year experience in the field of education of the hearing-impaired. The study was carried out in İÇEM on daily routines of 15-minute one-to-one conversations with all the students attending the school. The one-to-one conversations were conducted in one-to-one study-rooms found in İÇEM. As the data-collection techniques applied in the study, student information form and portfolios, teacher plans, researcher's diary, audio and video records, conversation materials, one-to-one conversation evaluation form used in teacher training and the written reports of the validity meetings were used. The analysis of the data collected included determining the representative video records, transcribing the representative videotapes, confirming the transcriptions of the videotapes, thematizing the videotape record and including all the collected data into the themes.

Findings & Discussions: As frequently emphasized in related literature, for teacher educators who will execute teaching applications while training qualified teachers in the field of education of the hearing-impaired, it is important to have certain competencies in the profession of teaching. The first author of the present paper who was trained as a teacher educator not only with the support, guidance and feedback of the experienced teacher educator, the second author of the paper, but also with those of the third author who contributed to the validity of the research process also tried to develop his competencies in teaching. The findings obtained as a result of the analysis of the data revealed that depending on the feedback obtained regarding the fluency of the speech and the syntax-related goals, the teacher wrote objectives appropriate to the students' language levels in line with their needs while preparing the following one-to-one conversation plans. In line with the feedback obtained regarding the application, the teacher started to allow as long time as the student needed to express his or her thoughts. Considering the feedback regarding the need for paying attention to the question types and for avoiding directing "Yes-No" questions, the teacher decreased the number of such questions. On the other hand, it was found out that while, in the first conversations, the teacher did not show the written forms of the words whose meanings the student knew yet which he or she did not pronounce correctly, in the following applications, the teacher paid attention to this situation. After correcting the words that the student did not use correctly, the teacher made the students repeat these words orally, showed their written forms and made the student read them. Finally, following each conversation, the teacher made reflections. However, it was found out that in the initial applications, these reflections did not develop the teacher's competencies in planning and application and that the reflections regarding the following conversations developed the teacher's competencies in planning and application. In addition, it was also seen that the teacher was aware of the competencies to be necessarily developed via reflections.

Conclusions: In summary, depending on the findings obtained in the study, it could be stated that in line with the feedback provided by the experienced teacher educator regarding the first application, the teacher improved his competencies in such dimensions as planning, application and reflection in one-to-one conversations. However, it should be remembered that the data obtained should be interpreted attentively. In the present study, one of the most important competencies that the teacher acquired could be said to direct the application and goals via the evaluation of his own knowledge about a conversation (reflection). In line with the findings

obtained, while planning good-quality practical conversations, teachers could determine students' language and communication levels correctly. In addition, it is apparently important in language use that teachers allocate enough time appropriate to students' individual needs when they ask questions to students. Future studies could examine the question types and question forms in a conversation and the language development and repetition techniques by expanding the competency areas in which feedback was provided - which was a limitation in the present study. In addition, in order to identify the teacher's development clearly, the conversations conducted with different students could be analyzed.