

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**BİRLİKTE ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARINDAN BİR ÖĞRETİM YAPAN BİR  
GÖZLEMCİ MODELİNİN KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDAKİ SINIF  
ÖĞRETMENLERİNİN ETKİLİ ÖĞRETİM BECERİLERİNE ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Nilay KAYHAN**

**ANKARA**  
**OCAK, 2016**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**BİRLİKTE ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARINDAN BİR ÖĞRETİM YAPAN BİR  
GÖZLEMCİ MODELİNİN KAYNAŞTIRMA ORTAMLARINDAKİ SINIF  
ÖĞRETMENLERİNİN ETKİLİ ÖĞRETİM BECERİLERİNE ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Nilay KAYHAN**

**Danışman Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE**

**ANKARA  
OCAK, 2016**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

Nilay Kayhan'ın hazırladığı "Birlikte Öğretim Yaklaşımlarından Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci Modelinin Kaynaştırma Ortamlarındaki Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Öğretim Becerilerine Etkisi" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Programı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

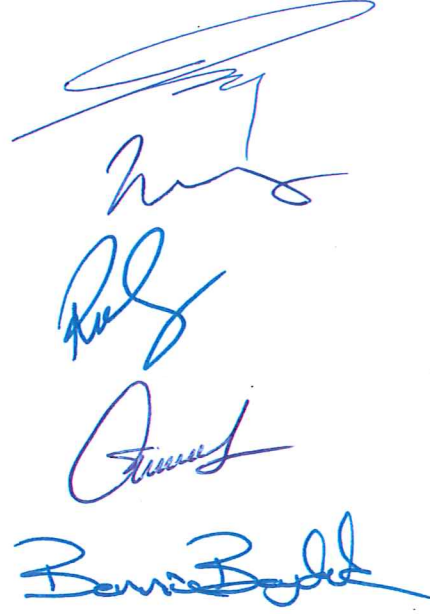
Başkan Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE

Üye Prof. Dr. Tevhide KARGIN

Üye Prof. Dr. Rüya ÖZMEN

Üye Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

Üye Doç. Dr. Berrin BAYDIK



ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından .../.../2016 tarihinde uygun gör¼lm¼ş ve Enstitü Yönetim Kurulunca ../.../2016 tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail GÜVEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## **TEZ BİLDİRİMİ**

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

Nilay KAYHAN

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, "*Birlikte öğretim yaklaşımlarından bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin, kaynaştırma ortamlarındaki sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinden a) öğretimi planlama, b) öğretimi uygulama ve c) öğretimi değerlendirme becerilerindeki etkililiğinin incelenmesidir*".

Araştırmaya Ankara İli Mamak bölgesindeki ilkokullarda, özel gereksinimli öğrencilerin devam ettiği kaynaştırma ortamlarında görev yapan üç sınıf öğretmeni katılmıştır. Deneklerin seçimi için ön koşullar belirlenmiş, en az beş yıllık sınıf öğretmenliği deneyimine sahip olan ve çalışmaya gönüllü katılmayı kabul eden üç kadın öğretmenle; tek denekli deneysel desenlerden "*Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni*" kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Deney süreci başlama düzeyinin belirlenmesi, Birlikte öğretim yaklaşımına ait bir öğretim yapan bir gözlemci modeli ile öğretim uygulamaları, öğretim sırası değerlendirme, öğretim sonu değerlendirme ve izleme aşamalarından oluşmaktadır. Bir öğretim yapan bir gözlemci modeli, planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme aşamalarında sunulmuştur. Öğretim aşamaları her denekle ölçüt temelli olarak düzenlenmiştir. Tüm değerlendirme koşullarında deneklerle gerçekleştirilen planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme aşamaları dikkate alınmıştır. Bu aşamaların her biri sonunda, her deneğin ayrı ayrı etkili öğretim becerileri değerlendirilmiştir. Verilerin puanlamasında deneklerin gerçekleştirdikleri etkili öğretim davranış sayısı belirlenmiş ve Etkili Öğretim Becerileri Kontrol Listesindeki ilgili aşamaya ait puanlama bölümüne işaret koyularak kayıt edilmiştir. Veriler görsel olarak gösterilmiş ve görsel olarak analiz edilmiştir.

Araştırma bulguları, "*Birlikte öğretim yaklaşımına ait "bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin", kaynaştırma ortamlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinin gelişiminin desteklenmesinde etkili olduğunu ve deneklerin Türkçe dersi için birlikte öğretim yaklaşımına dayalı uygulama sürecindeki planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme becerilerine yönelik öğretim sonu kazanımlarını, çalışma tamamlandıktan 3 hafta ve 10 gün sonra da sürdürdüklerini göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin birlikte öğretim yaklaşımına dayalı planlama, öğretimi uygulama ve*

değerlendirme becerilerine yönelik görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin birlikte öğretim uygulamalarının kendilerine, kaynaştırma ortamlarında özel gereksinimli öğrenciler için öğretimsel düzenleme yapma, farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak ders planı hazırlama ve BEP'leri takip etmeye ilişkin çalışmalarında katkı sağladığı yönündedir. Sınıf içi yapılan gözlemler ve izleme verilerine göre, öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için öğretimsel düzenlemelere yer verme düzeylerinde artış gözlenirken, Türkçe dersinde öğrencilerin BEP'lerini dikkate aldıkları, farklı öğretim materyali kullanarak ders işledikleri ve performansa dayalı değerlendirmeyi etkili biçimde yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca kişilerarası iletişim, fiziksel çevrenin etkili kullanımı, değerlendirme, planlama, sunum süreci, müfredata yönelik amaç belirleme ve bu amaca yönelik öğretimsel düzenleme yapma, sınıf yönetimi alanında da kazanımlar elde ettikleri gözlemlenmiştir.

Araştırmanın en ilginç bulgusu sınıf öğretmenlerinin planlama olmadığında dersi yetiştirememesi ve özel gereksinimli öğrenciler dahil sınıftaki her öğrenci için etkili bir öğretimin gerçekleşmediği durumudur. Birlikte öğretim uygulamalarında iyi bir planlama ile daha keyifli bir ders işlendiği ve dersin yetiştirildiği görülmüştür. Öğretmen görüşleri de bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğretmenler, birlikte öğretim yaklaşımı uygulamalarının zaman yönetimi ve her öğrencinin gereksinimlerinin belirlenerek öğretimsel düzenleme yapabilme konusunda kendilerine oldukça çok kazanım sağladığını; başlangıç aşamasında zamanlama ve süreçteki rol paylaşımının nasıl yapılacağı ile ilgili önyargılarının olduğunu, ancak sonuçta çalışmanın kendilerine mesleki beceriler açısından oldukça katkı sunduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak öğretmenlerle yapılan görüşmeler, sınıf içi gözlemler, tutulan gözlemci günlüğü kayıtları sonucunda birlikte öğretim yaklaşımı kaynaştırma ortamlarında etkili bir biçimde kullanılabilir.

## SUMMARY

The aim of this study is to “investigate the effectiveness of an observer model providing ‘joint teaching’ approach in an inclusive environment on the development of their a) planning of teaching activities, b) implementation of teaching activities, and c) teaching evaluation skills.” In addition, the study also aims to determine the opinions of teachers regarding the “observer model providing education according to the ‘joint teaching’ approach.”

The study was conducted with the participation of three classroom teachers working at elementary schools who provide education for students with special needs in the Mamak district of Ankara Province. Prerequisites were determined for the selection of subjects. The study was conducted with three women teachers who have at least five years of experience in the profession, and who were volunteered to take part in the study. The study was performed using the “Inter-Subject Multiple Exploratory Survey Design” which is a single-subject survey design.

The study consisted of different stages, which included the determination of the starting level, teaching practices with observer model providing ‘joint teaching’ approach, evaluation of teaching sequence, post-teaching evaluation and the monitoring phase. The observer model providing ‘joint teaching’ is presented according to the planning, teaching practices and evaluation. These teaching stages were organized for each subject based on criteria. In all of the evaluation conditions, planning, educational practices and evaluation stages performed by each study subject were taken into consideration. At the end of each one of these stages, the effective teaching skills of each subject were evaluated separately. During the scoring of the data, the number of effective teaching behavior exhibited by the subjects was determined, and the Checklist for Effective Learning Skills was used to record the performance of the subjects in the corresponding stages. Data were visually shown and visually analyzed.

The study results indicated that the “observer model providing ‘joint teaching’ approach” is effective in contributing to the development of effective teaching skills among general education teachers working in inclusion environments; and that the

progress and gains of the subjects from post-teaching with regards to the planning, teaching practices and evaluation stages of the “joint learning” approach contributed to effective teaching performances in Turkish classes, which took place after 3 weeks and 10 days after the completion of the study. Additionally, the opinions on teachers on their competences related to the planning, teaching practices and evaluation stages of the “joint learning” practices were taken. These opinions are on the approach’s contribution to their teaching arrangements for students with special needs in inclusive environments, preparing teaching plans using different teaching methods and techniques and tracking of individualized education programs (IEPs). According to the in-class observations and monitoring data, it is seen that there is an increase in the teaching arrangements for students with special needs in inclusive environments, they consider the IEPs of students in Turkish lessons, teach their courses with various teaching materials and they make the evaluation based on performance more effective. Additionally, it is seen that they gained experience in inter-personal communication, the effective use of physical environment, evaluation, planning, process of presentation, setting objectives for curriculum and arranging teaching activities in accordance with this objective. The most interesting data of the study is the transformation of the problems in preparing classes in due time when there is no sufficient planning and the lack of effective education from each student in class including the students with special needs to a condition in which the classes become more enjoyable by sufficient planning and they are prepared in due time in joint teaching applications. Teachers’ views on joint education approach are supporting these findings as well. The teachers noted that they had certain prejudices regarding the timing and task-sharing in the beginning stages but nevertheless, the teachers generally expressed the opinion that this study and the joint learning approach had a noticeable contribution to their professional skills on time management and teaching arrangements by determining the needs of the students.

As a result of the interviews with teachers, in-class observations, observer diary records, it is seen that joint teaching can be used effectively in inclusive environments.



## ÖNSÖZ

Birlikte Öğretim Yaklaşımı'na ait "*Bir öğretim yapan bir gözlemci ile uygulanan öğretim modelinin*" kaynaştırma ortamlarında görev yapan genel eğitim öğretmenlerinin; a) etkili öğretim becerilerinden öğretimi planlama becerilerinde, b) öğretimi uygulama becerilerinde ve c) öğretimi değerlendirme becerilerinde etkisini araştırma amacını taşıyan bu çalışma bir çok kişinin varlığı ve emeği ile gerçekleştirilmiştir.

Yeryüzünün daha yaşanılır bir yer olması nedeniyle yapılan her düzenleme, elbette çok değerlidir. Ancak, bunlar arasında bireyi temel alan ona bilgi, değer ve becerileri, kültürel birikimleri kazandırmayı hedefleyen eğitim sistemine ilişkin düzenlemeler oldukça önemlidir.

Eğitim programları, bir ülkenin eğitim politikasının hayata geçirilmesinde en etkili değişkendir. Eğitim programlarının uygulandığı yerler olan okullar ise odak noktasında insan'ın bulunduğu, gereksinimlerin farklılaştığı ve değişimin yaşandığı kurumlardır. Dolayısıyla geleceği şekillendirecek olan nesillerin, okulda gereksinimlerine yönelik tasarlanmış bir öğrenme sürecini yaşamaları temel bir haktır. Bu süreçteki en kritik rolü ise öğretmenler üstlenmektedir.

Öğretileriyle rehberlik eden ve varlıklarıyla bana güç veren kişilere ayrı ayrı teşekkürler...

Ulu önder Atatürk'e,

Kurduğın Cumhuriyet'i ilke ve inkılaplarına sahip çıkarak yüceltmeye and içmiş bir öğretmen olarak sana minnetim sonsuzdur. "*Okullarda öğretim vazifesinin güvenilebilir ellere teslimini, ülke çocuğunun, o görevi kendine bir meslek, hem bir ülkü sayacak üstün ve saygı değer öğretmenler tarafından yetiştirilmesini sağlamak için, öğretmenlik diğer serbest ve yüksek meslekler gibi, aşama aşama ilerlemeye ve her halde zenginlik sağlamaya uygun bir meslek haline getirilmelidir. Dünyanın her tarafından öğretmenler, insan toplumunun en özverili ve saygı değer unsurlarıdır (1923, Ankara)*" sözlerin benim bu yolculukta kendimi bir öğretmen olarak değerli hissetmemi sağladı.

Öğretmenlerime!

Örnek alınası insanlar vardır. Sevgi ve deneyime dayalı ailemle başladığım eğitim yaşantımda, öğrenimim boyunca da bana yol gösteren tüm öğretmenlerime sonsuz teşekkür ediyorum. Sizlerin öğrencisi olmak bana hep ayrıcalık kattı.

Örnek alınası davranışlar vardır... Araştırmanın daha iyi planlanması ve uygulanmasına büyük bir özveriyle katkı sağlayan, bilgisini, deneyimlerini ve kendine ait tüm kaynaklarını benimle paylaşan danışmanım Prof. Dr. Gönül Akçamete'ye sonsuz teşekkürler. Sevgili hocam, hem akademik hem insani olarak öğrettiğiniz ve öğretmekten yorulmadığınız her şey için....

Örnek alınası yaşantılar vardır. Sevgili hocalarım Prof. Dr. Tevhide Kargin ve Prof. Dr. Rüya Özmen bana karşılığı ödenemez katkılarda bulundunuz. Öğrenciliğimin hakkını yeterince veremediğim dönemlerim oldu, sizin güveniniz ve varlığınız bu süreçte bana hep güç verdi. Sizlerle geçirdiğim öğrenme yaşantım benim için hep çok değerli kalacak. Çalışmanın veri toplama araçlarının hazırlanması, uygulanması, verilerin analiz sürecindeki yardımlarınız ile araştırma raporunu okuyarak geribildirimleriniz için teşekkürler.

Unutulmayacak anlar vardır. Değerli hocalarım Prof. Dr. Atilla Cavkaytar ve Doç. Dr. Berrin Baydık, zaman ayırdığınız ve araştırma raporunu en ince ayrıntısına kadar değerlendirdiğiniz için sizlere de sonsuz teşekkürler.. Sizin katkılarınız çalışma sonuçlarını daha anlamlı hale getirdi.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Ölçme Değerlendirme Bölümlerindeki değerli hocalarım, Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu, Prof. Dr. Funda Acarlar, Prof. Dr. Ezel Tavşancıl, Doç. Dr. Hatice Bakkaloğlu, Yrd. Doç. Dr. Zülfikar Kaan Deniz ile derslerini alma şansı bulduğum Anadolu Üniversitesi'nin değerli öğretim üyeleri Prof. Dr. Yıldız Uzuner ve Prof. Dr. İbrahim Diken hocalarım, bu yolculuğa sizlerle devam etmek müthiş bir yaşantıydı. Bitmez tükenmez sabrınız için sizlere de sonsuz teşekkürler.

Çok az kişi çalışma ortamında, geleceğe daha güvenle bakmayı öğrendiği günleri yaşayabilir. Değerli Hocam Prof Dr. Sema Kaner, bana olan güveniniz için sonsuz teşekkürler. Biliyorum hiçbir teşekkür ifadesi size duyduğum minnettarlığı dile getiremeyecek.

Kendilerine sonsuz saygı ve güven duyduğum, sevgili hocalarım Prof. Dr. Necla Tural ve Yrd. Doç. Dr. Banu Yaman. Yrd. Doç. Dr. Fatma Akfırat ve Yrd. Doç. Dr. Nejat Akfırat... Bilginizi, dostluğunuzu ve sevginizi paylaştığınız için sizlere ne kadar teşekkür etsem az. Yüzünüzdeki tebessüm ve sesinizdeki samimiyete hep yakın olmak diledim.

Sevgili hocam Mesut Seven, hayallerimin erişilir olduğuna gerçeklik kattığınız için sonsuz teşekkürler. Tüm güzel dilekleriniz için size minnettarım. Yaşantımda olduğunuz için şükürler olsun. Yaşantımda olduğunuz için çok şanslıyım Sevgi Gök...Güzel olan duyguları ifade eden sözcükler yetmez biliyorum. Sizlerin güvenini kazanmak ne büyük şans. Yaşamımda daim olmanız, yaşantınızda daim kalabilmek ve çocuklarla yaş almanız dileğiyle...

Sevgili aileme,

Her şeyden önce bana yaşamımın "öznesi" olmayı öğrettiğiniz için teşekkürler. Canım babam, güzel annem! Acemice de olsa her kanat çırpışımında bana uçmam konusunda cesaret verdiğiniz için hakkınızı ödeyemem. Yaşamın her aşamasına birlikte devam etmek isteğinde olduğum kardeşlerim Dolunay, Gökçe Çiçek ve Baybars, ekibin bir parçası olmak çok keyifli. Minicik yüreğindeki sevgimin, sonsuz olmasını dilediğim Alp Tardu! Canım teyzeciğim, süreçteki yaşadığım düğümlerin seninle çözüldüğü inancındayım. Sana ve güzel annen Gökçe Çiçek'e sonsuz teşekkürler.

Güzel insanlar!

Pelin Piştav Akmeşe, Akmer Mutlu, Necla Işıkdogan Uğurlu, Fidan Özbey, Nuray Öncül, Şerife Şahin!

Yeryüzünde varlığınıza haberdar olma şansını bana verdiği için şükürler olsun. Bir yolun uzunluğu değil, önemli olan o yolculuğun kimlerle yapıldığıdır. Bu yolculuk siz olmadan devam edemezdi. Yaşattığınız güzel anlar için sizlere sonsuz teşekkürler.

Canım arkadaşım Pelin, Hangi hitap sözcüğünü kullansam da yaşamımdaki varlığını ifade etmekte eksik kalır. Senden öğrendiğim çok şey oldu, değer vermek kadar değerli olduğumu hissettirdiğin her an için sana duyulabilecek en derin sevgi içimde büyümekte.. Dostluk, seninle kız kardeş olmakla eş anlamlı. Bir çok defa gününün büyük kısmını aldığım anlar oldu. Sevgili oğulların Barış ve Deniz'e gösterdikleri anlayış için teşekkürler.

Bir nehir kadar berrak ve gökkuşuğı kadar renkli olmasını dilediğim hayatında, dostun kalmak ne mükemmel.

Canım arkadaşım Akmer, En güzel dostun en özel arkadaşı olarak yaşantıma girdiğin için teşekkürler. Dünyadaki en nadide çiçek kadar değerlisin benim için. Yaşamında olan kişiler çok şanslı. Varlığınla, akademik birikiminle yaşantıma en büyük anlamı kattığın ve bana hep güvendiğin için sonsuz teşekkürler. Dostluğuna değer olmak büyük ayrıcalık. En zor düğümler, beni dinlediğinde ve o güzel gözlerinde ışıl ışıl baktığında çözüldü.

Canım arkadaşım Necla,

Varlığınla bana güç verdiğin, zaman mefhumu olmaksızın özveri ile çalışmaya sunduğun katkı için teşekkürler. Seni tanımak, arkadaşım olmak, paylaşmak ve inanmak çok değerli. Minicik kızınla geçirmen gereken süreleri benimle paylaştığın her an için... Hep yanımda olduğunu bilmek, mükemmel bir his.

Canım arkadaşım Fidan Özbey, sözlerin bana hep güven verdi. Varlığın, dileklerin ve tebessümlerinle yaşantıma bir dost olarak sunduğun güzel günler için çok teşekkür ediyorum.

Canım arkadaşım Nuray Öncül... Sana her an ulaşip sorularıma yanıt alabilmek, inanılmaz güvende hissetmemi sağlıyor. Zamanını, bilgini ve en önemlisi sevgini paylaştığın için bitmeyecek bu çalışma dediğim anlarda biteceğine inandığım için. Ne mükemmel bir dostsun!

Canım arkadaşım Şerife Şahin... Sana hangi sözcüklerle teşekkür edeceğimi bilemiyorum inan. Tüm sözcükleri dizelemem de, duygularımı ve minnetimi ifade edebilir mi bilemiyorum. Güzel dostluğunu, bilgini ve en önemlisi sevgini paylaştığın için başa çıkamadığım, anlarda çalışmalarımın bitmesi için geceli gündüzlü yanımda olduğun için bana inandığın için. Bütün yaşantım boyunca sevgin bende...

Çalışma süresince tanıdığım, değerli bilim insanı Doç. Dr. Mustafa Hilmi Çolakoğlu'na, Hocam, bana inandığınız ve çalışmaya sunduğunuz önemli katkılar için sonsuz teşekkürler.

Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Genel Müdürlüğü, ARGE birimlerinde, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Mamak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nde görev yapan

uygulama izin ve diğler resmi işlerimin kolaylaşmasını sağlayan ve buraya isimlerini yazamadığım değerli kişilere. Güzel olan yaşantılarla kalmanızı dilerim.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün sevgili çalışanları, sizlere de teşekkür etmeliyim. Öğrenciliğim süresince olduğu gibi bundan sonra da, yaşantımda yeriniz çok ayrı sevgili Reyhan Çoşkun ve Emine Ünalın.

Okul yöneticilerine, çalışmaya destek veren güler yüzleri ile moral olan öğretmenlere, uygulama sınıfındaki öğrencilere ve ailelerine sonsuz teşekkürler. Her gününüz birlikte olmaktan mutlu olduğunuz insanlarla, güzel geçsin..

Son olarak...Çocuklar...Varlığınızı sonsuza dek hissetmeyi dilediğim, birlikte mutlu olduğum kahramanlarım sizlere de teşekkürler.

Yaşantımda kahraman rolünü üstlenen, varlığı ile güzel olan bir çok şeyi yaşarken öğreten.... Hep orada kal. Sana da teşekkürler...

Nilay Kayhan

Aralık, 2015

*"İnsanlara eğitim ve bilgi sağla, barış ve düzenin sağlanmasının kendi çıkarları için gerekli olduğunu onlara öğret"*

Thomas Jefferson

## İÇİNDEKİLER

<b>ONAY</b>	i
<b>TEZ BİLDİRİMİ</b>	ii
<b>ÖZET</b>	iii
<b>SUMMARY</b>	v
<b>ÖNSÖZ</b>	vii
<b>BÖLÜM I</b>	
<b>GİRİŞ</b>	1
1.1.Etkili Öğretim Ortamlarının Özellikleri ve Etkili Öğretmen Davranışları	3
1.2. Kaynaştırma ve Bütünleştirme	10
1.3.Genel Eğitim Sınıflarında Görev Yapan Öğretmene Sunulan Destek Hizmetlerin Özellikleri	12
1.4. İşbirliğini Temel Alan Yaklaşımlar	14
1.5. Birlikte Öğretim Yaklaşımına Ait Öğretim Modellerinin Sınıflandırılması	17
1.6. Birlikte Öğretim Yaklaşımını Açıklayan Modeller	21
1.6.1. Bir öğretim yapan, bir gözlemci modeli	25
1.6.2. Bir öğretim yapan, bir yardımcı modeli	28
1.6.3. Paralel öğretim modeli	30
1.6.4. İstasyon öğretim modeli	32
1.6.5. Alternatif öğretim modeli	34
1.6.6. Ekip Öğretimi Modeli	36
1.7. İlgili Araştırmalar	42
1.7.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	43
1.7.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	52
1.8.Problem	54
1.9.Amaç	58
1.9.1.Etkililik amaçları	58
1.9.2. İzleme amaçları	58
1.10.Önem	58
1.11.Varsayımlar	60
1.12.Sınırlılıklar	60
1.13.Tanımlar	60
<b>BÖLÜM II</b>	
<b>YÖNTEM</b>	62
2.1. Araştırma Deseni	62
2.2. Bağımlı ve Bağımsız Değişken	64
2.3. Araştırmada İç Geçerliliğin Sağlanması	64
2.4. Denekler ve Seçimi	65
2.4.1.Öğretmen Görüşmesi	66
2.5. Deneklerin Özellikleri	66
2.5.1. Öğretmenlerin Özellikleri	66
2.5.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Özellikleri	68
2.6. Araştırmacının Özellikleri	69
2.7.Bir öğretim yapan, bir gözlemci modelinin uygulama aşamaları	70
2.7.1.Planlama	73
2.7.2.Öğretimi Uygulama	74
2.7.3.Değerlendirme	75
2.8. Ders Planlarının Oluşturulması	76

2.9. Uygulama Güvenirliğinin Hesaplanması	79
2.10. Veri Toplama Araçları	80
2.10.1. Etkili Öğretim Becerileri Kontrol Listesi	81
2.10.2. Birlikte Öğretim Becerileri Kontrol Listesi	82
2.10.3. Birlikte Öğretim Yaklaşımı Bileşenleri Değerlendirme Matrisi	84
2.11. Uygulama Süreci	84
2.11.1. Uygulama Ortamı	84
2.11.2. Ön Uygulamanın Yapılması	86
2.11.3. Deney Süreci Aşamaları	88
2.11.3.1. Başlama Düzeyinin Belirlenmesi	90
2.11.3.2. Bir Öğreten Bir Gözleyen Öğretim Modelinin Uygulanması	91
2.11.3.3. Öğretim sırası değerlendirme	92
2.11.3.4. Öğretim Sonu Değerlendirme	93
2.11.3.4. İzleme	93
2.12. Verilerin Toplanması ve Puanlanması	94
2.12.1. Etkililik ve İzleme Verilerinin Toplanması ve Puanlanması	94
2.12.1.1. Birlikte Öğretim Becerileri Kontrol Listesinin Uygulanması ve Puanlanması	95
2.12.1.2. Etkili Öğretim Becerileri Kontrol Listesinin Uygulanması ve Puanlanması	96
2.12.2. Öğretmenlerin Birlikte Öğretimin Bileşenlerine Yönelik Görüşlerinin Toplanması ve Analizi	97
2.13. Verilerin Analizi	97
2.13.1. Etkililik Verilerinin Analizi	97
2.13.1.1. Etkili Öğretim Becerilerinin Analizi	98
2.13.1.1.1. Etkili Öğretim Becerilerinden Planlama Becerilerinin Analizi	98
2.13.1.1.2. Etkili Öğretim Becerilerinden Öğretimi Uygulama Becerilerinin Analizi	99
2.13.1.1.3. Etkili Öğretim Becerilerinden Değerlendirme Becerilerinin Analizi	99
2.13.2. Öğretmenlerin Birlikte Öğretimin Bileşenlerine Yönelik Görüşlerinin Analizi	100
2.14. Gözlemciler arası Güvenirliğin Hesaplanması	100
<b>BÖLÜM III</b>	
<b>BULGULAR</b>	102
3.1 Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Öğretim Becerilerine Yönelik Bulgular	102
3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Planlama Becerilerine Yönelik Bulgular	105
3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Uygulama Becerilerine Yönelik Bulgular	108
3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Değerlendirme Becerilerine Yönelik Bulgular	111
3.5. Öğretmenlerin Birlikte Öğretim Yaklaşımı Bileşenleri Hakkında Görüş ve Önerilerine Bulgular	114
<b>BÖLÜM IV</b>	
<b>TARTIŞMA</b>	117
4.1. Etkililik Bulgularının Tartışılması	117
4.1.1. Etkili Öğretim Becerilerine Yönelik Bulguların Tartışılması	117
4.2. Öneriler	133
4.2.1 Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler	133
4.2.2 İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	135
<b>KAYNAKÇA</b>	136
<b>EKLER</b>	
Ek 1. Araştırma İzni	149
Ek 2. Öğretmen Görüşme Formu	150
Ek 3. Öğrencinin Dosya Bilgileri	151
Ek 4. Katılım Sözleşmesi (Öğretmen İçin)	152
Ek 5. Katılım Sözleşmesi (Anne-Baba İzin Formu)	153

Ek 6. Okul İdaresi İzin Formu	154
Ek 7. Birlikte Öğretim Yaklaşımının Tanıtılması	155
Ek 8. Birlikte Öğretim Yaklaşımı Bileşenleri	159
Ek 9. Birlikte Öğretim Yaklaşımının Bileşenlerine İlişkin Görüşler	160
Ek 10. Birlikte Öğretim Ders Planı Formu	161
Ek 11. Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu	163
Ek 12. Birlikte Öğretim Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Ders Planı Örnekleri	165
Ek 13. Gözlemci Güvenirliği Kayıt Formu	174
Ek 14. Birlikte Öğretim Becerileri Kontrol Listesi	176
Ek 15. Etkili Öğretim Becerileri Kontrol Listesi	177
Ek 16. Etkili Öğretim Becerileri Kontrol Listesi Uzman Görüşü Formu.	179
Ek 17. Birlikte Öğretim Becerileri Kontrol Listesi Uzman Görüşü Formu.	181
Ek.18. Özgeçmiş	182
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b>	
Şekil 1. Birlikte Öğretim Modelleri	23
Şekil 2. Bir öğretim yapan, bir gözlemci öğretmenin birlikte çalıştığı öğretim modeli	27
Şekil 3. Bir öğretim yapan, bir destekleyen/yardımcı öğretmenin birlikte çalıştığı öğretim modeli	29
Şekil 4. Paralel öğretim modeli	31
Şekil 5. İstasyon öğretim modeli	33
Şekil 6. Alternatif Öğretim Modeli	35
Şekil 7. Ekip Öğretimi Modeli	37
Şekil 8. Doğrudan İşbirlikli Hizmet Modelleri	38
<b>TABLolar LİSTESİ</b>	
Tablo 1. Bir öğretim yapan, bir gözlemci öğretmen modelinin uygulama aşamaları	72
Tablo 2. Ders planlarının hazırlanması, öğrenme öğretme sürecinde uygulanması ve değerlendirme oturumları	77
Tablo 3. Çalışmanın Değerlendirilmesi Aşamalarında Yapılan İşlemler	89
Tablo 4. Deneklerin Hafta İçi Pazartesi, Salı, Çarşamba Günleri Çalışma Saatleri	91
<b>GRAFİKLER LİSTESİ</b>	
Grafik 1. Deneklerin etkili öğretim becerileri başlama düzeyi, uygulama ve izleme toplam puanları	103
Grafik 2. Deneklerin planlama becerileri başlama düzeyi, uygulama ve izleme toplam puanları	106
Grafik 3. Deneklerin öğretimi uygulama becerileri başlama düzeyi, uygulama ve izleme toplam puanları	109
Grafik 4. Deneklerin öğretimi değerlendirme becerileri başlama düzeyi, uygulama ve izleme toplam puanları	112



# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

Ekonomik, sosyal, teknolojik alanlarda hızlı değişimler toplumsal kurumları etkileyerek; çağın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı eğitim sistemlerinde yeniden yapılanmayı zorunlu hale getirmiştir (Aytaç, 2003; Küçükahmet, 2004, Rothstein, 1990). Eğitim-öğretim etkinliklerinin belirli bir plan ve program dahilinde gerçekleştirildiği okullar, eğitim sisteminin temel bileşenlerinden biridir. Bu anlamda okul, topluma yararlı, çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip bireylerin yetiştirildiği; öğretmen, öğrenci ve veli boyutu olan çok yönlü kurumsal sistemdir (Açıkgöz, 2003; Baron ve Boschee, 1997).

Günümüzde okulların, her bireyin gereksinimlerini karşılayacak nitelikte olması beklenmektedir. Okul sistemlerinin başarısı ve öğrenme-öğretme süreçlerinin verimliliği üzerinde etkili olan en önemli etmen ise okullarda görev yapan öğretmenler ve eğitimcilerin mesleki bilgi ve becerileridir. Öğretmenler öğretimin nicelik ve niteliğini planlayıp, uygulamaları yürüten ve öğrencileri değerlendiren kişiler oldukları için eğitim-öğretimin niteliğini etkileme gücüne sahiptir. Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki yeterlikler ve beceriler, öğretim sürecinin niteliği ve öğrencilerin başarısı üzerinde etkili olduğundan; mesleki gelişimleri ve öğretim becerilerinin desteklenmesi bir gereksinim olarak görülmektedir (Alptekin, 2012, Billingsley ve McLeskey, 2004; Ergenekon, 2004; Güzel-Özmen, Karasu, Dayı, Aykut, Tavi, Alptekin, Timuçin, Şimşek, Armutçu, Güler ve Sanır, 2012; Kış, 2007).

Ülkemizde 2002 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyici çalışmaları kapsayan *Temel Eğitime Destek Projesi*'ni uygulamaya koymuştur. Milli Eğitim hedeflerinin desteklenmesine, öğretmenlerin işbirliğine dayalı bilgi paylaşımlarını daha etkin olarak gerçekleştirmelerine katkı sağlamak amacıyla, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınabilecek yeterlikler oluşturulmuştur (MEB, 2005). Altı yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan “*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*” gözden geçirildiğinde, öğretmenlerin sınıflarındaki her öğrencinin bireysel farklılıklarını, öğrenme düzeylerini dikkate almaları ve onların gereksinimlerini karşılayabilecek, öğrenmeleri için fırsat

oluşturabilecek bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2005; 2008). Bireysel farklılıklara dayalı bu anlayış, özel gereksinimli olan öğrencilerin genel eğitim okullarına tam zamanlı katılımlarını, akranları ile birlikte eğitim almalarını destekler niteliktedir.

Özel gereksinimli bireyler yetersizlik türü ve derecelerine göre farklı eğitim ortamlarına devam etmektedir. Kaynaştırma (mainstreaming) yaklaşımı bu modellerden biri olup, sınıf öğretmenine ve öğrenciye destek hizmet sağlanması koşulu ile uygulanmaktadır (MEB, 2009; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Kaynaştırma uygulamalarında normal gelişim gösteren akranları ile birlikte genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli bireylerin, temel eğitimden en üst düzeyde yararlanmalarını sağlayacak şekilde hazırlanmış öğretim planlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Sorumluluğun sınıf öğretmenlerine ait olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin eğitimleri ve mesleki uygulamaları açısından kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle kaynaştırmanın başarısı büyük ölçüde destek hizmetlerin niteliği ve öğretmenlerin etkili öğretim becerilerine bağlıdır.

Öğretmenlerin bu gereksinimleri karşılayabilmesi, öğretim becerilerini etkili kullanabilmeleri ile mümkün olmaktadır (Fidan ve Erden, 1994; Gürgür, 2005; Güzel-Özmen, 2012; Lewis ve Doorlag, 1999; Kırcaali-İftar, 1992; Özden, 2003). Alanyazında öğretmenlerin özel eğitimle ilgili bilgilendirilmeleri, özel gereksinimli öğrenciler için yapılacak uyarlamalar konusunda birlikte öğretim modelleri ile desteklenmelerinin, kaynaştırma sınıflarında etkili öğretim becerilerini kullanmalarına katkı sağlayan bir süreç olduğu ifade edilmiştir (Adams ve Cessna, 1993; Murawski ve Lochner, 2011; Murawski ve Spencer, 2011; Wals ve Jones, 2004). Bu süreç analiz edildiğinde, kaynaştırma sınıflarında etkili bir öğretimin gerçekleşmesi için öncelikle öğretmenler, planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme alanlarında bilgi ve beceri yönünden desteklenmesi gereklidir. Bu bilgi ve beceri alanları, öğretmenlerin sınıflarındaki her öğrencinin var olan performansını belirlemesi, performanlarını göz önüne alarak gereksinimlerine yönelik amaçları oluşturması, öğretim planlarını hazırlaması, uygulaması açısından önemlidir (Gürgür, 2005; Güzel-Özmen, 2001; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bu bakımdan günümüzde öğretmenlik, bilgi aktarmak yerine bireyin öğrenme sürecini düzenleyen ve rehberlik yapan bir uzmanlık alanı olarak tanımlanmaktadır (Acat, 2014).

Öğretmenlerin, etkili öğretim uygulamalarını gerçekleştirebilmeleri için öğrenenlerin gelişimi, alan bilgisi ve değerlendirme olmak üzere üç standarta sahip olmaları beklenmektedir (Aydın ve Babacan, 2014). Etkili öğretim sürecinin gerçekleşmesi için temel oluşturan bu standartların ilki, öğrenenlerin gelişimidir. Öğrenenlerin gelişimi öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal, sosyal, dilsel ve fiziksel alanlarda öğrencilerinin bireysel farklılıklarını ve öğrenme yapılarını dikkate almaları ile ilgilidir. Bu aşamada öğretmenler, sınıflarındaki her öğrenciyi kapsayacak uygun öğrenme yaşantıları tasarlar ve uygular. Bu nedenle öğretmenlerin etkili bir öğretimin ilk basamağı olan planlama ve ders öncesi hazırlık sürecine yönelik yeterlikleri desteklenmelidir (Dayı, 2012). Diğer bir aşama ise alan bilgisi yeterliğidir. Etkili öğretim için öğretmenlerin, ilgili disiplin alanının temel kavramlarını, araştırma yöntemlerini bilmeleri beklenmektedir. Alan bilgisi yeterliği yüksek düzeyde olan öğretmenlerin, ders içeriğini anlamlı ve ulaşılabilir biçimde planlayabildikleri ifade edilmektedir. Değerlendirme becerisi, öğretmenlerin öğrencilerinin gelişimlerini izlemeleri amaçlı çoklu değerlendirme yöntemlerini kullanmaları ile ilgilidir (Aydın ve Acat, 2014).

Öğretmenlerin etkili öğretmen davranışlarını ne düzeyde gerçekleştirdiklerini belirlemek için planlama, öğretimi gerçekleştirme ve değerlendirme aşamalarındaki davranışlarının izlenmesi gerekmektedir. Öğretmenler, bu aşamalarda gerçekleştirdikleri öğretimsel düzenlemeler ile etkili öğretim ortamları oluşturmaktadır (Sucuoğlu, 2014). Bu bakımdan etkili öğretmen davranışlarının neler olduğu ve bu davranışların etkili öğretim ortamlarının oluşturulmasındaki katkısının açıklanması gerekli görülmektedir.

### **1.1. Etkili Öğretim Ortamlarının Özellikleri ve Etkili Öğretmen Davranışları**

Öğretim, öğrenci gelişimini amaçlayan öğrenmenin başlatılması, gerçekleştirilmesi ve sürdürülmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan, öğretmenler tarafından uygulanan bir süreçtir (Açıkgöz, 2003). Bu bakımdan etkili öğretim ve öğretmen yeterlikleri arasında sıkı bir bağ vardır. Etkili öğretim ise okul, program, personel, öğretmen ve teknoloji gibi unsurlardan oluşan bireyin öğrenmesini en üst düzeye çıkaracak şekilde planlanan faaliyetler olarak tanımlanmaktadır

(Gündoğdu ve Silman, 2007). Sınıfta etkili ve verimli bir öğretimin gerçekleştirilmesinde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir (Dayı, 2012; Küçükahmet, 2004; Kloo ve Zigmond, 2008; Marzano ve Marzano, 2003; Wang, Haertel ve Walberg, 1993). Gerek öğretim ortamını düzenleyen, gerek öğretim sürecini planlayan ve gerçekleştiren, gerekse öğrencinin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekleyen bir birey olarak öğretmen, öğretimin etkililiğini sağlamakta büyük rol üstlenmektedir (Conderman, 2011; Karakelle, 2005).

Alanyazında, sınıflarda gerçekleşen etkili öğretim davranışlarının öğretmenin kişiliği, sınıf içindeki tutumları, sahip olduğu öğretim becerileri ve bu becerileri kullanma deneyimleri ile ilişkili olduğu (Alptekin, 2012; Dayı, 2012; Englert ve Semmel, 1983; Güzel-Özmen ve diğ., 2012; Jones, 1999; Murawski ve Dieker, 2012; Silcock, 1993; Zabel ve Zabel, 1996; Wals ve Jones, 2004; Winther, Volk ve Shrock, 2002), öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde birçok eğitsel işlevi yerine getirme sorumluluğu bulunduğu ifade edilmektedir (Güzel-Özmen, 2012; Conderman, 2011; Friend ve Bursuck, 2000; Marzano ve Marzano, 2003). Öğretmenler bu sorumlulukları yerine getirmek için öncelikle alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür alanlarını içeren eğitim sürecini tamamlar; ardından eğitim ortamlarında mesleki uygulamalarına devam ederler (Dayı, 2102). Oysa, öğretmenlerin yetiştirildikleri programların güncellenme hızı ile toplumun sosyo-kültürel değişim hızı karşılaştırıldığında öğretmenlerin mesleğe başlamadan önceki aldıkları eğitimin her türlü bilgi ve beceriyi kazandırmasının mümkün olmadığı görülmektedir (Kış, 2007). Bu bakımdan öğretmenlerin mesleki bilgilerini, uygulamaya yönelik becerilerini geliştirebilecekleri hizmetiçi modellerin oluşturulması gerekmektedir (Arends, 1991, Aykut, 2102; Conderman ve Bresnahan, 2007, Picard, 2004).

Öğretmenlerin güncel gelişmeleri izleyebilecekleri, kuramsal bilgilerini uygulamaya dönüştürebilecekleri eğitim modelleriyle mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, özel gereksinimli bireylerin eğitimleri açısından önemlidir (Güzel-Özmen ve diğ., 2012). Rothstein (1990), etkili öğretim becerileri ile desteklenen öğretmenlerin sınıflarında bireysel farklılıklara uygun öğretim tekniklerini kullandıklarını, olumlu geribildirim vererek öğrencinin bireysel ilerlemesini değerlendirebildiklerini ve sınıf yönetiminde kendilerini daha yeterli hissettiklerini, kaynaştırma uygulamalarını başarı ile sürdürdüklerini belirtmiştir. Ripley (1997) ise

bireysel farklılıklara dayalı ayrıntılı ders planı hazırlama ve ayrımcılıktan uzak bir sınıf iklimi yaratmada, başarılı olduklarına dikkat çekmiştir. Jensen ve Kiley (2000), özel eğitim uzmanları ile işbirliğini temel alan uygulamalar yoluyla etkili öğretim becerisi ile desteklenen kaynaştırma sınıflarında görevli öğretmenlerin, ne öğretecekleri ve nasıl öğreteceklerini çok iyi planladıklarını, öğretim yöntem ve tekniklerini işlevsel kullanabildiklerini, sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencileri için öğrenmeyi kolaylaştıran bir tutum sergilediklerini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama ve uygulama becerileri ile ilgili diğer bir görüş ise Picard'ın (2004) araştırma bulgularına dayalıdır. Picard, genel eğitim sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, etkili öğretim becerilerinden olan öğrenme farklılıklarına dayalı ders planı hazırlama, dersin içeriğini yapılandırma, soru sorma stratejilerini kullanma ve değerlendirme becerileri ile desteklendiklerinde, özel eğitim alanında görev yapan uzman personelle işbirliğine daha yatkın olduklarını belirtmiştir.

Ülkemizdeki okullarda, öğretimin ve öğretmenlerin niteliğini arttırmak amacıyla öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri hazırlanmıştır. Etkili öğretim becerisi, bu genel yeterlik alanlarından biri olan öğretme ve öğrenme süreci alt yeterlik alanında yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından öğretme ve öğrenme süreci yeterlik alanı “dersi planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, ders dışı etkinlikler düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi ve davranış yönetimi” olmak üzere yedi alt yeterlik ve bu yeterliklere ait toplam 57 performans göstergesinden oluşmaktadır (MEB, 2008). Öğretme ve öğrenme sürecine ait yeterlikleri gerçekleştiren öğretmenler, öğretme ve öğrenme süreçlerini planlar, uygular ve yönetir, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar. Öğretmen yeterlikleri geliştirilirken iyi bir öğretmenin sahip olması gereken özellikleri belirlenmiş, bu özellikler gruplanarak bilimsel bilgilerden yararlanılarak yeterlik alanları hazırlanmıştır. Yeterlilik alanları ifadeleri, yükseköğretim kurumlarında görev yapan alan uzmanları görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Yeterlik bildirimleri doğrultusunda, öğretmenlerin göstermesi beklenen davranışları örnekleyen performans göstergeleri yazılmıştır (Özyürek, 2008). Dolayısıyla sınıf dışı hazırlık ve sınıf içi uygulama sürecinde öğretmenlerin gerçekleştirdikleri davranışlar, yeterlik alan ifadelerine yönelik performans göstergelerini oluşturmaktadır.

Etkili öğretim ortamlarının oluşturulması, bir çok faktörle ilişkilidir (Güzel-Özmen, 2012; Good, 1990). Ancak pek çok araştırma bulgusu, öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşim türlerinin etkili öğretim ortamlarının oluşturulmasında temel faktör olduğu ile öğrencilerin güdülenme, üst düzey başarı, problem çözme ve öğrenme düzeylerini etkilediğini ortaya koymuştur (Aydın ve Acat, 2014). Günümüzde farklı öğrenme düzeylerine sahip bireylerin devam ettiği sınıfların, etkili öğretim ortamlarına dönüştürülmesi için öğretmenlerin etkili öğretim becerileri ile bu becerilerine katkı sağlayan davranışlara sahip olmaları beklenmektedir (Firend, 2007; Good, 1990, Güzel-Özmen, 2012). Özellikle, öğrencilerdeki davranış değişikliğinin gerçekleşmesi ile yakından ilişkili olduğu kabul edilen bu beceri ve davranışlar, öğretmenlerin etkili öğretim becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Davranışlar, *dersi anlaşılır bir biçimde sunmak, öğretimsel çeşitlilik sağlamak, ders öncesi planlama yapmak ve bu plana uymak, öğrenme sürecine katılmak ve öğrenci başarı düzeyi ile öğretmenin kendi performansını değerlendirmesi* olmak üzere beş farklı kategoride sınıflandırılmaktadır (Borich, 2008; Galsgow ve Hicks, 2005; Marzano, Pickering ve Pollack, 2004; Taylor, Pearson, Clarck ve Walpole, 1999; Willis, 2006; Akt. Aydın ve Acat, 2014).

Alanyazında, etkili öğretim becerisi ya da etkili öğretim ortamı kavramlarının yalnızca tanımlanmasının yeterli olmadığı görüşü savunulmaktadır. Bu bakımdan ilk araştırmalar etkili öğretim ve etkili öğretim becerileri üzerine yoğunlaşırken, bir sonraki aşamada öğretmenlerin bu becerileri kazanmaları için nasıl bir eğitim almaları gerektiğine yönelik gerçekleştirilmiştir. *Etkili öğretmen kimdir?* sorusunun yanıtının sorgulandığı araştırmalarda, öğretmenlerin etkili öğretim becerilerini nasıl kazanıp, geliştirecekleri ile etkili öğretim ortamlarını oluşturan öğretmenlerin uygulamaya yönelik becerileri tanımlanmıştır. Etkili öğretim ortamlarının tam anlamıyla oluşturulmasını sağlayan bu beceriler, *öğrencilerin tam katılımını teşvik etmek, bireysel farklılıklarını kabul etmek, dersin içeriğini öğrenci farklılıklarına göre yapılandırmak, farklı yöntem ve teknikleri kullanmak, araştırma temelli uygulamalar gerçekleştirmek ve öğretmenlik mesleğine karşı duyuşsal özellikler* olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin etkili öğretim beceri düzeyleri ve etkili öğretim ortamı oluşturma beceri düzeylerini açıklayan, birbiri ile ilişkili bu beş temel beceri aşağıda ayrı ayrı ifade edilmiştir (Aydın ve Acat, 2014).

a) Dersi anlaşılır bir biçimde sunmak, öğretmenin sınıftaki anlatımlarının öğrenciler için ne kadar açık ve anlaşılır olduğu ile ilgilidir. Yüksek düzeyde etkili öğretmenlerin, konuları farklı öğrenme düzeylerine sahip öğrenciler için anlaşılabilir hale getirdikleri, kavramları öğrencilerin anlayabileceği biçimde adım adım anlattıkları belirtilmiştir. Bununla birlikte öğrencileri motive etme ve dikkatleri çekme konusunda başarılı oldukları, düşük düzeyde etkili öğretmenlerin ise anlaşılması zor bir dil kullandıkları, ders planlarında karmaşık cümle yapılarını kullandıkları ve öğrencilerinin çoğu kez ders sonu açıklama yapılmasına ihtiyaç duydukları, ders içeriğini anlama düzeylerinin düşük olduğu belirtilmiştir.

b) Öğretimsel çeşitlilik kavramı, dersin anlatımı sırasında oluşturulan çeşitlilik ve esneklikle ilgilidir. Bu beceriyi kazanmış öğretmenler farklı soru türlerini bilir ve ders sırasında sorular sorar. Ayrıca bilgisayar, çeşitli öğretim materyalleri gibi öğrencilerin dikkatini çekebilecek öğeleri kullanırlar.

c) Ders öncesi planlama yapmak ve bu planı uygulama becerisi, öğretmenlerin ders dışı hazırlık süreçleri ile ilgilidir. Öğretim hazırlıkları için öğretmenin ne kadar zaman ayırıp, çaba gösterdiği yüksek düzeyde etkili öğretmenlik ve etkili öğretim oluşturma düzeyini etkilemektedir.

d) Öğrenme sürecine katılan öğretmenler, öğrencilerin sürece katılımını arttırmak için farklı materyaller kullanırlar. Öğrenme sürecine aktif katılan öğretmenlerin öğrenci katılımını arttırmak için ders planlarını hazırlarken, çeşitli kaynaklardan yararlandıkları belirtilmektedir. Farklı kapasite ve hızda öğrenen öğrencileri için yönlendirme yapar ve bu yönlendirmeleri ders planlarına yansıtırlar.

e) Öğrenci başarı düzeyinin yanı sıra öğretmenin kendi performansını da değerlendirebilmesi, etkili öğretmenlik becerilerinden bir diğeridir. Bu beceri alanında kendini geliştirmiş olan öğretmenlerin, sınıf içi uygulama ve tekrar yoluyla farklı öğrenme performansları olan öğrencilere daha yoğun destek sundukları belirtilmektedir.

Etkili öğretmenin en önemli gerçekleştirdiği faaliyetlerden biri, akademik ve sosyal başarı açısından sınıf düzeyinde olmayan öğrencilerinin başarısını yükseltmek için öğretimi çeşitlendirmek ve öğretim planlarını değerlendirmektir. Etkili öğretim ortamının oluşturulmasına yönelik öğretmen davranışlarının bir sonraki basamağı uygulama becerileridir. Bu nedenle etkili öğretim ortamlarının oluşturulması,

öğretmenlerin etkili öğretim becerilerine sahip olmaları kadar bu becerileri uygulamalarına yansıtma düzeyleri ile ilişkilidir (Marzano, Pickering ve Pollock, 2004; Akt. Aydın ve Acat, 2014).

Etkili öğretmen davranışlarının tanımlandığı beş temel becerinin yanı sıra, etkili öğretimi gerçekleştirmeye yardımcı beceriler tanımlanmıştır. Etkili öğretimi uygulama becerileri olarak ifade edilen bu beceriler, özellikle sınıf içi öğretim sürecini ilgilendirmektedir. Öğrencilerin tam katılımını teşvik etmek, bireysel farklılıklarını kabul etmek, dersin içeriğini öğrenci farklılıklarına göre yapılandırmak, farklı yöntem ve teknikleri kullanmak-soru sormak, araştırma temelli uygulamalar gerçekleştirmek ve öğretmenlik mesleğine karşı duyuşsal özellikler uygulama becerileri arasında yer almaktadır.

Etkili öğretimin gerçekleşmesinde yardımcı olan bu beceriler ve özellikleri aşağıda tanımlanmıştır:

a) Öğrencilerin tam katılımını teşvik etmek, bireysel farklılıklarını kabul etme davranışı, ders planlarını hazırlamayı, uygulamayı ve değerlendirmeyi içeren bir davranıştır. Bu beceriye sahip öğretmenler etkili öğretim ortamlarını oluşturabilmek için öğrencilerini kabul etme, öğretimsel çeşitliliği sağlama, uygulama, özetleme etkinliklerini gerçekleştirirler (Chaille, 2007; Akt. Aydın ve Babacan, 2014).

b) Dersin içeriğini öğrenci farklılıklarına göre yapılandırma davranışı, ders planlarının hazırlanması ve öğretimsel düzenlemelerinin gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Rosenshine ve Mesiter, 1992; Wormeli, 2004).

c) Farklı yöntem ve teknikleri kullanmak ve soru sorma becerisi, öğretimsel düzenlemeler üzerinde oldukça etkilidir. Etkili öğretmenlerin bir özelliği de, farklı öğrenme düzeyine sahip öğrenciler için farklı amaçlarda sorular sormaktır. Farklı öğretim yöntem tekniklerini kullanan öğretmenler için süreç değerlendirmesi önemlidir (Gall ve Gall, 1998)

d) Öğretmenlerin araştırma temelli uygulamalara katılmaları, onların sınıf içi etkili öğretim becerilerine katkı sağlamaktadır. Öğretmenleri alan bilgisi açısından desteklemeye yönelik olan araştırma temelli uygulamalara katılan öğretmenlerin, öğretimsel düzenlemeleri gerçekleştirme, sorumluluk alma istekleri ve uygulamalarını



etik ilkelere bağlı kalma düzeylerinde artış gözlenmektedir (Chaille, 2007; Fosnot, 2005; Henson, 2009; Akt.Aydın ve Babacan, 2014).

e) Etkili öğretim ortamlarının oluşturulmasında bir diğer öge, öğretmenlerin mesleklerine karşı duydukları heyecan ve bağlılık düzeyleridir. Öğretmenin sınıftaki davranışları, ders anlatımı, öğrencileri ile kurduğu etkileşim ve coşkusu, öğrencilerini derse motive etmesi açısından önemlidir (Tischler, 2005).

Alanyazında etkili öğretim ortamlarının özellikleri ve bu ortamın hazırlanması açısından, öğretmenlerin etkili öğretimi gerçekleştirme düzeylerinin önemli olduğu kabul edilmektedir (Güzel-Özmen ve diğ., 2010; Güzel-Özmen ve diğ., 2012). Öğretmenlerin etkili öğretim becerileri, etkili öğretim ortamı kavramını da beraberinde getirmektedir. Ancak etkili öğretim yalnızca öğrenme ortamına ait özellikleri içermez. Sınıflarda etkili öğretimin gerçekleşmesi, öğrenme ortamı ve bu öğretimi gerçekleştiren öğretmen özellikleri ile öğrenci gereksinimlerinin belirlenerek uygun eğitim planının oluşturulmasıyla ilişkilidir (Alptekin, 2012, Aykut, 2012; Dayı, 2012; Güzel-Özmen ve diğ.; 2012). Özden'e (2003) göre etkili öğretim; öğrencilerin zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal özelliklerine göre farklı düzeylerde gelişen dinamik bir süreçtir. Dolayısıyla fırsat eşitliği ve eğitim hakkını temel alan bu süreç, her öğreneni kapsayıcı nitelikte planlanmalıdır (Açıkgöz, 2003; Villa, Thousand ve Nevin, 2008).

Etkili öğretim ve öğrenci başarısı arasındaki güçlü ilişki, birçok araştırma ile ortaya konulmuştur. Bu araştırmaların bulguları öğrencilerin öğrenmesini etkileyen önemli faktörlerin sınıfta gerçekleşen öğretim etkinlikleri (Conderman, 2011; Jensen ve Kiley, 2000; Kein, Hamilton ve McCaffrey, 2000) ve öğretmenlerin etkili öğretim becerileri olduğunu göstermektedir (Bishop, Klingner, Dingle ve Urbach, 2006; Firend ve Bursuck, 2002, Westerman, 1991). Buna göre başarıya zemin hazırlayan etkili öğretim ortamları ve öğretmenlerin etkili öğretim becerileri zihinsel, fiziksel ve sosyal açıdan akranlarından farklı gelişim özelliklerine sahip özel gereksinimli bireylerin eğitiminde büyük önem taşımaktadır (Güzel-Özmen ve diğ.,2012;Walter-Thomas,1997; Weiss, 2004; Wischnowski, Salmon ve Eaton, 2004).

Etkili öğretim becerisi, planlama, öğrenmeyi sağlayan uygulamalar ve öğrenme sonuçları üzerine odaklanır. Bu amaçla etkili öğretim süreci için öğretmenlerin, dersi planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını ve ders dışı etkinlikleri düzenleme,

öğretim sırasında bireysel farklılıkları dikkate alma, zaman yönetimi, davranış yönetimi gibi konularda yeterlik sahibi olmaları gerekmekte, bu becerilerini temel alarak öğretimi gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Jensen ve Kiley, 2000; MEB, 2009). Bu becerilere sahip öğretmenler, hazırlık aşamasında günlük incelemeleri yapar ve önceki çalışmalarını gözden geçirir; öğrenci gereksinimlerini temel alarak içeriği organize eder, planlarında öğretimsel düzenlemeleri yaparak içeriği anlaşılır bir biçimde sunar. Ayrıca davranışları ile model olup olumlu bildirim sağlamalarının yanı sıra, özel gereksinimli öğrenciler için önemli olduğu düşünülen bağımsız çalışma becerilerini desteklemektedirler. Adil ve tarafsız bir değerlendirme anlayışını temel alarak, her öğrenciyi var olan performans düzeyine göre değerlendirirler (Conderman ve Bresnahan, 2007; Klimczak, Balli ve Wedman,1995; Rothstein, 1990). Öğretmen yeterlikleri ve öğretim becerileri, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında akademik katılımlarının ve başarılarının artmasında, sınıftaki tüm çocukların gereksinimlerinin karşılanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Aykut, 2012; Conderman ve Bresnahan, 2007; Dellinger, Bobbett, Olivier, Ellet, 2008; Dieker, 2001; Friend ve Raising, 1993; Gately ve Gately, 2001; Güzel-Özmen, 2012; Kış, 2007; Wood, 1998). Bu temel nedenlerden dolayı, geleceğin nitelikli bireylerini yetiştirme sorumluluğu bulunan öğretmenlerin, öğretim becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Aykut, 2012; Güzel-Özmen ve diğ., 2010). Öğretmenlerin, etkili öğretimin her boyutuyla ilgili bilgi ve beceri sahibi olmaları, etkili öğretim ortamlarını bağımsız olarak oluşturabilmeleri ve becerilerini sürdürebilmeleri için önemli görülmektedir.

## **1.2. Kaynaştırma ve Bütünleştirme**

Günümüzde akademik ve sosyal beceriler açısından farklı performansa sahip öğrencilerin, birlikte eğitim aldıkları bütünleştirme eğitim yaklaşımının kabul gördüğü, bu yaklaşıma göre tüm öğrenciler için etkili öğretim ortamlarının oluşturulmasının gerekliliği vurgulanmaktadır.

Bütünleştirme kavramı, kaynaştırma uygulamaları sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu nedenle kaynaştırmanın birçok felsefi amacını paylaştığı belirtilmektedir (Melen, 2007:Akt.Akçamete, 2009). Kaynaştırmadan bütünleştirmeye geçiş sürecini daha iyi anlayabilmek için iki kavram arasındaki temel farklılıkların açıklanması gerekli görülmektedir. Gerek kaynaştırma gerekse bütünleştirme, özel gereksinimli olan

öğrenciler için fırsat eşitliği oluşturulmasını amaçlamaktadır, ancak alanyazında *Kimi Kapsar, Neyi Kapsar?, Nerede? ve Ne zaman?, Nasıl?, Niçin?* sorularının yanıtları açısından temel farklılıkları taşıdığı ifade edilmektedir (Diken ve Batu, 2010).

Bütünleştirme, öğrenme özellikleri, cinsiyeti, aile yapısı, kültürel geçmişi ne olursa olsun özel gereksinimli olan ve olmayan tüm öğrencilere hitap etmektedir. Bütünleştirmenin tüm öğrenenleri kapsayıcı bu özelliği ile işbirliğine açık, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı ve gereksinimlerinin karşılanabildiği eğitim ortamları oluşturulması hedeflenmektedir. Bütünleştirme felsefesinin bir diğer özelliği, sınıf öğretmenine sunulacak destek hizmetlerin niteliğidir (Conderman ve Bresnahan, 2007; Hartman, 2002; Salend, 2001). Kaynaştırma uygulamalarında, sınıf öğretmenlerinin planlama ve uygulama çalışmalarındaki mesleki gereksinimlerini karşılamak için alternatif destek hizmeti sunma yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenin öğretimsel düzenlemeleri gerçekleştirmesine katkı sağlayan bu destek hizmetler, ayrıca etkili öğretim ortamının oluşturulmasına da katkı sağlamaktadır. Öğretmene yeterli düzeyde destek hizmet sağlandığında, özel eğitim uygulamaları daha etkili bir biçimde sürmekte ve özel gereksinimli öğrenci akranları ile birlikte eğitime devam etmektedir. Bütünleştirme herkes için uygun okullar yaratma felsefesidir. Bütünleştirme ile genel eğitim sınıflarında sınıf içi destek hizmetin daha etkili sunulması, sınıftaki tüm öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal, davranışsal ve fiziksel gelişiminin desteklenmesi, topluma aktif katılım sağlayan bir üye haline getirilmesi amaçlanmaktadır (Batu ve Diken, 2010; Gürgür, 2005).

Etkili bir bütünleştirmenin gerçekleşmesi için akademik ve sosyal farklılıklara dayalı düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır (Kırcaali-İftar, 1992; Sherman, 2008; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıfına tam katılımını kolaylaştıracak bu düzenlemeler, sınıf mevcudu, fiziksel koşulların yanı sıra sınıf öğretmenin tutumu ve özel gereksinimli öğrenciyle çalışma deneyimine bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Öğretmen ve öğrenciye sağlanacak olan destek hizmetler, bu düzenlemeleri etkileyen en önemli öğedir (Friend ve Reising, 1993; Gately ve Gately, 2001; Kırcaali-İftar, 1992; Salend ve Duhaney, 1999).

Sonuç olarak, genel eğitim sınıfları, bütünleştirme uygulamalarının temelini oluşturan ilkeler dikkate alınarak düzenlenmeli, öğrencilerin bireysel gereksinimleri ile

farklılıklarının kabul gördüğü, öğretmenlerin programda uyarlama yaparak yansıtıcı öğretim ve işbirliğine dayalı çalışmaları gerçekleştirdikleri bir öğretim ortamı olmalıdır (Akçamete, 2009). Genel eğitim sınıflarında gerek müfredat programları, gerekse eğitim ve sosyal etkinlikler öğrencilerin gereksinimlerine uygun olarak hazırlanmalıdır (Güzel, 1998). Bu sınıflarda öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için sınıf öğretmenine sunulacak destek hizmetlerin, özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmenin işbirliğine dayalı, sınıf içi destek şeklinde sunulması önerilmektedir (Adams ve Cessna, 1993; Akçamete, 2009; Salend, 1998).

### **1.3. Genel Eğitim Sınıflarında Görev Yapan Öğretmene Sunulan Destek Hizmetlerin Özellikleri**

Genel eğitim ortamlarında öğretmene sunulan destek hizmetler işbirliğine dayalı olup, sınıf öğretmenine danışmanlık ve sınıf içi destek hizmet şeklinde gerçekleştirilmektedir (Firend ve Cook, 2003; Gately ve Gately, 2001; Lewis ve Doorlog, 1999; Murawski ve Hughes, 2009; Murawski ve Lochner, 2011). Danışmanlık hizmeti, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenin, dersi planlama ve uygulama süresinde eğitim programı hazırlama, öğretim araç-gereçlerini uyarlama ve değerlendirme yöntemleri konusunda özel eğitim öğretmene danışması ve destek alması şeklinde gerçekleşmektedir (Mastropieri ve Scruggs, 2000). Danışmanlık hizmeti sürecinde, hem özel eğitim öğretmeni hem de sınıf öğretmeni aktif rol almaktadır. Eğitim-öğretim hizmetlerinin temel sorumlusunun sınıf öğretmenleri olduğu kabul edilen destek hizmet modeli, sınıf öğretmenlerinin mesleki bilgi ve becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Her iki öğretmenin çalışmaya yetersiz zaman ayırmaları, sınıf öğretmenlerinin bir diğer öğretmen ile çalışmaya olumsuz tutumları ve özel eğitim öğretmenlerinin etkili danışmanlık sunma becerilerindeki yetersizlikler gibi nedenler, bu modelin temel sınırlılıkları olarak ifade edilmektedir (Cook ve Friend, 1995; Downing ve Bailey, 1990; Wood, 1998).

Etkili öğretim, öğrencilerin bireysel farklılıkları ile güçlü ve zayıf yönlerinin temel alınarak öğretimde bireyselleştirmeyi, farklılaştırmayı ya da uyarlamaları gerektirir (Firend ve Cook, 2004; Güzel-Özmen ve diğ., 2012; Marzano ve Marzano, 2003). Sınıf dışı hazırlık ve sınıf içi öğretim uygulamalarının etkililiği ise sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni arasındaki işbirliği ile mümkün olmaktadır. Bu

nedenle öğretmenlerin birlikte çalışmalarını sağlayacak planlamalara, sınıflarındaki özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin öğretim etkinliklerinden en üst düzeyde yarar sağlamalarını destekleyecekleri işbirliği uygulamalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Conderman ve Bresnahan, 2007; Friend ve Reising, 1993; Murawski ve Lochner, 2011; Reinheller, 1996; Weiss, 2004). İşbirliğini temel alan, geleneksel özel eğitim destek hizmetlerine alternatif olarak uygulanan “birlikte öğretim” (coteaching) yaklaşımı, bu uygulamalardan biridir. Birlikte öğretim, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında öğrenim görmelerini kolaylaştıran bir yaklaşımdır (Austin, 2001; Bauwens ve Hourcade, 1991; Dieker, 2001; Dieker ve Murawski, 2011; Gately ve Gately, 2001; Murawski ve Hughes, 2009; Murawski ve Lochner, 2011; Wischnowski, Salmon ve Eaton, 2004).

Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin öğretimsel düzenlemeleri birlikte planladıkları, öğretimi uygulama ve değerlendirme çalışmalarını birlikte gerçekleştirdikleri birlikte öğretim yaklaşımı iki temel özelliğinden dolayı kaynaştırma eğitimine katkı sağlamaktadır. Birincisi, genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenler için etkili bir hizmet içi eğitim modeli olarak kabul görmesi, diğeri sınıf öğretmenlerinin öğretimsel düzenlemeler yapma becerilerini desteklemesidir. Ayrıca gerçekleştirilen uygulamalar, özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Bauwens, Hourcade ve Friend, 1989; Cook ve Friend, 1995, Murawski, 2008). Alanyazında bu yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamlarında sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli olan ve olmayan tüm öğrenciler için uyarlanmış öğretim stratejilerini sıklıkla kullandıkları belirtilmiştir (Zigmond, Magiera ve Matta, 2003). Öğretimsel düzenlemeler yapılmasına bağlı olarak özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarının azaldığı, sınıftaki diğer akranları ile etkileşimlerinin arttığı ifade edilmektedir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarının arttığı, kendini yönetme becerileri ve sosyal becerilerinde olumlu gelişme gözlemlendiği ifade edilmektedir (Dieker, 2001; Murawski, 2008; Walther ve Thomas, 1997).

#### 1.4. İşbirliğini Temel Alan Yaklaşımlar

İşbirliğini temel alan yaklaşımların başarıyla uygulanması için öğretim süreci birlikte planlanmalıdır (Angelides, 2006; Cook ve Friend, 1995; Dayı, 2012; Edge, 2012; Friend ve Cook, 2004; Murawski ve Dieker, 2004; Murray, 2004; Potter, 2011; Stanovich, 1996; Tobin, 2005; Wolf ve Hall, 2004). Birlikte öğretim yaklaşımının, işbirliğini temel alan diğer yaklaşımlar (collaboration ve cooperative) ile benzerlik ve farklılıkları bulunmaktadır.

Alanyazında *İşbirlikli-Kubaşık Öğrenme* (Cooperative Learning) kavramı Vygotsky, Piaget ve Kohlberg'in kuramlarından etkilenecek yapılarak yaşayarak öğrenmeyi temel alan, hem bireysel hem de sosyal etkileşime dayalı, işbirliği etkinliklerinin gerçekleştirildiği süreç olarak tanımlanmaktadır (Guinevere, Palmer, Rachel Peters, Rebecca Stretman, 2008; Jang, 2006; Matthews, Cooper, Davidson, Hawkes, 1995; Reinhiller, 1996). Bu öğrenme yaklaşımına ait beş temel faktörden söz eden Johnson (2012), bu faktörlerin "*yüz yüze etkileşim, çalışma arkadaşı ile olumlu bağ kurmak, kişisel sorumluluk almak ve hesapverilebilirlik, öğretimsel düzenlemelerin gerçekleştirilmesi amacıyla gönüllü katılım ve belirlenen ortak amaç için grup başarısını ön plana almak*" olduğunu belirtmiştir. İşbirliğine dayalı bir diğer öğretim yaklaşımı olan "*collaboration learning*" ise farklı alanlarda uzmanlıkları bulunan iki profesyonel kişinin, ortak bir amaç için işbirliği içerisinde çalışma sürecidir (Murawski ve Hughes, 2009; s. 269). Bu iki yaklaşımın işbirliği, etkileşim, ortak amaç için sorumluluk almak gibi özelliklerini de içeren *Birlikte Öğretim* (Co-teaching) yaklaşımı ise tek bir fiziksel alanda genel eğitim ortamlarında görev yapan sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmenin işbirliği yaptığı, öğretimsel düzenlemeleri birlikte planlama, öğretimi gerçekleştirme ve değerlendirme basamaklarından oluşan, sınıf öğretmeni etkili öğretim becerileri ile desteklendiğinden özel gereksinimli öğrencilerin de genel eğitim sınıfında akranları ile birlikte eğitim almalarına katkı sağlayan bir yaklaşımdır (Cook ve Friend, 1995).

Öğretmenler sınıf içinde başarıyı yakalamak adına meslektaşları ve diğer uzmanlarla işbirliği kurmaları, başarılı bir öğretimin anahtarıdır (Lehr, 1999; Murawski ve Dieker, 2004; Wolf ve Hall, 2004). *Birlikte Öğretim Yaklaşımı*'nın (coteaching) diğer işbirliği yaklaşımlarından (collaboration ve cooperative teaching) en temel farklılığı, kaynaştırma öğrencilerinin devam ettiği sınıflarda görev yapan sınıf

öğretmenin etkili öğretimi gerçekleştirebilmesi amacıyla planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme basamaklarında destek sunulmasıdır. Bu bakımdan birlikte öğretim yaklaşımı, öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının en geniş olduğu yaklaşımdır (Dieker ve Murawski, 2003). Bu yaklaşımın bir diğer ilkesi, sınıf temelli bir uygulama olmasıdır (Cook ve Friend, 1995; Friend ve Cook, 2004; Friend, 2002; Murawski ve Swanson, 2001;Whalter ve Thomas, 1997). Ayrıca uygulama aşamasına geçilmeden, sınıf öğretmenine öğretimsel düzenlemelerle ilgili sınıf dışı destek hizmet sağlanmasıdır. Öğretim öncesi ders planlarının hazırlanması zorunludur. Bu planlarda, hem özel eğitim öğretmeninin hem de sınıf öğretmeninin rol ve sorumlulukları ayrıntılı şekilde tanımlanmaktadır. İşbirliği temelli diğer yaklaşımlarda, öğretmen ve öğrencilerin hangi aktivitede ne tür etkinlikleri gerçekleştireceklerine ait ayrıntılı bir planlama bulunmamaktadır. Oysa etkili bir öğretimin ilk koşulu, öğretmen ve öğrencilerin öğrenme ortamında nasıl etkileşim kurduklarıdır. Dolayısıyla genel ve özel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencileri ile nitelikli bir iletişim kurabilmeleri amacıyla öğretim süresince rol ve sorumluluklarını ayrıntılı şekilde planlamalıdır (Friend ve Cook, 2004; Murawski ve Dieker, 2004).

Alanyazın incelendiğinde birlikte öğretim yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin, işbirliğine dayalı öğretimsel düzenlemeleri tamamlayıcı ve geliştirici rollerde gerçekleştirdikleri belirtilmektedir. Bu bakımdan birlikte öğretim yaklaşımı, doğrudan destek hizmet içerikli bir modeldir (Bradley ve Switlick, 1997; Kevin ve Lori, 2012). Özel eğitim öğretmeninin öğretimi planlama, değerlendirme oturumlarına aktif, öğretimi uygulama sürecine ise gözlemci, yardımcı öğretmen gibi farklı rollerde katıldığı birlikte öğretim uygulamaları öncesinde, öğretmenler hangi etkinlik gerçekleştirilirken ne yapacaklarını, problemlere yönelik çözüm önerilerini ve değerlendirme bölümünde sorumlu oldukları etkinlikleri ayrıntılı bir biçimde yansıttıkları ders planları hazırlamaktadır. Belirtilen uygulamalar verimli bir öğrenme ortamı oluşturulmasında etkili olduğu gibi, öğretmenlerin öğretim bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesine de katkı sağlamaktadır (Austin, 2001 Cook ve Firend, 2004; Murawski, 2011; Reeve ve Hallahan, 1994; Weiss ve Lloyd, 2002; Wilson ve Michaels, 2006; Wood, 2007). Sınıf öğretmenine danışmanlık ve öğretim sürecinde yönlendirme yapma zorunluluğu, işbirliğini temel alan yaklaşımlarda her zaman gerçekleşmeyebilir (Murawski ve Swanson, 2001). Birlikte öğretim yaklaşımının temeli, sınıf

öğretmenlerine etkinlikleri planlama ve öğretim sürecindeki uygulamalar için danışmanlık verilmesidir.

Öğretmenin planlama aşamasında yaptığı hazırlıklar, sınıf içerisinde gerçekleştirdiği öğretim etkinliklerini belirlemektedir. Bu hazırlıklar öğrencilerin başarısı üzerinde doğrudan etkili olmaktadır (Emmer, Evertson ve Worsham, 2003). Bu bakımdan birlikte öğretim uygulamaları daha adil ve gerçekçi bir değerlendirme sürecine imkan tanımaktadır. Öğretim sürecine hazırlık yapan öğretmenler, öğretimi uygulama ve öğretimi değerlendirme sorumluluğu olan sınıf öğretmenin; bu görevlerini yerine getirebilmelerinde sahip olduğu mesleki bilgi ve becerilerin geliştirilmesi önemlidir (Emmer, Evertson ve Worsham, 2003; Erginer, 2000; Klimczak, 1995; Küçükahmet, 1997; Şahin, 2002; Yıldırım, 2003; Wang, Haertel ve Walberg, 1993).

Etkili ve verimli bir öğretim ortamı, özel gereksinimli öğrenciler kadar normal gelişim gösteren öğrenciler için de önemlidir. Birlikte öğretim yaklaşımının etkili öğretim ortamlarının oluşturulmasına katkı sağladığı belirtilmiş, bu uygulamaların başarısının büyük ölçüde sınıf öğretmenine bağlı olduğu açıklanmaktadır (Akalin, 2012; Firend ve Cook, 2010; Güner, 2010; Santagata ve Guarino, 2012; Scruggs, Mastropieri ve McDuffie, 2006). Bir başka deyişle, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin birlikte eğitim gördükleri kaynaştırma sınıflarında görevli öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alan, öğretimsel uyarlamaları yapabilen ve etkili öğretim sunma becerilerinin gelişmiş olması beklenmektedir (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004). Ancak toplumsal ve sosyal değişimler karşısında öğretmenlerin her türlü bilgi ve beceriye sahip olarak mezun olmalarının mümkün olmadığı, buna bağlı olarak görevleri süresince kendilerinden beklenenleri tek başına karşılamayacakları görülmektedir (Kış, 2007).

Alanyazında birlikte öğretim yaklaşımına ait tanımlar çoğunlukla benzer öğeleri içerirken sınıf ortamı, farklı tanımlarla karşımıza çıkmaktadır. Murawski ve Swanson'a (2001) göre "*sınıf*" birlikte planlama, birlikte öğretim ve değerlendirme çalışmalarının gerçekleştiği ortam olarak kabul edilirken; Cook ve Firend'e (2004) göre öğrenenler için fiziksel çevrenin ötesinde her tür uyarlamının gerçekleştirildiği öğrenme ortamıdır. Birlikte öğretim ilkelerinin önemine dikkat çeken Villa, Thousand ve Nevin (2008) ise birlikte öğretim yaklaşımının gerçekleştiği sınıfta bir öğretmenin kendine ait ders



içeriğini işleyip, diğer öğretmenin farklı bir içerikle derse devam etmesi anlamına gelmediğini; birinin asıl sorumluluğu üstlenip diğer öğretmenin eleştirici ya da hata düzeltici rol üstlenerek meslektaşlar arasında lider-deneyimsiz rol ayrımı yapılması anlamı taşımadığını belirtmişlerdir. Birlikte öğretim, genel ve özel eğitim alanından olmak üzere en az iki ya da daha fazla öğretmenin işbirliğini temel alarak öğretimin sorumluluğunu paylaştıkları, uygulamaları birlikte gerçekleştirdikleri bir yaklaşımdır (Friend ve Cook, 2004; Murphy, 1996).

Birlikte öğretim yaklaşımında öğretim uygulamaları karşılıklı fayda esasına dayalı gerçekleştirilirken, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni işbirliğine farklı sorumluluklarla katılabilirler (Dieker ve Murawski, 2003; Murawski, 2009; Murawski ve Hughes, 2009; Murawski ve Lochner, 2011; Murphy, 1996; Shidler, 2009; Walter-Thomas,1997). Birlikte öğretim yaklaşımı, genel olarak uygulanmış farklı çalışmalarla etkililikleri desteklenen öğretim modelleri ile gerçekleştirilmektedir (Adams ve Cessna, 1993; Dieker ve Murawski, 2003; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010; Kloo ve Zigmond, 2008; Weiss, 2004). Bu modellerin etkili bir şekilde uygulanabilmesi öğretmenlerin yaratıcılık düzeyi, gönüllü katılımları, mesleki gelişime açık olma durumları, öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanabilmeleri ile yeterli alan bilgisine sahip olma özellikleriyle ilişkilidir (Bauwens ve Hourcade, 1995; Cook, 2004).

### **1.5.Birlikte Öğretim Yaklaşımına Ait Öğretim Modellerinin Sınıflandırılması**

Alanyazında birlikte öğretim yaklaşımının farklı şekillerde sınıflandırıldığı ve uygulandığı görülmektedir. Kaynaştırmadan, bütünleştirmeye geçiş felsefesi bu uygulamaları etkilemiştir. Uygulamaya ve modellerin test edilmesine bağlı olarak günümüzde okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite düzeyinde gerek öğretmenleri gerekse öğrencileri kapsayan birlikte öğretim yaklaşımına dayalı araştırmaların çoğunlukla deneysel araştırmalar olduğu dikkati çekmektedir (Friend ve Bursuck, 2003; Friend ve Cook, 2003; Murawski, 2006; Murawski ve Dieker, 2004). Deneysel çalışmalar sonucunda etkililikleri desteklenmiş bu modeller Bauwens, Hourcade ve Friend (1989) tarafından; 1) Ekip öğretimi, 2) tamamlayıcı öğretim ve 3) destekleyici öğretim etkinlikleri şeklinde sınıflandırılırken; Cook ve Friend (1995)

tarafından; 1) bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen, 2) istasyon öğretimi, 3) paralel öğretim, 4) alternatif öğretim ve 5) ekip öğretimi şeklinde sınıflandırılmıştır. Gerber ve Popp (2000), birlikte öğretim yaklaşımının özel gereksinimi olsun ya da olmasın bir öğrencinin sınıf dışına çıkmasına izin veren öğretim modellerine karşı, tüm öğrencileri sınıf içinde tutan öğretim modelleri ile gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir. Alanyazında genel olarak kabul gören Cook ve Friend'e (1995) ait sınıflamada yer alan beş öğretim modeli, son yıllarda altı farklı öğretim modeli şeklinde gruplandırılmaktadır (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010, Huggins, Huyghe ve İljoski, 2012).

Cook ve Friend (1995) özel eğitim öğretmenin birlikte öğretim sürecindeki katılımını iki farklı rolde tanımlamıştır. Özel eğitim öğretmeni birlikte öğretim yaklaşımında, sınıf öğretmenine öğretimsel düzenlemeler yapma, ölçme-değerlendirme, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma açısından sınıf içi ve sınıf dışında destek sunmakla sorumludur. Aynı zamanda gözlemci rolü ile öğretim sürecine katıldığında, sınıf içi öğretmen ve öğrenci davranışlarına yönelik gözlem verilerini elde eder, ders sonunda öğretmen ile değerlendirirler. Cook ve Friend'e (1995) ait tanımlamanın temel alınarak gerçekleştirildiği araştırmalara rastlamak mümkündür. Bu araştırmalarda “*bir öğretim yapan, bir gözlemci (one teach, one observe)*” modeli ile “*bir öğretim yapan, bir yardımcı (one teach, one support/drift)*” modelinin tek bir model olarak uygulanabileceği ifade edilmektedir (Dieker ve Murawski, 2009; Villa, Thousand ve Nevin, 2008). Ancak son yıllarda gerçekleştirilen birlikte öğretim uygulamalarında, özel eğitim öğretmenin gözlemci rolü ve öğretmene özel eğitim desteği sunmak biçiminde iki ayrı sorumluluğunun olduğu özellikle vurgulanmıştır. Birlikte öğretim uygulamalarında özel eğitim öğretmenin sınıf içi katılımcı gözlemci rolü ile yardımcı öğretmen rollerinde gerçekleştirilmesi gereken sorumlulukların değişiklik gösterebileceğini belirten araştırmacılar; birlikte öğretim yaklaşımını altı farklı öğretim modeli şeklinde sınıflandırmışlardır (Bauwens ve Hourcade, 1997; Bauwens, Hourcade ve Friend, 1989; Cook ve Friend, 1995; Fennick, 2001; Friend, 2001; Friend, Reising ve Cook, 1993; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010; Huggins, Huyghe ve İljoski, 2012; Reeve ve Hallahan, 1994). Bu noktadan hareketle birlikte öğretim yaklaşımı genel olarak “1) bir öğretim yapan, bir gözlemci, 2) bir öğretim yapan, bir yardımcı, 3) istasyon öğretimi, 4) paralel öğretim, 5) alternatif öğretim ve 6)

ekip öğretimi” şeklinde uygulanabilir (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010; Huggins, Huyghe ve İljoski, 2012).

Birlikte öğretim modellerinin yürütüldüğü sınıflar, gerek öğrenciler için gerekse öğretmenler için gelişim ortamı olarak tanımlanmıştır. Sınıf öğretmenleri özel eğitim konusunda uygulama örnekleri ile gelişim sağlarken, ayrıca özel eğitim öğretmenleri genel eğitim programları ve sınıf yönetimi konularında yeterlik kazanmaktadır. Her iki öğretmen gözlemci, yardımcı ve destekleyici rollerinden birini gerçekleştirirken, meslektaşının etkili öğretim becerileri üzerinde kolaylaştırıcı (facilatör) rol oynamaktadır. Her iki öğretmenin mesleki bilgi ve yeterliklerini geliştirme fırsatı elde edebildiği birlikte öğretim modellerinin, bir veya birkaçı bir arada uygulanabileceği gibi farklı uygulama örnekleri zaman içerisinde geliştirilebilir (Dieker ve Murawski, 2011).

Birlikte öğretim uygulamaları planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç temel aşamadan oluşmaktadır. Planlama aşaması sınıf öğretmenin, özel eğitim alanında sınıf dışında desteklenmesidir. Bu aşamada sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni, müfredatı temel alarak etkili öğretimsel düzenlemeler planlamaktadır. Sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilen öğretimi uygulama aşaması, uygulanan öğretim modeline göre eğitim-öğretim etkinliklerini içermektedir. Değerlendirme aşamasında ise her iki öğretmen de hem süreçteki kendi performanslarını hem de özel gereksinimli olan ve olmayan tüm öğrencilerinin akademik ve sosyal ilerlemelerini değerlendirmektedir (Conderman, 2011; Conderman ve Bresnahan, 2007; Cramer, Liston, Nevin ve Thousand, 2010; Dieker ve Murawski, 2003).

Birlikte öğretim yaklaşımını oluşturan farklı uygulama modelleri, öğrenme ortamı ve ders içeriğinin özelliklerine göre bir veya birkaç model bir arada kullanılarak gerçekleştirilebilir (Conderman, 2011; Friend ve Cook 2004). Ancak tüm öğretim modelleri genel eğitim programlarının içerik, işleniş ve değerlendirme öğelerini çok iyi bilen sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin bireysel gereksinimlere yönelik öğretimsel düzenlemeleri planlayarak, eğitim-öğretim sürecinde bu düzenlemelere yer vermeleri ile uygulanmaktadır (Friend ve Cook, 2004; Gately ve Gately, 2001; Wilson ve Michaels, 2006; Zigmond, 2001).

Sınıf öğretmenleri özel gereksinimli olan ya da olmayan tüm öğrencilerin akademik performanslarına odaklanmak, hem akademik hem de sosyal gelişimlerinin

artarak devam etmesini sağlamak zorundadır (Çolak, 2007). Bu anlamda birlikte öğretim hem genel eğitim sınıfındaki özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencileri hem de sınıf öğretmenlerini destekleme yollarından biridir. Dolayısıyla bu yaklaşım, kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarının başarısını doğrudan etkilemektedir (Conderman, 2011; Friend ve Reising, 1993; Weiss ve Lloyd, 2002; Wood, 2007).

Öğrencilere ve sınıf öğretmenine doğrudan danışmanlık ve sınıf içi destek hizmetlerini içeren birlikte öğretim yaklaşımı, ayrımcılıktan uzak bir bakış açısını temel alır. Her iki öğretmen ve tüm öğrencilerin katılımı ile gerçekleşen, sınıfın tek bir öğretim ortamı, öğrencilerin ise heterojen bir grup kabul edildiği bu yaklaşımda gerek sınıf öğretmeni gerekse özel eğitim öğretmeni sınıftaki her öğrencinin öğretmeni olduğunu kabul etmektedir (Dieker ve Little, 2005; Friend ve Chamberlain, 2011). Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim ortamlarında deneyim kazanmalarına izin veren bu yaklaşım, özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan “Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarındaki (BEP) hedeflerin gerçekleştirilmesinde de oldukça etkilidir. Çünkü öğrenci için hedeflenen becerilerin kazandırılmasında, sınıf öğretmenin çabası yeterli olmayabilir. Oysa sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni birlikte öğretim ile daha etkili bir öğretim süreci planlayabilirler (Dieker ve Murawski, 2003; Murawski ve Dieker, 2004; Friend ve Reising, 1993). Bu yaklaşımın bir diğer olumlu katkısı sınıf öğretmenlerinin, aileler ve okul yöneticileri ile olan etkileşimidir. Okul yöneticileri ve ailelerle olumlu ilişkiler kurabilen sınıf öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerine yönelik farkındalıkları artmakta (Friend ve Cook, 2004; Keefe, Moore ve Duff, 2004; Murawski ve Dieker, 2004), meslektaşları ile sosyal ilişkiler geliştirmesine bağlı olarak tükenmişlik duygusunu azaltmakta, özel gereksinimli öğrencilerle daha etkili çalışmak için programda uyarılma yapma deneyimi kazanmaktadır (Dieker ve Murawski, 2003; Gately ve Gately, 1993; Zigmond, 2001). Özel eğitim öğretmeni ise birlikte eğitim ortamlarında sınıf içi gözlem ve uygulamalar nedeniyle mesleki gelişim sağlamakta, eğitim programı ve etkili öğretim becerileri konusunda sınıf öğretmenin özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerle çalışma deneyiminden yararlanmaktadır (Friend ve Cook, 2003; Gately ve Gately, 2001; Murawski ve Dieker, 2004; Weiss ve Lyold, 2002).

Birlikte öğretim, ekip işidir. Altı farklı öğretim modeli ile uygulanan birlikte öğretim yaklaşımı uygulama öncesinde, uygulamada ve uygulama sonunda sistematik

bir çalışmayı gerektirir (Gürğür, 2005). Birlikte öğretim uygulamaları sınıf ve özel eğitim öğretmeni tarafından gönüllülük, eşitlik, mesleki bilgi ve becerilerin paylaşılması, güven, başarılı bir katılım, ortak hedef ve sorumlulukların paylaşılması ilkelerini temel alınarak gerçekleştirilir (Wood, 2002). Öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını üstlenme, kişisel karar verme ve etkili öğretim becerileri kaynaştırma sınıflarında etkili bir yöntem olan birlikte öğretim yaklaşımı, uygulamalarının başarısı üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Cook, 2004, Dieker Murawski, 2003). Öğretmenlerin rol ve sorumlulukları dışında birlikte öğretim yaklaşımının başarısı üzerinde etkili olan diğer önemli etmenler ise sınıf düzeyi, öğrencilerin yaş ve akademik performansları, öğretim yapılacak içerik, öğretmenlerin kullanacakları öğretim stratejileri, bilgi ve beceri düzeyleri, işbirliği yapabilme düzeyleri, çalışma zamanını paylaşabilme, zaman planlamaları, ayrılan sürenin uzunluğu, çalışacakları öğrenciler için programdaki yaptıkları uyarlamalar ve okul yönetiminin desteğidir (Friend ve Chamberlain, 2011).

Bu noktada alanyazında genel olarak kabul gören birlikte öğretim yaklaşımı modellerinin ayrıntılı olarak açıklanmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir.

### **1.6. Birlikte Öğretim Yaklaşımını Açıklayan Modeller**

Bu bölümde birlikte öğretim yaklaşımı uygulama modelleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Birlikte öğretim yaklaşıma ait tüm modellerin, uygulama öncesinde farklı planlama aşamaları vardır (Bauwens, Hourcade ve Friend, 1989, Cook ve Friend, 1995; Cramer, Liston, Nevin ve Thousand, 2010; Dieker, 2001; Dieker ve Murawski, 2003; Sileo, 2011). İlk aşama hazırlık'tır. Bu aşama öğrencilerin var olan performans düzeyleri ve gereksinimleri ile sınıf öğretmenin desteklenmesini istediği bilgi ve becerilerinin belirlenmesini içerir. Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin gereksinimleri ölçüsünde uygun eğitimsel hedeflerin seçildiği bu aşamada, aileler ve okul yönetimi ile iletişim odaklı bilgilendirme toplantıları düzenlenir. Özel eğitim ve sınıf öğretmeni etkili öğretim ilkeleri doğrultusunda eğitim programı üzerinde çalışarak, kullanacakları öğretim stratejilerine karar verirler. Bir sonraki aşama planlamadır. Hazırlık aşamasında alınan kararlara yönelik uygulama planlarının oluşturulduğu bu

aşamanın en önemli yanı etkili öğretim becerilerinin temel alınmasıdır. Birlikte öğretimin son basamağı değerlendirmedir. Bu aşamada sınıf ve özel eğitim öğretmenleri, hazırlık aşamasından itibaren tüm öğretim sürecini ve uyguladıkları planların etkililiğini değerlendirirler (Cook ve Friend, 1995; Embury, 2010; Fennick, 2001; Friend ve Chabernain, 2011; Friend ve Cook, 2003; Friend ve Reising, 1993, Wilson, 2005).

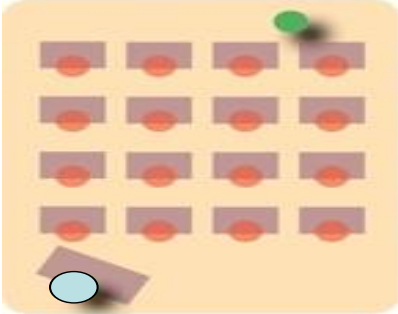
Birlikte öğretim modellerinin uygulanmasına karar verildiğinde, bunun zaman alan ve işbirliği gerektiren bir süreç olduğu unutulmamalıdır (Friend ve Bursuck, 2006). Bu sürece dahil olan bireylerin öncelikle bir hedef belirlemeleri gerekir (Friend, 2006). Birlikte öğretime karar veren özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin, ortak hedef belirlediklerinde bu hedefler doğrultusunda çalışma çizelgelerini daha kolay hazırlayabildikleri, rol ve sorumlulukları paylaştıkları ifade edilmektedir (Bradley ve Switlick, 1997; Conderman ve Bresnahan, 2007; Friend ve Cook, 2003; Murawski, 2011). Bilgi ve deneyimlerini açıkça ortaya koymalarının söz konusu olduğu birlikte öğretim sürecinde, hangi öğretim modeli tercih edilirse edilsin ekibin en önemli elemanı sınıf öğretmenidir (Conderman, 2011; Friend ve Cook, 2004; Gürgür, 2005; Murawski ve Dieker, 2004; Weichel-Murawski ve Swanson, 2001).

Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin genel eğitim sınıfına devam eden özel gereksinimli olan ve olmayan her bir öğrencinin akademik ve sosyal gereksinimlerini dikkate alarak, öğretimsel amaçları belirledikleri, amaçlara uygun olarak içeriği zenginleştirdikleri ve pekiştirici öğretim etkinliklerini gerçekleştirdikleri birlikte öğretim yaklaşımına ait öğretim modelleri Şekil-1’de gösterilmektedir.

# BİRLİKTE ÖĞRETİM MODELLERİ

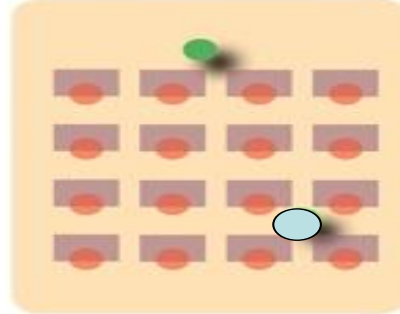


Bir öğretim yapan, bir gözlemci



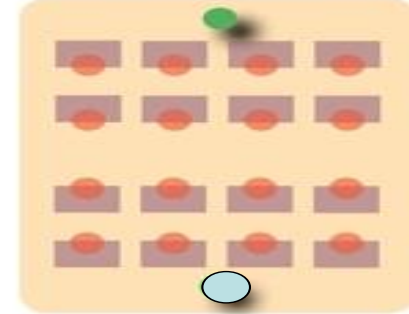
İstasyon Öğretim Modeli

Bir öğretim yapan, bir yardımcı/destekleyen

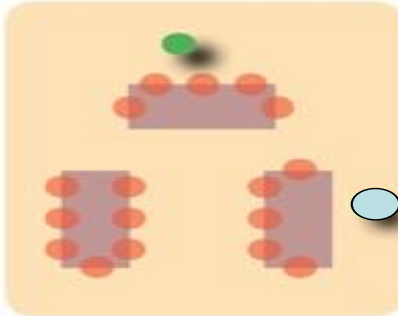


Alternatif Öğretim Modeli

Paralel Öğretim Modeli



Ekip Öğretim Modeli



Kaynak : *Co-teaching: Concepts, Practices, and Logistics*, Marilyn Friend, Ph.D., August, 2006

Şekil 1. Birlikte Öğretim Modelleri

Şekil-1’de belirtildiği gibi birlikte öğretim ‘‘1) bir öğretim yapan, bir gözlemci, 2) bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen, 3) istasyon öğretimi, 4) paralel öğretim, 5) alternatif öğretim ve 6) ekip öğretimi’’ olmak üzere altı farklı öğretim modeli ile şeklinde uygulanmaktadır (Conderman ve Bresnahan, 2007; Dieker ve Little, 2005; Friend ve Bursuck, 2009; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010; Huggins, Huyghe ve İljoski, 2012; Reeve ve Hallahan, 1994; Weichel-Murawski ve Swanson, 2001, Wilson, 2005). Altı farklı birlikte öğretim modelinde sınıf ortamı, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin öğrenme süreçlerinin birlikte gerçekleştirdikleri fiziksel çevre olarak kabul edilmektedir. Hem genel hem özel eğitim öğretmeni için öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme sorumluluğunu paylaştıkları işbirliği içinde çalışarak öğretim gerçekleştirdikleri ortamdır (Dieker, 2001; Embury, 2010; Fennick, 2001; Firend ve Reising, 1993; Little ve Dieker, 2009; Murawski ve Dieker, 2008).

Birlikte öğretim modelleri, özel gereksinimli öğrenciler ve sınıf öğretmenlerinin yanı sıra normal gelişim gösteren öğrencilere, rehber öğretmenlere, ailelere ve diğer uzmanlara da katkı sağlamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerini azaltır, özel gereksinimli öğrenciler ile çalışabilme yeterliklerini destekler, iletişim, liderlik ve birlikte sorun çözme becerilerini geliştirir, öğrencilerle arasındaki iletişimin uzun süreli ve doğrudan olmasını sağlar, öğretimin sorumluluğunu paylaşmalarına ve farklı uygulama örnekleri ile karşılaşmalarına fırsat verir (Cook ve Friend, 1995; Friend ve Bursuck, 2009; Rice ve Zigmond, 2004; Walpole, Justice ve Invernizzi, 2004; Weiss ve Lloyd, 2002; Wilson, 2005; Wood, 2007). Birlikte öğretim, altı farklı öğretim modelinin bir veya bir kaçının bir arada uygulanması ile gerçekleştirilebilir. Tüm öğretim modellerinin temel felsefesi, özel gereksinimli olan öğrencilerin genel eğitim ortamında kalmalarını sağlamak ve onlara en üst düzeyde doğrudan destek hizmeti sunmaktır. Bu yönü ile kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamaları ile doğrudan ilişkilidir. İşbirliğini temel alan birlikte öğretim yaklaşımı, tarihsel süreçte genel eğitim ortamlarında sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları bir strateji olarak yer almaktadır. Ancak zamanla özel eğitim alanında etkili ve gereksinimlere yönelik uygulamalara dikkat çekilmesiyle, kaynaştırma ortamlarında destek hizmet yaklaşımı olarak büyük bir hızla kabul görmüştür (Arguelles, Hughes ve Schumm, 2000; Bauwens, Hourcade ve Friend, 1989; Cook, 2004; Dieker ve Murawski, 2011; Firend, 2008; Friend ve Bursuck, 2009).



### 1.6.1. Bir öğretim yapan, bir gözlemci modeli (one teach, one observe)

Birlikte öğretim modellerinden biri olan “bir öğretim yapan bir gözlemci (one teach, one observe)” modelinde sınıf öğretmeni, sınıf içi öğretimi gerçekleştirme sorumluluğunu üstlenmektedir. Çoğunlukla gözlemci rolü ile sürece katılan özel eğitim öğretmeni ise, sınıf içinde sınıf öğretmeni ve tüm öğrencilerle ilgili gözlem verisi elde etmekle sorumludur (Friend ve Chaberslain, 2011; Mastropieri ve Scruggs, 2004). Alanyazında bir öğretim yapan, bir gözlemci öğretmenle gerçekleştirilen birlikte öğretim modeli, hazırlık-öğretim ve değerlendirme süreçlerine dayalı gözlem verilerinin elde edilmesi nedeniyle kanıt temelli uygulama şeklinde kabul görmektedir (Cook ve Friend, 1995). Birlikte öğretim yaklaşımına ait tüm modellerde olduğu gibi bu modelin de ilk basamağı hazırlıktır (Dieker ve Murawski, 2003; Gürgür ve Uzuner, 2010). Hazırlık aşamasında her iki öğretmen işbirliğine dayalı rol ve sorumlulukları paylaşır, öğrenci gereksinimlerini temel alan öğretim stratejileri belirler. Uygulama aşamasında sınıf öğretmeni, sınıf içi öğretimi sürdürme görevini üstlenmektedir. Özel eğitim öğretmeni ise sınıf içi öğretim sürecinde özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilere yönelik gözlem verisi toplayarak, sınıf öğretmenin öğrencilerin gelişimini değerlendirmesine katkı sağlamaktadır (Cook ve Friend, 2010; Friend ve Cook, 2003). Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına katıldıkları ilk günlerde, sosyal kabullerinin desteklenmesi açısından etkili bir model olarak kabul gören “*bir öğretim yapan bir gözlemci modeli*” kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi ve etkili öğretim becerilerinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır (Sileo, 2011).

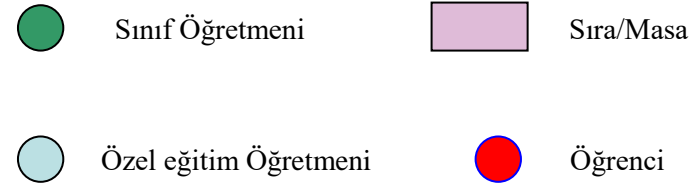
Bir öğretim yapan bir gözlemci modeli genel eğitim sınıflarında sistematik gözlem verilerinin elde edilmesi, hem öğretmenin kendini değerlendirmesi hem de öğrencilerini değerlendirmesi açısından önemlidir. Öğrenci gereksinimlerinin belirlenmesi, öğrenciye ve öğretmene doğrudan destek hizmeti sağlanması amacıyla içeren bir öğretim yapan bir gözlemci modeli tercih edilmektedir. Ayrıca genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin öğretim etkinlikleri sırasında etkinlikle ilgili olma davranışlarına yönelik detaylı veri toplanması da bu modelin bir avantajıdır (Sileo ve van Garderen, 2010).

Modelin uygulanması sırasında özel eğitim öğretmeni, öğrenci davranışları ve öğretim sürecine yönelik topladığı verileri, ders sonunda öğretimin asıl sorumluluğunu

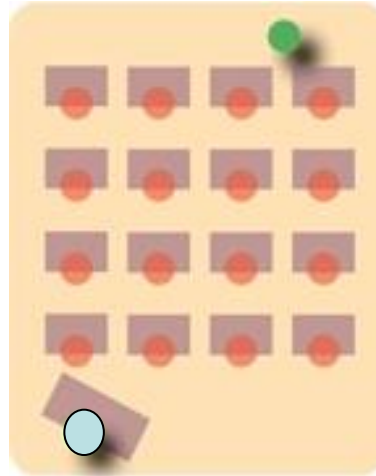
üstlenen sınıf öğretmeni ile birlikte değerlendirir (Cook ve Friend, 1995; Mastropieri ve Scruggs, 2000). Çoğunlukla ilkökul düzeyinde özel gereksinimli öğrencilerin devam ettikleri kaynaştırma sınıflarında uygulanan bu modelin (Rice, Drame, Owen ve Frattura, 2007; Scruggs, Mastropieri ve McDuffie, 2007; Slieo ve van Garderen, 2010), sınıf öğretmenlerine sınıf yönetimi ve öğrenci davranışlarının değerlendirilmesi konusunda olumlu katkı sağladığı (Firend, 2008; Murawski ve Dieker, 2004), çalışma sürecine katılan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim planları hazırlama becerilerinin geliştiği; özel eğitim öğretmenlerinin ise genel eğitim sınıflarında çalışma deneyimi elde ettikleri, problem davranışlarla başa çıkma ve sınıf yönetimi becerilerinin desteklendiği belirtilmektedir (Friend ve Chamberlain, 2011; Gately ve Gately, 2001; Gürgür, 2005; Gürgür ve Uzuner, 2010).

Bir öğretim yapan bir gözlemci modelinde çalışan öğretmenlere ve öğrencilere pek çok yararı bulunmaktadır. Bu yararlar şu şekilde sıralanabilir: a) İşbirliğini artırır, b) okul personelini olumlu yönde etkiler, d) uygulamalarına katılan öğretmenler sistematik veri toplamayı daha kolay öğrenir, kanıt temelli araştırmalar hakkında deneyim kazanır (Friend ve Cook, 2004; Murawski ve Swanson, 2001).

“*Bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin* ” sınıf içi uygulama planı Şekil 2’de gösterilmiştir.



Bir öğretim yapan, bir gözlemci

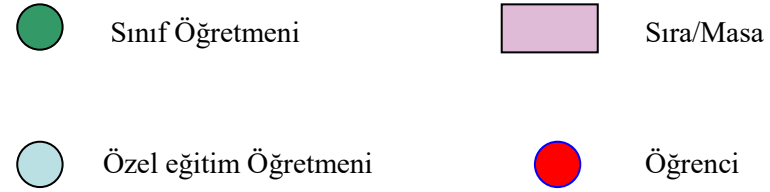


Şekil 2. Bir öğretim yapan, bir gözlemci öğretmenin birlikte çalıştığı öğretim modeli

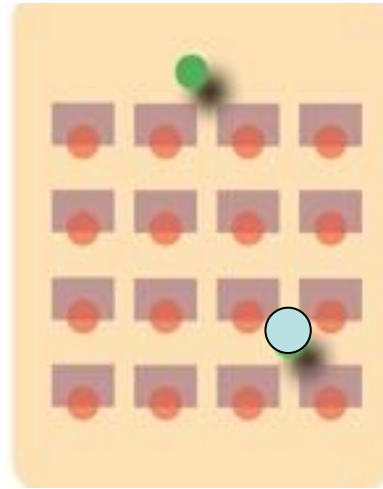
### 1.6.2. Bir öğretim yapan, bir yardımcı modeli (one support/assist/drift)

Bir öğretim yapan ve bir gözlemcinin birlikte çalışırken üstlendikleri sorumluluklarına ek olarak sınıf içi destek hizmeti içeren bu modelde, öğretmenlerin biri öğretimin asıl sorumluluğunu üstlenmektedir. Diğer öğretmen sınıf içi gözlem yapmak ve gerektiğinde özel gereksinimli öğrencilere destek hizmeti sunmakla sorumludur. Bir öğretim yapan bir yardımcı öğretmen modelinde sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni her iki rolden birini üstlenebilir (Gürgür, 2005). Birlikte öğretim modelinin ilk kez uygulandığı genel eğitim sınıflarında oldukça etkili kullanılacak bu model, özel eğitim öğretmenin genel eğitim programının adımlarını çok iyi bilmediği ve sınıf öğretmenin özel eğitim uyarlamaları konusunda destek gereksiminin yoğun olduğu durumlarda avantaj sağlamaktadır (Cook ve Friend, 1995; Zigmond ve Magiera, 2001; Volonino ve Zigmond, 2007). Alanyazında “*bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modelinde*” yardımcı öğretmen rolüne yönelik farklı tanımlar karşımıza çıkmaktadır. Bu farklılıklar bir öğretim yapan, bir işleyişi devam ettiren (one teach, one drift), bir öğretim yapan bir öğretimi destekleyen (one teach, one support) ve bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen (one teach, one assist) uygulaması şeklinde ifade edilmiştir. Ancak yardımcı, destekleyen veya işleyişi devam ettiren tanımlamalarının tümünde öğretmen benzer sorumlulukları üstlenir. Genellikle özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı rolü ile katıldığı bu öğretim modelinde, sınıf öğretmeni eğitim programının asıl sorumluluğunu üstlenerek dersin işlenişinde rol almaktadır. Yardımcı öğretmenin sınıf içinde fark edilmeyecek şekilde dolaşarak, özel gereksinimli öğrencilere öğretimi aksatmayacak biçimde sınıf içinde destek sağladığı bu modelin başarıyla uygulanması; öğretmenlerin sorumluluklarının, öğrencilere ne zaman ne şekilde destek verileceğinin hazırlık aşamasındaki planlarda açıkça belirtilmesine bağlıdır (Mastropieri ve Scruggs, 2000). Özel eğitim öğretmenin bir yandan sınıf içi gözlem verisi kayıt ettiği, aynı zamanda sınıf içi destek hizmeti sunduğu bu model özellikle Türkçe ve matematik derslerinde, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel düzenleme yapma becerileri üzerinde etkili olmaktadır. Alanyazında sözcük türlerinin öğretimi, dilbilgisi çalışmaları, matematik dersinde problem çözme basamaklarının öğretiminde kullanılabilirliği belirtilmiştir (Cook ve Friend, 1993; Murawski, 2003).

Bir öğretim yapan, bir yardımcı öğretmen modeline ait sınıf içi uygulama planı Şekil 3’de gösterilmiştir.



Bir öğretim yapan, bir yardımcı/destekleyen



Şekil 3. Bir öğretim yapan, bir destekleyen/yardımcı öğretmenin birlikte çalıştığı öğretim modeli

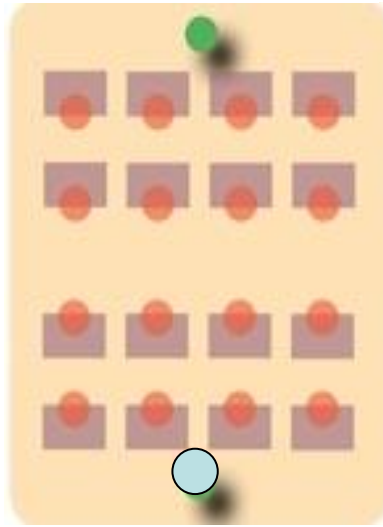
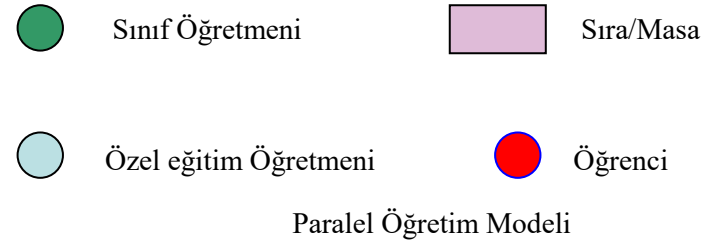
### 1.6.3. Paralel öğretim (parallel teaching) modeli

Özel gereksinimli öğrenciler için daha çok fırsat öğretimini temel alan paralel öğretim (parallel teaching) modeli, öğretimin iki grup öğrenci ile gerçekleştirilmesi esasına dayanır (Cook ve Friend, 2003). Öğrencilerin eşit büyüklükte iki heterojen gruba ayrıldıkları bu modelde özel gereksinimli öğrenciler her iki grupta da yer alabilir. Öğretmenler ise sınıf dışında haftalık toplantılar yaparak derse yönelik planlama oturumları gerçekleştirirler. Bu oturumların sonucunda her bir öğretmen aynı içerikle, aynı anda sorumlu oldukları gruba sınıf içi öğretim sunmaktadır. Aynı fiziksel ortamda, benzer içeriğin öğretimini temel alan bu modelin birlikte öğretimi daha önce uygulamış, deneyimi olan öğretmenlerce kullanılması önerilmektedir (Villa, Thousand ve Nevin, 2006; Sileo ve van Garderen, 2010).

Paralel öğretim modeli sınıf yönetimini olumsuz etkileyebilir, öğretmenler arasında rol çatışmasına neden olabilir. Bu modelde, öğrencilerin gruplara ayrılmaları ile öğretmenlerin eş zamanlı çalışıyor olması bir dezavantaj oluşturmaktadır (Cook ve Friend, 1995; Embury, 2010; Friend ve Cook, 2004; Vaughn, Schumm ve Arguelles, 1997; Zigmond ve Magieara, 2001).

Paralel öğretim modeli , kaynaştırma sınıflarındaki öğretim sürecine oldukça olumlu katkı sağlamaktadır. Bu model ile gerçekleştirilen uygulamalar, sınıf ve özel eğitim öğretmenleri arasındaki mesleki etkileşimi desteklemektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğretimsel düzenleme yapma becerilerinin desteklenmesine bağlı olarak, özel gereksinimli öğrenciler sınıf içi öğretime daha aktif katılım göstermektedir (Sileo, 2011). Bu model çooğunlukla birlikte öğretim yaklaşımının en az bir kez uygulandığı genel eğitim sınıflarında, özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimi olan sınıf öğretmenleri ile genel eğitim programının içeriğini ve uygulama aşamalarını çok iyi bilen özel eğitim öğretmenleri tarafından tercih edilmektedir (Cook ve Friend, 1995; Sileo, 2011; Sileo ve van Garderen,2010; Wilson ve Michaels, 2006; Zigmond ve Magieara, 2001).

Paralel öğretim modeli ait sınıf içi uygulama planı Şekil 4'de gösterilmiştir



Şekil 4. Paralel öğretim modeli

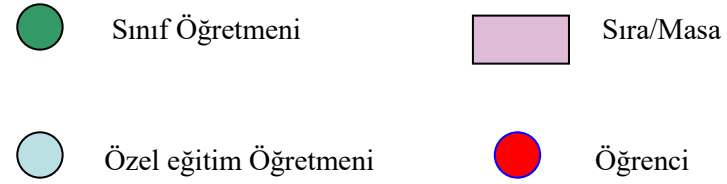
#### 1.6.4. İstasyon öğretim (station teaching) modeli

İstasyon öğretim (station teaching) modeli öğrencilerin küçük gruplara bölünerek, her iki öğretmenin oluşturmuş oldukları gruplardan sorumlu oldukları bir modeldir. Öğrencilerin üç ya da daha fazla sayıda küçük grup halinde çalıştıkları bu modelde, her çalışma grubu öğretim istasyonu olarak adlandırılır (Cook ve Friend, 2010; Gürgür, 2010). Öğretim istasyonlarında işlenecek ders içerikleri öğretmenler tarafından paylaşılarak hazırlık aşamasında yapılandırılır. Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler öğretim istasyonlarında heterojen bir şekilde katılırlar. Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni kendi grubu ile çalıştığı bu modelde, öğrenciler farklı öğretim istasyonlarındaki öğretmenlerin anlattıklarını öğrenmek amacıyla dönüşümlü olarak hareket ederler (Cook ve Friend, 2010; Sileo, 2010).

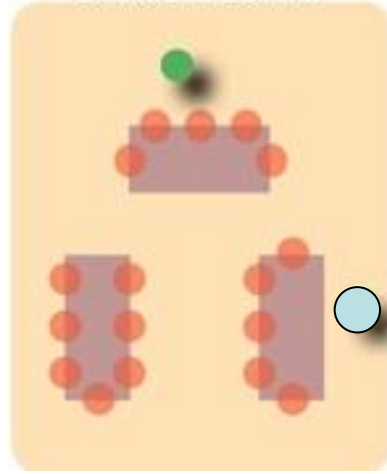
Birlikte öğretim modellerine yönelik kapsamlı ve sistematik uygulamalar gerçekleştiren Cook ve Friend (1995), öğrenci özelliklerine göre bir üçüncü istasyonun oluşturulabileceği, bu istasyonlarda öğrencilerin akran öğretimi ve bağımsız çalışma becerilerinin destekleneceğini ifade etmişlerdir. İstasyon öğretim modelinin öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle olan etkileşim düzeylerine olumlu katkı sağladığı belirtilirken (Cook ve Friend, 1995; Friend ve Cook, 2004; Murawski ve Dieker, 2004) içeriği öğrenmek için gerçekleştirilen yer değişimlerinin sınıf yönetimi açısından dezavantaj oluşturabileceği belirtilmiştir (Embury, 2010; Walter-Thomas, 1997; Zigmond ve Magiera, 2001).

İstasyon öğretim modeli, sınıf içi uygulama planı Şekil 5’de gösterilmiştir. İstasyon öğretiminin çalışan öğretmenlere ve öğrencilere pek çok yararı bulunmaktadır. Bu yararlar şu şekilde sıralanabilir: a) destek hizmet alan öğrenci sayısı artar, b) özel gereksinimli olan ve olmayan bütün öğrencilerin katılımını artırır (Friend ve Cook, 2004; Murawski ve Swanson, 2001; Welch, Brownell ve Sheridan, 1999).





### İstasyon Öğretim Modeli



Şekil 5. İstasyon öğretim modeli

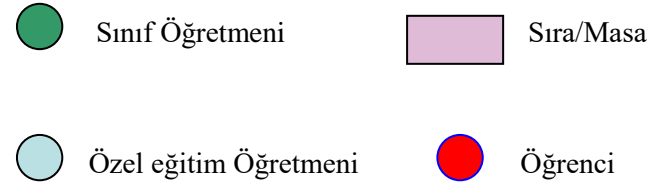
### 1.6.5. Alternatif öğretim (alternative teaching) modeli

Büyük grup ve küçük grup öğretimine dayalı gerçekleşen alternatif öğretim modelinde, sınıf öğretmeninin öğretilmekte olan içerikle ilgili sorumluluğu sürerken, özel eğitim öğretmeninin özel gereksinimli öğrencilere konu içeriğini kazanmaları için gerekli öğretimi sunma sorumluluğu bulunmaktadır (Cook ve Friend, 1995; Vaughn, Schumm ve Arguelles, 1997; Akt. Gürgür, 2010).

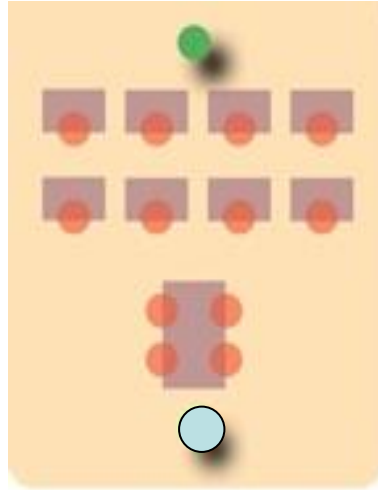
Özel gereksinimli öğrenciler ile küçük grup öğretiminin sürdürüldüğü alternatif öğretim modelinde (Cook ve Friend, 2004; Vaughn, Schumm ve Arguelles, 1997) öğretmenler benzer içerikle öğretim yaparken, kullandıkları öğretim yaklaşımları farklılaşabilir (Mastropieri ve Scruggs, 2000). Özel eğitim öğretmeni genellikle küçük gruptan oluşan özel gereksinimli çocuklarla gözden geçirme, tekrar, konuya ön hazırlık yapma, bir beceri üzerinde vurgu yapma gibi çalışmalara yer vermektedir (Zigmond ve Magiera, 2001). Alternatif öğretim modelinin, dikkat dağınıklığı olan ve öğrenme güçlüğü bulunan çocukların olduğu sınıflar (Cook ve Friend, 2010) ile kaynaştırma öğrenci sayısının 3-8 arasında değişiklik gösterdiği genel eğitim sınıflarında etkili bir biçimde uygulanabileceği ifade edilmektedir (Boudah, Schumacher ve Deshler, 1997; Cook ve Friend, 1995; Friend ve Bursuck, 2009; Murawski ve Dieker, 2008).

Alternatif öğretim modelinde küçük grup ve büyük grup yerleştirmelerinin, öğrencilerin yeterlilik seviyelerine göre değil, planlanan konu içeriği ve beceri düzeyine göre olması gerekmektedir (Friend ve Cook, 2004; Sileo ve van Garedern, 2010). Ancak öğretim süresince grupların eşit sayıda öğrenciden oluşmaması, özel gereksinimli öğrencilerin genellikle tekrar öğretiminin yapıldığı gruplara yerleştirilmeleri dolayısıyla etiketlenmelerine neden olduğu gerekçesiyle eleştirilmektedir. Özellikle alternatif öğretim modelini uygulayan öğretmenlerin, uygulama sırasında konu içeriği ile ilgili öğrencilerin yeterlilik ve beceri düzeylerini gerçekçi şekilde ayırt etmekte zorlandıkları belirtilmektedir (Gately ve Gately, 2001, Vaughn, Schumm ve Arguelles, 1997).

Alternatif öğretim modeli sınıf içi uygulama planı Şekil 6'da gösterilmiştir



### Alternatif Öğretim Modeli



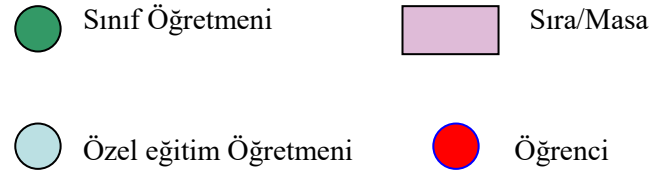
Şekil 6. Alternatif Öğretim Modeli

### 1.6.6. Ekip öğretimi (team teaching) modeli

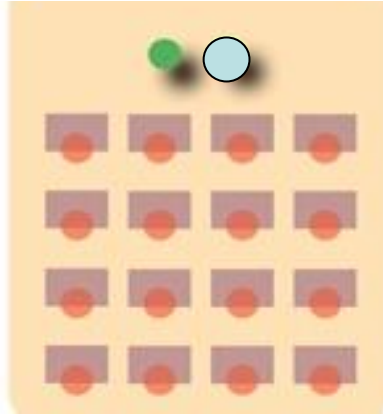
Öğretim sorumluluğunun öğretmenler tarafından eşit şekilde paylaşıldığı bu model uygulanırken, aynı anda aynı içeriğin öğretimi temel alınmaktadır. Diğer bir deyişle öğretim sürecinde öğretmenlerin sınıf öğretim sorumluluğunu eşit şekilde paylaştıkları belirtilmektedir (Mastropieri ve Scruggs, 2000; Villa, Thousand ve Nevin, 2008).

Ekip öğretimi için alanyazında “*iki beden bir beyin*”, “*ekip öğretimi etiketi (tag team teaching)*” ifadeleri kullanılmaktadır. Birçok öğretmen için bu öğretim modelini uygulamak karmaşık olsa da işbirliğini öğrenmek için etkili ve tatmin edici bir uygulamadır. Ancak öğretmenlerin farklı öğretme stillerine sahip olmaları, sınıf öğretmenin sınıfındaki liderlik rolünü kaybedebileceğini düşünerek çalışmalarda işbirliğinden uzaklaşması uygulamaları olumsuz etkilemektedir (Friend ve Cook, 2004; Murawski ve Dieker, 2004; Trent, Driver ve Wood, Parrot, Martin ve Smith, 2003).

Ekip öğretimi modeline ait sınıf içi uygulama planı Şekil 7’de gösterilmiştir.

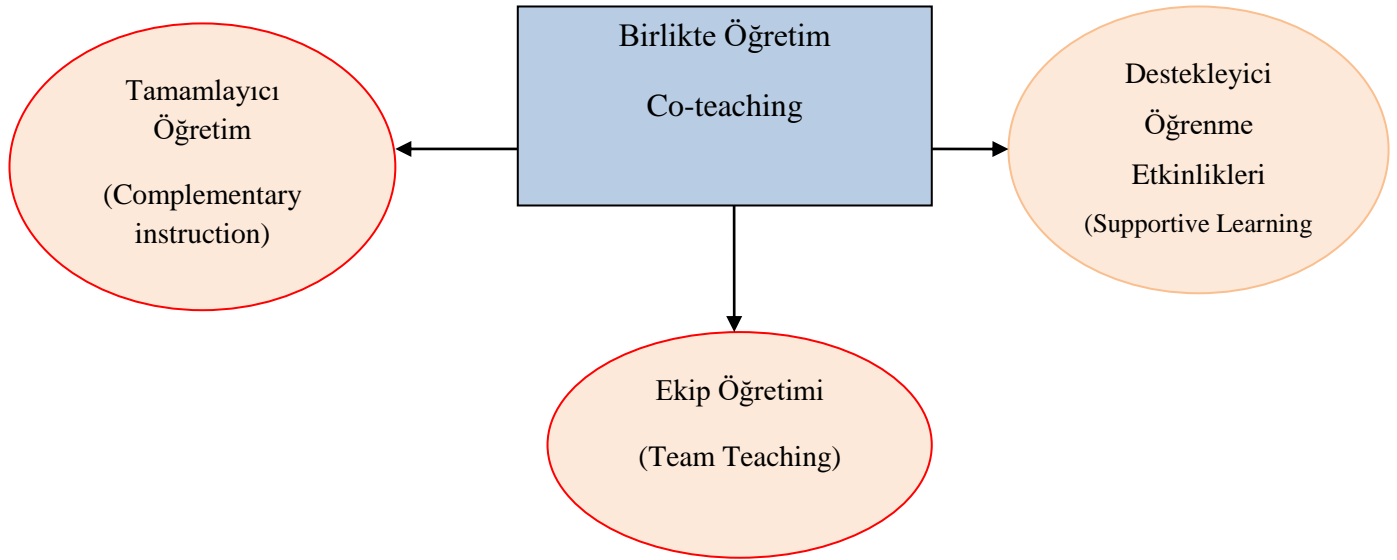


### Ekip Öğretimi Modeli



Şekil 7. Ekip Öğretimi Modeli

Görüldüğü gibi birlikte öğretim yaklaşımının farklı uygulama modelleri bulunmaktadır. Yukarıda altı farklı öğretim modeli şeklinde gruplandırılan birlikte öğretim modeli (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010, Huggins, Huyghe ve İljoski, 2012), sınıf öğretmenine ve öğrenciye verilecek özel eğitim desteğinin biçimine (sınıf içi/sınıf dışı destek), uygulanan programının özelliğine ve özel eğitim öğretmenin alacağı rol ve sorumluluklara göre farklılaşmaktadır (Çolak, 2007). Bir başka sınıflama doğrudan işbirliğine dayalı hizmet türü olan birlikte öğretim yaklaşımına ait Bradley ve Switlick (1997) ile Bauwnes, Hourcade ve Friend (1989) tarafından; 1) Ekip öğretimi, 2) tamamlayıcı öğretim ve 3) destekleyici öğretim etkinlikleri şeklinde Şekil 8'de gösterilmektedir (Bradley ve Switlick, 1997; Akt. Çolak, 2007 , s. 125 den uyarlanmıştır).



Şekil 8. Doğrudan İşbirlikli Hizmet Modelleri

Şekil 8'de görüldüğü gibi doğrudan işbirlikli hizmet modelleri tamamlayıcı öğretim, destekleyici öğretim ve ekip öğretimini içeren birlikte öğretimden (coteaching) oluşmaktadır (Bauwnes, Hourcade ve Friend, 1989).

Tamamlayıcı öğretim modelinde sınıf öğretmeni öğretimi yapılacak içerik ve materyallerden, özel eğitim öğretmeni ise öğretimin gerçekleştirildiği sınıftaki her öğrenci için uygun öğrenme stratejilerinin planlara yansıtılmasından ve öğretiminden sorumludur (Rainforth ve England, 1997; Akt. Çolak, 2007). Birlikte öğretimin gerçekleştiği bir diğer uygulama “*destekleyici öğrenme etkinlikleri*”dir. Özel eğitim öğretmenin, öğretim sürecinde

özel gereksinimli öğrencilere destek sunmasını amaçlayan destekleyici öğrenme uygulamaları sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin öğrencilerin gereksinimlerini dikkate alarak öğretim amaçlarını, amaçlara uygun içeriği, öğretim etkinliklerini belirlemesiyle gerçekleştirilir. Öğretim boyunca sınıf öğretmeni sınıfa konuyu anlatırken, özel eğitim öğretmeni konuyu gözden geçirme, içeriği ayrıntılı anlatma ya da konunun ana fikrini belirleme gibi öğretimi yapılan konunun zenginleştirilmesi ve pekiştirilmesi yönünde çeşitli etkinliklerle öğrencilere ya da küçük gruplara yardım eder (Bauwens ve Hourcade, 1997).

Ekip öğretimi modelinde özel eğitim ve sınıf öğretmeni sınıf dışı ve sınıf içi çalışmalarda rol ve sorumluluk almaktadır. Öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme basamaklarında birlikte çalışan öğretmenlerin bu modelde gerçekleştirdikleri planlama ve değerlendirme oturumları oldukça önemlidir. Bu nedenle modelin işbirliğine yatkın ve gönüllü çalışacak öğretmenlerle uygulanması önerilmektedir (Cook ve Friend, 1995; Vaughn, Schumm, Arguelles, 1997). Kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşması ve bütünleştirmeye geçiş sürecinde ilk yıllarda üç (Bauwens, Hourcade ve Friend, 1989; Bradley ve Switlick, 1997), daha sonra beş (Cook ve Friend, 1995) ve günümüzde altı (Dieker, 2011; Dore, 2010; Friend ve Bursuck, 2009; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010; Huggins, Huyghe ve İljoski, 2012) farklı öğretim modeli ile uygulanan birlikte öğretim yaklaşımı; uygulama öncesinde, uygulamada ve uygulama sonunda sistematik bir çalışmayı gerektirmektedir (Cook ve Friend, 2004, 2010; Dieker ve Murawski, 2003; Gürgür, 2005). Özel gereksinimi olan öğrencilerin sınıf içinde bireyselleştirilmiş eğitim programlarına göre eğitim almaları, öğretmenlerin öğretimin sorumluluğunu paylaşmaları ayrıca sınıf dışı hazırlık süreci ile sınıf içi öğretim sürecinde öğretimin etkilerini uzun süreli izlemeleri birlikte öğretim modellerinin avantajlarıdır (Cook ve Friend, 1995; Kefe ve Moore, 2004; Weichel-Murawski ve Swanson, 2001).

Birlikte öğretim modeline ait öğretim modellerinin herhangi birinin diğerinden üstün olmadığı, bir veya bir kaç modelin birlikte uygulanabileceği belirtilmektedir (Cramer, Liston, Nevin, Thousand, 2010; Friend ve Cook, 2004; Wischnowski, Salmon ve Eaton, 2004). Bu yaklaşımı temel alan araştırmalarda öğretim modellerinin öğrencilerin yaş, özür türü, performans düzeyi, gereksinimleri ile uygulamaların gerçekleştirileceği ders ve konuların içeriğine, kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklere, sınıf mevcuduna, öğretmenlerin mesleki

becerilerine göre farklı sıra ile uygulanmasının daha etkili olduğu vurgulanmaktadır (Cook ve Friend, 1995; Friend ve Bursuck, 2009; Zigmond ve Magiera, 2001).

Birlikte öğretimin etkili bir biçimde uygulanması için öğretmenlerin mesleki bilgi ve deneyim sahibi olmaları (Friend ve Bursuck, 2009; Friend ve Cook, 2004; Harvey, Yssel, Bauserman ve Merbler, 2010, Trent, Driver, Wood, Parrot, Martin, ve Smith, 2003), çalışmalara gönüllü katılmaları, ortak bilgi ve beceri setlerinin varlığından haberdar olup profesyonel gelişime açık olmaları ve etkili iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Adams, Cessna ve Friend 1993; Friend ve Cook, 2004). Başarıyı etkileyen bir diğer değişken sınıftaki işleyiş sürecidir (Fuchs,1986). Öğrenenlerin destek duydukları gereksinim alanları, hazırbulunuşluk ve akademik beceri düzeyleri de birlikte öğretim sürecini etkileyen önemli bir faktördür (Olson, Chamers ve Hoover, 1997). Bu bakımdan öğretmenlerin, öğretim süreci öncesinde hazırlık çalışmalarında birlikte planlamaya ihtiyaç duyabilecekleri belirtilmektedir (Dieker ve Murawski, 2003). Bu nedenle ders öncesinde planlama çalışmalarına her iki öğretmenin de yeteri kadar zaman ayırması ve gönüllü katılımlarının önemli olduğu ifade edilmektedir (Cook ve Firend, 2010).

Öğretmenlerin birlikte öğretime karar vermeden ve uygulamada kendilerine sormaları ve yanıtlamaları gereken bazı sorular bulunmaktadır (Adams, Cessna ve Friend, 1993; Dore, 2010; Firend, 2008). Bunlar şunlardır:

- Birlikte öğretimin temel felsefesi nedir? Bu yaklaşımı kendimiz, sınıfımız ve program açısından neden uygulamak istiyoruz?
- Birlikte öğretim yaklaşımını uygulamamızı gerektiren kişisel ve mesleki gereksinimlerimiz nelerdir?
- Mesleki bilgi ve becerilerimizi, süreçte nasıl kullanacağız?
- Birlikte öğretim uygulamaları için nasıl işbirliğine dayalı profesyonel bir iletişim kuracağız ve bu süreci nasıl devam ettireceğiz?
- Öğrencilerimiz için öğretimin sorumluluğunu nasıl paylaşacağız? Gerektiğinde diğer disiplin alanları ile okul yönetimi, aileler ve meslektaşlarımızdan nasıl destek alacağız? Sürece ait değişkenleri (öğrenci gereksinimleri, fiziksel çevre, ortam düzenlemeleri, program uyarlamaları, sürecin ve programın değerlendirilmesi vb.) birlikte öğretim uygulaması öncesinde ve sonunda nasıl değerlendireceğiz?



Bu sorular genel eğitim sınıfına devam eden her öğrencinin, akademik ve sosyal becerilerinin artırılması amacıyla birlikte öğretim modellerinden hangilerinin tercih edileceğine karar verilmesinde önemli rol oynamaktadır. Hazırlık aşamasında yapılan çalışmalar ayrıca, öğretmenlerin öğretimi düzenleme ve planlama çalışmalarına da temel oluşturmaktadır (Dore, 2010; Murawski, 2011).

Birlikte öğretim sürecinde dikkate alınması gereken bir diğer boyut, değerlendirmedir. Sürece dayalı değerlendirme anlayışını benimseyen birlikte öğretim yaklaşımında, süreci sistematik izleme ve gözlem raporları, grafik oluşturma, görüşme verileri, öğretmenlere ve öğrencilere ait sürece dayalı ürünler gibi çoklu veri toplama teknikleri önerilmektedir (Friend ve Cook, 2003; Murawski ve Dieker, 2008; Murawski ve Lochner, 2011). Birlikte öğretim yaklaşımına ait öğretim modelleri uygulanırken öğretmenlerin işbirliği kurabilmeleri mesleki yeterlikleri, sahip oldukları tutumlar ve önceliklere göre farklılık göstermektedir. Bu değişkenler, aynı zamanda sınıflarındaki öğretim sürecine dönük planlama ve uygulama çabaları üzerinde de belirleyici rol oynamaktadır (Dieker ve Little, 2005; Gürgür, 2005; Harbort, Gunter, Hull, Brown, Venn, Wiley ve Wiley, 2007; Tobin, 2005; Murawski ve Lochner, 2011). Öğretmenler öğretim işinin nicelik ve niteliğini planlayıp, uygulamaları yürüten ve öğrencileri değerlendiren kişiler oldukları için eğitim öğretimin niteliğini etkileme gücüne sahiptir. Bu bakımdan meslektaşları ile işbirliği yapmaları, kurumsal aidiyet düzeyleri, mesleki bilgi ve becerileri ile yeterlikleri; birlikte öğretim uygulamalarının niteliği bakımından önemlidir. *Yeterlik*, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini beklenen nitelikte yürütme yeteneklerine olan öz yeterlikleri ile kişisel inançlarıdır (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Alan yazında özyeterlik sahibi öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini önemsedikleri, planlama becerilerinin farkında oldukları ve bir işe yönelik motivasyonlarının daha üst düzeyde olduğu ifade edilmektedir (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Gürçan, 2005; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010). Birlikte öğretim yaklaşımı öğretmenlerin kendisine “*Bir öğretmen olarak görevlerim nedir?*” sorusunu sorması ve bu görevlerini yerine getirmesi için gerekli olan bilgi ve becerilerini kullanarak, bir eylem planı geliştirip geliştirmediği ile bu planın uygulayabilirliğine yanıt verme sürecidir (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004). Bu yönüyle, yaklaşıma ait modellerin öğretmenlerin etkili öğretim becerilerinin gelişimine katkısı bulunmaktadır (Friend, Reising ve Cook, 1993).

Etkili bir öğretim süreci, öğretmenlerin sınıflarındaki bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretim planı hazırlayabilmeleri, hazırladıkları planları uygulamaları ve

değerlendirmeleri ile gerçekleşmektedir (Cook ve Friend, 2010). Bu bakımdan özellikle göreve başladıklarında, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin ve öğretim becerilerinin desteklenmesi bir gereksinim olarak görülmektedir (Billingsley ve McLeskey, 2004; Ergenekon, 2004; Kış, 2007). Öğretmenlerin, etkili öğretim becerilerinin temelini oluşturan mesleki yeterlik algılarının dört temel kaynağı bulunmaktadır. Bu kaynaklar “*sosyal modeller tarafından sağlanan yaşantılar, tam ve doğru deneyimler, sözel ikna ile bireyin fiziksel ve duygusal durumudur*”. Bandura'ya göre bu kaynaklardan en etkili olanı bireyin bizzat yaşadığı deneyimlerdir (Bandura, 1994). Etkili öğretim becerisi, ülkemizdeki okullarda öğretimin ve öğretmenlerin niteliğini arttırmak amacıyla hazırlanan öğretmenlik mesleği genel yeterlik alanlarından biridir. Öğretme ve öğrenme süreci alt yeterlik alanında yer alan etkili öğretim becerisi, bir bakıma sınıf içi işleyiş süreci ile ilgilidir. Bu bakımdan düşünüldüğünde öğretmenlerin, etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesi için gerçek yaşantılar sonucu kalıcı deneyimlere gereksinimleri bulunmaktadır.

Birlikte öğretimin bir bileşeni olan ve her iki öğretmene de gerçek yaşantılar aracılığıyla deneyim kazandıran öğretimi uygulama sürecinde, öğretmenlerin etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu nedenle, araştırmada temel alınan “*birlikte öğretime ait bir öğretim yapan bir gözlemci modeli*” ile sınıf öğretmenleri mesleki becerilerine yönelik iş başında iken desteklenmektedir.

Sonuç olarak birlikte öğretim yaklaşımı sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme çalışmalarında işbirliği yapmalarını gerektirmektedir. Araştırmada görüleceği gibi öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı birlikte sistematik bir çalışma ile öğretimi sürdürdükleri bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin, katkılar sağladığını gösteren bulgular çalışmalar yoğunudur (Cawley, Hayden, Cade ve Baker-Kroczyński, 2000; Cook ve Friend, 1995; Dieker ve Murawski, 2011; Gately ve Gately, 2001; Murawski ve Dieker, 2004; Murawski ve Hughes, 2009; Murawski ve Lochner, 2011; Rea, McLaughlin ve Walther-Thomas, 2002; Santamaria ve Thousand, 2004; Wischnowski, Salmon ve Eaton, 2004). Bu çalışmalar ve sonuçları ilgili araştırmalar bölümünde yer verilmiştir.

## 1.7. İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde birlikte öğretim yaklaşımına odaklanan nitel ve nicel çok sayıda araştırmanın gerçekleştiği görülmektedir. Bu araştırmaların daha çok uygulanmakta

olan birlikte öğretim yaklaşımını betimlemeye, yönetici, öğretmen, aile ve öğrencilere olan yararlarına, öğretmenlerin mesleki becerilerine, öğrencilerin farklı akademik becerileri üzerindeki etkisi ile uygulamalar sırasında ortaya çıkan sorunlara odaklanmış oldukları dikkati çekmektedir. Bu bölümde birlikte öğretim yaklaşımını inceleyen yurtdışı çalışmalar ve uygulamaların katkıları olmak üzere ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

### 1.7.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Birlikte öğretim yaklaşımının uygulanmasına odaklanan çalışmalar incelendiğinde bu araştırmaların, daha çok gözlem ve görüşme tekniklerinin kullanıldığı nitel ve tek denekli desenlerde gerçekleştirilmiş araştırmalar olduğu görülmektedir (Antia, 1999; Arguelles, Hughes ve Schumm, 2000; Austin, 2001; Bauwens, Hourcade ve Friend, 1989; Beamish, Bryer ve Davies, 2005; Bergren, 1997; Bouck, 2007; Buckley, 2004; Cook ve Friend, 1995; Dieker, 2001; Disher, Mathot-Bucker, McDonnell, Mendal, Ray ve Thorson, 2003; Dugan ve Letterman, 2008; Friend, 2008; Friend ve Cook, 2003; Gately ve Gately, 2001; Hansen, 2007; Graetz, Mastropieri ve Scruggs, 2005; Harbort, Gunter, Hull, Brown, Venn, Wiley ve Wiley, 2007; Johnson, 2012; King Sears ve Bowerman-Kruhm, 2011; Kroeger ve Laine, 2009; Lockledge ve Wright, 1993; Maheady, 1997; Morocco ve Aguilar, 2002; Magiera, Smith, Zigmund ve Gebaur, 2005; Murawski, 2008; Murawski ve Swanson, 2001; Reeve ve Hallahan, 1994; Orr, Thompson, Ross ve Mc Adory, 1998; Rice ve Zigmund, 2000; Rothman ve Mc Millan; 2003; Sileo, 2011; Tobin, 2005; Vaughn ve Scumm, 1995; Vaughn, Schumm ve Arguelles, 1997; Welch, Brownell ve Sheridan, 1999; Walther-Thomas, 1997; Walter-Thomas, Korinek, McLaughlin ve Williams, 2000; Weiss ve Llyod, 2002; Wilson, 2005; Wischnowski, Salmon ve Eaton, 2004; Wood, 1998).

Bauwens, Hourcade ve Friend, (1989) birlikte öğretim yaklaşımının sınıf öğretmenlerine katkılarını inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin bireysel performansı temel aldıklarında çeşitli öğretim yöntemlerini daha etkili kullanabildiklerini belirlemişlerdir. Lockledge ve Wright (1993) ise işbirliği ile öğretim uygulamalarında özel eğitim ve sınıf öğretmenin rollerini incelemişler ve özel eğitim öğretmenlerinin rollerinin uygulama sürecinde, sık sık değiştiği bulgusuna ulaşmışlardır. Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim öğretmeninden beklenti içinde olduklarını, bu beklentilerinin daha çok özel gereksinimli öğrencilere destek veren öğretmen rolü olduğu belirtilmiştir. Maheady (1997), özel eğitim ve sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdikleri birlikte öğretim uygulamasının her iki öğretmenin de

farklı öğretim yöntemlerini kullanabilme, materyal çeşitliliği oluşturma ve grup öğretimi yapabilme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Maheady (1997), aynı çalışmada birlikte öğretim yaklaşımı ile özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama becerilerindeki değişimi incelemiş alternatif öğretim ve paralel öğretim yöntemlerinin uygulandığı sınıflarda, sınıf öğretmenlerine sınıf yönetimi ve etkili plan hazırlama desteği vermiştir. Araştırmanın sonucunda, birlikte öğretim yaklaşımının daha kolay uygulanabilmesi amacıyla, özel eğitim ve sınıf öğretmenlerin rollerinin açık olarak belirlenmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin, kendi öğrenmelerinden ve başarılarından sorumlu olma düzeylerinin birlikte öğretim yaklaşımına göre inceleyen Vaughn ve Scumm (1995), araştırmalarında öğrenci gereksinimlerinin tanımlanması ile öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının belirlenmesinin önemine dikkat çekmiştir. Rollerin daha ayrıntılı tanımlandığı çalışmalarda planlama etkinliklerinin niteliğinin arttığını ve iyi bir planlama sürecinin öğretimi uygulama ve değerlendirme aşamalarının da niteliğine katkı sağladığı belirtilmiştir.

Walther-Thomas (1997), birlikte öğretim yaklaşımının uygulanması ile uygulama sürecinde karşılaşılan problemleri ortaya koymayı hedefledikleri araştırmalarında, kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleriyle çalışmışlardır. Yarı yapılandırılmış görüşme, belge incelemesi ve gözlem tekniklerinin kullanıldığı çalışmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerine etkili destek hizmet sağlandığında birlikte öğretim uygulamalarının başarılı olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciler için akademik ve sosyal amaç belirlemedeki başarılarının arttığı, özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin geliştiği, ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarının arttığı, öğrenci ve öğretmen etkileşiminin olumlu yönde değiştiği gözlenmiştir.

Benzer olarak, genel eğitim sınıflarında birlikte öğretim yaklaşımının uygulanma süreciyle ilgili bir diğer araştırma Bergren'e (1997) aittir. Araştırmada kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Sınıf öğretmenleri birlikte öğretim yaklaşımını, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler açısından yararlı bulduklarını ancak nasıl uygulayacakları konusunda bilgi eksikliği yaşadıklarını, hizmet içi eğitim almaları gerektiğine inandıklarını belirtmişlerdir (Akt:Gürgür, 2005).

Orr, Thompson, Ross ve Mc Adory (1998), iş eğitimi dersinde meslek lisesi öğretmen adayları ve staj öğretmenleri ile çalışmıştır. Öğretmen adaylarının sorumluluk alma ve öğretimsel düzenlemeler yapma becerilerinde gelişme gösterdikleri; staj danışmanlarının ise öğretimin sorumluluğunu alma, izleme ve değerlendirme çalışmalarına daha aktif katıldıkları gözlenmiştir.

Wood (1998), birlikte öğretime yönelik öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veri toplamıştır. Sonuçta öğretmenler, uygulama deneyimleri arttıkça rollerini daha kolay belirleyebildiklerini ve işbirliğine yatkınlık düzeylerinin arttığını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

İşitme engelli öğrencilerin devam ettiği sınıflarda, birlikte öğretim yaklaşımının uygulama sürecinin ve öğretmen rollerinin incelendiği bir diğer çalışma ise Antia (1999) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, özel eğitim öğretmenlerinin sınıf öğretmenine ders planı hazırlama desteği verme konusunda sorumluluk aldıklarında genel eğitim programlarında uyarlama yapma becerilerinin geliştiği belirtilmiştir.

Welch, Brownell ve Sheridan (1999), genel eğitim okulunda, birlikte öğretim uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Birlikte öğretim uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin öğretim becerileri, özel eğitim öğretmenlerinin ekip çalışmasına yatkınlık ve problem çözme becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir. Araştırma sonuçları hem genel hem de özel eğitim öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencilerin akademik ilerlemelerinin değerlendirilmesi ve BEP ekibindeki üyeler arasında işbirliğinin oluşturulması hakkında yoğun destek gereksinimleri olduğunu ortaya koymaktadır.

Genel eğitim sınıflarında birlikte öğretim uygulamalarını inceleyen Rice ve Zigmond (2000), sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere karşı olumlu tutum geliştirdiklerini, sınıf içi etkileşimin arttığını belirtmişlerdir. Yaklaşımın uygulaması sürecinde özel eğitim öğretmenlerinin sınıf içinde veri toplanmasına fırsat veren “*bir öğretim yapan, bir gözlemci*” modelini daha sık tercih ettikleri gözlenmiştir.

Arguelles, Hughes ve Schumm, (2000) ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere genel eğitim sınıflarına devam eden 66 özel gereksinimli öğrenciye iki yıl süreyle destek hizmet verdikleri araştırmada; bir öğretim yapan/bir yardımcı öğretmen modelini uygulamışlardır. Çalışma sonucunda ilköğretim düzeyinde görev yapan sınıf

öğretmenlerinin, öğretim sürecinde zamanı planlama becerilerinde olumlu gelişmeler görülmüştür. Öğretmenler birlikte öğretim uygulamalarının iletişim kurma, yönetici desteğini almayı başarmak gibi alanlarda kendilerine katkı sağladığını vurgulamıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin rol paylaşımlarını inceleyen Dieker (2001), planlama ve uygulama sürecine yönelik öğretmen görüşlerini almıştır. Bu araştırma sonucunda, birlikte öğretim yaklaşımını uygulayacak olan sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin mesleki kıdemleri arasındaki fark azaldıkça rollerini daha açık tanımladıkları, rollerin belirlenmesinde öğrenci gereksinimlerini temel aldıkları ifade edilmiştir.

Murawski ve Swanson (2001), öğretmen adaylarının staj uygulamaları süresince gerçekleştirdikleri araştırmalarında birlikte öğretim yaklaşımına ait bir öğretim yapan bir yardımcı modelini kullanmışlardır. Öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrenciler açısından ele alınan bulgularda, sınıf öğretmenleri uygulamanın kendilerine en çok katkı sağlayıcı yönünü sınıf içi gözlem verisi elde etmek, okuma ve dil derslerinde materyal zenginliği oluşturmak; öğretmen adayları ise öğrenci ile olumlu ilişkiler kurmak, sınıf yönetimi ve ders sunumu konularında olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler ise birlikte öğretim uygulanan sınıflarda akademik başarılarının yükseldiğini ve sınıfta daha çok söz hakkı aldıklarını belirtmişlerdir.

Austin (2001), birlikte öğretim yaklaşımının etkililiği üzerindeki faktörleri incelediği araştırmasında, veri toplamak amacıyla "*İşbirliği ile Öğretime Yönelik Görüşler Ölçeği*" kullanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler birlikte öğretim yaklaşımını fen bilgisi, sosyal bilgiler, matematik ve okuma–yazma alanlarında daha sık kullandıklarını; planlama becerilerinin geliştiğini, içeriği daha etkili sunum yaparak işledikleri ve öğrencilerle daha çok etkileşim fırsatı sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Tekli vaka örneklerine verilebilecek bir diğer araştırma, Dieker (2001) tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğretmen ve öğrencilere yönelik verilerin elde edildiği araştırmanın sonunda, birlikte öğretim yaklaşımını uygulayacak sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin, öğrenci gereksinimlerini temel alarak birlikte öğretim planları geliştirdikleri, birlikte öğretime başlamadan önce rollerini belirledikleri, haftalık gerçekleştirdikleri yansıtma toplantılarının rol ve sorumluluk paylaşımına olumlu katkısı olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen rollerine yönelik bir diğer araştırma da Weiss ve Lloyd (2002) tarafından gerçekleştirilmiştir. Gözlem, görüşme ve belge inceleme teknikleri ile veri toplanan araştırma

sonucunda, özel eğitim öğretmenlerinin birlikte öğretim yaklaşımı uygulanan genel eğitim sınıflarında ekip modelini benimsedikleri, sınıf öğretmeni ile işbirliği yaptıkları, bir öğretim yapan bir gözlemci modelinde öğrenciye destek hizmet sundukları belirtilmiştir. Benzer amaçla gerçekleştirilmiş çalışmaların sonucunda, birlikte öğretim yaklaşımının öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirdiği, özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarına katkı sağladığı gözlenmiştir (Berry, Bowman, Hange, McClure ve Pritt, 1996; Hourcade ve Bauwens, 2001; Jimenez-Sanchez ve Antia, 1999; Keefe ve More, 2004; Shildz, 1997; Welch, 2000).

Weiss ve Llyod (2002) bir diğer araştırmalarında, özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim sınıfları ile özel eğitim sınıflarındaki rollerini ve öğretim etkinliklerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın bulguları, özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin birlikte öğretim uygulamalarında farklı roller aldıklarını, özel eğitim öğretmenlerinin çoğunlukla özel gereksinimli öğrencilere sınıf içi öğretim desteği sunabilecekleri ekip öğretimi modelini tercih ettiklerini belirtmiştir.

Gelişimsel yetersizlik tanısı olan, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin devam ettiği sınıflarda gerçekleştirilen bir başka araştırma Disher, Mathot-Bucker, McDonnell, Mendal, Ray ve Thorson'a (2003) aittir. Yarı deneysel desende gerçekleştirilen çalışma, birlikte öğretim yaklaşımının öğrencilerin sınıf içi davranışları ve akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak “*Bağımsız Davranış Ölçeği*” kullanılmıştır. Bu ölçek özel gereksinimli öğrencinin motor, sosyal ve iletişim becerilerindeki değişimi belirlemek amaçlı kullanılmaktadır. Özel gereksinimli olmayan öğrenciler için “*Utah Değerlendirme Ölçeği*” kullanılarak okuma, dil, sanat ve matematik alanlarındaki düzeyleri belirlenmiştir. Birlikte öğretim yaklaşımı uygulanmaları sonucunda öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Rothman ve Mc Millan (2003) tarafından okuma, yazma ve matematik okuryazarlık başarısını etkileyen faktörlerin incelendiği boylamsal araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları incelenmiştir. Birlikte öğretim yaklaşımı uygulanan on altı farklı okuldan elde edilen araştırma verileri, uygulanan model ile öğretmenlerin mesleki becerilerinin önemli olduğunu göstermektedir. Birlikte öğretim uygulaması yapılan ortamlarda okuma ve okuduğunu anlama becerileri desteklenen öğrencilerin, yükseköğretime devam etme oranlarının arttığı; okuma, yazma ve matematik okuryazarlık düzeyinin ilerleyen yıllardaki akademik başarılarını etkilediği görülmüştür.

Wischnowski, Salmon ve Eaton (2004), özel gereksinimi olan öğrencilerin devam ettiği ilköğretim ve ortaöğretim sınıflarında görevli öğretmenlerin birlikte öğretim yaklaşımına yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını ancak öğretim uygulamalarında destek gereksinimleri olduğunu belirtmişlerdir.

Tobin (2005), ilköğretime devam eden özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerilerini birlikte öğretim yaklaşımına göre değerlendirmiştir. Uygulama sonucunda sınıf öğretmenin planlama ve uygulama becerilerinde gelişme gösterdiği, özel gereksinimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde ilerleme olduğu belirtilmiştir. Tobin (2005), araştırmada destek hizmet eksikliğinin, öğretmen ve öğrencilerde ilerlemeyi olumsuz etkilediğini vurgulamıştır.

İlkokul yıllarından itibaren sosyal bilimler derslerini anlamakta zorluk çeken ve akademik başarıları düşük olan 27 normal gelişim gösteren öğrencinin dahil edildiği bir başka araştırmada, üç özel eğitim üç sınıf olmak üzere altı öğretmen görev almıştır. Araştırma bulgularının en dikkat çekici yanı, birlikte öğretim yaklaşımına göre planlama yapıldığında akademik içeriğin öğrenciler için öğretimsel düzenlemeler sonucu daha anlaşılır hale geldiği, öğretmen yeterliklerinin desteklendiği ve ailelerin sınıf ve okul başarısı hakkında daha gerçekçi bilgilendirildiğidir (Graetz, Mastropieri ve Scruggs, 2005).

Birlikte öğretim yaklaşımının uygulanmasına ilişkin bir diğer araştırma ise Magiera, Smith, Zigmond ve Gebaur (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma ortaokul düzeyindeki özel gereksinimli öğrencilerle çalışan matematik öğretmenleriyle sınıf içi destek eğitim uygulamaları yapılan bir öğretim yapan bir yardımcı modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularında, öğrencilerin sınıf içi destek aldıklarında normal gelişim gösteren akranları ile daha sık birlikte çalıştıkları, problem çözme becerilerinin geliştiği belirtilmiştir. Çalışmaya katılan matematik öğretmenlerinin, kendilerine başlangıçta farklı bir öğretmenin sınıf içerisinde olma durumuna karşı olumsuz tutum geliştirdikleri, ancak öğrenci katılımı arttıkça bu tutumlarının olumluya dönüştüğünü ifade ettikleri görülmüştür.

Birlikte öğretim yaklaşımının uygulanması ile ilgili boylamsal olarak yapılan bir başka araştırmada Graetz, Mastropieri ve Scruggs (2005); dört sınıfta eğitim alan hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı olan 25 özel gereksinimli öğrenci, iki sınıf öğretmeni ve iki özel eğitim öğretmeni dahil etmişlerdir. Öğretmenlerin dört yıl boyunca fen derslerini birlikte öğretim yaklaşımına göre yürüttükleri bu araştırmada, öğrencilerin 10. sınıf düzeyine



geldiklerinde normal gelişim gösteren akranları ile benzer düzeyde akademik başarıya sahip oldukları ve devam ettikleri sınıflarda okuma, dil, sosyal bilimler alanındaki derslerinde de akademik başarılarının desteklendiği belirlenmiştir.

Beamish, Bryer ve Davies (2005), Avustralya'da birlikte öğretim yaklaşımını üç ilkokul ve Griffith Üniversitesi ortaklığında uygulamışlardır. Amacı sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin güçlendirilmesi olan bu proje 6 şar kişilik ekiplerle yürütülmüştür. Birincil amacı öğrencilerin gereksinimlerine yönelik düzenlemeleri yaparak, genel eğitim okullarında kaynaştırma ortamlarının güçlendirilmesi ve öğretmenler arasındaki işbirliğinin artırılması olan çalışmada, süreç içerisinde ikinci bir amaç olarak stajyer öğretmenler ve sınıf öğretmenleri arasındaki işbirliğinin ilerlediği, mentorluk uygulamalarının daha etkili yapıldığı ve ailenin sürece aktif katılımından dolayı öğretimsel düzenlemelerin daha etkili olduğu belirtilmiştir. Birlikte öğretim yaklaşımının öğretmenler arasında uygulanan bir yaklaşım olmasına bağlı olarak araştırma desenlenirken aile, destek personel ve diğer uzmanların da sürece dahil edilmesinin etkili olabileceğine dikkat çekilmiştir.

Özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin birlikte öğretim yaklaşımına göre yetiştirilmesinde üniversite ve bir ilköğretim okulunun öğretmenleri ile çalışan Wilson (2005), üniversitede staja giden öğrenciler aracılığıyla genel eğitim sınıfında görev yapan sınıf öğretmenlerine özel eğitim konusunda destek hizmet verilmiştir. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin gözlem yapma, veri toplama, özel gereksinimli öğrenci için planlama ve uygulama, sınıf yönetimi alanlarında mesleki becerilerinin geliştiği gözlenmiştir.

Gately (2005), birlikte öğretim yaklaşımını uygulayan öğretmenlerin kendini değerlendirmelerini amaçlayan ölçek geliştirme çalışmasında “*Birlikte Öğretim Dereceleme Ölçeğini (Co Teaching Rating Scale)*” alanyazına kazandırmıştır. Özel eğitim, sınıf öğretmeni ve yönetici formu bulunan ölçeğin yönetici formu okul müdürlerinin birlikte öğretim ekibine etkilerini belirlemeyi hedeflerken, özel eğitim ve sınıf öğretmeni formu öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerine yöneliktir. Sonuç olarak okul müdürlerinin birlikte öğretim yaklaşımının uygulanmasında etkili oldukları ve okul gelişim planlarına bu uygulamaların yansıtıldığını düşünmeleri önemli bir bulgu olarak belirtilmiştir.

Cook ve Friend, (1995); Murawski (2005) ise araştırmalarında öğretmenlerin birlikte öğretim yaklaşımı deneyimlerinin önemli olduğuna dikkat çekmektedir. En az bir kez birlikte öğretimi uygulamasına katılan öğretmenlerin, uygulamaya geçmeden sorumluluklarını,

yaklaşımdan beklentilerini açık olarak belirleyebildikleri ifade edilmiştir. Kohler-Evans (2006) ise en az bir kez birlikte öğretim uygulamasına katılan sınıf öğretmenlerinin %77'sinin yaklaşımın, öğrenci başarısını arttırdığını düşündüklerini belirtmiştir.

Mastropieri, Mc. Duffi ve Scruggs (2007) araştırmalarında, birlikte öğretim yaklaşımının uygulandığı araştırmaların sonuçlarını incelemişler ve daha etkili olduğu sınıf ortamları ile rol ve sorumluluklar arasındaki farkları belirlemişlerdir. Yönetim desteğinin, öğretmenlerin çalışmaya istekli ve gelişime açık olma durumlarını etkilediğini belirten araştırmacılar, öğretmenlerin uygulamalardan fayda gördükleri zaman daha istekli olduklarını ve ailelerle işbirliği yapabildiklerine dikkat çekmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin en sık destek bekledikleri konunun öğretimsel çeşitliliği sağlayabilmek olduğu, özel eğitim öğretmenlerinin ise büyük grup öğretiminde sınıf yönetimi ve sınıf içi akran öğretimini gerçekleştirme konularında genel eğitim öğretmenini rol model aldıkları belirtilmiştir.

Birlikte öğretim yaklaşımı uygulanma süreci ile ilgili bir başka araştırma ise Dugan ve Letterman'a (2008) aittir. Alternatif öğretim modelini uyguladıkları araştırmaları sonucunda birlikte öğretim yaklaşımında etkili bir işbirliği sürecinin nasıl gerçekleşmesi gerektiği konusunda görüş ve düşüncelerin tartışıldığı panel düzenlenmiştir. Üç farklı aşamada gerçekleştirilen panelde, ekip öğretimi yapılan sınıflarda öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerinin daha üst düzeyde karşılandığı ve akran etkileşiminin daha sık olduğu yönünde görüşler yer almaktadır.

Friend (2008), birlikte öğretim yaklaşımında rol ve sorumlulukları nasıl paylaştıkları ile sınıf içersinde gerçekleşen uygulamaları incelediği çalışmada birlikte öğretim yaklaşımına ait bir öğretim yapan bir gözlemci modelini kullanmıştır. Özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmenlerinin sınıf dışı toplantı saatlerinde birbirlerinin üstün yönlerini keşfettiklerini ve zaman içerisinde daha olumlu ilişkiler geliştirdiklerini gözlemlediğini belirtmiştir. İlkokul düzeyinde özel gereksinimli çocukların devam ettiği ikinci sınıf okuma yazma ders saatlerinde yapılan çalışmada, birlikte öğretim yaklaşımının öğretmenlerin günümüzde sıklıkla duyulan bir ifade olan harmanlanmış öğrenme ortamlarını oluşturmada etkili olduğunu ifade ettikleri belirtilmiştir.

Friend (2008) bir diğer araştırmasında birlikte öğretim yaklaşımına uygulamaları Venn Diyagramı şeklinde hazırlamıştır. Bu diyagram öğretmenlerin o ana kadar en gelişmiş mesleki becerileri ile henüz geliştirilmesi gereken becerilerinin tanımlandığı bir şemadır. Sınıf

öğretmenin çalışmalara müfredata dayalı içerik hazırlama, sınıf yönetimi, büyük grup öğretimi, öğrenme sürecinde olası sorunlar ve çözüm önerileri konularında destek sağladığını belirtirken; özel eğitim öğretmenin sorumluluklarının müfredattaki içeriğe ait beceri analizi oluşturmak, özel gereksinimli öğrencinin engeline ve gereksinimine göre öğretimsel düzenleme yapmak, yapabildiği beceriler üzerinde öğretilecek içeriği yapılandırmak ve sınıf içi gözlem verisi kayıt etmek olarak tanımlamıştır.

Kroeger ve Laine (2009), araştırmalarını lise düzeyindeki İngilizce derslerinde özel eğitim ve sınıf öğretmenleriyle eylem araştırması olarak desenlemiştir. Çalışma sonucunda genel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında özel gereksinimli öğrenci olmasına dikkat etmeksizin yalnızca içeriği yetiştirmeye çabaladıkları, etkili işbirliği modelleri konusunda ön yargıları olduğu ve eğer kendilerine sınıf içi destek sunularak rehberlik edilirse öğretimsel düzenlemeler konusunda olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin ise lisans eğitimleri sırasında işbirliğine yönelik uygulamalı ders almaları gerektiği, genel eğitim programı ve normal gelişim gösteren öğrencilerle gözlem ve çalışma deneyimi kazanmalarının önemli olduğu belirtilmiştir.

Bir diğer çalışmada Cramer, Liston, Nevin, Thousand, (2010) ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenlerinin birlikte öğretim yaklaşımını sıklıkla “*bir öğretim yapan/ bir gözlemci öğretmen (one teach and one observe)*” ve “*bir öğretim yapan/ bir yardımcı öğretmen (one teach/ one support)*” modelinde uyguladıkları belirtilmiştir. Her iki öğretmenin de ortak gereksinimlerinin ders öncesi planlama, hazırlık, öğretim sürecinde uygulama ve değerlendirme alanlarına yönelik olduğu belirlenmiştir.

Birlikte öğretim yaklaşımının öğretmenlere ve özel gereksinimli öğrencilere katkısının incelendiği bir başka araştırma King Sears and Bowerman-Kruhm'a (2011) aittir. Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenlerinin birlikte öğretim uygulamalarında BEP'leri ne derece dikkate aldıklarının araştırıldığı bu çalışmaya, 68 öğretmen katılmıştır. Araştırmacılar öğretmenlerin en sık destek gereksinimi duydukları alanların öğretimsel düzenleme ve değerlendirme bölümlerinde olduğunu, birlikte öğretim uygulanan süre boyunca öğretmenlerin BEP hazırlamaya karşı olumlu tutum geliştirdiklerini, sınıf içi kayıt tutma teknikleri konusunda bilgi sahibi olduklarını ve öğrencinin müfredat temelli değerlendirilmesini daha etkili yapabildikleri belirtilmiştir.

Sileo (2011), birlikte öğretim yaklaşımına ait öğretim modelleri ile çalışan sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirdiği araştırmasında, öğretmenleri 8 hafta boyunca gözlemlemiştir. Bu yaklaşımı uygulayan öğretmenlerde planlama ve değerlendirme oturumlarının öğretim becerilerini desteklediği, aynı okulda çalışan öğretmenlerin birbirine daha sık yardımcı olma isteğinde oldukları, en önemlisi işbirliği ve iletişime açık olma düzeylerinin geliştiği gözlenmiştir.

Johnson (2012), ortaokul öğrencilerinin devam ettiği kaynaştırma sınıflarında birlikte öğretim yaklaşımının öğrenme ve öğretim üzerindeki çıktılarını incelemiştir. Birlikte öğretim uygulamalarının öğretmenlerin mesleki becerilerinin gelişimine katkı sağladığı, okul genelinde kaynaştırma uygulamalarına karşı olumlu bir tutum geliştirilmesinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Johnson, birlikte öğretim yaklaşımına yönelik uygulamalara mutlaka öğretmen yetiştirme programlarında yer verilmesi gerektiği, öğretmenlerin mezun olup mesleğe başladıklarında meslektaşları ile sorumluluk paylaşımına yönelik bir becerilerinin henüz gelişmemiş olduğunu belirtmiştir.

### **1.7.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Ülkemizde kaynaştırma konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde birçoğunda anne-baba, özel gereksinimli olmayan akranların, öğretmen ve okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilere karşı tutumlarının ve görüşlerinin araştırıldığı görülmektedir (Batu, 1997; Diken, 1998; Kargın ve Sucuoğlu, 2003). Uygulamanın en temel ilkelerinden biri, sınıf öğretmenine ve öğrenciye destek hizmet sağlanması iken kaynaştırma ortamlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, öğretimsel düzenlemeler yapma becerilerini destekleyici hizmetlerin sağlanması ile ilgili sınırlı sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir (Akçamete, Kış ve Gürgür, 2004; Gürgür, 2005; Güzel-Özmen, 2008; Kırcaali-İftar ve Uysal, 1992; Sucuoğlu, 2004, 2005).

Kırcaali-İftar ve Uysal (1999), tek denekli araştırma modelinde davranışlararası çoklu yoklama modeline göre, sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan ilköğretim öğretmenlerine verilen özel eğitim danışmanlığının öğrencilerin okuma-yazma becerisi üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Çalışma, Eskişehir ilinde 1996-1997 yılında biri erkek üçü kız hepsi yedi yaşında, dört öğrenci ve öğrencilerin devam ettiği sınıflarda görev yapan öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Deney sürecinde, deneklerin öğretmenlerine bir özel eğitim danışmanı (ikinci araştırmacı) tarafından bireysel danışmanlık hizmeti sağlanmıştır. Danışman, her öğrencinin öğretmeniyle haftada bir ya da iki kez, öğretmenin kendi okulunda görüşerek,

oturumlarda öğretmene değerlendirme ve öğretimin nasıl yapılacağını ayrıntılı olarak anlatmıştır. Çalışma sonunda özel eğitim danışmanlığı sunulan öğretmenlerin, zihin engelli öğrencilerine okuma yazma konusunda daha etkili öğretim gerçekleştirdikleri belirtilmiştir. Özel gereksinimli çocukların ise okuma–yazma öğretimi çalışmalarından yararlandıkları belirtilmiştir.

Genel eğitim sınıflarında akademik ve sosyal destek hizmetler konusunda öğretmen görüşlerine yer verilen bir başka çalışma Akçamete, Kış ve Gürgür (2004) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularında, öğretmenlerin sınıf içi destek hizmet uygulamasının gerçekleştiği sınıflarda, özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarının arttığını, sınıftaki akranları tarafından daha çok kabul gördüklerini ve daha etkili sosyal etkileşim kurduklarını ifade ettikleri belirtilmiştir.

Kaynaştırma programı geliştirerek, öğretmen ve öğrencilere destek hizmet sunmayı amaçlayan Sucuoğlu (2005), özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması amacıyla bir ilköğretim okulundan gerçekleştirdiği araştırmasında, sınıf dışında bir öğrenme merkezi oluşturarak bu merkezde öğrencilere haftalık belirli saatlerde sınıf dışı öğretim desteği verilmesini sağlamıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin okuma-yazma ve matematik becerilerinde gelişme görülürken, öğretmenlerin öğrenme merkezi ile ilgili olumlu görüşe sahip oldukları ve merkezde destek hizmet sunan öğretmen ile işbirliği yaptıkları belirtilmiştir. İki özel gereksinimli öğrencinin devam ettiği tek bir sınıfta gerçekleşen bir diğer araştırma Gürgür (2005) tarafından eylem araştırması deseninde, bir sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Özel eğitim ve sınıf öğretmeni arasındaki işbirliğini temel alan uygulamalar sonucunda, birlikte öğretim yaklaşımının özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarının gelişimine katkıda bulunduğu belirtilmiştir.

Çolak (2007), eylem araştırması desenindeki araştırmasında, işbirliğine dayalı öğretim yaklaşımının uygulama süreci ve kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi incelemiştir. Ancak öğretim, öğrenci ve öğretmenlerin farklı gereksinimlerinin olduğu, bu gereksinimlere yönelik destek hizmetlerin sunulmasını gerektiren bir süreçtir. Bu noktada, birlikte öğretim yaklaşımının kaynaştırma sınıflarında görevli öğretmenlerin öğretim becerilerine etkisinin incelendiği bir araştırmanın henüz gerçekleştirilmediği belirlenmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin, etkili öğretimi gerçekleştirme düzeyleri ile ilgili yapılan araştırmalar da son derece sınırlı sayıdadır. Karakelle (2005), tarafından ortaöğretim

düzeyinde görevli öğretmenlerinin etkili öğretmen tanımlarının neler olduğu; Erginer ve Dursun (2005) tarafından üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim ile ilgili görüşlerinin neler olduğu incelenmiştir. Gürses (2011) sınıf öğretmenlerinin etkili öğretimi gerçekleştirmeye yönelik görüşlerini, Demir (2012) ise ilköğretim öğretmenlerinin etkili öğretimi gerçekleştirme düzeylerini incelemiş, bu becerilerini ortaya koyan “Etkili Öğretimi Gerçekleştirme Ölçeği” geliştirerek alan yazına kazandırmıştır.

Sonuç olarak alanyazında yapılan çalışmalar, birlikte öğretim yaklaşımını temel alan müdahale programlarının özel gereksinimli öğrenciler ve bu öğrencilerin devam ettiği sınıflarda görev yapan öğretmenler üzerinde etkili bir model olduğunu göstermektedir. Birlikte öğretim yaklaşımına dayalı uygulamaların, kaynaştırma ortamlarında sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerini olumlu yönde desteklediği, ayrıca görev yaptıkları sınıflardaki öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinde önemli bir rol oynadığı yönünde genel bir görüş birliği vardır (Antia, 1999; Bauwens ve Hourcade, 1991; Beaton, 2007; Cook ve Friend, 1995; Çolak, 2007; Friend, 2007; Friend ve Cook, 2007; Gürgür, 2005; Wood, 1998; Zigmond ve Magiera, 2001).

Gerek uluslararası gerek ülkemizdeki işbirliğini temel alan araştırmaların bulgularından hareketle, birlikte öğretim yaklaşımının öğretmenlerin özel eğitime yönelik öğretimsel düzenleme yapma, sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanma, farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanarak öğretimi değerlendirme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir

### **1.8. Problem**

Bireysel farklılıklarına dayalı bir eğitim almak, her öğrencinin eğitim hakkının en temel koşuludur. Bu açıdan özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin birlikte eğitim ortamlarına devam etmesi ve hak ettiği nitelikli eğitimi alabilmesi, özel gereksinimi olan öğrenciye ve sınıf öğretmenine destek hizmet sunulması koşuluyla gerçekleşmektedir. Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilerek, akranları ile birlikte eğitim almaları 1997 yılında 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’nin yürürlüğe girmesiyle ve buna dayalı olarak 2000 yılında “Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır. Günümüze kadar uygulamaların başarılı bir şekilde yürütülmesi için gerekli yasa ve yönetmeliklere karşın, özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma ortamlarına devam etmeleri ile ilgili sorunlar bulunmaktadır. Bu

sorunların temelinde özel eğitim alanında çalışan personel sayısının az olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, genel eğitim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin müfredatı yetiştirme kaygılarına bağlı olarak zaman sıkıntısı yaşamaları, ayrıca özel eğitim ile özel gereksinimli öğrenci hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları gelmektedir.

Kaynaştırma uygulamaları, genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını etkilemiştir (Crawley, Hayden, Cade ve Baker-Kroczycki, 2002). Sınıflarında özel gereksinimli öğrencisi olan öğretmenlerin ders öncesinde, dersin içeriğine ve kazanımlarına uygun materyalleri hazırlama, kaynakları temin etme, öğrenci gereksinimlerine göre öğretimsel düzenlemeler yapma, sınıfın fiziksel düzenini öğretime uygun hale getirme ve ders sonunda öğrenme düzeyini her öğrenci için nasıl değerlendireceğine karar vermesi gibi sorumlulukları yerine getirmesi beklenmektedir. Ancak alanyazında kaynaştırma eğitiminin gerçekleştiği sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayalı, uygulamadaki sorunların belirlenmesine ve sınıf öğretmenlerini destekleyici hizmet içi eğitim düzenlemelerinin yeterliğine yönelik araştırma sonuçları dikkat çekicidir.

Öğretmenlerin bu sorumlulukları nasıl yerine getirecekleri, özel gereksinimli öğrencilere yönelik etkili bir öğretimi nasıl planlayacakları konusunda ciddi bir bilgi ve deneyim sıkıntısı yaşadıkları görülmektedir (Adam, Cessna ve Friend,1993; Akalın, 2012; Akçamete, Kış ve Gürgür, 2009; Austin, 2001; Batu, 1998; Diken, 1998; Bauwens ve Hourcade, 1997; Berry, Bowman, Hange, Mc.Clure ve Pritt,1996; Bishop, Klingner, Dingle ve Urbach, 2006; Conderman, 2011; Cook ve Friend, 1995; Cook ve Friend, 2004; Cramer, Liston, Nevin ve Thousand, 2010, Çolak, 2007; Dieker ve Little, 2005; Dieker ve Murawski, 2003; Fennick, 2001; Friend ve Bursuck, 2002, Friend, Reising ve Cook, 1993; Friend, 2008; Gately ve Gately, 2001; Gately, 2005; Gündoğdu ve Silman, 2007; Güner, 2010; Gürgür, 2005; Gürgür ve Uzuner, 2010). Oysa öğretmenlerin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde gerçekleştirdikleri öğretimsel düzenlemeler, etkili öğretim becerileri üzerinde belirleyici bir faktör olup, öğrencilerin öğrenme düzeyleri ile ilişkilidir (Walther-Thomas, Bryant ve Land, 1996). Dolayısıyla öğretmenlerin sınıfın yapılandırılması ve öğretimsel düzenlemeleri gerçekleştirme konusundaki yeterliklerinin desteklenmesi gerekmektedir (Mudick ve Petch-Hogan, 1996; Akt: Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004).

Öğretmenlerin etkili öğretim becerileri ile özel gereksinimli öğrenciler hakkında bilgi gereksinimlerinden kaynaklanan problemlerin yanı sıra; okullarda destek hizmet personelinin olmaması, uygun fiziksel ortamın oluşturulamaması gibi faktörler de kaynaştırma

uygulamalarının başarısını etkilemektedir. Bu gerekçe ile özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin temel eğitimden en üst düzeyde yararlanabilmelerine, öğretmenlerin ise bu süreçte mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak, kısa süreli ve mevcut problemlere çözüm getirecek hizmetiçi eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Birlikte öğretim uygulamaları sınıf öğretmenlerini destekleme yollarından biridir. Bu yaklaşıma dayalı uygulamaların gerçekleştirildiği genel eğitim ortamlarında, öğretmenler yeni öğretim yöntemleri ile ilgili yaşantılar kazanmaktadır (Salend ve Johansen, 1997). Ayrıca planlama aşamasında özel eğitim öğretmeni ile kurdukları işbirliği, öğrencilerin gereksinimlerine uygun bir şekilde etkili öğretimsel düzenleme yapmalarına katkı sağlamaktadır (Indrisano ve Birmingham,1999).

Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yapılacak düzenlemelerde bir diğer önemli faktör devam eden öğrenci sayısı, görev yapan personel sayısı ve eğitim ortamlarının niteliğidir. Bu nedenle ülkemizde örgün eğitim ile ilgili en son yayınlanan rapora ulaşılarak, devam eden özel gereksinimli öğrenci sayısı ve bu okullarda görev yapan öğretmen sayıları incelenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan okul öncesi, ilkökul, ortaokul, lise ve yükseköğretim kurumlarını kapsayan 2014-2015 istatistik raporuna göre ülkemizde; örgün eğitime devam eden özel eğitim gereksinimi olan öğrenci sayısı toplam 259.282'dir (160.866 erkek; 98416'sı kız). Okul türü ve eğitim kademesi farklılaştıkça öğrenci oranlarının da değiştiği gözlenmektedir. Rapora göre 259.282 öğrencinin 1254 okulda, 6292 derslikte öğrenim gördüğü ve bu okullarda toplam 10.596 öğretmenin görev yaptığı belirtilmiştir. Kaynaştırma uygulaması yapılan eğitim kademelerine göre öğrenci dağılımı incelendiğinde, 304 öğrencinin okul öncesi eğitim, 72.095 öğrencinin ilkökul, 89.887 öğrencinin ortaokul ve 20.935 öğrencinin ise ortaöğretim düzeyinde kaynaştırma eğitimine devam ettiği belirtilmiştir (MEB, 2015). Ayrıca kaynaştırma eğitimine devam eden öğrenci sayısına yönelik yapılan açıklamada, özel gereksinimli öğrencilerin bir çoğunun yaş itibariyle genel olarak ilkökul çağında oldukları, ancak 4. ve 5. sınıfların ortaokul kademesinde sayılmasından dolayı öğrenci sayısının ortaöğretimde daha fazla görüldüğü belirtilmiştir. Kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmiş bu öğrencilerin eğitim ortamlarının niteliği ve destek hizmet sağlanmadığı konusunda verilere ulaşılamamıştır. Bununla birlikte eğitim ortamında yaşanan sorunlara çözüm getirilmesi ve bu ortama devam eden özel gereksinimli öğrencinin etkili bir öğrenme yaşantısı geçirmesi, sadece bu sınıfa yerleştirme kararı ile biten bir süreç değildir. Birlikte eğitim sınıflarında öğretim uygulamalarının başarısı için etkili bir ortam ve etkili bir program gereklidir. Bu öğretim programını uygulayacak olan öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyleri,



etkili öğretim sürecinin gerçekleşmesinde temel rol oynamaktadır. Ancak her eğitim kurumuna yeterli sayıda özel eğitim personelinin görevlendirilmemesi ve gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen sayısının da azlığı gözönünde bulundurulduğunda; kaynaştırma sınıflarına özel eğitim destek hizmeti sağlamaya yönelik düzenlemelerin istenilen düzeyde olmadığı düşünülmektedir.

Kaynaştırmaya devam eden öğrenci sayısı ve görev alan personel sayısının az olması nedeniyle, bu sınıflarda görev yapan öğretmen ve öğrenim gören özel gereksinimli öğrenciye sunulan destek hizmetlerin istenilen düzeyde olmamasından kaynaklı sorunlar yaşandığı söylenebilir. Yaşanan olumsuzlukların giderilerek, özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin temel eğitimden en üst düzeyde yararlanabilmelerini sağlamak için öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak, mevcut problemlere çözüm getirecek hizmet içi eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel düzenleme yapma, sınıf yönetimi, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini ve ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanarak, öğretimi uygulama ve değerlendirme becerilerinin gelişmesini amaçlayan araştırma sayısının az olması ve hizmet içi eğitim modellerinin yetersizliği, bizi alan yazında etkili öğretim becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı belirtilen birlikte öğretim yaklaşımının etkililiğini incelemeye yönlendirmiştir.

Ülkemizde bu anlamda yapılan araştırmaları incelediğimizde, kaynaştırma sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca birlikte öğretim yaklaşımının kaynaştırma ortamlarında öğretim sürecine etkisinin incelendiği araştırma ve uygulamaların da sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada kaynaştırma sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerine ilişkin özelliklerinin belirlenmesi, öğretimi uygulama sürecinde sınıfın asıl sorumlusu sınıf öğretmeni olduğundan yola çıkarak birlikte öğretim yaklaşımına dayalı bir öğretim yapan bir gözlemci modelinden oluşan müdahale programının öğretmenlerin planlama, öğretimi uygulama, öğretimi değerlendirme becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi, programın uygulanması sırasında ortaya çıkabilecek sorunların çözümlenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

## 1.9. Amaç

Bu araştırmanın amacı; *Birlikte Öğretim Yaklaşımı*'nın "*Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci Modelinin*" kaynaştırma ortamlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinin gelişimine etkisini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

### 1.9.1. Etkililik amaçları

**1.9.1.1.** Birlikte Öğretim Yaklaşımı'nın "*Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci Modeli*" kaynaştırma ortamlarındaki sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinin gelişmesinde etkili midir?

**1.9.1.2.** Birlikte Öğretim Yaklaşımı, kaynaştırma ortamlarındaki sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama becerilerinde etkili midir?

**1.9.1.3.** Birlikte Öğretim Yaklaşımı, kaynaştırma ortamlarındaki sınıf öğretmenlerinin öğretimi uygulama becerilerinde etkili midir?

**1.9.1.4.** Birlikte Öğretim Yaklaşımı, kaynaştırma ortamlarındaki sınıf öğretmenlerinin öğretimi değerlendirme becerilerinde etkili midir?

### 1.9.2. İzleme amaçları

**1.9.2.1.** Birlikte Öğretim Yaklaşımı kaynaştırma ortamlarındaki sınıf öğretmenlerinin kazandıkları etkili öğretim becerilerini, 10 gün ile 3 hafta arasında sürdürmelerinde etkili midir?

## 1.10. Önem

Öğretimin temel sorumluluğunu üstlenen öğretmenlerin birlikte çalışma becerileri, öğretim sürecinin niteliğini etkilemektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin, akranları ile eşit koşullarda eğitim almalarını sağlayan kaynaştırma uygulamalarının etkililiği için bir takım düzenlemeler gerekmektedir. Bu düzenlemelerin en önemlisi sınıf öğretmenleri ile özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilere götürülecek olan destek hizmetlerdir. Sınıf öğretmenlerinin özellikle öğretimsel düzenlemeler açısından öğretim planı hazırlama, uygulama, öğrenci performansını ve öğretim sürecini değerlendirme çalışmalarında destek

gereksinimleri olduğu belirtilmektedir. Bu beceriler ise alanyazında etkili öğretim becerileri olarak tanımlanmaktadır. Birlikte öğretim yaklaşımlarından bir öğretim yapan bir gözlemci modeli ile gerçekleştirilecek uygulamalar, sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinin gelişmesine tüm öğrencilerin daha etkili bir öğretim ortamında öğrenimlerini gerçekleştirmelerine fırsat verebilir. Araştırma bulguları kaynaştırma uygulamalarını ve ortamlarını daha verimli hale getirebilir, sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmenin işbirliğine, birlikte öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik planlamaların yapılmasına katkı sağlayabilir.

Kaynaştırma ortamlarında eğitim-öğretim hizmetlerinin başarısı, sunulan destek hizmetlerin niteliği ve yeterliliği ile ilişkilidir. Ülkemizde kaynaştırma sınıflarında görevli olan öğretmene ve bu sınıflarda öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilere, destek hizmet sunmak üzere gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen uygulaması yer almaktadır (MEB,2014). Çalışmanın, bu öğretmenlerin hem yetiştirilmeleri hem de görev ve sorumluluklarının yeniden belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin birlikte çalışmalarının hem kendilerini mesleki yönden geliştirici hem de ekiple çalışma, yardımlaşma becerilerini geliştireceği düşünülebilir.

Genel eğitim müfredatında uyarılama yapılarak öğretim planları geliştirilmesi ise özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin akademik gelişimlerine katkı sağlayabilir. Diğer yandan, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin az sayıda ve uygulama ağırlıklı olmamasından kaynaklı sorunlar da bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin temel alınan becerilerinin geliştirilmesi amacıyla, bu çalışmanın planlanmasında okul temelli hizmet içi eğitim uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Okul temelli hizmet içi eğitim uygulamaları, öğretmenlerin etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Araştırmanın önemli görülen bir diğer özelliği, birlikte öğretim yaklaşımına ait altı uygulama modelinden “*sınıf öğretmenin asıl sorumlu rolünde, özel eğitim öğretmenin ise gözlemci rolünde olduğu bir öğretim yapan bir gözlemci modeline*” yer verilerek geliştirilen uygulama planlarının, kaynaştırma sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerine etkisinin incelendiği ilk araştırma olmasıdır. Temel alınan birlikte öğretim yaklaşımına dayalı uygulamalarda özel eğitim öğretmeni, sürecin her aşamasına katılmıştır. Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni rolündeki katılımcılar, çalışmaya ait deneyimleri ve görüşlerini ayrıntılı olarak kayıt etmişler; değerlendirme ve planlama

sürecinde paylaşmışlardır. Bu görüş ve deneyimlerin, birlikte öğretim ve etkili öğretim konusunda ileride yapılacak olan araştırmalara rehber olacağı düşünülmektedir.

### 1.11. Varsayımlar

1. Özel gereksinimli öğrenci için verilen yerleştirme, değerlendirme kararları ve sonuçları geçerli ve güvenilirdir.
2. Araştırmanın gerçekleştirildiği üç farklı kaynaştırma sınıfına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin engel türü ve dereceleri, o sınıfın öğretmenlerinin öğretim planı hazırlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme çalışmalarını farklılaştırmaktadır.

### 1.12. Sınırlılıklar

1. Araştırma, genel eğitim okullarında kaynaştırma uygulaması yapılan üç sınıf ve bu sınıflarda görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Genel eğitim sınıfına devam eden, akademik ve sosyal becerilerinde özel destek gereksinimi olan öğrenci ve/veya öğrenciler ile sınırlıdır.
3. Araştırmadaki uygulamalar, Ankara İli Mamak bölgesi, alt sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilkokulu ve üçüncü sınıf düzeyi ve Türkçe dersi öğretim programı ile sınırlıdır.
4. Araştırma, fiziksel anlamda küçük bir sınıf ortamı ve öğretim materyalleri yönünden yetersiz alt sosyo-ekonomik düzeydeki uygulama okulları ile sınırlıdır.

### 1.13. Tanımlar

**Özel gereksinimli birey:** Özel eğitime gereksinim duyan “*çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey*” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2009).

**Birlikte öğretim yaklaşımı (co teaching):** Genel eğitim sınıflarında farklı gereksinimleri olan öğrencilerin tek öğrenen grup olarak kabul edildiği, iki veya daha fazla öğretmenin planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirmeyi birlikte gerçekleştirmek için etkileşime (interaktif) dayalı birlikte çalışma yöntemidir (Cook ve Friend, 2004; Murawski, 2003).

**Birlikte öğretim uygulaması yapan öğretmen (co-teacher):** Problem çözme becerilerine odaklı, alan bilgi ve becerileri yeterli, işbirliği içinde çalışmaya yatkın, gönüllülük esasına dayalı öğretimin sorumluluğunu alabilen, öğretimsel uygulamalarda kanıt

temelli çalışma planını tercih eden, gözlem yapabilen sınıf öğretmeni ve özel eğitim ekip personelidir (Friend, 2008; Murawski ve Dieker, 2008).

**Destek hizmet:** Ulaşım, konuşma terapisi, fiziksel terapi, uğraşı terapisi, danışmanlık hizmetleri gibi özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciye bulunduğu eğitim kurumunda sağlanacak hizmetlerdir (MEB, 2009).

**Bir öğretim yapan, bir gözlemci modeli (one teach, one observe):** Birlikte öğretim modellerinden biri olan “bir öğretim yapan bir gözlemci modelinde (one teach, one observe)” sınıf öğretmeni, sınıfta öğretimi gerçekleştirme sorumluluğunu üstlenmektedir. Çoğunlukla gözlemci rolü ile sürece katılan özel eğitim öğretmeni ise, sınıf içinde sınıf öğretmeni ve tüm öğrencilerle ilgili gözlem verisi elde etmek ve sınıf öğretmeni ile paylaşmakla sorumludur.

## BÖLÜM 2

### YÖNTEM

Bu araştırmada, Birlikte Öğretim Yaklaşımı'nın "*Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci Modelinin*" kaynaştırma ortamlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin; a) etkili öğretim becerilerinin gelişmesinde (planlama, uygulama, değerlendirme) ve 10 gün ile 3 hafta arasında kazandıkları becerileri sürdürmelerinde etkisi araştırılmıştır. Bu bölümde sırasıyla; araştırma deseni, denekler ve seçimi, uygulama güvenilirliği, deney süreci, verilerin toplanması ve puanlanması, verilerin analizi ve gözlemciler arası güvenilirliğin hesaplanması başlıklarına yer verilmiştir.

#### 2.1. Araştırma Deseni

Bir ya da birkaç denekten standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak bağımsız değişkenin etkililiğinin her bir denekte kendi içinde değerlendirildiği araştırmalara, tek denekli araştırmalar denir (Gast, 2010). Tek denekli araştırmalarda, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi tek bir denek üzerinde araştırılır. Bu araştırmada tek denekli desenlerden denekler arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır.

Denekler arası çoklu yoklama deseni tek denekli desenlerden, *Çoklu Yoklama Deseni*'nin bir çeşidedir. Bu desende, bir yöntemin bir hedef davranış üzerinde etkililiği, aynı özellikteki birden fazla denekte araştırılır (Gast, 2010). Bu desen için en az üç denek ya da grup seçilmelidir. Denekler benzer, ancak birbirinden bağımsız olmalıdır. Benzerlik aynı ön koşulları gerçekleştiren denek seçimi ile bağımsızlık ise bağımsız değişkenin deneklere bire-bir uygulanması ile sağlanır (Gast, 2010). Denekler arası çoklu yoklama deseni uygulanırken, birinci denek için ard arda en az üç oturum başlama düzeyi verisi toplanır, ikinci ve üçüncü denekte birer yoklama verisi alınır. Birinci deneğin başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde, bağımsız değişken birinci denekte uygulanmaya başlanır. Bağımsız değişkenin uygulanmasıyla birinci denek amaçlanan ölçüt düzeyine ulaştığında ve veriler kararlılık gösterdiğinde, ikinci denek için başlama düzeyi ölçümü yapılmaya başlanır ve üçüncü denek için bir yoklama verisi alınır. İkinci denekte başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde, ikinci deneğe bağımsız değişken uygulanır. İkinci deneğe uygulanan bağımsız değişken ile deneğin performansı, amaçlanan ölçüt düzeyine ulaştığında ve veriler kararlılık gösterdiğinde,

üçüncü denek için başlama düzeyi ölçümü yapılmaya başlanır ve başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde, üçüncü deneğe bağımsız değişken uygulamasına geçilir (Gast, 2010).

Bu araştırmada Birlikte Öğretim Yaklaşımı'nın "*bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin*" kaynaştırma sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla denekler arası çoklu yoklama desenine yer verilmiştir. Araştırmada denekler arasındaki benzerlik, deneklerin belirlenen önkoşul davranışları yerine getirmeleriyle, bağımsızlık ise uygulamanın gerçekleştirildiği eğitim ortamında deneklere bire bir olarak uygulama yapılması ile sağlanmıştır.

Araştırmada denekler arası çoklu yoklama deseni uygulanırken, deneklerin etkili öğretim becerilerinden öğretimi planlama, öğretim uygulama ve öğretimi değerlendirme performanslarını değerlendirmek amacı ile aynı gün üç farklı denekten birer yoklama ölçümü alınmıştır. Öğretim sürecine başlanacak olan ilk denekten ard arda gerçekleştirilen üç ayrı oturumda başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Hem yoklama ölçümlerinde hem de başlama düzeyi verileri toplamak amacı ile öğretmenlerden Türkçe dersi için hazırladıkları ders planları istenilmiştir. Bu ders planlarında öğretmenlerin hem planlama hem de değerlendirme becerilerine yönelik başlama düzeyi verisi alınmıştır. Ayrıca öğretimi uygulama ve değerlendirme verilerini toplamak için ders planlarının öğretmenler tarafından derste işleyişleri gözlenmiş ve video kaydı alınmıştır. Birinci öğretmenin Türkçe dersi için etkili öğretim becerileri performansı kararlılık gösterdiğinde, birinci öğretmen ile "*bir öğretim yapan bir gözlemci*" modeli ile etkili öğretim becerilerinden öğretimi planlama, öğretimi uygulama ve öğretimi değerlendirme becerisi çalışılmıştır. Bu beceriler çalışılırken her bir oturum sonunda değerlendirme yapılmış, öğretmenin etkili öğretim becerilerindeki değişim %80 ve üstü gerçekleşme düzeyine ulaştığında, üç oturum öğretim sonu değerlendirme verisi üç oturum elde edilmiştir. Öğretim sonu veriler kararlı olduğunda, başlama düzeyinde olduğu gibi en az üç oturum üst üste Türkçe dersi müfredatında yer alan konuya yönelik ikinci öğretmenin etkili öğretim becerilerine ilişkin başlama düzeyi verisi alınmış ve üçüncü öğretmenden bir yoklama verisi alınmıştır. Aynı süreç, araştırmaya katılan öğretmenlerin tümüne bağımsız değişken uygulanıncaya kadar devam edilmiştir. Birlikte öğretim uygulaması sonucunda sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerine yönelik (öğretim planı hazırlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme) kazanımlarının sürekliliğini değerlendirmek amacıyla, birinci ve ikinci öğretmen için uygulamaları tamamlandıktan 3'er hafta; üçüncü öğretmenden uygulaması bittikten 10 gün sonra birer kez izleme verisi toplanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin uygulama hakkında görüş ve önerilerine yönelik verileri elde etmek amacıyla da Birlikte Öğretim Yaklaşımı "*bir öğretim yapan bir gözlemci*" modeli öğretimi tamamlandıktan sonra öğretim modeli ile ilgili öğretmen görüşleri belirlenmiştir.

## 2.2. Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerileri (öğretimi planlama, öğretimi uygulama ve öğretimi değerlendirme), bağımsız değişkeni ise Birlikte Öğretim Yaklaşımı'na dayalı "*bir öğretim yapan bir gözlemci modeli*"dir.

## 2.3. Araştırmada İç Geçerliliğin Sağlanması

Denekler arası çoklu yoklama deseni iç geçerliliği yüksek bir desendir. İç geçerlik deneklere bağımsız değişken uygulanmadan önce başlama düzeyinde ve yoklama verilerinde bir değişiklik olmamasıyla, bağımsız değişken uygulanınca ise öğretmenlerin etkili öğretim becerilerine ilişkin performansında gözlenebilen değişiklik olmasıyla kanıtlanır (Gast, 2010). Bu araştırmada iç geçerlik, her bir deneğin birlikte öğretim oturumlarına başlanmadan önce başlama düzeyi verileri toplanarak ve aralıklı olarak yapılan yoklama oturumlarıyla bağımsız değişken uygulanmadan önce iç geçerliliği tehdit eden olası öğrenme durumları kontrol edilerek sağlanmıştır (Gast, 2010). Denekler arası çoklu yoklama düzeyi deseni aralıklı olarak toplanan yoklama verileri ile uzun başlama düzeyi alınması sonucunda tepkisel cevaplara veya öğrenmelere yol açan "*sınanma etkisini*" de en aza indiren desendir (Gast, 2010). Öğretmenlerin etkili öğretim becerilerinden planlama, öğretimi uygulama ve öğretimi değerlendirme becerilerine ilişkin öğrenme durumlarını ve tepkiselliklerini kontrol altına alma dışında iç geçerliliği sağlamak için izleyen uygulamalar gerçekleştirilmiştir: a) dış etmenlerin etkisini kontrol altına almak için öğretmenden başlama düzeyi verisi alınırken ve "*bir öğretim yapan bir gözlemci modeli*" eğitimi uygulanırken öğretmenlere birlikte öğretime yönelik herhangi bir seminer, eğitim programına katılmamaları rica edilmiştir, b) araştırmada denek yanlılığını ve denek yitimini engellemek amacıyla denekler için ön koşullar belirlenmiştir, c) uygulama oturumlarının planlandığı gibi uygulandığını belirlemek için uygulama güvenilirliği hesaplanmış, d) bağımlı değişkene ilişkin verilerin toplama biçiminin değişikliğe uğramaması için değerlendirme süreçleri için de uygulama güvenilirliği hesaplanmış ve e) bağımlı değişkene ilişkin verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla gözlemciler arası güvenilirlik hesaplanmıştır.



## 2.4. Denekler ve Seçimi

Araştırmaya kaynaştırma ortamlarında görev yapan, en az beş yıllık sınıf öğretmenliği tecrübesi bulunan üç öğretmen katılmıştır. Denekler, belirlenen önkoşulları gerçekleştiren öğretmenler arasından seçilmiştir. Bu önkoşullar;

- a) En az beş yıl sınıf öğretmenliği deneyimine sahip olmak,
- b) Birlikte öğretim yaklaşımına dayalı bir çalışmaya, daha önce katılmamış olmak,
- c) Etkili öğretim becerilerinin gelişimine yönelik bir uygulama ya da eğitime daha önce katılmamış olmak,
- d) Çalışmanın gerçekleştirileceği tarihlerde, okula düzenli olarak devam etmesini engelleyecek bir durumun (başka kurumda görevlendirme, doğum izni, hastalık izni vb) olmaması şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın deneklerini seçebilmek amacıyla ilk olarak, Ankara Mamak İlçesindeki kaynaştırma uygulaması yapılan ve 3. sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sekiz devlet ilkokulu belirlenmiştir. Bu okullarda önce 3. sınıfta görev yapan ve kaynaştırma öğrencisi olan 10 sınıf öğretmeni ile görüşülerek, çalışma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. 8 okuldan 5'i böyle bir çalışmaya katılmayacaklarını ifade etmiştir. Çalışmayı kabul eden 3 okulda görevli 3.sınıf öğretmenleri (5 öğretmen) ile görüşülmüş (Ek2) ve ön koşulları karşıladıkları belirlenmiştir. Ayrıca çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin görev yaptığı okullara gidilerek, bu sınıflarda öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin engel düzeyleri ile demografik özelliklerine yönelik bilgi edinmek amacıyla, rehber öğretmenlerle görüşülmüş ve dosya bilgileri alınmıştır (Ek3). Belirlenen 3 okul için rehber öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, kaynaştırma öğrencisinin okula devamı ile ilgili bilgi edinilmiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin okula devamsızlığı nedeni ile 3 okuldan 1 okul çalışma dışı bırakılarak, 2 okul araştırmanın gerçekleştirilmesi amacıyla belirlenmiştir. Araştırmacı bu 2 okulda okul idaresi, rehber öğretmen ve sınıf öğretmenlerinin katıldığı bir toplantı düzenleyerek, araştırmanın amacı ve uygulama sürecine ilişkin bilgilendirme yapmıştır ve katılım sözleşmelerini imzalatmıştır (Ek 4, Ek 6). Ayrıca sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki video çekimi için hem özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinden hem de okul idaresinden izin alınmıştır (Ek 5, Ek 6).

Araştırmacı, katılan öğretmenlere kendilerinin isimlerini hiç bir şekilde kullanmayacağını, birer kod ad belirleyeceklerini belirtmiştir. Bu nedenle araştırma raporu

yazımında, birinci denek için *Nazlı*, ikinci denek için *Hale* ve üçüncü denek için *Belma* isimleri kullanılmıştır. Araştırmacı, uygulama yapacağı sınıflara devam eden kaynaştırma öğrencileri ve normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri ile görüşmeler gerçekleştirmiş, sınıf öğretmeninin bilgisi dahilinde aileden yazılı onay formu almıştır (Ek 5). Deneklerin seçiminde uygulanan süreçler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

#### 2.4.1. Öğretmen Görüşmesi

Belirlenen okullara gidilerek ön koşul özellikleri tanımlanan sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Bu amaçla “*Öğretmen Görüşme Formu*” hazırlanmıştır (Ek 2). Öğretmen görüşme formunda öğretmenin kişisel ve mesleki bilgileri ile ilgili olarak adı-soyadı, çalıştığı okul, görev yaptığı sınıf düzeyi, mesleki kıdemi, öğrenim düzeyi, mezun olduğu alan, özel eğitim ile ilgili katıldığı programlar, kaç yıldır kaynaştırma sınıfında görev yaptığı, görev yaptığı sınıfın mevcudu, etkili öğretim becerilerine yönelik herhangi bir seminer, kurs ve hizmet içi eğitim programına katılma durumu, Rehberlik Araştırma Merkezi'nden (RAM) destek alma durumu, desteği yeterli bulup bulmadığına ilişkin görüşleri, sınıfındaki özel gereksinimi olan öğrencilerin velilerinden gördüğü destek düzeyi hakkındaki görüşleri, düşünceleri, olası sorun ve çözüm önerileri yer almaktadır. Görüşmeler öğretmenlerle birebir gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bu bilgiler, deneklerin tanımlanması amacıyla kullanılmıştır.

### 2.5. Deneklerin Özellikleri

#### 2.5.1. Öğretmenlerin Özellikleri

Araştırmaya katılan denekler sınıf öğretmeni olma, kaynaştırma öğrencisi olan üçüncü sınıf düzeyinde görev yapma ve etkili öğretim becerileri ile ilgili daha önce hiç eğitim almamış olma koşullarını karşılamaktadır. Araştırma, gönüllü olan üç kadın öğretmen ile yürütülmüştür. Deneklerin özellikleri, aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

**Birinci denek**, aynı okulda 17 yıldır çalışan, meslekte 19. yılını tamamlamış bir öğretmendir. Sınıf mevcudu 37 ve üç öğrencisi özel gereksinimli olan öğretmen, şu ana kadar yalnızca bir kez özel eğitim alanı ile ilgili BEP'in hazırlama ilkelerine yönelik 1-2 saatlik bir eğitim aldığını belirtmiştir. Özel gereksinimi olan öğrencilerine yönelik, sınıf içi öğretim süreci, aileler ile işbirliği konularında gereksinimleri olduğunu belirtmiş, Rehberlik Araştırma

Merkezi veya farklı bir birimle istenilen düzeyde iletişim kuramadığını sorun olarak dile getirmiştir. Etkili öğretim becerilerinin aşamalarına yönelik olarak plan hazırlama, öğrenme-öğretim sürecinde uygulama ve değerlendirme becerileri ile ilgili herhangi bir eğitime katılmamıştır. Sınıfında öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin tanıları, hafif düzeyde zihin engeli olan kız öğrenci, ağır düzeyde bedensel engeli olan erkek öğrenci ve özel öğrenme güçlüğü bulunan erkek öğrencidir.

**İkinci denek**, benzer şekilde sınıf öğretmenliği lisansına sahip, meslekte 10. yılını tamamlamış ve 3 yıldır şu an görev yaptığı okulda çalışmaktadır. Birinci sınıf sonunda sağ kulakta (%50) sol kulakta (%90) çok ileri derece işitme kaybı olan erkek işitme engelli bir kaynaştırma öğrencisi nakil gelmiştir. Sınıfında 28 öğrencisi olan ikinci denek, en büyük gereksiniminin özel gereksinimli öğrencisinin derse katılımını artırma, sınıf içi öğretim sürecinde veri toplama ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntem teknikleri konularında olduğunu ifade etmiştir. Bu sınıfta öğrenime devam eden özel gereksinimli öğrencinin cihazı olup, işaret dilini aktif olarak kullanmaktadır. Anne ve babası da işitme engellidir. RAM'dan yeterli düzeyde özel eğitim desteği alamadığını belirten ikinci denek, daha önce etkili öğretim becerilerine ve özel eğitime yönelik herhangi bir kurs veya hizmet içi eğitime katılmamıştır.

**Üçüncü denek**, diğer iki denek gibi sınıf öğretmenliği alan mezunudur. Mesleki kıdemi 13 yıl olan öğretmen, daha önce iki farklı okulda çalıştığını ve bu okulda 4 yıldır görev yaptığını belirtmiştir. Şu an okutmakta olduğu sınıfı, 1. sınıfın bahar döneminde alan öğretmenin 30 öğrencisinden 2'si özel gereksinimlidir. İki kız öğrenciyi de birinci sınıftan itibaren okutmaktadır. İki öğrencinin birinin üç yıldır, diğerinin ise bir yıldır özel öğrenme güçlüğü tanısı bulunmaktadır. Öğrencilerin ailelerinin farklı özellikleri olduğunu belirten öğretmen, tanıları aynı olmasına rağmen ebeveynleri ayrı olan ve annenin oldukça ilgisiz olduğunu vurguladığı, bir yıldır tanısı olan öğrencisinin değerlendirme sürecinde tanı alma durumuna ilişkin sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmen, öğrencinin çok sık devamsızlık yaptığını, akran ilişkilerinde içe kapanık dönemler yaşadığını, akademik başarısızlığının oluştuğu ve sosyal gelişimine yönelik psikolojik destek almasını sağlamak amacıyla aile ile görüşüğünü, ancak sürecin tanı alma boyutu ile sonuçlandığını ifade etmiştir. Ayrıca her iki öğrencisinin de aileleri ile işbirliği yapamadığını ifade etmiş, özellikle öğretim sürecinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak planlama yapma, öğretimi sunma ve alternatif değerlendirme yöntemleri konularında gereksinimi olduğunu dile getirmiştir.

### 2.5.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Özellikleri

Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıflarda öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal özellikleri incelendiğinde, **birinci deneğin sınıfındaki** ortopedik engelli öğrenci 9 yaşında, erkek, engel derecesi ağır düzeyde, 3 yıldır aynı sınıfa devam eden, sosyo ekonomik düzeyi orta olan bir ailenin iki çocuğundan büyük çocuğudur. Öğretmeni, ailenin engele karşı olumlu tutuma sahip olduğunu, öğrencisinin akademik ve sosyal becerilerinin sınıf düzeyinde olduğunu belirtmiştir. Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrenci hafif düzeyde dil konuşma bozukluğu bulunan, 9 yaşında, erkek, göçle gelen altı çocuklu bir ailenin en küçük çocuğu, üç yıldır aynı sınıfa devam eden, akademik anlamda okuma-yazma konusunda destek gereksinimi bulunan, yetersizlik düzeyi hafif olan bir öğrencidir. Sınıf öğretmeni ailenin özel gereksinim konusunda bilgi düzeyi oldukça düşük olduğunu, ancak öğrencinin okula devam sorununun olmadığını belirtmiştir. Hafif düzeyde zihin engeli olan kız öğrenci, 9 yaşındadır. Sınıf öğretmeni özel gereksinimi olan ve öğretime katılmasında yeterli destek sunmadığını düşündüğünü belirttiği kız öğrenci için ailenin özel gereksinimi halen kabul etmediğini işbirliğine kapalı olduğunu, öğrencinin okul dışı zamanlarda özel eğitim rehabilitasyon merkezinde destek hizmetten yararlandığını ancak ailenin, kızlarının özel eğitim merkezine devam etmesi konuda duyarsız davrandığını belirtmiştir. Sınıf öğretmeni akademik ve sosyal beceri bakımında en düşük düzeydeki öğrencisinin, hafif düzeydeki zihin engeli tanısı olan kız öğrencisi olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerinin iki yıldır özel eğitim desteği aldıklarını belirten öğretmen, tanının koyulma zamanlarına göre ortopedik engelli öğrencinin doğuştan, özel öğrenme güçlüğü ve zihin engel olan öğrencilerinin 2 yıldır tanıları bulunduğunu belirtmiştir.

**İkinci deneğin sınıfındaki** işitme engelli öğrenci 9 yaşında, erkek, işitme engel derecesi sağ kulakta hafif derecede, sol kulakta ise çok ağır düzeyde olan, 3 yıldır aynı sınıfa devam eden, sosyo ekonomik düzeyi zayıf bir ailenin çocuğudur. Anne babası işitme engelli olan öğrencinin, ikiz küçük kardeşleri bulunmaktadır. Öğretmeni, ailenin engele karşı olumlu tutuma sahip olduğunu belirtmiş ancak cihaz kullanımı ve tıbbi tedavi sürecinde maddi imkansızlıklar yaşadıklarını dile getirmiştir. Öğrencisinin akademik becerilerinin işitme engeline bağlı olarak yavaş geliştiğini, sınıf içinde kendini ifade etmekte güçlük yaşadığını ve istediği düzeyde sosyal katılım gösteremediğini belirtmiştir.

**Üçüncü deneğin** sınıfına devam eden iki kız öğrencinin her ikisi de 9 yaşında ve özel öğrenme güçlüğü tanıları bulunmaktadır. Ancak öğretmen iki öğrencisinin engel derecelerine göre farklı düzeyde olduklarını, ailelerden birinin engeli kabul ettiğini ancak çok ilgisiz olduğunu, diğer ailenin ise tamamen engeli red durumunda olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin tanı koyulma zamanlarına göre birinin 3 yıldır, diğerinin yaklaşık 1 yıldır (tam olarak 9 ay önce) tanısı bulunduğunu belirten öğretmen, ikinci sınıfın ikinci döneminde tanı alan öğrencisi için oldukça yanlış bir süreç geliştiğini, annenin tutumuna bağlı olarak öğrencinin psikolojik ve duygusal travma yaşadığını düşündüğünü belirtmiştir.

Her üç deneğin sınıfında öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin, okula devam sorunu bulunmamaktadır.

## 2.6. Araştırmacının Özellikleri

Araştırmacı, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı ve Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı'ndan mezundur. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokullarda kaynaştırma ortamlarında altı yıl sınıf öğretmenliği tecrübesi bulunmaktadır. Beş yıl süreli Orta Anadolu'da bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında Araştırma Görevlisi olarak çalışmıştır. Son iki yıldır ise Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde Öğretim Görevlisi olarak çalışmaktadır. Araştırmacının, okul öncesi ve ilkokula devam eden farklı engel grubundaki bireyler için öğretimsel düzenlemeler yapma, öğretmen eğitimi, özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin yeterlikleri, özel eğitim ve sınıf öğretmenleri arasında işbirliği ile özel eğitimde etik ilkelere yönelik ulusal, uluslararası yayınları ve bildirileri bulunmaktadır (Akçamete, Şen, Kayhan ve İşcen, 2011; Akçamete, Kayhan ve Şen, 2012; Akmeşe, ve Kayhan, 2014; Kayhan ve Kılıç, 2011; 2012; Kayhan ve Akmeşe, 2012; Kayhan ve Akmeşe, 2013; Kayhan ve Yıldırım, 2014; Piştav, Akmeşe ve Kayhan, 2014; Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2015). Ayrıca araştırmacı danışmanı olan öğretim üyesinden doktora ders aşamasında *"Kaynaştırma Ortamlarında Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları, Erken Çocukluk ve Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Uygulamaları, Özel Eğitimde Yeni Eğilimler ile Özel Eğitim ve Etik"* derslerini; tez izleme kurulu üyelerinden *"Eğitsel ve Davranışsal Ölçme ve Değerlendirme, Kaynaştırma Ortamlarında Öğretimsel Uyarlamalar, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları dersleri ile Tek Denekli Araştırma Desenleri"* derslerini almıştır.

## 2.7. “Bir öğretim yapan, bir gözlemci öğretmen” modelinin uygulama aşamaları

Bu araştırmada birlikte öğretim yaklaşımına ait uygulama modellerinden “*Bir öğretim yapan bir gözlemci modeli*” uygulanmıştır. Bu model, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni arasındaki işbirliği; ders planlarının sınıf dışı birlikte çalışma süreçlerinde yapılandırılması, sınıf öğretmenin öğretimi uygulaması ve her iki öğretmenin sınıf dışı oturumlarda süreci ve ders planlarını değerlendirmeleri çalışmalarını içermektedir. Model, genel eğitim sınıflarında özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin ders sürecindeki davranışlarına yönelik veri toplama imkanı sunduğu, ayrıca sınıf öğretmenin öğretmen rolüne müdahale etmediği gerekçesiyle tercih edilmiştir. Özel eğitim öğretmenin genel eğitim müfredatı hakkında bilgi sahibi olması, kaynaştırma sınıflarında öğretmenlik tecrübesi bulunması da bu modelin tercih edilmesi gerekçelerinden birini oluşturmaktadır. Üç aşamalı süreçten oluşan uygulamalar, araştırmada özel eğitim öğretmeni rolünü üstlenen araştırmacı ve sınıf öğretmeni tarafından Türkçe dersinde uygulanmıştır.

“*Bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin*” uygulama adımlarını belirlemek amacıyla araştırmacı dört sınıf öğretmeni ile bireysel çalışarak, örnek ders planı hazırlama, öğrenme sürecinde sınıf öğretmenin planı uygulaması ve değerlendirme oturumu gerçekleştirmiştir. Bu model uygulanmadan önce araştırmacı ön hazırlık olarak ilkökul üçüncü sınıf müfredatını, Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabını ve öğrenci çalışma kitabının bir örneğini kendisi için temin etmiştir. Öğretmenle bir oturum görüşerek, uygulamaların gerçekleşeceği sınıflarda öğrenim gören özel gereksinimli öğrenciler hakkında bilgi edinmiş ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının birer örneğini almıştır. Araştırmacı, öğretmenlere uygulama hakkında eğitim vermeden önce çalışmayı planlama amacıyla üç ya da dört derslerini izlemek istediğini belirtmiştir. Okulların açıldığı ilk haftada belirlenen okullarda öğretmenlerle görüşmeler yapmış, uygulamaya başlamadan önce sınıfında derslere gözlemci olarak katılmıştır. Öğretmenlere “*Bu gözlemin amacı size hangi konularda yardımcı olabileceğimi belirlemek. Dersi gözlemeden önce, o derse ait bir plan örneğinizi benimle paylaşmanız uygulamalarıma katkı sağlayacaktır. Birlikte çalıştığımız bir ders saati ve ders işleyişimizi video kamera ile kayıt edeceğim. Bu kayıt yalnızca ben ve tez danışman hocam tarafından izlenecek. Çalışma süresince istediğiniz şekilde görüş ve önerilerinizle katkıda bulunma hakkına sahipsiniz.*” açıklamasını yapmıştır. Aynı zamanda araştırmacı ders gözlemlerini video kamera ile kayıt yaparken planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme sürecine dair günlük tutarak yazılı veri kaydı almıştır. Böylelikle sınıftaki öğrencilerin davranış ve öğrenme süreçlerine yönelik

zengin bir veri seti elde etmiştir. Ayrıca bu gözlemler sırasında sınıftaki öğrencilerin araştırmacıya alışması amaçlanmıştır. Çalışmanın gerçekleştirileceği zaman diliminde, Türkçe dersi öğretim programında hangi tema ve konuların işleneceğini belirlemiştir. Birlikte çalışma takvimi oluşturulmuştur. Diğer yandan araştırmacı, yapılacak çalışmayı tanıtmak amacıyla, uygulamanın gerçekleşeceği sınıflardaki özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri ile grup ve bireysel görüşmeler yapmıştır.

Tablo 1'de “*Bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin*” uygulama aşamaları yer almaktadır.

**Tablo 1. Bir öğretim yapan, bir gözlemci öğretmen modelinin uygulama aşamaları**

<b>Birlikte Öğretime Hazırlık</b>	
Araştırmacı her bir denekle çalışmaya başlamadan önce, birlikte öğretim yaklaşımını ve bu yaklaşıma ait öğretim modeli olan " <i>bir öğretim yapan bir gözlemci modeli'nin</i> " uygulama aşamalarını tanıtmıştır.	
<b>Modelin aşamaları</b>	<b>Bir öğretim yapan, bir gözlemci öğretmen modelinin uygulama aşamalarında gerçekleştirilen çalışmalar</b>
<b>Planlama</b>	Birlikte Öğretim yaklaşımı hakkında bilgilendirme oturumu düzenlenmiştir. Her bir denekle çalışmaya başlamadan Birlikte Öğretim Yaklaşımını tanıtan sözel ve görsel içerikli hazırlanan bir sunum gerçekleştirmiştir. (Ek 7). Bu sunumda birlikte öğretim yaklaşımının tercih edilme nedenleri, sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmeninin uygulamalarda hangi rol ve sorumlulukları alacakları anlatılmıştır. Daha sonra araştırmacı, sınıf öğretmeni ile birlikte videodan, <i>bir öğretim yapan bir gözlemcinin</i> yer aldığı birlikte öğretim modelinin uygulanmasına ait araştırma örneklerini izlemiştir. Öğretmenle birlikte öğretimin uygulanabilirliğine dair görüş ve düşünceleri yarı yapılandırılmış görüşme ile alınmış, arkasından öğretmene Birlikte Öğretim Yaklaşımı Bileşenleri Değerlendirme Matrisi verilerek, birlikte öğretimin bileşenleri ile ilgili görüşlerini yazmaları istenmiştir (Ek 8, Ek 9). Süreç araştırmacı tarafından video kamera ile kayıt edilmiştir. Öğretmenin yazdığı düşünceleri hakkında açıklamalar yapması istenmiş ve bunlar araştırmacı tarafından kayıt edilmiştir. Öğretmenler kazanım ve materyal açısından konulara uygun ön hazırlık yapmıştır. Konu, kazanım ve içerik incelendikten sonra sınıf öğretmeni, Birlikte Öğretim Yaklaşımı Bileşenleri Değerlendirme Matrisindeki görüş ve önerilerini paylaşmıştır.
	Ders planlarının geliştirilmesi için rol ve sorumlulukları belirleyen öğretmenler, ders planının hazırlanması için günlük 15-40 dakika arasında değişen oturumlarla tema, metin türü, kazanımlar, yöntem, teknikler ve araç gereçlerin yer aldığı formu doldurmuşlardır. (Ek 10). Bu aşamada öğretmenler, ön hazırlık bölümünde özel gereksinimli öğrencinin BEP'ini inceleyerek kazanım, materyal ve yöntem tekniklerde öğretimsel düzenlemeler yapmıştır. Öğrenci ön hazırlık bölümünde ise ödev olarak öğrencilere derse hazırlık aşamasında verilecek çalışmalar belirlenmiş ve çalışma kağıtları hazırlanmıştır.
<b>Öğretimi Uygulama</b>	Öğretimi uygulama süreci, planlama oturumunda hazırlanan ders planlarının, sınıf öğretmeni tarafından sınıf içinde uygulanma sürecidir. Bu aşamada özel eğitim öğretmeni, sınıfta video ile kayıt almış her derse katılmıştır. Öğretimi uygulama sürecinin her bir oturumu, bir Türkçe ders saatidir (40 dak). Özel eğitim öğretmeni yazılı ve görsel veri kaydı alırken, sınıf öğretmeni planlama aşamasındaki süreci uygulamıştır.
	Konu işlenirken özel eğitim öğretmeni hiç bir şekilde sürece öğretmen rolü ile katılmamıştır. Özel eğitim öğretmeni diğer dersin hazırlıkları için öğretmene yardım etme, sınıf içi ürünleri dosyalama sorumluluğu alma gibi rolleri gerçekleştirirken; konuyu özetleme, ev ödevi verme bir sonraki derse yönelik hatırlatma yapma gibi çalışmalarını sınıf öğretmeni gerçekleştirmiştir.
<b>Değerlendirme</b>	Bu aşama, sınıf içi uygulama süreci sona erdikten sonra ortalama 20-30 dakikalık sınıf dışı oturumlar şeklinde gerçekleştirilmiştir. Oturumlar, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeninin katılımıyla öncelikle işlenen dersin ve bir sonraki dersin yapılandırılması biçiminde gerçekleştirilmiştir. Özel eğitim öğretmeni ders sonu öneriler bölümünde gözlem verilerini sınıf öğretmeni ile paylaşmış, sınıf öğretmeni ise dersin akışı sırasında neler yaşandığına, planın uygulanması ile ilgili görüş ve önerilerini belirtmiştir.
	Birlikte öğretim uygulamaları sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni ve sınıftaki özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrenciler açısından birlikte değerlendirilmiştir. Değerlendirme oturumlarında bir sonraki dersin kazanımları, kullanılacak olan materyaller, yöntem teknikler ve öğretimsel düzenlemeler hakkında karar verilmiştir.



Aşağıda yer alan üç bölümde sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin her aşamada aldıkları rol ve sorumluluğa yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalar açıklanmıştır.

### 2.7.1. Planlama

Çalışmada sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni, planlama aşamasında her oturuma birlikte katılarak ders planlarını yapılandırmıştır. Ders planlarının hazırlanmasında kullanılan form, alan yazında yer alan "*Birlikte Öğretim Yaklaşımının*" uygulama ilke ve özellikleri temel alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (EK 10). Birlikte öğretim yaklaşımı uygulanırken ders planlarında farklı yöntem tekniklerin kullanılması, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici ifadelerin yer alması, bu ifadelerin derse katılımlarını artırıcı olmasına dikkat edilmesi önerilmektedir (Cook ve Friend, 2003; Villa, Thousand ve Nevin, 2004). Bu nedenle planlamanın ilk basamağında öğretmenler işbirliğine dayalı rol ve sorumlulukları paylaşmış, öğrenci gereksinimlerini temel alarak kullanacakları öğretim stratejilerini belirlemişlerdir.

Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin hazırladığı ders planları, dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde "*Tarih, tema, metin adı ve türü, kazanımlar, yöntem teknikler, araç gereçler*" olmak üzere derse ait genel bilgiler, ikinci bölümde "*özel gereksinimli öğrenci için uyarlanmış kazanımlar, materyal ve yöntem teknikler, üçüncü bölümde öğretmen ön hazırlığı alt bölümü ve öğrenci ön hazırlığı bölümleri; son olarak dördüncü bölümde birlikte öğretim sürecinde gerçekleşen rol ve sorumluluklar*" bölümleri yer almaktadır (EK 10). Öğretmen ön hazırlığı bölümü, sınıftaki özel gereksinimli öğrenciler için öğretim sürecinde ne tür öğretimsel düzenlemeler yapılacağı ile ilgilidir. Öğrenci ön hazırlığı alt bölümü ise, öğretmen tarafından sınıf dışı ve sınıf içi çalışmalarla ön bilgilerin harekete geçirmek amaçlı yapılacak düzenlemelerle ilgilidir. Sınıf öğretmeni işlenecek dersin bir gün öncesinde öğrencilere çalışma kağıdı, araştırma ödevi vererek ya da derste kullanmak üzere fotoğraf, atık materyal getirmeleri konusunda sorumluluk vererek sınıf dışı çalışmalarla derse hazırlanmalarını sağlamıştır. Sınıf içi çalışmalarda, öğrencinin o ders işlenecek konuya ilişkin ön bilgilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni öncelikle öğrencilerin işlenecek konuyu öğrenebilmesi için hangi bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğine karar vermişlerdir. Bu çalışma süresince özel eğitim öğretmeni konuya ilişkin öğretimsel düzenleme önerilerini, gözlem yaptığı derslerdeki tuttuğu kayıtları ve özel gereksinimli öğrencilerin engel türü ve derecelerine yönelik alan yazındaki uyarlama örneklerini sınıf öğretmeni ile paylaşmıştır. Özel eğitim öğretmeni, sınıfın fiziksel

düzenlemelerinden de sorumlu olmuştur. Özellikle **birinci denekle** çalışırken *görsel materyal, şemalar, teyp, oturma düzeni için sıra ve masa, ikinci denekle* çalışırken *işitme engeli olan öğrencinin gereksinimine yönelik projeksiyon cihazı, görüntülü videolar, animasyonlardan oluşan kaset, üçüncü denekle* çalışırken *kostümler, alfabe tablosu ve Türkçe dersine ait yazım kuralları ile ilgili büyük puntolu görseller, renkli kartonlara hazırlanmış Atatürk ile ilgili afişler temin etmiştir. Oturma düzeni için masa ve sırayı okul yönetiminden, diğer materyalleri ise dışarıdan eğitim araç gereçleri hazırlama konusunda satış yapan kurumlardan sağlamıştır. Özellikle Trafik kuralları, Yardımlaşma, Atatürk'ün Okul Hayatı ve Atatürk'ün Kişiliği, Yaşamı, Anıları" konularının işleneceği dersler için görsel içerikleri ve animasyonları araştırmacının kendisi, bilgisayar ortamında "prezi, flash ve dreamwiewer programları'nda hazırlamıştır.*

Sınıf öğretmeni, öğrencilerin o zamana kadar yaptığı çalışmalar ve değerlendirme sonuçları hakkındaki verileri özel eğitim öğretmeni ile paylaşmıştır. İki öğretmen birlikte, "konuya ait anahtar kelimeleri belirleyerek, ilgili soru-cevap hazırlayarak ve kullanılacak görsel uyaranların neler olduğunu yazarak ön bilgileri harekete geçirmek için ayrılan bölümü" tamamlamıştır. Dördüncü bölümde planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme alt bölümleri yer almaktadır. Planlama, iki bölümde tanımlanmıştır. Birinci bölümde "öğretmenlerin birlikte öğretim yaklaşımına göre hangi rol ve sorumlulukları alacağı, hangi aşamada sınıf içi ve sınıf dışı ne kadar süreyi kullanacakları yer alırken, ikinci bölümde de değerlendirme yapımları sonucunda geliştirecekleri ders sonu önerileri ve paylaşımları" yer almaktadır. Planlama aşamasına dair yapılan çalışmaların ders planları formuna nasıl yazıldığı ders planlarının geliştirilmesi bölümünde açıklanmıştır.

### **2.7.2. Öğretimi Uygulama**

Bir öğretim yapan bir gözlemci modelinde, öğretimi uygulama sürecinde sınıf içi gerçekleştirilecek çalışmalardan sınıf öğretmeni sorumludur. Bu araştırmada sınıf öğretmeni, sınıf içi öğretimi sürdürme görevini üstlenmiştir. Özel eğitim öğretmeni ise sınıf içi öğretim sürecinde özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin derse katılımları, dersin planlamaya uygun olarak işlenişi ve değerlendirme bölümlerine yönelik gözlem verisi toplayarak, sınıf öğretmenin öğrencilerin gelişimini değerlendirmesine katkı sağlamıştır. Gözlem verileri ve video kayıtları alan özel eğitim öğretmeni, ders bitiminde düzenledikleri değerlendirme oturumlarında sınıf öğretmeni ile yazılı verileri video kayıtlarını paylaşmıştır. "Hazırladıkları

*ders planını, birlikte öğretime dayalı öğretim sürecini ve sınıf içi öğrenci katılımını*" değerlendirmişlerdir.

Özel eğitim öğretmeni, öğretmenlerle gerçekleştirdiği bilgilendirme oturumu sonunda sınıf öğretmenin gereksinimleri ve düşüncelerini de alarak birlikte çalışma takvimini oluşturmuştur. Bu oturumlarda sınıf öğretmeni ile birlikte öğrencilerin BEP'lerini inceleyerek, görüşlerini paylaşmışlardır. Ardından öğretimi uygulama sürecine ait *"öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme, güdüleme, gözden geçirme çalışmalarının nasıl yapılacağı, söz hakkı verme durumunun ne şekilde düzenleneceği, özel gereksinimli öğrencinin katılımını artırıcı etkinliklerin belirlenmesine"* karar vermişlerdir. Bu çalışmaları araştırmacının geliştirdiği *"birlikte öğretim ders planı formu"* üzerinde hazırlamışlardır. Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin öğretimi uygulama sürecinde, dersin işlenişine yönelik kullandıkları yöntem ve tekniklerden bazıları şunlardır: *a) Sesli okuma, b) Soru-cevap, c) Sözcük çalışması, d) Ara değerlendirme, d) Mektup yazma etkinliği, e) Eğitsel oyun, f) Ara değerlendirme, g) Model olma, h) Dramatizasyon, ı) Doğaçlama, j) Afiş çalışması"*. Planlama aşamasında geliştirilen ders planları, öğretimi uygulama oturumunda sınıf öğretmenince uygulanmıştır. Özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmeni her ders sonunda, bir sonraki aşama olan değerlendirme oturumuna hazırlık yapmıştır.

### **2.7.3. Değerlendirme**

Son oturum değerlendirmedir. Bu oturumda özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmeni *"sınıf içi değerlendirme verileri, öğrencilerin derse katılımı, sınıf içi gerçekleştirilen uygulamalar, sınıf öğretmenin öğrenci performansını değerlendirmesi ve bir sonraki derse hazırlık için ödev verme etkinliklerini"* değerlendirmişlerdir. Değerlendirme oturumuna hazırlık için özel eğitim öğretmeni, sınıf içi öğretim sürecinde gözlem verisini yazılı günlük tutarak ve video kaydı olarak sağlamıştır. Gözlem verilerini ve video kayıtlarını her öğretimi uygulama oturumu sonunda, sınıf öğretmeni ile paylaşmıştır. Planlama oturumunu, birlikte öğretime dayalı öğretimi uygulama oturumunu birlikte değerlendirmişlerdir. Değerlendirme oturumlarının bir diğer önemli özelliği, çalışma sonunda öğrenci için gerçekleştirilen öğretimsel düzenlemelerin değerlendirilmesidir. Bu aşamada, öğrenciye katkı sağlayan ve geliştirilmesi gereken yönler ele alınmıştır. Bu bölümde her iki öğretmenin de ortak görüşü doğrultusunda, aileye öneriler başlığına da yer verilmiştir.

## 2.8. Ders Planlarının Oluşturulması

Araştırmanın planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme oturumlarında kullanılan ders planı formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı alan yazında birlikte öğretim uygulamalarında kullanılan örnek ders planlarını incelemiş ve ülkemizdeki Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ilkokul Türkçe ders öğretim programının öğrenme alanlarını ayrıntılı olarak incelemiştir (MEB, 2015, *Villa, Thousand ve Nevin,2004*). Sırasıyla, Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilkokul üçüncü sınıf Türkçe dersi programında yer alan "*temalar, metin türleri, kazanımlar, yöntem teknikler, etkinlikleri*" titizlikle incelemiştir. Üçüncü sınıf Türkçe dersi öğretim programının, öğretmen kılavuz kitabı ile öğrenci çalışma kitabının birer örneğini kendisinde olması amacıyla almıştır. Türkçe öğretiminin amaçlarını, içeriğini, öğretim programındaki anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (yazma, konuşma) beceri alanlarını inceleyerek, özel gereksinimli öğrencilerde okuma yazma öğretimi ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili ulusal bilimsel çalışmaları incelemiştir (Güldenoğlu, 2008; Güler, 2008; Güler ve Güzel-Özmen, 2010; Güzel-Özmen,1998; Güzel-Özmen, 2001; Güzel-Özmen, 2008; Kalkan, 2009; Keçik ve Uzun, 2002; MEB, 2014; Turan, Z., Küçüköncü, Cankuvvet ve Yolal, 2012)

Uygulamalara sınıf içi gözlem verisi almakla başlayan araştırmacı, bağımsız değişkeni tanıtip, aşamaları anlattığı yazılı ve görsel sunumu sınıf öğretmeni ile paylaşmıştır. Ayrıca hazırladığı ders planı formu örneğini sınıf öğretmeni ile paylaşarak kendisine "*Form üzerinde gerekli değişiklik yapmamızı önereceğiniz yer var mı?*" diye sormuş, öğretmenin düzeltme önerisi olduğunda değişikliği yapmıştır. Ders planı formunu kullanmak üzere son şeklini vermiştir. Aşağıda yer alan Tablo 2 'de araştırmaya katılan üç öğretmenle bağımsız değişkenin uygulama adımlarını içeren planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme oturumlarını içeren ders planı örneği bulunmaktadır.

Tablo 2. Ders planlarının hazırlanması, öğretimin uygulanması ve değerlendirme oturumları

Denek	Çalışma Tarihi Ekim-Kasım2015	Tema	Konu	Başlama Düzeyi			Uygulama Oturum Sayısı			İzleme Oturum Sayısı			Toplam		
				P	ÖÜ	D	P	ÖÜ	D	P	ÖÜ	D	Oturum	Plan	
Nazlı	5-9 Ekim	Birey ve Toplum	Ailemiz	3	3	3					1	1	1	<b>19</b> <b>(3 BD, 15 Birlikte</b> <b>Öğretim, 1İzleme)</b>	<b>15</b>
	9-12 Ekim	Birey ve Toplum	Ailemiz				6	6	6						
	12 -15 Ekim	Birey ve Toplum	Trafik Kuralları				2	2	2						
	14-19 Ekim	Birey ve Toplum	Benim Kırmızı Topum				2	2	2						
	20-21 Ekim	Atatürk	Mustafa Kemal'in Okul Hayatı				5	5	5						
	11 Kasım 2015	Atatürk	Verdiğin Sözü Unutma												
Hale	20 Ekim 2015	Atatürk	Mustafa Kemal'in Okul Hayatı	3	3	3					1	1	1	<b>19</b> <b>(3 BD, 14 Birlikte</b> <b>Öğretim, 1Yoklama</b> <b>1 İzleme)</b>	<b>14</b>
	21-26 Ekim 2015	Atatürk	Mustafa Kemal'in Okul Hayatı				6	6	6						
	26-27 Ekim	Atatürk	Mustafa Kemal'in Okul Hayatı				4	4	4						
	27 Ekim-2 Kasım	Atatürk	Mustafa Kemal'in Elleri				4	4	4						
	2 Kasım 2015	Atatürk	Verdiğin Sözü Unutma												
	23 Kasım 2015	Atatürk	Mustafa Kemal'in Elleri												
Belma	2 Kasım 2015	Atatürk	Mustafa Kemal'in Elleri	3	3	3					1	1	1	<b>20</b> <b>(3 BD, 14 Birlikte</b> <b>Öğretim, 2 Yoklama</b> <b>1 İzleme)</b>	<b>14</b>
	3-4 Kasım 2015	Atatürk	Mustafa Kemal'in Okul Hayatı				5	5	5						
	5-9 Kasım 2015	Atatürk	Mustafa Kemal'in Elleri				4	4	4						
	10-11 Kasım 2015	Atatürk	Mustafa Kemal'in Elleri				5	5	5						
	23 Kasım 2015	Atatürk	Mustafa Kemal'in Elleri												
<b>Toplam</b>							Birinci denekle toplam 15 İkinci ve üçüncü denekle 14 ders plan geliştirilmiştir.								

Tablo 2 'de görüldüğü gibi "Nazlı, Hale ve Belma" isimli öğretmenlerin katıldığı araştırma üç aşamalı oturumlarla gerçekleşmiştir. Tabloda **P**: Planlama oturumunu, **ÖU**: Öğretimi uygulama ve **D**: Değerlendirme oturumlarını ifade etmektedir.

Nazlı öğretmen ile uygulama süreci 5 Ekim tarihinde başlayarak veriler gözlem, bilgilendirme oturumları, başlama düzeyi oturumları, öğretim, öğretim sonu değerlendirme ve izleme oturumları yapılmıştır. Nazlı öğretmenle, birlikte öğretim öncesinde 5-9 Ekim tarihlerinde başlama düzeyi verilerinin elde edilmesi ve bilgilendirme oturumları yapılmıştır. Ardından 12 Ekim tarihinde işlenmek üzere ders planı hazırlama, öğretimin uygulanması ve değerlendirme oturumu olmak üzere çalışmaya başlanmıştır. Bu süreç 20 Ekim tarihine kadar devam etmiştir. Araştırmacı, Nazlı öğretmenle bu süreç içerisinde 3 Başlama Düzeyi (BD), 15 dersi planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme oturumu ile 1 izleme verisi oturumu gerçekleştirmiştir. Çalışmalar "*Birey ve Toplum*" temasına ait; *Ailemiz, Trafik Kuralları, Benim Kırmızı Topum ile Atatürk*" konularına yönelik toplam 19 oturum ve 15 birlikte öğretim oturumundan oluşmaktadır.

Nazlı öğretmen ile uygulamaya başlandığı tarihte ikinci denek olan Hale öğretmenden ve üçüncü denek olan Belma öğretmenden birer kez yoklama verisi alınmıştır. Nazlı öğretmen ile son üç oturumda, öğretim sonu veriler toplanarak, uygulamalarda temel alınan %80 ölçüt karşılandığında, ikinci denek Hale öğretmen ile uygulamaya geçilmiştir.

Hale öğretmen ile uygulama süreci, 20 Ekimde bilgilendirme oturumu ile başlamıştır. Çalışmanın kapsamı ve amacı tanıtılmıştır. Ardından uygulamalara geçilerek başlama düzeyi verisi alınmış, toplam 19 oturum yapılmıştır. Bu oturumların dağılımı 3 Başlama düzeyi oturumu, 14 birlikte öğretim oturumu ve 1 İzleme oturumudur. Hale öğretmen ile "*Atatürk*" temasında "*Mustafa Kemal'in Okul Hayatı, Mustafa Kemal'in Elleri*" konularında birlikte öğretim süresi boyunca çalışılmış, son olarak "*Verdiğin Sözü Unutma*" konusunda uygulamalar bittikten 3 hafta sonra izleme verisi toplanmıştır. Geliştirilen 14 ders planına ait oturumların son 3 oturumunda Hale öğretmenin, öğretim sonu verileri elde edilmiştir. Öğretim sonu verileri, kararlı bir biçimde % 80 ölçütü karşıladığında üçüncü denek olan Belma öğretmenden başlama düzeyi verisi alınmaya başlanmıştır.

Belma öğretmenin başlama düzeyi verilerini 2 Kasımda alan araştırmacı uygulamaları 11 Kasım tarihinde tamamlamıştır. Öğretim sonu verilerinden 10 gün sonra 23 Kasımda ise Belma öğretmenden izleme verisi elde etmiştir. Belma öğretmenle, Hale öğretmene benzer şekilde 14 birlikte öğretim oturumu gerçekleştirmiştir. Belma öğretmen ile birlikte öğretim uygulaması "*Atatürk*" temasında "*Mustafa Kemal'in Okul Hayatı, Mustafa*

*Kemal'in Elleri''* konularında yapılmıştır. Çalışmalar, 28 Eylül ile 23 Kasım 2015 aralığında tamamlanmıştır.

## 2.9. Uygulama Güvenirliğinin Hesaplanması

Uygulama güvenirligi hem değerlendirme hem de uygulama oturumları için hesaplanmıştır. Uygulama güvenirligi formu değerlendirme ve uygulama oturumlarının her bir aşaması için hazırlanmıştır (EK 11). Uygulama güvenirligi formu, araştırma süresince takip edilen değerlendirme ve uygulama oturumlarının adımlarını içerecek şekilde listelenmiş ve bir kontrol listesi hazırlanarak gözlemciye verilmiştir. Gözlemci, özel eğitim alanında yüksek lisans ve doktorasını tamamlamış bir akademisyendir. Öncelikle gözlemci güvenilirlik formlarının nasıl kullanılacağı konusunda bilgilendirilmiştir. Uygulama esnasında gözlemcinin, öğretmenin dikkatini çekmeyecek şekilde ve uygulamayı izleyecek şekilde bir yerde oturması sağlanmış ve uygulamacıyı izlemesi, uygulamada aksayan ya da yanlış giden noktalarda müdahale etmesi istenmiştir. Gözlemci yalnızca birinci öğretmenin uygulamasını izlemiştir. Bu süreç sırasında uygulama güvenirligi hesaplanmış en az üst üste üç oturum %80 ve üstü uygulama güvenirligi sağlandığında uygulama ortamında gözlem süreci sonlandırılmıştır. Aynı süreç her öğretmenle gerçekleştirilen birlikte öğretim uygulamalarının her birinden (planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme) ve öğretim sonu değerlendirme oturumlarının her birinden örnekler içerecek şekilde seçilerek hesaplanmıştır. Tüm uygulamaların en az %30'unu karşılayacak sayıda video ve uygulama güvenirligi gözlemciye verilerek videoları izledikten sonra doldurması istenmiştir. Araştırmada *1 oturum , planlama, uygulama ve değerlendirme oturumlarını kapsamaktadır. Öğretim oturumları videoları uygulama güvenirligi hesaplanırken buna göre hesaplanmıştır.* Oturumlarda aynı derse ait planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme video kayıtları, bütün olarak gözlemciye izletilmiştir.

Uygulama güvenirligi gözlenen araştırmacı davranışının planlanan araştırmacı davranışına bölünerek yüzdesinin alınması yolu ile hesaplanmıştır (Billingsley, White ve Munson, 1980).

**Birinci** deneğin değerlendirme oturumlarının (3 başlama düzeyi, 12 birlikte öğretim uygulamaları sırası değerlendirme, 3 öğretim sonu, 1 öğretim sonu izleme) toplam 19 oturumdan 10 oturumu (%53'ü) gözlemciye izletilmiş ve uygulama güvenirligi %100 bulunmuştur. **İkinci** denekle gerçekleştirilen oturumlarının (1 yoklama oturumu, 3 başlama düzeyi, 11 birlikte öğretim uygulamaları sırası değerlendirme, 3 öğretim sonu, 1 öğretim sonu

izleme) toplam 19 oturumdan 10 oturumu (%53'ü) gözlemciye izletilmiş ve uygulama güvenilirliği %100 bulunmuştur. **Üçüncü** denekle gerçekleştirilen oturumlarının (2 yoklama oturumu, 3 başlama düzeyi, 11 birlikte öğretim uygulamaları sırası değerlendirme, 3 öğretim sonu, 1 öğretim sonu izleme) toplam 20 oturumdan 11 oturumu (%55'i) gözlemciye izletilmiş ve uygulama güvenilirliği %100 bulunmuştur. Araştırmada birinci denek ile gerçekleştirilen birlikte öğretim uygulamasına ait 15 planlama oturumundan 5 oturum (%33'ü) gözlemciye izletilmiş ve uygulama güvenilirliği %93 bulunmuştur. Birlikte öğretim uygulamasına ait 15 öğretimi uygulama oturumundan 7 oturum (%47'si) gözlemciye izletilmiş ve uygulama güvenilirliği %95 bulunmuştur. Birlikte öğretim uygulamasına ait 15 değerlendirme oturumundan 5 oturum (%33'ü) gözlemciye izletilmiş ve uygulama güvenilirliği %100 bulunmuştur.

Araştırmada ikinci denek ile gerçekleştirilen birlikte öğretim uygulamasına ait 14 planlama oturumundan 7 oturum (%50'si) gözlemciye izletilmiş ve uygulama güvenilirliği %100 bulunmuştur. Birlikte öğretim uygulamasına ait 14 öğretimi uygulama oturumundan 7 oturum (%50 si) gözlemciye izletilmiş ve uygulama güvenilirliği %92 bulunmuştur. Birlikte öğretim uygulamasına ait 14 değerlendirme oturumundan 7 oturum (%50'si) gözlemciye izletilmiş ve uygulama güvenilirliği %100 bulunmuştur.

Araştırmada üçüncü denek ile gerçekleştirilen birlikte öğretim uygulamasına ait 14 planlama oturumundan 5 oturum (%36'sı) gözlemciye izletilmiş ve uygulama güvenilirliği %100 bulunmuştur. Birlikte öğretim uygulamasına ait 14 öğretimi uygulama oturumundan 5 oturum (%36'sı) gözlemciye izletilmiş ve uygulama güvenilirliği % 92 bulunmuştur. Birlikte öğretim uygulamasına ait 14 değerlendirme oturumundan oturum (%36'sı) gözlemciye izletilmiş ve uygulama güvenilirliği %100 bulunmuştur.

## 2.10. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan etkili öğretim becerisi, "planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme becerileri" olmak üzere üç beceriden oluşmaktadır. Araştırmanın bağımlı değişkenlerinin ölçümlenmesi amacıyla, "*Etkili Öğretim Becerisi Kontrol Listesi*", Birlikte Öğretim Yaklaşımı Bileşenleri Değerlendirme Matrisi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, birlikte öğretim yaklaşımına ait olan "*bir öğretim yapan bir gözlemcinin yer aldığı öğretim modeli*"dir. Sınıf öğretmeninin birlikte öğretim yaklaşım becerilerini gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirlemek amacıyla "*Birlikte Öğretim Becerileri Kontrol*



*Listesi*" geliştirilmiştir. Aşağıda veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiş, veri toplama sürecinde nasıl kullanıldığı açıklanmıştır.

### **2.10.1. Etkili Öğretim Becerileri Kontrol Listesi**

Öğretmenlerin etkili öğretim becerilerini değerlendirmek amacıyla bu çalışmada veri toplama aracı olarak "Etkili Öğretim Becerileri Kontrol Listesi" geliştirilmiştir.

Bu amaçla izleyen adımlar izlenmiştir. Araştırmacı alan yazın taramaları sonucunda, etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilmiş araştırmalara ulaşmış bu araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarını belirlemiştir (Beamish, Bryer ve Davies, 2005; Cramer, Liston, Nevin ve Thousand, 2010; Dugan ve Letterman, 2008; Gately ve Gately, 2001; Güzel-Özmen ve diğ., 2009; Güzel-Özmen ve diğ., 2012; Graetz, Mastropieri ve Scruggs, 2005; Murawski ve Hughes, 2009; Murawski ve Lochner, 2011). Ayrıca öğretmen yetiştirme konusunda yazılan kitaplar incelenerek, buralardaki öğretmenlerin uygulama becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanan kontrol listeleri değerlendirilmiştir (Alptekin, 2012; Aykut, 2012; Dayı, 2012; Özmen, 2012).

Alan yazın incelemesi sonucunda araştırmacı, kaynaştırma uygulaması yapılan genel eğitim sınıflarında öğretmenlerin planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme çalışmalarında gereksinimlerini, kullandıkları yöntem teknikleri, öğretim stratejilerini belirlemek amacıyla haftada 3 gün 2'şer saat olmak üzere 3. sınıf Türkçe derslerinde gözlem yapmıştır. Gözlem, 2014-2015 eğitim öğretim döneminin bahar yarı yılında Ankara ili Çankaya Merkezinde ve Altındağ ilçesinde olmak üzere iki farklı ilkokulda toplam dört genel eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Gözlem verilerinin yanı sıra, kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimli öğrenci ile çalışan öğretmenlerin etkili öğretim becerilerini oluşturan planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme becerilerine yönelik gereksinimleri hakkında görüş ve önerilerini de almıştır.

Bu çalışmalar sonucunda araştırmacı, etkili öğretim becerileri kontrol listesinde yer alabilecek becerilere yönelik madde havuzu oluşturmuş ve uzman görüşüne sunmuştur. Uzman görüşleri için Türkiye'deki dört farklı devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinde görev yapan, altı farklı öğretim üyesine ulaşmıştır. Görüş alınan öğretim üyelerinin dördü, Ankara'daki üniversitelerin eğitim fakültelerinin özel eğitim ve sınıf öğretmenliği anabilim dalında Profesör ünvanı ile, biri Eskişehir'de bir devlet üniversitesinin özel eğitim anabilim dalında doktor ünvanı ve diğer uzman ise İstanbul'da devlet üniversitesinin eğitim bilimleri

alanında doçent unvanı ile çalışmaktadır. Görüş alınan öğretim üyelerinin bilimsel çalışma alanları arasında *"işbirliğine dayalı öğrenme, öğretmen eğitimi, kubaşık öğrenme ve sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri, karşılaştırmalı eğitim politikaları, bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama, okuma yazma öğretimi, özel öğretim yöntem teknikleri, öğrenme ortamlarında uyarlamalar, özel eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğretim uygulamaları ve öğretim becerileri"* yer almaktadır.

Uzmanların kontrol listesini değerlendirmeleri amacıyla *Etkili Öğretim Becerileri Kontrol Listesi Uzman Görüşü Formu* hazırlanmıştır (Ek 16). Bu form kontrol listesinde yer alan becerilerin her birini *"uygun, düzeltilmeli ve uygun değil-çıkarılmalı"* şeklinde değerlendirmesine imkan tanıyan seçeneklerden oluşmuştur. Ayrıca puanlama ifadelerine yönelik de görüş alınmıştır. Uzmanlardan maddelere ilişkin gelen görüşlerde, bazı maddelere ilişkin gözlenebilir ölçülebilir şekilde yazılması, bazı maddelerin ayrılması ya da yerlerinin değiştirilmesi önerilmiştir. Uzmanların görüşü doğrultusunda değişiklikler yapılmıştır. Araştırmacı, yukarıda açıklanan aşamalardan oluşan *"Etkili Öğretim Becerileri Kontrol Listesinin"* geliştirilmesine ilişkin çalışmalarını, Mart-Haziran 2015 tarihleri arasında tamamlamıştır.

Kontrol listesi oluşturulduktan sonra uygulama yönergesi yazılmıştır. Uygulama yönergesine ek olarak açıklama bölümü hazırlanmıştır. Etkili öğretim becerileri kontrol listesi toplam üç bölüm ve 38 maddeden oluşmaktadır. Her bir bölümde farklı sayıda etkili öğretimi gerçekleştirmeye yönelik beceri ifadesi yer almaktadır. Birinci bölüm olan "planlama" aşamasında 11 beceri (1-11), ikinci bölüm olan öğretimi uygulama sürecinde 21 beceri (12-32), üçüncü bölüm olan değerlendirmede ise 6 (33- 38) beceriye yer verilmiştir. Kontrol listesi 0 ile 2 puan arasında derecelendirilmiştir. *"Sıklıkla:2 puan, Nadiren:1 puan ve Hiç:0"* puan ifade etmektedir. Kontrol listesinden alınabilecek en yüksek toplam puan 76'dır.

### **2.10.2. Birlikte Öğretim Becerileri Kontrol Listesi**

Sınıf öğretmenin birliktte öğretim yaklaşım becerilerini gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından *"Birlikte Öğretim Becerileri Kontrol Listesi"* geliştirilmiştir. Bu amaçla aşağıdaki adımlar izlenmiştir. Alan yazında birliktte öğretimi konu alan kitaplar incelenmiş ilkeleri ve bileşenleri belirlenmiştir (Dieker, 2001; Edge, 2012; Friend ve Cook, 2003; Friend ve Cook, 2004; Friend ve Chamberlain, 2011). Bu incelemeler sonucunda araştırmacı, birliktte öğretim becerileri kontrol listesinde

yer alabilecek madde havuzu oluşturmuştur. Geliştirilen form, uzman görüşüne sunulmuştur. Araştırmacı uzman görüşleri için Türkiye'deki dört farklı devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinde görev yapan, altı farklı öğretim üyesine ulaşmıştır. Görüş alınan öğretim üyelerinin dördü Ankara'daki üniversitelerin eğitim fakültelerinin özel eğitim ve sınıf öğretmenliği anabilim dalında Profesör ünvanı ile, biri İstanbul'da bir devlet üniversitesinin Türkçe eğitimi anabilim dalında ve diğer uzman ise Edirne'de devlet üniversitesinin eğitim bilimleri alanında doçent ünvanı ile çalışmaktadır. Görüş alınan öğretim üyelerinin bilimsel çalışma alanları arasında "*işbirliğine dayalı öğrenme, öğretmen eğitimi, kubaşık öğrenme ve sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri, özel eğitim öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğretim uygulamaları ve öğretim becerileri*" yer almaktadır.

Uzmanların kontrol listesini değerlendirmeleri amacıyla *Birlikte Öğretim Becerileri Kontrol Listesi Uzman Görüşü Formu* hazırlanmıştır (Ek 17). Bu form kontrol listesinde yer alan becerilerin her birini "*uygun, düzeltilmeli ve uygun değil-çıkarılmalı*" şeklinde değerlendirmesine imkan tanıyan seçeneklerden oluşmuştur. Ayrıca puanlama ifadelerine yönelik de görüş alınmıştır. Uzmanlardan maddelere ilişkin gelen görüşlerde, bazı maddelere ilişkin gözlenebilir ölçülebilir şekilde yazılması, bazı maddelerin ayrılması ya da yerlerinin değiştirilmesi önerilmiştir. Uzmanların görüşü doğrultusunda değişiklikler yapılmıştır. Araştırmacı, yukarıda açıklanan aşamalardan oluşan "*Birlikte Öğretim Becerileri Kontrol Listesi'nin*" geliştirilmesine ilişkin çalışmalarını, Mart-Haziran 2015 tarihleri arasında tamamlamıştır.

Kontrol listesi oluşturulduktan sonra uygulama yönergesi yazılmıştır. Uygulama yönergesine ek olarak açıklama bölümü hazırlanmıştır. Birlikte öğretim becerileri kontrol listesi toplam üç bölüm ve 37 maddeden oluşmaktadır. Her bir bölümde farklı sayıda beceri ifadesi yer almaktadır. Birinci bölüm olan "planlama" aşamasında 13 beceri (1-13), ikinci bölüm olan öğretimi uygulamada 13 beceri (14-26), üçüncü bölüm olan değerlendirmede ise 11 (26-37) beceriye yer verilmiştir. Kontrol listesi 0 ile 2 puan arasında dercelendirilmiştir. "*Sıklıkla:2 puan, Nadiren:1 puan ve Hiç:0*" puan ifade etmektedir. Kontrol listesinden alınabilecek en yüksek toplam puan 74'tür.

Araştırmacı sınıf öğretmeninin ne düzeyde birlikte öğretim becerilerini gerçekleştirdiğini belirlemek amacıyla "*Birlikte Öğretim Becerileri Kontrol Listesini*" doldurmuştur. Birlikte öğretim becerilerini oluşturan planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme becerileri için, araştırmacı sınıf öğretmeni ile birlikte çalıştığı her oturum

sonunda bu formu işaretlemiştir. Böylece araştırmacı sınıf öğretmeninin birlikte öğretimin hangi aşamalarında geliştirilmesi gerektiğine karar vererek planlamayı yapmıştır.

### **2.10.3. Birlikte Öğretim Yaklaşımı Bileşenleri Değerlendirme Matrisi**

Araştırmada öğretmenlerin birlikte öğretim uygulamaları hakkındaki görüş ve önerileri geliştirilen Birlikte Öğretim Yaklaşımı Bileşenleri Değerlendirme Matrisi aracılığıyla toplanmıştır. Bu form, yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Bu formda öğretmenlerin birlikte öğretim yaklaşımının bileşenlerine ait görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerden birlikte öğretimin uygulanabilirliğine dair görüş ve düşünceleri yarı yapılandırılmış görüşmeler ile alınmış, arkasından öğretmene Birlikte Öğretim Yaklaşımı Bileşenleri Değerlendirme Matrisi verilerek, birlikte öğretimin bileşenleri ile ilgili görüşlerini yazmaları istenmiştir (Ek 8, Ek 9).

Öğretmenlere birlikte öğretim yaklaşımının mevcut müfredata uygun olup olmadığı, öğretim sürecini güçlendirip güçlendirmeyeceği ve kaynaştırma ortamlarında etkili olup olmayacağına yönelik sorular sorulmuştur. Sorulara yazılı ve sözlü olarak verdikleri yanıtlar; kişilerarası iletişim, fiziksel düzenleme, öğretim programına uygunluk, müfredatta yer alan kazanımlara göre uyarlama yapma, planlama, öğretim sürecinde sunum, sınıf yönetimi ve değerlendirme başlıklarında değerlendirilmiştir

## **2.11. Uygulama Süreci**

Araştırmada önce ön uygulama yapılmış, ardından planlanan sürecin uygulanmasına geçilmiştir.

### **2.11.1. Uygulama Ortamı**

Araştırmacı ve denekler, oturumları uygulama süreçlerine göre farklı ortamlarda gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin birlikte öğretimin ilk basamağı olan derse hazırlık, yöntem-teknikler, kazanımlar, materyaller ve özel gereksinimli öğrenciler için yapılacak uyarlamalara ilişkin gerçekleştirdikleri planlama oturumları ile öğretimi, ders planını, öğrencinin öğrenme gereksinimlerini değerlendirdikleri, aynı zamanda ders sonu öneriler ile bir sonraki ders planını hazırladıkları değerlendirme oturumları sınıf dışı çalışmalarını oluşturmuştur. Bu iki sürecin oturumları, okulun çok amaçlı toplantı salonunda gerçekleştirilmiştir.

Bu salon okulun zemin katında, 20x15 metrekare boyutlarındadır. Oturumlar için salonda bulunan dikdörtgen biçiminde masa kullanılmıştır. Öğretmenler masada karşılıklı oturmuşlar, gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla salona video kamera yerleştirilmiştir.

Uygulamaların ikinci basamağı olan öğretimi uygulama ise deneklerin sınıf içi ders işleyiş süreleri oluşturmuştur. Bu süreçte sınıf öğretmeni ve öğrenciler dersi işlerken, özel eğitim öğretmeni gözlemci olarak sınıfta yer almış ve video kamera kaydı gerçekleştirmiştir. Öğretimi uygulama süreci her bir deneğin sınıfında gerçekleştiği için bu aşamadaki birlikte öğretim oturumları üç farklı sınıfta izlenmiştir.

Birinci deneğin sınıfı, ikinci ve üçüncü deneklerin sınıflarına göre fiziksel olarak daha geniş, aydınlık ve uygun bir ortam olma özelliği taşımaktadır. Birinci denek 20 m<sup>2</sup>'lik fiziksel alan kapasitesindeki sınıfta ders vermektedir. İkinci denek fiziksel kapasite olarak oldukça sınırlı ve dikdörtgen biçimindeki bir alanda görev yapmaktadır. Mevzuattaki her öğrenci için 1.2 m<sup>2</sup> yüzey alanını karşılamamaktadır. Üçüncü denek ikinci denek ile benzer fiziksel ölçülerdeki bir sınıfta öğretim yapmaktadır.

### 2.11.2. Ön Uygulamanın Yapılması

Araştırmacı birlikte öğretim modelinin planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme oturumlarını uygulamada pratik kazanmak için deney sürecinde yer almayan bir öğretmen ile ön uygulama yapmıştır. Bu amaçla izleyen adımlar izlenmiştir.

Birlikte Öğretim yaklaşımı hakkında bilgilendirme oturumu düzenlenmiştir. Araştırmacı, denekle çalışmaya başlamadan Birlikte Öğretim Yaklaşımını tanıtan sözel ve görsel içerikli hazırlanan bir sunum gerçekleştirmiştir (Ek 7). Bu sunumda birlikte öğretim yaklaşımının tercih edilme nedenleri, sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmeninin uygulamaya hangi rol ve sorumlulukları alarak katıldığı anlatılmıştır. Daha sonra araştırmacı, sınıf öğretmeni ile birlikte bir öğretim yapan bir gözlemcinin yer aldığı birlikte öğretim modelinin uygulanmasına ait araştırmaların videodan örneklerini izlemiştir. Öğretmenle birlikte öğretimin uygulanabilirliğine dair görüş ve düşünceleri yapılandırılmış görüşme ile almış, arkasından öğretmene Birlikte Öğretim Yaklaşımı Bileşenleri Değerlendirme Matrisini vererek, birlikte öğretimin bileşenleri ile ilgili görüşlerini yazmasını istemiştir (Ek 8, Ek 9). Süreç araştırmacı tarafından video kamera ile kayıt edilmiştir. Öğretmenin, yazdığı düşünceleri hakkında açıklamalar yapması istenmiş ve bunlar araştırmacı tarafından kayıt edilmiştir. Araştırmacı ve sınıf öğretmeni, bir sonraki Türkçe dersinde işlenecek tema ve konuyu belirlemiş, kazanım ve materyal açısından konulara uygun ön hazırlık yapmıştır. Konu, kazanım ve içerik incelendikten sonra sınıf öğretmeni, *Birlikte Öğretim Yaklaşımı Bileşenleri Değerlendirme Matrisindeki* görüş ve önerilerini paylaşmıştır.

Ders planlarının geliştirilmesi için rol ve sorumlulukları belirleyen özel eğitim ve sınıf öğretmeni, 15-40 dakika arasında değişen **planlama oturumu** yapmıştır. Bu oturumda Türkçe dersi "*Birey ve Toplum*" temasında "*Dayanışmanın Böylesi*" isimli öyküleyici metine ait kazanımları belirlemişler ayrıca kullanacakları yöntem, teknikler ve araç gereçlerin yer aldığı formu doldurmuşlardır (Ek 10). Bu aşamada özel eğitim ve sınıf öğretmeni, ön hazırlık bölümünde sınıftaki hafif düzeyde zihin engeli olan özel gereksinimli öğrencinin BEP'ini inceleyerek kazanımlar, yöntem teknik ve materyallerde öğretimsel düzenlemeler yapmıştır. Öğrenci ön hazırlık bölümünde ise ödev olarak öğrencilere derse hazırlık aşamasında verilecek çalışmaları belirlemiş ve çalışma kağıtları hazırlamıştır. Öğretmenler, özel gereksinimli öğrenci için yaptıkları öğretimsel düzenlemeleri ön hazırlık bölümüne yazmıştır. Bu bölüme öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek amacıyla Kurtuluş Savaşı hakkında ön bilgilerini yoklayıcı olan bu sorular yazmışlardır ("*Bağımsızlığımızı kim armağan etti?*"; "*Resimde ne görüyorsunuz? Sizce bu resim ne zaman çekilmiş olabilir? Kadın ve çocuk ne*

*taşıyor? Nereye götürüyor olabilirler?''*. Planlama oturumu öğretmenlerin öğretimi uygulamada alacakları rol ve sorumlulukların belirlenmesi ile sonlandırılmıştır. Sınıf öğretmeni, **öğretimi uygulama oturumunun** sorumlusudur. Bu nedenle sınıf öğretmeni "güdüleme, gözden geçirme" aşamasında *"Yardımlaşmaya örnek verecek var mı? Ne zaman kime yardım ediyoruz?"* gibi sorularla konuya dikkatlerini çekmiştir. Arkadaşlık kavramını sınıf içinde, komşuluk ve dayanışma kavramlarını ise aile ve mahalle yaşantısında değerlendiren sorularını sormuş, mahalledeki komşuluk ilişkilerine dayalı soru cevaplarla, yardımlaşmaya dair öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçmesine yardımcı olmuştur.

Özel eğitim öğretmeni ise öğretimi uygulama oturumunda, *"fiziksel düzenlemelerde öğretmene yardımcı olmak, gözlem verisi kayıt etmek ve öğrencilerin okumaları sırasında yazılı veri kaydı almak"* rolünü üstlenmiştir. Konu işlenirken özel eğitim öğretmeni hiç bir şekilde sürece öğretmen rolü ile katılmamıştır. Özel eğitim öğretmeni diğer dersin hazırlıkları için öğretmene yardım etme, sınıf içi ürünleri dosyalama gibi rolleri gerçekleştirirken; konuyu özetleme, ev ödevi verme bir sonraki derse yönelik hatırlatma yapma gibi çalışmaları sınıf öğretmeni gerçekleştirmiştir.

Sınıf öğretmeni, dersin **değerlendirme oturumunda** *"konuyu özetleme, şarkı ile ritim çalışması, ev ödevi verme"* çalışmalarını yapmıştır. Bu sürede araştırmacı ödev kağıdının bir örneğini hazırlayarak, genel eğitim öğretmenine destek olmuştur. Özel eğitim ve sınıf öğretmeni, dersin bitiminden sonra birlikte öğretimin son oturumu olan değerlendirme oturumunu yapmıştır. Bu aşama, sınıf içi uygulama süreci sona erdikten sonra ortalama 20-30 dakikalık sınıf dışı oturumlar şeklinde gerçekleştirilmiştir. Oturumlar, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin katılımıyla öncelikle işlenen dersin ve bir sonraki dersin yapılandırılması biçiminde yapılmıştır. Özel eğitim öğretmeni ders sonu öneriler bölümünde gözlem verilerini sınıf öğretmeni ile paylaşmış, sınıf öğretmeni ise dersin akışı sırasında neler yaşandığına, planın uygulanması ile ilgili görüş ve önerilerini belirtmiştir. Birlikte öğretim uygulamaları sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni ve sınıftaki özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrenciler açısından birlikte değerlendirilmiştir. Değerlendirme oturumlarında bir sonraki dersin kazanımları, kullanılacak olan materyaller, yöntem teknikler ve öğretimsel düzenlemeler hakkında karar verilmiştir.

Ön uygulamanın değerlendirme oturumunda özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmeni dersin daha etkili bir biçimde sunumuna yönelik öneriler geliştirmişlerdir.

Ön uygulama; *"Etkili Öğretim Becerileri"* olarak tanımlanan ders planlarının hazırlanması, öğretimin uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarından her birinden birer

oturum olacak şekilde bir öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Yapılan uygulamaya bir gözlemci eşlik etmiş, oturumlar aynı zamanda video kamera ile kayıt edilmiştir. Gözlemciye uygulama ile ilgili önerilerini not alması istenmiştir. Sonuç olarak, uygulamanın aksayan yönleri ve geliştirilmiş yönlerin neler olduğu belirlenmiş ve uygulamacı davranışları ve planlanan araştırmacı davranışları karşılaştırılarak uygulama güvenilirliği hesaplanmıştır. Ön uygulamada ölçüt, %80 ve üstünde bir güvenilirlik olarak belirlenmiştir.

### **2.11.3. Deney Süreci Aşamaları**

Bu araştırmada deney süreci temel olarak başlama düzeyi, öğretim, öğretim sonu değerlendirme ve izleme olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme aşamalarında yapılan işlemler Tablo 3' de yer almaktadır.



**Tablo-3. Çalışmanın Değerlendirilmesi Aşamalarında Yapılan İşlemler**

<b>İzlenen Çoklu Yoklama Modelinin Aşamaları</b>	<b>Bir öğretim yapan, bir gözlemci öğretmen modelinin değerlendirilmesi amacıyla izlenen adımlar</b>
<b>Başlama Düzeyi</b>	Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi için hazırladıkları ders planlarının, Etkili Öğretim Beceri Kontrol Listesi ile Değerlendirilmesi. Sınıf içi ders işleyiş süreçlerinin izlenerek video kaydı alınması. Kayıtların analiz edilmesi. Öğretimi uygulama davranışlarının analiz edilerek, Etkili Öğretim Beceri Kontrol Listesi ile Değerlendirilmesi
<b>Birlikte Öğretim Uygulaması</b>	Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin "bir öğretim yapan bir gözlemci modeline" göre ders planlarını hazırlamaları. Sınıf öğretmenin öğretimi uygulaması. Özel eğitim rolündeki araştırmacının sınıf içi gözlem yapması. Öğretmenlerin, değerlendirme oturumu yaparak, planlama ve öğretimi uygulama sürecini değerlendirmeleri
<b>Öğretim Sırası Değerlendirme</b>	Birlikte Öğretim Becerileri Kontrol Listesi uygulanarak sınıf öğretmenin birlikte öğretimin hangi aşamalarında geliştirilmesi gerektiğine karar verilmiş ve planlama yapılmıştır. Ayrıca öğretmen Etkili Öğretim Beceri Kontrol Listesi ile değerlendirilerek planlama, uygulama ve değerlendirme becerileri kayıt edilmiştir.
<b>Öğretim sonu değerlendirme</b>	Sınıf öğretmenlerinin, Türkçe dersi için hazırladıkları ders planlarının Etkili Öğretim Beceri Kontrol Listesi ile Değerlendirilmesi Türkçe ders planlarının Birlikte Öğretim Beceri Kontrol Listesi ile Değerlendirilmesi
<b>İzleme</b>	Sınıf öğretmenlerinin, Türkçe dersi için hazırladıkları ders planlarının Etkili Öğretim Beceri Kontrol Listesi ile Değerlendirilmesi Türkçe ders planlarının Birlikte Öğretim Beceri Kontrol Listesi ile Değerlendirilmesi Birlikte Öğretim Yaklaşımı Bileşenleri Değerlendirme Matrisini doldurmaları

Tablo 3'te birlikte öğretim yaklaşımına ait olan bir öğretim yapan bir gözlemci modeli ile gerçekleştirilen uygulamanın başlangıç, uygulama sürecinde ve uygulamalar bittikten sonra öğretmenlerin etkili öğretim becerilerine etkisini değerlendirmek amaçlı yapılan çalışmalar belirtilmiştir. Nazlı, Hale ve Belma öğretmenlerle çalışmaya başlamadan önce her denek için Türkçe dersinde hazırladıkları en az 3-4 ders planı istenilmiş ve bu planlar etkili öğretim kontrol listesine göre değerlendirilmiştir. Başlama düzeyi verilerini oluşturan bu puanları kayıt eden araştırmacı, daha sonra sırasıyla bağımsız değişken olan bir öğretim yapan bir gözlemci modeli ile öğretim uygulamalarını sürdürmüştür. Her bir denekle uygulama bitiminde veriler kararlılık gösterinceye kadar öğretim sonu uygulama oturumu yapmıştır. Ayrıca birinci ve ikinci denekten izleme verisini çalışma tamamlandıktan 20 gün sonra, üçüncü denekle çalışma tamamlandıktan 10 gün sonra almıştır.

Birinci denek olan Nazlı öğretmen ile 3 başlama düzeyi oturumu, 15 birlikte öğretim oturumu, 1 izleme oturumu; ikinci denek olan Hale öğretmen ile 1 yoklama oturumu, 3 başlama düzeyi oturumu, 14 birlikte öğretim oturumu ve 1 izleme oturumu; üçüncü denek olan Belma öğretmen ile 2 yoklama oturumu, 3 başlama düzeyi oturumu, 14 birlikte öğretim oturumu ve 1 izleme oturumu gerçekleştirmiştir.

### **2.11.3.1. Başlama Düzeyinin Belirlenmesi**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin başlama düzeyi verilerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı çalışma takvimine uygun olarak aşağıdaki adımları izlemiştir

- a) Modelin uygulandığı desen dikkate alınıp, her bir öğretmenle çalışmaya başlamadan önce sınıf öğretmeninden Türkçe dersinde hazırladığı 3-4 ders planı istemiş ve aynı zamanda o derslerin işleyiş süreçlerine katılmıştır.
- b) Sınıfta ders bitimine kadar kalarak, video kaydı almış ayrıca gözlem verisi kayıt etmiştir.
- c) Ders planları örneği olmayan denekler için video kayıtlarını analiz etmiş ve planlama, öğretimi uygulama, değerlendirmeye yönelik etkili öğretim becerileri formunu doldurmuştur.
- d) Öğretmenlerin her bir bölümden, aldıkları puanlar ve toplam puanları hesaplamıştır.
- e) Veriler en az üç oturum kararlılık gösterdiğinde, o denekle birlikte öğretim yaklaşımına ait "bir öğretim yapan bir gözlemci modelini" uygulamaya geçmiştir.

### 2.11.3.2."Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci " Modelinin Uygulanması

Başlama düzeyinde kararlı veri elde edildikten sonra "*Bir öğretim yapan bir gözlemci modeli*" uygulanmıştır. Öğretmenlerle bağımsız değişkenin uygulama günleri ve saatleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Denekler	Planlama	Öğretimi Uygulama	Değerlendirme
Nazlı Öğretmen	12.00-12.30	09.00-11.00	12.30-13.00
Hale Öğretmen	12.00-12.30	09.00-11.00	12.30-13.00
Belma Öğretmen	12.00-12.30	09.00-11.00	12.30-13.00

**Tablo 4. Deneklerin Hafta İçi Pazartesi, Salı, Çarşamba Günleri Çalışmaya Başlama Saatleri**

Tablo 4'te belirtildiği gibi öğretmenlerin ders başlama saatleri hafta içi her gün 09.00 olup uygulamalar, ders öncesi planlamaların gözden geçirilmesi ile başlamıştır. 10 dakika kadar öncesinde araştırmacı sınıfta olup gereken hazırlıkları tamamlamış ve öğretimi uygulama sürecine hazır hale gelmesine yardımcı olmuştur. Bağımsız değişkenin uygulanması üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama öğretmenlerin ders planlarını birlikte hazırladıkları ve öğretimsel düzenlemelere karar verdikleri planlama aşamasıdır. Bu aşama her denekle en az bir gün öncesinde yaklaşık olarak 20-40 dakikalık bir süreyi kapsamaktadır. Ders planlarının hazırlanması ve öğretimi uygulamanın değerlendirilmesi amacıyla oturumlar, bir gün içinde yaklaşık 40-60 dakika aralığında gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar, öğretimi uygulamanın değerlendirilmesi, öğrenci katılımının değerlendirilmesi, gözlem verilerinin paylaşılması ve son olarak bir sonraki ders planlama oturumunun gerçekleştirilmesi biçiminde tamamlanmıştır. Planlama ve değerlendirme oturumları öğretmenlerin pazartesi, salı, çarşamba günleri öğle yemeği tatilleri olan 12.00-13.00 zaman aralığında yapılmıştır. Araştırmacı bu günlerde sabah saat 08.40 ve öğleden sonra 14.40 aralığında her gün okulda bulunmuştur. Birinci ve üçüncü denek hafta içi pazartesi ve çarşamba günlerinde okulda nöbetçi öğretmen olduklarından, araştırmacı bu günlerde öğretmen ile öğle arası tatili dışında branş dersi olan İngilizce derslerinde planlama oturumlarını gerçekleştirmiştir. Değerlendirme oturumlarını ise öğle tatilinde yapmıştır. Öğretimi uygulama sürecinin tamamına katılan araştırmacı, planlama ve değerlendirme oturumlarında daha sıklıkla video kaydı alabilirken sınıf içinde öğrencilerin ders işleyiş esnasında dikkatlerini dağılmaması, veli ve misafirlerin sınıfa giriş çıkışları nedeniyle daha sınırlı sayıda video kaydı alabilmiştir. Birinci denekle 159.21.saniye dakika planlama oturumu video kaydı, 408 dakika öğretimi uygulama oturumu

video kaydı, 112,34.sn dakika ise değerlendirme oturumu video kaydı alınmıştır. İkinci denekle 108 dakika planlama oturumu, 307 dakika öğretimi uygulama oturumu, 78 dakika 34 saniye değerlendirme oturumu video kaydı alınmıştır. Üçüncü denekle ise 71 dakika 45 saniye planlama oturumu, 187 dakika 32 saniye öğretimi uygulama oturumu, 58 dakika 44 saniye değerlendirme oturumu video kaydı alınmıştır.

### 2.11.3.3. Öğretim Sırası Değerlendirme

Öğretim sırası değerlendirme verileri uygulama süresince birinci denek ile on iki oturumda, ikinci denek ile on bir oturum ve üçüncü denek ile on bir oturumda toplanmıştır. Bu oturumlar planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirmedir. Öğretmenlerin öğretimi uygulama için hazırlık yaptıkları ve ders planlarını geliştirdikleri oturumlar planlama, sınıf öğretmenin uygulama yaptığı öğretimi uygulama ve öğretmenlerin planlamada olduğu gibi sınıf dışı çalıştıkları değerlendirme oturumlarıdır. Veriler kararlı olduğunda öğretim sonu değerlendirme sonlandırılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretim sırası verilerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı çalışma takvimine uygun olarak aşağıdaki adımları izlemiştir.

- a) Modelin uygulandığı desen dikkate alınıp, her bir öğretmenle çalışma süresince (planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme) üç oturumda özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmenin Türkçe dersinde hazırladıkları ders planlarını, öğretimi uygularken sunumunu ve değerlendirmede yaptığı çalışmalarını *Etkili Öğretim Becerileri Kontrol Listesi* ile değerlendirmiş aynı zamanda o derslerin işleyiş süreçlerine katılmıştır.
- b) Sınıfta ders bitimine kadar kalan özel eğitim öğretmeni, video kaydı almış ayrıca gözlem verisi kayıt etmiştir.
- c) Araştırmacı, hazırlanan ders planlarının öğretimde uygulama sürecini her bir denek için kayıt ettikten sonra, video kayıtlarını analiz etmiş ve planlama, öğretimi uygulama, değerlendirme çalışmalarına yönelik etkili öğretim becerileri formunu doldurmuştur.
- d) Öğretmenlerin her bir bölümden aldıkları puanlar ve toplam puanları hesaplamıştır.
- e) Veriler, ölçüt düzeyinde kararlılık gösterdiğinde o denekle birlikte öğretim yaklaşımına ait "*Bir öğretim yapan bir gözlemci modelini*" uygulaması sonlandırılmıştır.

f) Deneklerin öğretim sırası verileri, etkili öğretim becerilerinin ne kadarını bağımsız olarak uygulayabildiklerinin değerlendirilmesi amacıyla toplanmıştır.

Öğretmenlerin etkili öğretimi gerçekleştirme düzeylerine yönelik öğretim sırası değerlendirme verileri, %80 ve üstü gerçekleşme düzeyine ulaştığında öğretim sonu değerlendirmeye geçilmiştir.

#### **2.113.4. Öğretim Sonu Değerlendirme**

Öğretim sırası değerlendirme verilerindeki adımlar izlenerek toplanan öğretim sonu değerlendirme verileri, uygulama tamamlandıktan sonra üç oturum üst üste verilerin kararlılık elde edinceye kadar toplanmıştır. Öğretmenlerin etkili öğretimi gerçekleştirme öğretim sonu değerlendirme verileri, öğretim sırası değerlendirme verilerinde olduğu gibi %80 ve üstü gerçekleşme düzeyine ulaştığında sonlandırılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretim sonu verilerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı çalışma takvimine uygun olarak aşağıdaki adımları izlemiştir

- a) Modelin uygulandığı desen dikkate alınıp, her bir öğretmenle çalışma tamamlanmadan son üç oturumunda özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeninden Türkçe dersinde hazırladıkları ders planlarını Etkili Öğretim Becerileri Kontrol Listesi ile değerlendirmiş aynı zamanda o derslerin işleyiş süreçlerine katılmıştır.
- b) Sınıfta ders bitimine kadar kalan özel eğitim öğretmeni, video kaydı almış ayrıca gözlem verisi kayıt etmiştir.
- c) Araştırmacı, ders planları örneğini denekler için video kayıtlarını analiz etmiş ve planlama, öğretimi uygulama, değerlendirme çalışmalarına yönelik etkili öğretim becerileri formunu doldurmuştur.
- d) Öğretmenlerin her bir bölümden aldıkları puanlar ve toplam puanları hesaplamıştır.
- e) Veriler en az üç oturum kararlılık gösterdiğinde, o denekle birlikte öğretim yaklaşımına ait "bir öğretim yapan bir gözlemci modelini" uygulaması sonlandırılmıştır.

#### **2.11.3.5. İzleme**

İzleme verileri öğretmenlerin Birlikte Öğretim Yaklaşımına ait bir öğretim yapan bir gözlemci modeline göre öğretim sonu değerlendirmeleri yapılmasının ardından, kazanımlarını sürdürüp sürdürmediklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. İzleme verilerinin belirlenmesi amacıyla çalışma takvimine uygun olarak aşağıdaki adımlar gerçekleştirilmiştir.

- a) Modelin uygulandığı desen dikkate alınıp, her bir öğretmenle çalışma tamamlandıktan sonra birinci ve ikinci denekle üç hafta sonra, üçüncü denekle 10 gün sonra izleme verisi alınmıştır. Bu aşamada özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeninden Türkçe dersinde hazırladıkları ders planlarını Etkili Öğretim Becerileri Kontrol Listesi ile değerlendirmiş aynı zamanda o derslerin işleyiş süreçlerine katılmıştır.
- b) Sınıfta dersi izleyen özel eğitim öğretmeni, video kaydı ve gözlem verisi kayıt etmiştir.
- c) Araştırmacı, ders planları örneğini denekler için video kayıtlarını analiz etmiş ve planlama, öğretimi uygulama, değerlendirme oturumlarına yönelik etkili öğretim becerileri formunu doldurmuştur.
- d) Öğretmenlerin her bir oturum için aldıkları puanlar ve toplam puanları hesaplamıştır.
- e) Veriler en az üç oturum kararlılık gösterdiğinde, o denekle birlikte öğretim yaklaşımına ait "bir öğretim yapan bir gözlemci modelini" uygulamasına ait izleme verileri alınarak süreç sonlandırılmıştır.

## **2.12. Verilerin Toplanması ve Puanlanması**

Bu araştırmadan etkililik ve izleme verileri, Etkili Öğretim Becerileri Kontrol Listesi'nden elde edilen veriler ve uygulama hakkındaki görüşleri olmak üzere dört tip veri toplanmıştır. İzleyen bölümde verilerin toplanması ve puanlanmasına yer verilmektedir.

### **2.12.1. Etkililik ve İzleme Verilerinin Toplanması ve Puanlanması**

Öğretmenlerin başlama düzeyinde, birlikte öğretim uygulamaları sonunda ve izleme evresinde ders planlarını hazırlama, öğretimi uygulama ve değerlendirmede etkili öğretim becerilerine ne düzeyde yer verdiklerini belirlemek amacıyla değerlendirme yapılmıştır. Başlama düzeyi verilerinde araştırmacı tarafından, öğretmenlerin ders planlarına yönelik hazırlıkları, oturum sonunda not edilmiştir (*Birinci denek dersleri kılavuz kitaptan takip ettiğini belirtmiş, henüz yıllık planları edinmediğini açıklamıştır. İkinci denek yıllık plan örneğini edindiğini söyleyip, araştırmacıya göstermiştir. Günlük ders plan örneklerini ise yazılı olarak hazırlamadığını, yalnızca özel gereksinimli öğrencisi için kılavuz kitabında o ders öğrenciye hangi etkinliği yaptıracağını not aldığını söyleyip örnek göstermiştir. Üçüncü denek ise kılavuz kitap takip ettiğini yazılı plan hazırlamadığını belirtmiş, özel gereksinimi olan öğrenciler için fiş cümlelerini vereceği bir kağıt hazırladığını ve bir sonraki ödev için not aldığını açıklamıştır. Bu aşamada araştırmacı, her üç denek için yazılı günlük ders planı hazırlamadıkları, kazanımlar, materyaller, ön bilgileri harekete geçirmek için öğrenci ön*

*hazırlığı, öğretim yöntem teknikleri ile değerlendirmede yeterince uyarlama yapmadıkları bulgusuna ulaşmıştır*). Ayrıca bu bulguyu desteklemesi için öğretimi uygulama sürecinde gözlem yaparak, sınıf öğretmenlerinin dersi işleyiş ve değerlendirmeye ait yaptıkları çalışmalarını kayıt etmiştir. Öğretmenlerin görüş ve açıklamaları ile araştırmacının sınıf içi gözlem verileri sonucunda, sınıf öğretmenleri için etkili öğretim becerilerine yönelik değerlendirme yapılmıştır. Bu aşama, sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinin ne kadarını gerçekleştirdiklerine dair başlama düzeyi verilerini oluşturmuştur. Araştırmacı puanladıktan sonra, her bir oturumdan seçilen video örnekleri bağımsız bir gözlemciye izletilerek, puanlama yapması istenmiştir.

Araştırmacı, deney sürecinde sınıf öğretmeni ile bir ders planının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında çalışmış, öğretmenin beceri ve davranışlarını gözlemlemiştir. Her bir oturumun ardından, çalıştığı öğretmen için birlikte öğretim becerilerine yönelik öğretmenin gerçekleştirdiği davranışları dikkate alıp "*Birlikte Öğretim Becerileri ve Etkili Öğretim Becerileri Kontrol Listelerini*" ayrı ayrı doldurmuştur. Böylece öğretmenlerin, araştırmanın bağımsız değişkeni olan birlikte öğretim yaklaşımına ait bir öğretim yapan bir gözlemci modelini ne düzeyde gerçekleştirdiği puanlanmıştır. Bağımsız değişkenin uygulandığı, her oturum sonunda ise Etkili Öğretim Becerileri Kontrol Listesindeki ilgili bölümler araştırmacı tarafından puanlanarak, sınıf öğretmenin araştırmanın bağımlı değişkeni olan etkili öğretim becerileri değerlendirilmiştir.

### **2.12.1.1. Birlikte Öğretim Becerileri Kontrol Listesinin Uygulanması ve Puanlanması**

Birlikte Öğretim Becerileri Kontrol Listesi, sınıf öğretmenlerinin "*bir öğretim yapan bir gözlemci modelindeki*" becerileri ne düzeyde gerçekleştirdiklerini değerlendirmek için puanlanan araçtır (EK 14). Birlikte öğretim uygulamaları için sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni, işlenecek olan Türkçe ders planlarını birlikte hazırlamışlardır. Öğretmenler kılavuz kitaptan ilkökul üçüncü sınıf müfredatını temel alarak, kazanım, materyal, araç-gereç, yöntem teknik, ölçme değerlendirme aşamalarında uyarlamalar yapmıştır. Planları hazırlarken, toplantı yeri ve saati konusunda bir gün önceden karar alan öğretmenler toplantı süresince kılavuzdaki kazanımları incelemiş, özel gereksinimli öğrencinin BEP'inde yer alan ifadeler doğrultusunda öğretimsel düzenlemeler yapmıştır. Ardından hazırladıkları ders planı Türkçe dersinde sınıf öğretmeni tarafından işlenmiş, özel eğitim öğretmeni sınıf içi gözlem verisi kayıt etmiştir. Ders süresi bitiminde değerlendirme oturumu için öğretmenler tekrar bir

araya gelerek dersin planlama ve öğretimi uygulama sürecini birlikte değerlendirmiştir. Özel eğitim öğretmeni bu aşamada süreç hakkında sınıf öğretmenin görüş ve önerilerini yazılı olarak kayıt etmiştir.

Özel eğitim öğretmeni her oturum sonunda, sınıf öğretmeni için Birlikte Öğretim Becerileri Kontrol Listesi'ndeki beceri ifadelerini gözlem verilerine ve video kayıtlarına göre puanlamıştır. Kontrol listesi toplam üç bölüm ve 37 maddeden oluşmaktadır. Her bir bölümde farklı sayıda beceri ifadesi yer almaktadır. Planlama oturumu sonunda "planlama" bölümündeki 13 beceriyi (1-13), sınıf öğretmeni sınıf içinde gözledikten sonra öğretimi uygulama bölümünde 13 beceriyi (14-26), değerlendirme oturumu sonunda ise 11 beceriyi (26-37) değerlendirmiştir. Özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni o beceriye yönelik davranışı tam yaptı ise "2" puan, ders süresince tam olarak gözlenmese de bir kısmını gerçekleştirdiyse "1" puan ve beceri hiç gözlenmedi ise "0" puan vermiştir. Alınan puanlar çerçevesinde bir sonraki oturum gerekli düzenlemelerde bulunmuştur.

#### **2.12.1.2. Etkili Öğretim Becerileri Kontrol Listesinin Uygulanması ve Puanlanması**

Etkili Öğretim Becerileri Kontrol Listesi, sınıf öğretmenlerinin planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirmede etkili öğretim becerilerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerini değerlendirmek için puanlanan araçtır (EK 15). Etkili öğretim becerilerinin gözlenmesi için sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni işlenecek olan Türkçe ders planlarını birlikte hazırlamışlardır. Öğretmenler, planları hazırlarken toplantı yeri ve saati konusunda bir gün önceden karar almış, toplantı süresince kılavuzdaki kazanımları incelemiş, özel gereksinimli öğrencinin BEP'inde yer alan ifadeler doğrultusunda öğretimsel düzenlemeler yapmıştır. Ders planı sınıf öğretmeni tarafından işlenmiş, özel eğitim öğretmeni sınıf içi gözlem verisi kayıt etmiştir. Ders süresi bitiminde değerlendirme oturumu için öğretmenler tekrar bir araya gelmiştir. Özel eğitim öğretmeni, araştırmanın nitel verileri için sınıf öğretmenin görüş ve önerilerini kayıt etmiştir.

Özel eğitim öğretmeni her oturum sonunda, sınıf öğretmeni için etkili öğretim becerileri kontrol listesindeki beceri ifadelerini gözlem verilerine ve video kayıtlarına göre puanlamıştır. Kontrol listesi toplam üç bölüm ve 38 maddeden oluşmaktadır. Her bir bölümde farklı sayıda beceri ifadesi yer almaktadır. Ders planı hazırladıkları aşama sonunda "planlama" için 11 beceriyi (1-11), sınıf öğretmeni sınıf içinde gözledikten sonra öğretimi uygulamadaki 21 beceriyi (12-32), dersin değerlendirme için ders sonunda 6 beceriyi (33-38) değerlendirmiştir. Özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni o beceriye yönelik davranışı tam



yaptı ise "2" puan, ders süresince tam olarak gözlenmese de bir kısmını gerçekleştirdiyse "1" puan ve beceri hiç gözlenmedi ise "0" puan vermiştir. Araştırmacı puanladıktan sonra her bir oturumdan örnek içerecek şekilde videoları bağımsız bir gözlemci izlemiştir; sınıf öğretmenin etkili öğretim becerilerini değerlendirerek puanlamıştır.

### **2.12.2.Öğretmenlerin Birlikte Öğretimin Bileşenlerine Yönelik Görüşlerinin Toplanması ve Analizi**

Birlikte öğretim yaklaşımının altı modelinden biri olan "*bir öğretim yapan bir gözlemci*" modelinin, sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinin gelişimine etkisinin incelendiği bu araştırmada, öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla, uygulamaların başında her denekle yaklaşık 40 dakikalık bir oturum düzenlemiştir. Bu oturumda birlikte öğretim yaklaşımının bileşenlerini, süreçte nasıl uygulandığı hakkında bilgilendirme yapmıştır. Bir powerpoint sunusu hazırlamış ve bu sunumun yazılı bir örneğini öğretmene vermiştir. Sunuma ek olarak, kaynaştırma ortamlarında özel gereksinimli öğrenciler için yapılacak öğretimsel düzenlemeler hakkında açıklamalar yapmış, oturum sonunda bir örneğini sınıf öğretmenine vermiştir.

Öğretmenlerin genel olarak birlikte öğretim yaklaşımı ve kaynaştırma ortamlarında uygulanmasına yönelik görüş ve düşünceleri, Birlikte Öğretim Yaklaşımı Bileşenleri Değerlendirme Matrisi'ne yazdıkları görüş ve önerilerinden oluşmaktadır (EK 9).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirildiği oturum sonunda formdaki sorular, öğretmenlere verilerek okuyup cevaplamaları istenmiş, anlamadığı bir şey olursa sorabileceği söylenmiştir.

### **2.13. Verilerin Analizi**

Bu bölümde, araştırmanın bağımlı değişkeni olan etkili öğretim becerisi için elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği açıklanmıştır.

#### **2.13.1. Etkililik Verilerinin Analizi**

Araştırmanın "*Bir öğretim yapan bir gözlemci modelinde*" uygulanan birlikte öğretim yaklaşımının" sınıf öğretmenlerinin a) planlama becerileri b) öğretimi uygulama becerileri ve c) değerlendirme becerilerinin gelişimine etkisini belirlemek amacıyla elde edilen veriler aşağıda açıklandığı şekilde analiz edilmiştir.

### 2.13.1.1. Etkili Öğretim Becerilerinin Analizi

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan "*Bir öğretim yapan bir gözlemci*" modelinin sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerine etkisini belirlemek amaçlı elde edilen veriler, çizgi grafiği ile gösterilmiştir. Veriler görsel olarak analiz edilmiştir. Grafikte yatay ekseninde oturum sayısı, dikey ekseninde toplam doğru davranış yüzdesi gösterilmiştir.

Etkili öğretimi planlama, öğretimi uygulama (ÖU) ve değerlendirme becerilerine ilişkin veriler analiz edilirken, öğretmenin her oturum sonunda "*Etkili Öğretim Becerileri Kontrol Listesi'ndeki*" üç beceri bölümündeki 38 maddeden aldığı toplam puan hesaplanmıştır. Etkili öğretim becerileri kontrol listesinden alınabilecek en yüksek puan 76 olup; planlama 22, öğretimi uygulama 42 ve değerlendirme 12 puan şeklinde toplam puanı oluşturmaktadır. Ardından öğretmenin aldığı puanın, alınabilecek en yüksek 76 puan üzerinden yüzdelik oranı hesaplanmıştır. Etkili öğretim becerilerinin analizinde, başlama düzeyinde elde edilen verilerin düzeyi, birlikte öğretim uygulamaları sonunda elde edilen verilerin düzeyi ile karşılaştırılmıştır. Başlama düzeyine göre bağımsız değişkenin uygulanması sonucunda, verilerin düzeyindeki artış uygulanan öğretim modelinin etkisini ortaya koymuştur. İzleme verileri ise birlikte öğretim modelinin kullanıldığı öğretim sonu verileri ile karşılaştırılarak düzey farkı olup olmadığı belirlenmiştir. Deneysel kontrolün sağlanıp sağlanmadığı, bağımlı değişkenlerdeki değişikliğin art zamanlı sadece bağımsız değişkenin uygulanması sonucu elde edilmesiyle belirlenmiştir.

#### 2.13.1.1.1. Etkili Öğretim Becerilerinden Planlama Becerilerinin Analizi

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan "*Bir öğretim yapan bir gözlemci*" modelinin sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinden planlama becerilerine etkisini belirlemek amaçlı elde edilen veriler, çizgi grafiği ile gösterilmiştir. Veriler görsel olarak analiz edilmiştir. Grafikte yatay ekseninde oturum sayısı, dikey ekseninde planlama doğru davranış yüzdesi gösterilmiştir.

Etkili öğretimi gerçekleştirmenin ilk becerisi olan planlama becerilerine ilişkin veriler analiz edilirken, öğretmenin her oturum sonunda Etkili Öğretim Becerileri Kontrol Listesinde planlama bölümünde yer alan 1-11 arasındaki maddelerden aldığı toplam puan hesaplanmıştır. Etkili öğretim becerileri kontrol listesinden alınabilecek en yüksek puan 76, olup; planlama 22, öğretimi uygulama 42 ve değerlendirme 12 puan şeklinde toplam puanı oluşturmaktadır. Ardından öğretmenin aldığı puanın, planlama bölümünden alınabilecek en yüksek 22 puan üzerinden yüzdelik oranı hesaplanmıştır. Planlama becerilerinin analizinde, başlama

düzeyinde elde edilen verilerin düzeyi, birlikte öğretim uygulamaları sonunda elde edilen verilerin düzeyi ile karşılaştırılmıştır. Başlama düzeyine göre bağımsız değişkenin uygulanması sonunda verilerin düzeyindeki artış uygulanan öğretim modelinin etkisini ortaya koymuştur. İzleme verileri ise birlikte öğretim modelinin kullanıldığı öğretim sonu verileri ile karşılaştırılmış, düzey farkı olup olmadığı belirlenmiştir.

Deneysel kontrolün sağlanıp sağlanmadığı, bağımlı değişkenlerdeki değişikliğin art zamanlı sadece bağımsız değişkenin uygulanması sonucu elde edilmesiyle belirlenmiştir.

#### **2.13.1.1.2. Etkili Öğretim Becerilerinden Öğretimi Uygulama Becerilerinin Analizi**

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan "*Bir öğretim yapan bir gözlemci*" modelinin sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerine etkisini belirlemek amaçlı elde edilen veriler, çizgi grafiği ile gösterilmiştir. Veriler görsel olarak analiz edilmiştir. Grafikte yatay ekseninde oturum sayısı, dikey ekseninde öğretimi uygulama toplam doğru davranış yüzdesi gösterilmiştir. Etkili öğretimi gerçekleştirmenin diğer bir becerisi olan öğretimi uygulama (ÖÜ) becerilerine ilişkin veriler analiz edilirken, öğretmenin her oturum sonunda Etkili Öğretim Becerileri Kontrol Listesinde ÖÜ bölümünde yer alan 12-32 arasındaki maddelerden aldığı toplam puan hesaplanmıştır. Etkili öğretim becerileri kontrol listesinden alınabilecek en yüksek puan 76, olup; öğretimi uygulama toplam puanı 42' dir. Ardından öğretmenin aldığı puanın ÖÜ bölümünden alınabilecek en yüksek 42 puan üzerinden yüzdelik oranı hesaplanmıştır. ÖÜ becerilerinin analizinde, başlama düzeyinde elde edilen verilerin düzeyi, birlikte öğretim uygulamaları sonunda elde edilen verilerin düzeyi ile karşılaştırılmıştır. Başlama düzeyine göre bağımsız değişkenin uygulanması sonunda verilerin düzeyindeki artış uygulanan öğretim modelinin etkisini ortaya koymuştur. İzleme verileri ise birlikte öğretim modelinin kullanıldığı öğretim sonu verileri ile karşılaştırılmış düzey farklı olup olmadığı belirlenmiştir. Deneysel kontrolün sağlanıp sağlanmadığı, bağımlı değişkenlerdeki değişikliğin art zamanlı sadece bağımsız değişkenin uygulanması sonucu elde edilmesiyle belirlenmiştir.

#### **2.13.1.1.3. Etkili Öğretim Becerilerinden Değerlendirme Becerilerinin Analizi**

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan "*Bir öğretim yapan bir gözlemci*" modelinin sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerine etkisini belirlemek amaçlı elde edilen veriler, çizgi grafiği ile gösterilmiştir. Veriler görsel olarak analiz edilmiştir. Grafikte yatay ekseninde oturum sayısı, dikey ekseninde değerlendirme toplam doğru davranış yüzdesi gösterilmiştir.

Etkili öğretimi gerçekleştirmenin son becerisi olan değerlendirme becerilerine ilişkin veriler analiz edilirken, öğretmenin her oturum sonunda Etkili Öğretim Becerileri Kontrol Listesinde değerlendirme bölümünde yer alan 33-38 arasındaki 6 maddeden aldığı toplam puan hesaplanmıştır. Etkili öğretim becerileri kontrol listesinden alınabilecek en yüksek puan 76, olup; değerlendirme becerisi toplam puanı 12 dir. Ardından öğretmenin aldığı puanın değerlendirme bölümünden alınabilecek en yüksek 12 puan üzerinden yüzdelik oranı hesaplanmıştır. Değerlendirme becerilerinin analizinde, başlama düzeyinde elde edilen verilerin düzeyi, birlikte öğretim uygulamaları sonunda elde edilen verilerin düzeyi ile karşılaştırılmıştır. Başlama düzeyine göre bağımsız değişkenin uygulanması sonunda verilerin düzeyindeki artış, uygulanan öğretim modelinin etkisini ortaya koymuştur. İzleme verileri ise birlikte öğretim modelinin kullanıldığı öğretim sonu verileri ile karşılaştırılmış düzey farkı olup olmadığı belirlenmiştir. Deneysel kontrolün sağlanıp sağlanmadığı, bağımlı değişkenlerdeki değişikliğin art zamanlı sadece bağımsız değişkenin uygulanması sonucu elde edilmesiyle belirlenmiştir.

### **2.13.2. Öğretmenlerin Birlikte Öğretimin Bileşenlerine Yönelik Görüşlerinin Analizi**

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin verileri, nitel olarak analiz edilmiş ve analiz sonucunda elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

### **2.14. Gözlemciler arası Güvenirliğin Hesaplanması**

Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik tüm değerlendirme aşamalarını (başlama düzey, uygulama oturumları, uygulama sonu değerlendirme ve izleme) içerecek şekilde her öğretmenden planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme oturum örnekleri alınarak hesaplanmıştır. Verilerin en az %30'u için gözlemcilerarası güvenilirlik hesaplanmıştır. Gözlemci sınıf öğretmenliği lisans, özel eğitim alanında yüksek lisans ve doktora derecesine sahip olup, 13 yıl kaynaştırma ortamlarında sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır. Şu an özel eğitim alanında akademisyen olarak devam etmektedir. Gözlemciye, uygulama süresince sınıf öğretmeni için doldurulan etkili öğretim beceri formları verilmiş ve öğretmenin planlama, öğretimi uygulama ile değerlendirme oturumlarında gerçekleştirdiği etkili öğretim becerilerini belirlemesi istenmiştir.

Gözlemcilerarası güvenilirlik hesaplaması, araştırmacı ve gözlemci toplam görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığının toplamına bölünmesi ve 100 ile çarpılması yoluyla

yapılmıştır (House, House ve Campbell, 1981). Gözlemcilere verilerin puanlanmasının nasıl yapılacağı anlatılmış ve öğretmenlerin birlikte öğretim sürecindeki her bir aşamaya ait etkili öğretim becerilerinden gerçekleştirdiklerini düşündükleri beceriler için "*Yaptı veya Yapmadı*" olarak değerlendirerek, Gözlemci Güvenirliği Kayıt Formuna *Yaptı* ve *Yapmadı* sütunlarını işaretleyerek doldurması istenmiştir (EK 13).

Gözlemciye öğretmenin birlikte öğretim boyunca, planlama basamağında, öğretimi uygulamada ve değerlendirme basamağında gerçekleştirdiği gözlenen becerinin *yaptı*, gözlenmeyen becerinin ise *yapmadı* olarak kabul edileceği söylenmiş ve gözlemcinin kayıt etmesi söylenmiştir.

Gözlemci formları doldurduktan sonra, kayıt çizelgesine bakılarak gözlemci ile araştırmacının uyuşan cevapların yüzdesi hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar sonucunda; Birinci deneğin değerlendirme oturumlarının (başlama düzeyi, öğretim sırası değerlendirme, öğretim sonu değerlendirme, izleme) toplam 19 oturumdan 10 oturumu (%53'ü) gözlemciye izletilmiş ve gözlemciler arası güvenilirlik %100 bulunmuştur.

İkinci deneğin değerlendirme oturumlarının (başlama düzeyi, öğretim sırası değerlendirme, öğretim sonu değerlendirme, izleme) toplam 19 oturumdan 10 oturumu (%53'ü) gözlemciye izletilmiş ve gözlemciler arası güvenilirlik %100 bulunmuştur. Üçüncü deneğin değerlendirme oturumlarının (başlama düzeyi, öğretim sırası değerlendirme, öğretim sonu değerlendirme, izleme) toplam 20 oturumdan 11 oturumu (%55'i) gözlemciye izletilmiş ve gözlemciler arası güvenilirlik %100 bulunmuştur.

*Etkili Öğretim Becerileri Kontrol Listesi*'nden elde edilen verilerin güvenirliliğin sağlanması için planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme basamaklarında sınıf öğretmenin gerçekleştirdiği gözlenen beceriler, biri araştırmacı diğeri özel eğitim alanında doktor olan uzman bir kişi tarafından puanlanmıştır. Görüş birliğinin görüş birliği ve görüş ayrılığı toplamına bölünmesi ve 100 ile çarpılmasıyla puanlamacılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Gözlemciye verilerin puanlanmasının nasıl yapılacağı anlatılmış ve öğretmenlerin planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme aşamalarında gerçekleştirdiği etkili öğretim becerilerini "2, 1, 0" puan şeklinde değerlendirmesi, kayıt formuna işaretlemesi istenmiştir. Bu araştırmada puanlamacılar arası güvenilirlik birinci denek için %92 olarak bulunmuştur. İkinci denek için % 94 olarak bulunmuş ve üçüncü denek için de %95 olarak bulunmuştur.

## **BÖLÜM 3**

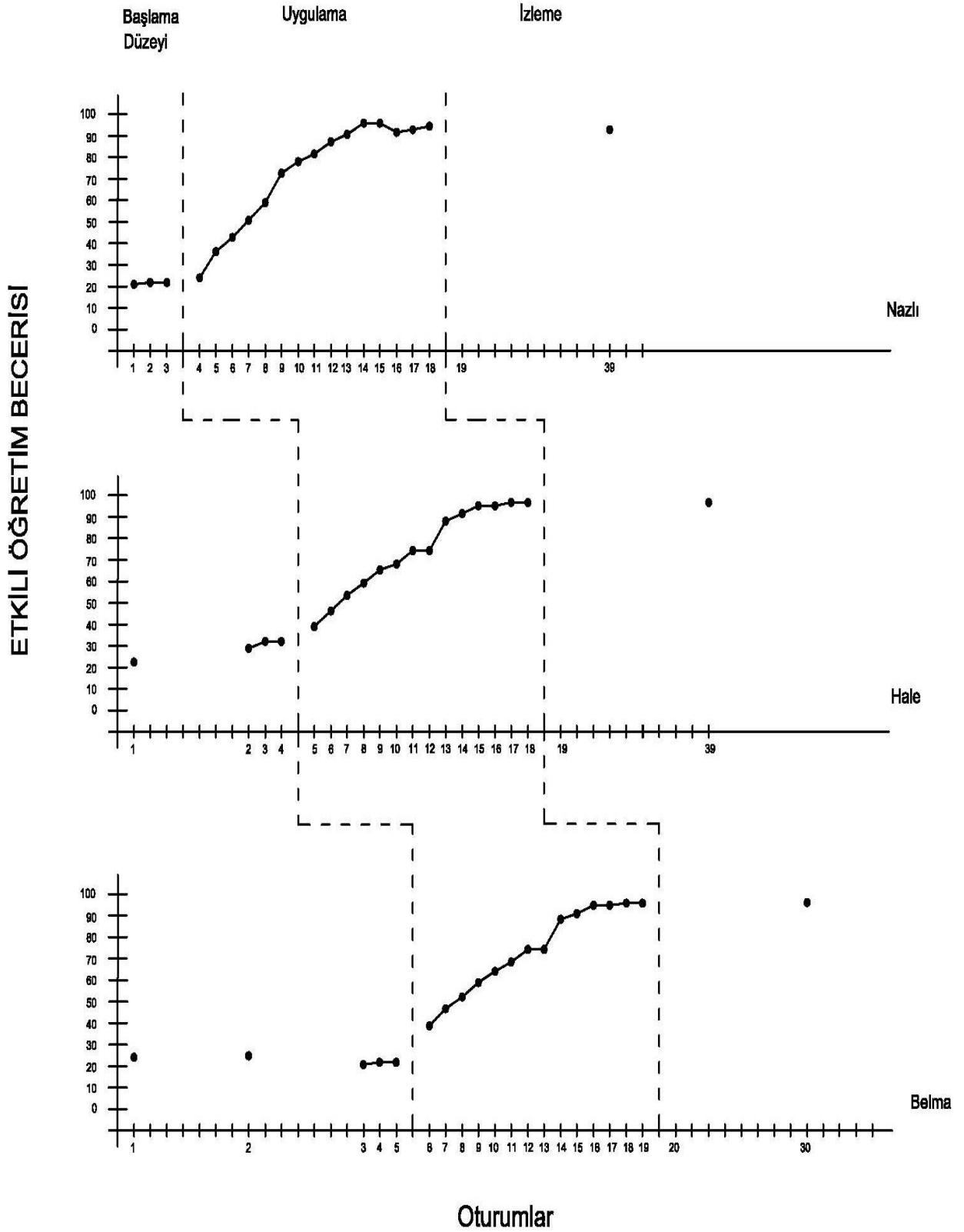
### **BULGULAR**

Bu araştırmada Birlikte Öğretim Yaklaşımı'nın "*Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci Modelinin*" kaynaştırma ortamlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinden a) öğretimi planlama becerilerinde, b) öğretimi uygulama becerilerinde ve c) öğretimi değerlendirme becerilerinde etkisi araştırılmış, ayrıca araştırmada "*Birlikte Öğretim Yaklaşımı*" ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

İzleyen başlıklarda yapılan uygulama sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin veriler yer almaktadır. Araştırma bulguları; a) sınıf öğretmenlerinin üç beceriyi uygulamasına yönelik bulgular, b) sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama becerilerine yönelik bulgular, c) sınıf öğretmenlerinin öğretimi uygulama becerilerine yönelik bulgular d) sınıf öğretmenlerinin öğretimi değerlendirme becerilerine yönelik bulgular, ve e) sınıf öğretmenlerinin kendilerine sunulan eğitim hakkındaki görüşlerine yönelik bulgular olarak beş farklı başlık altında incelenmiştir.

#### **3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Öğretim Becerilerini Uygulamasına Yönelik Bulgular**

Deneklerin öğretim oturumlarından aldıkları toplam puana yönelik başlama düzeyi, uygulama ve izleme verilerine ilişkin Grafik-1'de gösterilmiştir.



Grafik 1. Deneklerin etkili öğretim becerileri başlama düzeyi, uygulama ve izleme toplam puanları

Grafik-1'de de görüldüğü gibi **birinci** deneğin etkili öğretim becerileri başlama düzeyinde %21-%22 düzeyinde gözlenirken, uygulama oturumlarının başlamasıyla birlikte birinci denekte birinci oturumdan beşinci oturuma kadar %24 ile %60 arasında artan dik bir eğim gözlenmiştir. Bu dik eğim son oturuma kadar devam etmiş on üçüncü oturumda %96 düzeyine ulaşmıştır. On beşinci oturumda %93 düzeyinde eğimin sabitlendiği ve öğretim oturumları sonunda birinci deneğin etkili öğretim becerileri kazanımlarını sürdürdüğü gözlenmiştir. **İkinci** denek %29-%32 arasında gözlenen başlama düzeyi verileri öğretimin uygulanması ile birinci oturumda %39 düzeyine yükselmiştir. Birinci oturumdan itibaren gözlenen dik eğim yedinci oturumda %70'in üzerine çıkmış ve yedinci oturum ile sekizinci oturum arasında %70-%80 arasında sabitlenmiş ve sekizinci oturumdan sonra artmıştır. İkinci denekle uygulamada sekizinci oturumdan on birinci oturuma kadar artan dik bir eğim gözlenmiş, on üçüncü ve on dördüncü oturumlarda %96 düzeyinde sabitlenmiştir. İkinci deneğin öğretim oturumları sonrasında da kazanımlarını %96 düzeyinde sürdürdüğü gözlenmiştir. **Üçüncü** deneğin başlama düzeyinde %21-%22 arasında gözlenen etkili öğretim becerileri, birinci oturumda %39 düzeyine yükselmiştir. Birinci oturumdan altıncı oturuma kadar %39 ile %68 arasında artan dik bir eğim gözlenmiştir. Altıncı oturumdan sonra dik ve artan eğim yedinci ve sekizinci oturumda %74 düzeyinde sabitlenmiş, sonra artış gözlenmiştir. Üçüncü deneğin bulgularında en dik eğimin gözlendiği sekizinci ve dokuzuncu oturum arasında, etkili öğretim becerilerindeki kazanımın %88 düzeyine ulaştığı belirlenmiştir. Dokuzuncu oturumdan sonra eğim dik ve artan hızda devam etmiş, on birinci oturumda %95 düzeyine ulaşmıştır. On birinci ve on ikinci oturumda tekrar sabitlenen eğim, on üçüncü ve on dördüncü oturumda %96 düzeyine ulaşmıştır. Üçüncü deneğin öğretim oturumları sonunda etkili öğretim becerileri kazanımlarını sürdürdüğü gözlenmiştir.

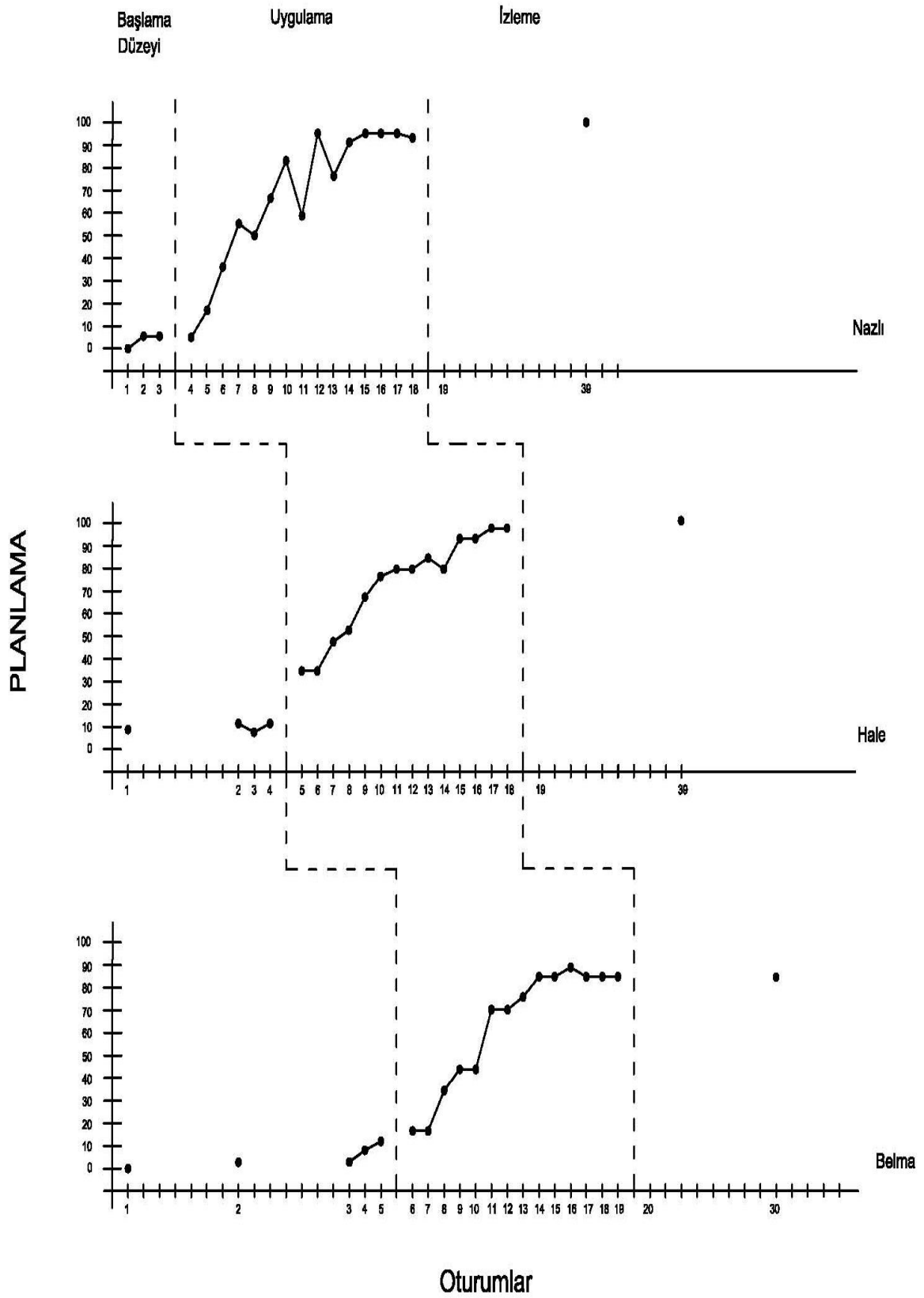
Sınıf öğretmenlerinin *Birlikte Öğretim Yaklaşımı'nın "Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci Modelinin"* uygulanması sonucunda etkili öğretim becerilerinden planlama, öğretimi uygulama ve öğretimi değerlendirme becerilerindeki kazanım düzeyleri ile ilişkili bulgular incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan üç sınıf öğretmenin de, uygulama evresi sonunda, uygulama evresi öncesine göre etkili öğretim becerilerini gerçekleştirme düzeylerinde artış olmuştur. Grafik 1'de görüldüğü gibi üç sınıf öğretmenin de verileri bağımsız değişkenin uygulanması ile birlikte artan bir eğim göstermektedir. Dolayısıyla öğretim oturumlarına yönelik bu bulgular, birlikte öğretim yaklaşımı bir öğretim yapan bir



gözlemci modeli ile sunulan etkili öğretim becerilerinin kazanım düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

### **3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Planlama Becerilerine Yönelik Bulgular**

Deneklerin planlama becerilerine yönelik başlama düzeyi, uygulama ve izleme verilerine ilişkin Grafik-2'de gösterilmiştir.



Grafik 2. Deneklerin planlama becerileri başlama düzeyi, uygulama ve izleme toplam puanları

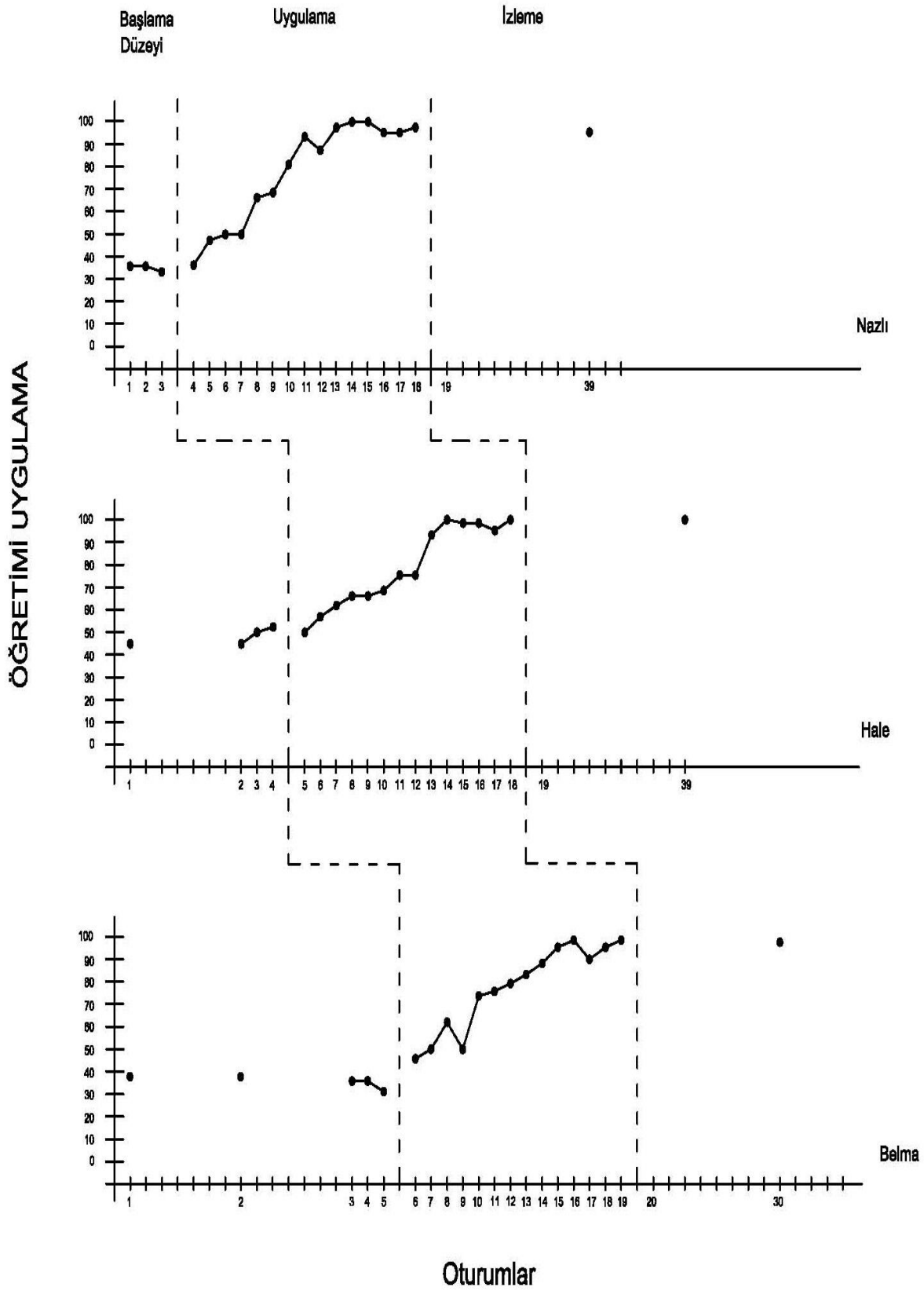
Grafik-2’de de görüldüğü gibi **birinci** deneğin planlama becerileri başlama düzeyinde %0-%5 düzeyinde gözlenirken, uygulama oturumlarının başlamasıyla birlikte birinci denekte birinci oturumdan yedinci oturuma kadar %5 ile %82 arasında gözlenmiştir. Onuncu oturumdan on üçüncü oturuma kadar artarak devam eden dik eğim on üçüncü oturumda %95 düzeyine ulaşmıştır. On beşinci oturumda %95 düzeyinde eğimin sabitlendiği ve öğretim oturumları sonunda birinci deneğin planlama becerileri kazanımlarını sürdürdüğü gözlenmiştir. **İkinci** denek %5-%9 arasında gözlenen başlama düzeyi verileri öğretimin uygulanması ile birinci oturumda %32 düzeyine yükselmiştir. Birinci oturumdan itibaren gözlenen dik eğim yedinci oturumda %70’in üzerine çıkmış ve yedinci oturum ile sekizinci oturum arasında %77 düzeyinde sabitlenmiş ve sekizinci oturumdan sonra artmıştır. İkinci denekle uygulamada sekizinci oturumdan dokuzuncu oturuma kadar artan dik bir eğim gözlenmiş, on birinci ve on ikinci oturumlarda %91 düzeyinde sabitlenmiştir. İkinci deneğin öğretim oturumları sonrasında da kazanımlarını %98 düzeyinde sürdürdüğü gözlenmiştir. **Üçüncü** deneğin başlama düzeyinde %0-%9 arasında gözlenen planlama becerileri, birinci oturumda %14 düzeyine yükselmiştir. Birinci oturumdan dördüncü oturuma kadar artan ve dik gözlenen eğim %41 düzeyine ulaşmıştır. Dördüncü oturum ve beşinci oturum arasında %41 düzeyinde sabitlenmiş, beşinci oturumdan altıncı oturuma kadar %68 arasında artan dik bir eğim gözlenmiştir. Altıncı oturum ile yedinci oturum arasında %68 düzeyinde sabitlenmiş ve sekizinci oturumdan sonra artmıştır. Bu dik eğim on birinci oturumda %86 düzeyine ulaşmıştır. Üçüncü deneğin bulgularında en dik eğimin gözlendiği onuncu ve on birinci oturum arasında, planlama becerilerindeki kazanımın %86 düzeyine ulaştığı belirlenmiştir. Dokuzuncu oturumdan sonra eğim dik ve artan hızda devam etmiş, on birinci oturumda %86 düzeyine ulaşmıştır. On ikinci ve on dördüncü oturumda tekrar sabitlenen eğim, %82 düzeyine ulaşmıştır. Üçüncü deneğin öğretim oturumları sonunda planlama becerileri kazanımlarını sürdürdüğü gözlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin *Birlikte Öğretim Yaklaşımı*’nın "*Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci Modelinin*" uygulanması sonucunda etkili öğretim becerilerinden planlamadaki kazanım düzeyleri ile ilişkili bulgular incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan üç sınıf öğretmenin de, uygulama evresi sonunda, uygulama evresi öncesine göre planlama becerilerini gerçekleştirme düzeylerinde artış olmuştur. Grafik 2’de görüldüğü gibi üç sınıf öğretmenin de verileri bağımsız değişkenin uygulanması ile birlikte artan bir eğim göstermektedir. Dolayısıyla öğretim oturumlarına yönelik bu bulgular, birlikte öğretim

yaklaşımı bir öğretim yapan bir gözlemci modeli ile sunulan planlama becerilerinin kazanım düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

### **3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Uygulama Becerilerine Yönelik Bulgular**

Deneklerin öğretimi uygulama becerilerine yönelik başlama düzeyi, uygulama ve izleme verilerine ilişkin Grafik-3'de gösterilmiştir.



Grafik 3. Deneklerin öğretim uygulama becerileri başlama düzeyi, uygulama ve izleme toplam puanları

Grafik-3’de de görüldüğü gibi **birinci** deneğin öğretimi uygulama becerileri başlama düzeyinde %31-%36 düzeyinde gözlenirken, uygulama oturumlarının başlamasıyla birlikte birinci denekte birinci oturumdan üçüncü oturuma kadar %36 ile %50 arasında artan dik bir eğim gözlenmiştir. Bu dik eğim üçüncü ve dördüncü oturum arasında %50 düzeyinde sabitlenmiş, beşinci oturumda %67 düzeyine yükselmiştir. Beşinci oturumdan sekizinci oturuma kadar aratarak sekizinci oturumda %93 düzeyine ulaşmıştır. On birinci oturumda %100 düzeyine ulaşan eğim on birinci ve on ikinci oturum arasında %100 düzeyinde, on üçüncü ve on dördüncü oturumlarda ise %95 düzeyinde sabitlenmiş, on beşinci oturumda %98 düzeyine ulaşmıştır. Öğretim oturumları sonunda birinci deneğin öğretimi uygulama becerileri kazanımlarını sürdürdüğü gözlenmiştir. **İkinci** deneğin %45-%52 arasında gözlenen başlama düzeyi verileri öğretimin uygulanması ile birinci oturumda %52 düzeyindedir. Birinci oturumdan itibaren gözlenen dik eğim, yedinci oturumda %75’in üzerine çıkmış ve yedinci oturum ile sekizinci oturum arasında %76 düzeyinde sabitlenmiş, sekizinci oturumdan sonra artmıştır. İkinci denekle uygulamada sekizinci oturumdan onuncu oturuma kadar artan dik bir eğim gözlenmiş, onuncu oturumda %100 düzeyine yükselmiştir. On birinci ve on ikinci oturumlarda %98 düzeyinde sabitlenmiştir. On dördüncü oturumda %100 düzeyine ulaşmıştır. İkinci deneğin öğretim oturumları sonrasında da kazanımlarını %100 düzeyinde sürdürdüğü gözlenmiştir.

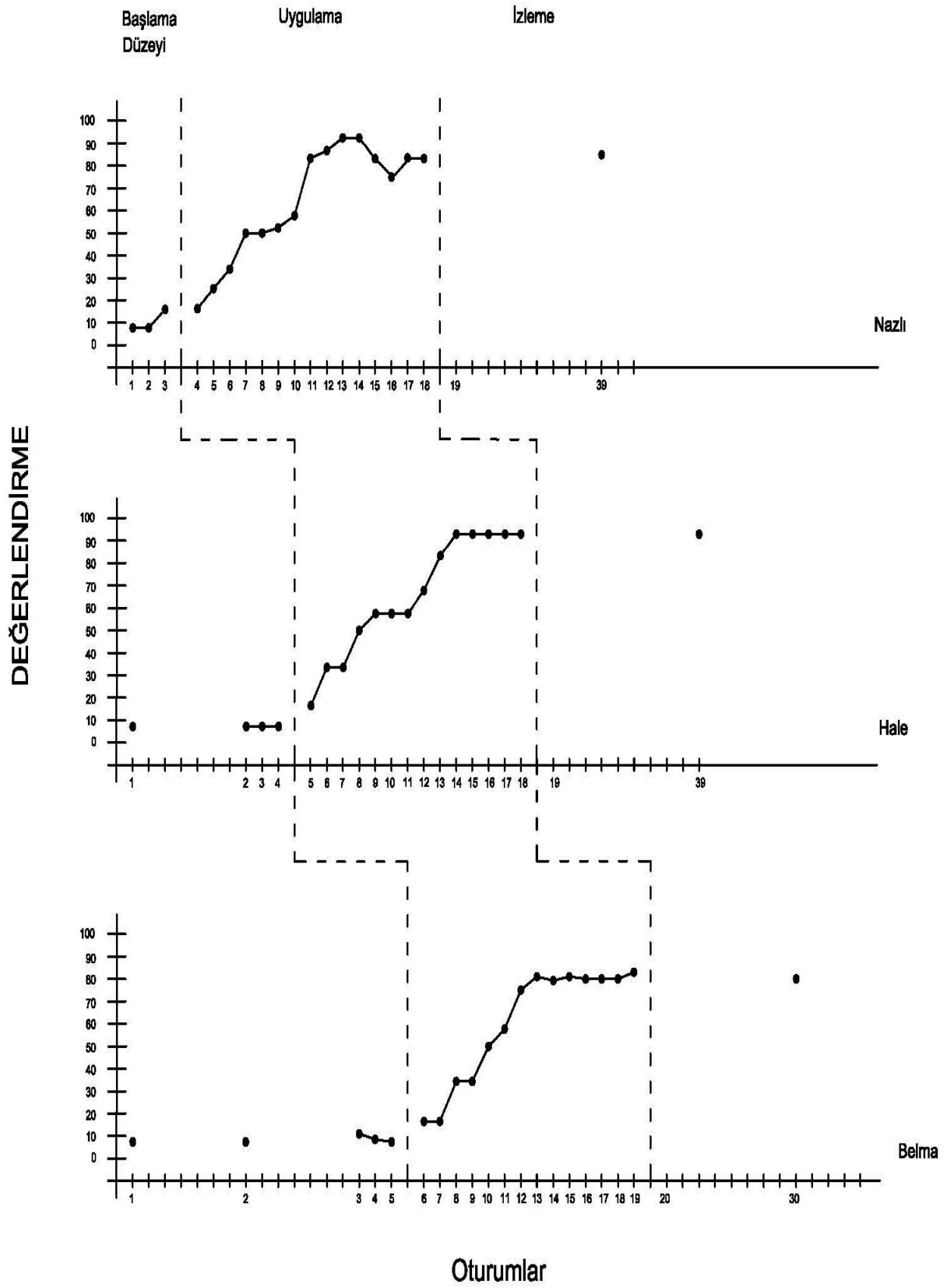
**Üçüncü** deneğin başlama düzeyinde %31-%36 arasında gözlenen öğretimi uygulama becerileri, birinci oturumda %45 düzeyine yükselmiştir. Birinci oturumdan üçüncü oturuma kadar %45 ile %62 arasında artan dik bir eğim gözlenmiştir. Üçüncü deneğin bulgularında en dik eğimin gözlendiği dördüncü ve beşinci oturum arasında, öğretimi uygulama becerilerindeki kazanımın %74 düzeyine ulaştığı belirlenmiştir. Beşinci oturumdan sonra eğim dik ve artan hızda devam etmiş, on birinci oturumda %98 düzeyine ulaşmıştır. On dördüncü oturumda eğim, %98 düzeyine ulaşmıştır. Üçüncü deneğin öğretim oturumları sonunda etkili öğretim becerileri kazanımlarını %98 düzeyinde sürdürdüğü gözlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin *Birlikte Öğretim Yaklaşımı*’nın "*Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci Modelinin*" uygulanması sonucunda etkili öğretim becerilerinden öğretimi uygulamadaki kazanım düzeyleri ile ilişkili bulgular incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan üç sınıf öğretmenin de, uygulama evresi sonunda, uygulama evresi öncesine göre öğretimi uygulama becerilerini gerçekleştirme düzeylerinde artış olmuştur. Grafik 3’de görüldüğü gibi üç sınıf öğretmenin de verileri bağımsız değişkenin uygulanması ile birlikte

artan bir eğim göstermektedir. Dolayısıyla öğretim oturumlarına yönelik bu bulgular, birlikte öğretim yaklaşımı bir öğretim yapan bir gözlemci modeli ile sunulan öğretimi uygulama becerilerinin kazanım düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

### **3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Değerlendirme Becerilerine Yönelik Bulgular**

Deneklerin öğretimi değerlendirme becerilerine yönelik başlama düzeyi, uygulama ve izleme verilerine ilişkin Grafik-4'de gösterilmiştir.



Grafik 4. Deneklerin değerlendirme becerileri başlama düzeyi, uygulama ve izleme toplam puanları



Grafik-4'de de görüldüğü gibi **birinci** deneğin değerlendirme becerileri başlama düzeyinde %8-%17 düzeyinde gözlenirken, uygulama oturumlarının başlamasıyla birlikte birinci denekte birinci oturumdan altıncı oturuma kadar %17 ile %92 arasında artan dik bir eğim gözlenmiştir. Bu dik eğim onuncu ve on birinci oturum arasında %92 düzeyinde sabitlenmiş, on beşinci oturumda %83 düzeyine ulaşmıştır. Öğretim oturumları sonunda birinci deneğin öğretimi uygulama becerileri kazanımlarını %85 düzeyinde sürdürdüğü gözlenmiştir. **İkinci** denek için üç oturum ard arda %8 düzeyinde gözlenen başlama düzeyi verileri, öğretimin uygulanması ile birinci oturumda %17 düzeyindedir. İkinci oturum ve üçüncü oturum arasında %33 düzeyinde sabitlenmiş, üçüncü oturumdan sonra artmıştır. Beşinci oturumda %58 düzeyine ulaşan eğim, beşinci ve yedinci oturum arasında sabitlenmiş ve sekizinci oturumdan sonra artmıştır. Yedinci oturumdan itibaren gözlenen dik eğim dokuzuncu oturumda %80'nin üzerine çıkmış ve onuncu oturum ile on dördüncü oturum arasında %92 düzeyinde sabitlenmiştir. İkinci deneğin öğretim oturumları sonrasında da kazanımlarını %92 düzeyinde sürdürdüğü gözlenmiştir.

**Üçüncü** deneğin başlama düzeyinde %8-%11 arasında gözlenen değerlendirme becerileri, birinci oturumda %17 düzeyine yükselmiştir. Birinci oturumdan üçüncü oturuma kadar %17 ile %34 arasında artan dik bir eğim gözlenmiştir. Üçüncü oturum ve dördüncü oturum arasında %34 düzeyinde sabitlenmiş, dördüncü oturumdan sonra artmıştır. Beşinci oturumdan sonra eğim dik ve artan hızda devam etmiş, sekizinci oturumda %81 düzeyine ulaşmıştır. Üçüncü deneğin bulgularında değerlendirme becerilerindeki kazanımın onuncu oturumda %81 düzeyine ulaştığı belirlenmiştir. On birinci oturumda eğim, %80 düzeyine ulaşmıştır. Bu dik eğim on birinci oturum ile on üçüncü oturum arasında %80 düzeyinde sabitlenmiş, on dördüncü oturumda %83 düzeyine yükselmiştir. Üçüncü deneğin öğretim oturumları sonunda etkili öğretim becerileri kazanımlarını %80 düzeyinde sürdürdüğü gözlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin *Birlikte Öğretim Yaklaşımı*'nin "*Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci Modelinin*" uygulanması sonucunda etkili öğretim becerilerinden değerlendirme kazanım düzeyleri ile ilişkili bulgular incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan üç sınıf öğretmenin de, uygulama evresi sonunda, uygulama evresi öncesine göre değerlendirme becerilerini gerçekleştirme düzeylerinde artış olmuştur. Grafik 4'de görüldüğü gibi üç sınıf öğretmenin de verileri bağımsız değişkenin uygulanması ile birlikte artan bir eğim göstermektedir. Dolayısıyla öğretim oturumlarına yönelik bu bulgular, birlikte öğretim

yaklaşımı bir öğretim yapan bir gözlemci modeli ile sunulan değerlendirme becerilerinin kazanım düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

### **3.5. Öğretmenlerin Birlikte Öğretim Yaklaşımı Bileşenleri Hakkındaki Görüş ve Önerilerine Yönelik Bulgular**

Araştırmada öğretmenlerin birlikte öğretim uygulamaları hakkındaki görüş ve önerileri geliştirilen Birlikte Öğretim Yaklaşımı Bileşenleri Değerlendirme Matrisi aracılığıyla toplanmıştır. Bu form, yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Bu formda öğretmenlerin birlikte öğretim yaklaşımının bileşenlerine ait görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerden birlikte öğretimin uygulanabilirliğine dair görüş ve düşünceleri yarı yapılandırılmış görüşmeler ile alınmış, arkasından öğretmene Birlikte Öğretim Yaklaşımı Bileşenleri Değerlendirme Matrisi verilerek, birlikte öğretimin bileşenleri ile ilgili görüşlerini yazmaları istenmiştir (Ek 8, Ek 9).

Öğretmenlere birlikte öğretim yaklaşımının mevcut müfredata uygun olup olmadığı, öğretim sürecini güçlendirip güçlendirmeyeceği ve kaynaştırma ortamlarında etkili olup olmayacağına yönelik sorular sorulmuştur. Sorulara yazılı ve sözlü olarak verdikleri yanıtlar; kişilerarası iletişim, fiziksel düzenleme, öğretim programına uygunluk, müfredatta yer alan kazanımlara göre uyarılama yapma, planlama, öğretim sürecinde sunum, sınıf yönetimi ve değerlendirme başlıklarında değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin bu sorulara yönelik görüşlerinden yola çıkarak aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Her üç öğretmen de birlikte öğretim yaklaşımına dayalı uygulamaların kişilerarası iletişimi güçlendirdiği ve kaynaştırma ortamlarında kullanılmasının uygun olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin tüm düzenlemelerden sorumlu olmasını olumlu bulduklarını belirten öğretmenler, bu paylaşımın fiziksel düzenlemeler yönünden oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretim programına uygunluğu açısından değerlendirmeleri istenildiğinde, özellikle kaynaştırma ortamlarında etkili bir yaklaşım olduğu ve her öğrencinin göz ardı edilmeden katılımını desteklendiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Müfredatı temel alan uyarlamalar yapılmasını ise kendi öğretim becerilerinin gelişimi açısından çok yararlı buldukları görüşünde birleşmişlerdir. Çalışmaya katılan üç öğretmen de, birlikte öğretim yaklaşımındaki oturumların sistematik bir süreçte takip edilmesini olumlu karşıladıklarını ve aynı fiziksel ortamda iki öğretmenin işbirliğine yönelik çalışmasının mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağını, bu çalışmada geçirdikleri süreyi kendilerine bir tecrübe olarak gördükleri

düşüncesinde birleşmişlerdir. Özel eğitim öğretmeninin sınıf içi veri kayıt etmesinin çok yarar sağladığını, bu sayede öğretimi planlarken öğrencilerin bireysel farklılıklarına daha çok yer verildiğini belirtmişlerdir. Sınıf içi öğretim sürecinin bilgi ve beceriye dayalı yeterlilikler kadar fiziksel düzenlemelerle de ilişkili olduğuna dikkat çeken öğretmenler, kendilerinin görev yaptıkları sınıfların fiziksel kapasitelerinin öğretimi olumsuz anlamda etkilediğini, özellikle işitme ve ortopedik engeli olan öğrencilerinin bu durumdan daha fazla etkilendiğini belirtmişlerdir. Öğretimi uygulama sırasında ses tonunu, sunum hızını ve öğretim materyali kullanıyorlarsa öğrencilerin hepsinin görebilmelerinin mümkün olmadığını, bir çok kez küçük ve büyük grup öğretimi yapamadıklarını vurgulamışlardır. Bu durumun ise özel gereksinimi olan öğrencilerinin akranları ile sosyal etkileşimlerini, zarara uğrattığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Birlikte öğretim uygulamalarının en büyük etkilerinden birinin fiziksel anlamda yetersiz olan kaynaştırma ortamlarında etkili bir plan dahilinde öğretimin uygulanmasına bağlı olarak, sınıftaki her öğrencinin katılımının desteklenmesi olduğunu düşündüklerini açıklayan öğretmenler, müfredattaki yer alan konuların işlenişinde etkinlik temelli bir plan yaptıkları için fiziksel anlamda yetersiz olsa dahi grup çalışması, dramatizasyon gibi rahat bir ortam gerektiren çalışmaları yapabildiklerini dile getirmişlerdir. Bu durumu ise fiziksel ortamın yetersiz olduğu sınıflarda planın ne kadar etkili olduğu şeklinde açıklamışlar, ayrıca çoğu kez yapılamaz, uygun değil diye düşündükleri etkinliklerin yapılabilir olduğunu gördüklerini belirtmişlerdir.

Birlikte öğretim yaklaşımının kendilerine zaman yönetimi açısından oldukça katkı sağladığını belirten öğretmenlerin üçü de, süreçte sınıf içi etkinliklere daha çok yer verdikleri görüşünde birleşmişlerdir. Etkili bir planlama süreci ile sınıf içi süreçte kendilerini daha yeterli düşündüklerini belirten öğretmenler, derse hazırlıklı gelmenin öğrenci katılımını artırma konusunda da önemli olduğunu belirtmişlerdir. Her üç öğretmen de birlikte öğretim yaklaşımına dayalı derslerde daha sık materyal kullanıp ve farklı öğretim yöntem teknikleri ile ders işlediklerini belirtmiştir. Ayrıca yöntemin, öğrencilerin dikkatini çekmede ve motivasyonlarını artırmada çok etkili olduğu görüşünde birleşmiştir.

Değerlendirme aşaması için görüşleri sorulduğunda, üç öğretmen de öğrenci başarısını bireysel farklılıklara dayalı olarak değerlendirme konusunda daha objektif davrandıkları düşüncesinde birleşmiştir.

Öğretmenlerin görüşleri, Birlikte öğretim yaklaşımına dayalı bu çalışma sonuçlarının;

*"Türkçe derslerinde ders planı hazırlarken özel gereksinimli öğrenciler için müfredattaki kazanımlara yönelik amaç yazma becerilerine, farklı performans düzeyindeki*

*çocuklar için öğretim materyallerini çeşitlendirme becerilerine, ders araç-gereçlerinin amaç ve işlevini belirleme becerisine, sınıf ortamında yapacağı fiziki düzenlemelere, öğreteceği içerikle ilgili ön koşul beceri belirlemelerine, ders planlarında etkinlik-zaman ilişkisine göre süreyi belirleme becerilerine, dikkati çekme, güdüleme ve gözden geçirme aşamalarını yapılandırma becerisine, öğretim süresince hatırlatma ve ara değerlendirmelere yer verme, ipucu kullanma ve ödüllendirmelere yer verme; farklı beceri performansındaki çocuklar için kullanacağı yönergelerde ve öğretimsel düzenlemelerde bireyselleştirme yapma becerisine; yazı tahtasını kullanma, ses tonunu etkili kullanma, göz etkileşimi kurma ve sunum hızını ayarlama; öğrencileri için performans geribildirimini verme, performans düzeylerini dikkate alan soru örnekleri verip, konuya ait önemli yerleri tekrar etme; performans düzeylerini dikkate alan bireyselleştirilmiş ev ödevi ve çalışma kağıtları hazırlama ve farklı performans düzeyindeki öğrencilerini de düşünerek ders sonunda farklı değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma becerilerine olumlu katkılar sunduğunu göstermektedir.*

## BÖLÜM 4

### TARTIŞMA

Bu bölüm *tartışma ve sonuç-öneriler* olmak üzere iki alt bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, bir öğretim yapan bir gözlemci modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın, sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinin gelişimine etkisi araştırma soruları çerçevesinde tartışılmıştır. İkinci bölümde ise araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı eğitime, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 4.1. Etkililik Bulgularının Tartışılması

Bu bölümde, *"birlikte öğretim yaklaşımına ait bir öğretim yapan bir gözlemci"* modelinin sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinin gelişimine etkisine ilişkin bulgular araştırmanın uygulama sürecinde gerçekleştirilen çalışmalar, karşılaşılan zorluklar ve alanyazında birlikte öğretim yaklaşımı ile ilgili araştırma bulguları çerçevesinde tartışılmıştır. Araştırmada etkili öğretim becerileri kontrol listesi kullanılarak birlikte öğretim yaklaşımının bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin, sınıf öğretmenlerinin planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme becerilerinin gelişimine etkisi değerlendirilmiştir; Birlikte Öğretim Yaklaşımı Bileşenleri Değerlendirme Matrisi kullanılarak sınıf öğretmenlerinin birlikte öğretim yaklaşımının müfredata uygunluğu, öğretimsel düzenlemeler, sınıf yönetimi, değerlendirme ve kişilerarası iletişim sürecine katkısı ile planlamaya, fiziksel düzenlemelere uygunluğu hakkındaki görüşleri alınmıştır. Bu veriler doğrultusunda birlikte öğretim yaklaşımının sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinin gelişimine etkisi planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme olmak üzere her bir beceri alanında tartışılmıştır.

##### 4.1.1. Etkili Öğretim Becerilerine Yönelik Bulguların Tartışılması

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinin gelişimi incelendiğinde, birlikte öğretim uygulamaları sırasında başlama düzeyi verilerine göre daha fazla sayıda beceriyi gerçekleştirdikleri gözlenmiştir. Öğretmenler, etkili öğretim becerilerini oluşturan 11 planlama, 21 öğretimi uygulama ve 6 değerlendirme becerisine yönelik kazanımlarını izleme oturumunda da sürdürmüşlerdir. Etkili öğretim becerisi için gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumlarında birinci denek becerilerin %21-%22 sini gerçekleştirirken, birlikte öğretim oturumlarında %24 ile %93 aralığında gerçekleştirmiştir.

İkinci denek ise başlama düzeyi verilerine göre becerilerin %29-%32'sini gerçekleştirmiş, birlikte öğretim oturumlarında bu oran %39-%96 düzeyine yükselmiştir. Üçüncü deneğin ise başlama düzeyi oturumlarında becerileri gerçekleştirme düzeyi %21-%22 aralığında değişiklik gösterirken; uygulamalar ile birlikte ilk oturumdan başlayarak artmış ve %96 düzeyine ulaşmıştır.

Birlikte öğretim yaklaşımına dayalı uygulama süreci tamamlandığında, deneklerin üçü de planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirmede ölçüt düzeyi %80'ni karşılamışlar ve ölçütün üzerinde bir performans göstermişlerdir. Öğretim sonu veriler tamamlandığında öğretmenlerin Türkçe derslerinde etkili öğretim becerileri ile ilgili kazanımları izlenmiş, öğretim sonu performanslarına benzer performans sergiledikleri gözlenmiştir.

Çalışmaya katılan üç öğretmenin **planlama becerileri başlama düzeyi oturumlarında**, diğer etkili öğretim becerilerine göre daha az sayıda beceri performansı gösterdikleri belirlenmiştir. Gerek öğretmenlerin kişisel yorumları, gerekse araştırmacı tarafından yapılan sınıf içi gözlemler sonucunda planlamaya yönelik öğretim becerileri performans düzeyinin, uygulamalar ile artarak devam ettiği gözlenmiştir. Örneğin **Nazlı öğretmen**, başlama düzeyi verilerine göre planlama becerilerinin üst üste üç oturumda %0, %5 ve %5 oranında beceriyi gerçekleştirirken, birlikte öğretim oturumlarında %5 ile %95 oranında değişen beceri yüzdesine ulaşmıştır. **Başlama düzeyinde** planlama becerilerinden "*Plandaki amacı için kullanacağı (varsa) araç-gereçlerin işlevi, adeti ve özelliklerini yazma ile planında değerlendirmeyi nasıl yapacağına yer verme*" becerilerini gerçekleştiren Nazlı öğretmen, **birlikte öğretim uygulamaları sonunda** çoğunlukla "*Müfredattaki kazanımlara yönelik yazdığı amaçları, özel gereksinimli öğrencilerin BEP'lerine işleme, Öğreteceği içeriğin ön koşul davranışlarını planında belirtme, Planında sınıfındaki farklı performans düzeyindeki çocuklar için öğretim materyallerini çeşitlendirme, Sınıfındaki farklı performans düzeyindeki çocuklar için öğretimsel materyalleri hazırlama*" becerilerini gerçekleştirmiştir.

**Hale öğretmen** ise başlama düzeyi verilerine göre planlama becerilerini üç oturumda sırasıyla %9, %5 ve %9 oranında gerçekleştirmiş, kendisi ile yapılan birlikte öğretim oturumlarında ise %32 ile %95 aralığında değişen bir düzeye ulaşmıştır. **Başlama düzeyinde** planlama becerilerinden "*Sınıfındaki farklı performans düzeyindeki çocuklar için öğretimsel materyalleri hazırlama ile planında değerlendirmeyi nasıl yapacağına yer verme*" becerilerini gerçekleştiren **Hale öğretmen**, birlikte öğretim uygulamaları sonunda çoğunlukla "*Dersin dikkati çekme, güdüleme, öğretim, değerlendirme ve tekrar bölümlerinde ne kadar zaman ayıracağını planında yazma, Müfredattaki kazanımlara yönelik yazdığı amaçları, özel*

*gereksinimli öğrencilerin BEP'lerine işleme, Öğreteceği içeriğin ön koşul davranışlarını planında belirtme, Farklı beceri performansındaki çocuklar için çeşitli öğretimsel düzeylerde aynı görevi nasıl sunacağını planlama, Planında sınıfındaki farklı performans düzeyindeki çocuklar için öğretim materyallerini çeşitlendirme, Sınıfındaki farklı performans düzeyindeki çocuklar için öğretimsel materyalleri hazırlama"* becerilerini gerçekleştirmiştir.

**Belma öğretmen** ise planlama becerisi bakımından başlama düzeyi verilerinde üst üste üç oturumda %0, %5, %9 oranında performans gösterirken, birlikte öğretim uygulamalarında %14 ile %82 oranında değişen düzeyde planlama becerisi gerçekleştirmiştir.

**Belma öğretmen** başlama düzeyinde planlama becerilerinden " Planında, öğretim sürecinde kullanacağı ortama yer verme" becerilerini gerçekleştirmiş, birlikte öğretim uygulamaları sonunda çoğunlukla " Dersin dikkati çekme, güdüleme, öğretim, değerlendirme ve tekrar bölümlerinde ne kadar zaman ayıracağını planında yazma, Farklı beceri performansındaki çocuklar için çeşitli öğretimsel düzeylerde aynı görevi nasıl sunacağını planlama, Planında sınıfındaki farklı performans düzeyindeki çocuklar için öğretim materyallerini çeşitlendirme, Sınıfındaki farklı performans düzeyindeki çocuklar için öğretimsel materyalleri hazırlama" becerilerini gerçekleştirmiştir.

Kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimi olan öğrenciler kadar, görev yapan sınıf öğretmenlerinin de destek hizmetlere gereksinimi bulunmaktadır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ve etkili öğretim becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen kontrol listelerinde her beceri alanı için özel eğitim öğretmeni tarafından ayrı ayrı sınıf içi gözlemler, öğretmen görüşmeleri yapılmış derslerin işleniş süreçleri video kaydı ile alınarak analiz edilmiştir. Özel eğitim öğretmeni ayrıntılı biçimde topladığı bu verileri, uygulamalar öncesinde içerik analizi yöntemiyle öğretmen ve öğrenci gereksinimleri başlıklarında betimlemiştir. Bu sonuçlar kaynaştırma sınıflarında öğretimin en önemli bileşeninin öğretmenin derse hazırlık aşamasında yaptığı çalışmalar ve ders planları olduğunu göstermiştir. Çünkü iyi bir biçimde hazırlanan ders planlarının öğretmenlerin öğretim sırasında etkili sunum yapma becerilerini, sınıf içi öğretim süreci davranışlarını, öğrenci ile etkileşimlerini, öğrencilerin akademik, sosyal becerilerini değerlendirebilmelerini ve öğretimi değerlendirme becerilerini etkilediği gözlenmiştir.

Kontrol listelerinin geliştirilmesi aşamasındaki bu sonuçları dikkate alan özel eğitim öğretmeni rolündeki araştırmacı, ilk olarak öğretmenlerle ön görüşmeler yapmış, gereksinimleri ve önerileri hakkında görüşlerini almıştır. Her üç denekte araştırmacıya, kaynaştırma sınıfında çalışmanın zorluklarını, başa çıkamadıkları yanlarını ve ortak

gereksinimlerini anlatmıştır. Öğretmenlerin özellikle dile getirdiği gereksinimler arasında hangi konuyu işleyeceklerini çok iyi bildikleri ancak "nasıl daha iyi sunabilirim, ne yaparsam nasıl işlersem tüm öğrencilerim konuyu anlar" sorularına yanıt veremedikleri dikkati çekmiştir. Bu durumun kendilerinde kaygı yarattığını belirten öğretmenler, sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencileri ile özel gereksinimli öğrencileri için ne tür değişiklikler yaparak sunum yapacakları, ayrıca öğrenip öğrenmediklerinin, neden öğrenemedikleri ve bu süreci nasıl değerlendirecekleri konusunda birlikte öğretim yaklaşımının kendilerine öğretici olmasını beklediklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle araştırmacı sınıf öğretmenleri için kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler ve birlikte öğretim yaklaşımını tanıtıcı bilgilendirme oturumları düzenlemiştir. Bu sunumda her engel türü ve derecesine göre kaynaştırma sınıflarında etkili bir öğretim için ne tür öğretimsel düzenlemeler yapılması gerektiği ile ilgili yazılı, sözel bilgileri, video örneklerini paylaşmıştır. Planlama aşamasında sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin yapılması gereken "**neyi öğreteceğiz?**" sorusuna yanıt vermelerinin ardından "**nasıl ve niçin öğreteceğiz**" sorusuna yanıt aranmıştır. Özel eğitim öğretmeni planlama aşamasının iyi yapılandırılması amacıyla, öğretim sırası öğrenci davranışlarına ve öğretime yönelik sınıf içi verilerin oldukça önemli olduğu bilgisini paylaşmıştır. Çünkü etkili bir planlama öğrenenlerin özellikleri, önceki öğrenme yaşantıları ve ön koşul öğrenmeleri ile ilgili performanslarının bilinmesini gerektirmektedir. Araştırmacı ve sınıf öğretmeni bu aşamaya yönelik oturumlarda içeriğin nasıl sunulacağı ile ilgili planlamalar yapmıştır. Bu oturumların sonucunda sınıf öğretmenleri, araştırmacının sınıf içi gözlem ve video kayıtları ile elde ettiği verileri kendileri ile paylaşmasının, mesleki anlamda oldukça katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Ayrıca birlikte öğretim yaklaşımı bir öğretim yapan bir gözlemci modeli, öğretmenlerin gözlem verisinin yanı sıra, bilgi ve deneyimlerini paylaşmalarını gerektirir (Cook ve Friend, 1995; Zigmond ve Magiera, 2001). Sınıf öğretmenlerinin birlikte öğretim hakkındaki görüşleri sorulduğunda, planlama aşamasında zaman konusunda oldukça sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sınıfın fiziksel yapısı, materyal azlığı, kaynak sıkıntısı, işbirliğinin olmaması gibi sorunları ifade etmişlerdir. Ancak oturumların en az 10 en çok 30 dakika sürmesi ve her oturumda rol sorumlulukların paylaşılmasının kendilerini oldukça rahatlattığını, derse hazırlıklı geldiklerinde "**bu ders öğretimi etkili sunabilirim**" düşüncesi ile güven duygusu yaşadıklarını ve sınıf içi veri toplayarak değerlendirme aşamasında katkı sağlayan özel eğitim öğretmenin, kendilerine öğrencileri ve öğretimi gerçekleştirme süreçleri hakkında zengin bir geri bildirim verebildiğine dikkat çekmişlerdir.



Etkili bir planlamanın öğretimi uygulama ve değerlendirmeye katkı sağlayabileceği düşüncesi ile bu model tercih edilmiştir. Alanyazında da bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin birlikte öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıflarda, öğretmenlerin planlama becerilerinin gelişimine katkı sağladığı, sınıflarındaki normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların akademik ve sosyal gelişimleri üzerinde oldukça önemli bir role sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin ilk kez birlikte öğretim uygulamalarına katılacak öğretmenlerce tercih edildiği, özellikle sınıf öğretmenin özel eğitime yönelik öğretim yöntemlerini çok iyi bilmediği ve özel eğitim uyarlamaları konusunda destek gereksiniminin yoğun olduğu durumlarda kullanılarak, sınıf içi gözlem verilerinin elde edilmesine fırsat sağladığı, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri hakkında bilgi edinilmesinde avantaj oluşturduğu belirtilmektedir (Angelides, 2006; Cook ve Friend, 1995; Edge, 2012; Friend ve Cook, 2004; Hourcade ve Bauwens, 2001; Keefe ve More, 2004; Jimenez-Sanchez ve Antia, 1999; Volonino ve Zigmond, 2007). Araştırmada öğretimin planlama aşamasında elde edilen sonuçların, sınıf öğretmenlerinin planlama becerisine etkisinin incelendiği diğer çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

**Öğretmenlerin etkili öğretim becerilerine yönelik bir diğer önemli bulgu,** çalışmaya gönüllü katılan sınıf öğretmenlerinin özel eğitim öğretmeni ile olumlu bir iletişim kurduklarında özveri ile çalıştıkları, oturumlar için zaman ayırdıkları, kaynak ve materyallerini sınırsız olarak paylaşabildikleridir. Bu bulgu birlikte öğretim yaklaşımının uygulama basamaklarının oluşturulması için öğretmenlerin çalışmalara gönüllü katılmaları, ortak bilgi ve beceri setlerinin varlığından haberdar olup profesyonel gelişime açık olmaları ve etkili iletişim becerilerine sahip olmaları gerektiği alan yazın bulgusu ile benzerlik göstermektedir (Adams, Cessna ve Friend 1993; Friend ve Cook, 2004)

Öğretmenler planlama becerisi ile ilgili görüşlerinde, Sınıf öğretmenleri, kaynaştırma ortamlarında yaşadıkları olumsuz durumları genel olarak, öğrencilerin BEP'lerini izleme ve öğretimsel düzenlemeler yapma, aile ile işbirliği, özel gereksinimli öğrencinin derse katılımını artırma ve etkili öğretim yöntem tekniklerini kullanarak ders işleme, öğrencilerinin akademik başarısını değerlendirme konularında betimlemiştir. Birlikte öğretim uygulamaları sonunda tekrar görüşleri alınan sınıf öğretmenleri, Birlikte öğretim yaklaşımının bileşenlerine ilişkin görüşler matrisini yanıtlamışlardır. Yanıtları incelendiğinde, birlikte öğretim yaklaşımı sürecinde destek gereksinimlerine yönelik bir planlama yapılması ve sorumluluk paylaşımı olduğu için kendilerini güvende hissettiklerini belirtmişler, ayrıca özel eğitim öğretmeni ile çalışmalarının öğrencinin var olan performans düzeyini temel alma, özelliklerini daha objektif

belirleme, BEP'i dikkate alan öğretimsel düzenleme yapma, aile ile olumlu iletişim kurma, özel gereksinimli öğrencilerinin sınıf içi katılımlarını artırma ve sınıf içi gözlem verisi elde etme alanlarında kendilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Oysa planlama becerileri çok boyutlu ve mesleki yeterlik duygusunu yordayan bir beceridir. Araştırmalar planlama becerilerinin, kaynaştırma destek eğitim hizmetlerinin eksikliğine bağlı olarak sınıf öğretmenlerinin en çok zorlandıkları öğretimsel düzenleme alanı olduğunu göstermektedir (Idol, 2006).

Araştırmanın planlama aşamasına yönelik bu bulgular alan yazın ile desteklenmektedir. Alan yazında etkili öğretim becerilerinden planlama becerilerinin diğer iki beceri için temel oluşturduğu, ancak öğretmenlerin dersin en önemli aşamasını oluşturan planlama için az zaman ayırdıkları, çoğu kez dersi nasıl işleyeceklerini yazılı hale getirmeden derse girdikleri ve özel gereksinimli öğrencileri için herhangi bir öğretimsel düzenleme yapmadıkları karşımıza çıkmaktadır (Dieker, 2001). Ayrıca kaynaştırma ortamlarında görev yapan öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencileri de düşünerek, bağımsız bir şekilde etkili plan hazırlama konusunda yeterliklerinin az olduğu; bu konuda en fazla desteği özel eğitim öğretmenlerinden almak istedikleri belirtilmektedir (Davis, Dieker, Pearl ve Kirkpatrick, 2012). Carter, Prater, Jackson ve Marchant (2012), sınıf öğretmenlerinin ilkökul düzeyinde ders planı hazırlama sürecinde özel eğitim öğretmeni ile çalışmaları sonucunda, kendilerini sorunlarla başa çıkma ve hazırladıkları planın etkililiğine güven duyma konusunda yeterli gördükleri belirtmiştir.

Öğretmenlerin birlikte öğretimi etkili bir şekilde uygulamalarının, kişisel özelliklerine bağlı olduğu bir gerçektir. Bu durum en sık planlama becerileri için gerçekleştirilen bire bir oturumlarda ortaya çıkmaktadır. Özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin birbiri ile kurdukları iletişimin niteliği, değişime karşı istekli olma ve çalışmaya gönüllü katılma durumları, eleştirilere açık olma düzeyleri birlikte öğretim sürecinde planlama becerilerini etkilemektedir (Dettmer, Thurston, Knackendoffel ve Dyck, 2009).

Alanyazında belirtildiği gibi öğretmenlerle olumlu bir iletişim süreci, birlikte öğretimin başarısını artırmaktadır. Sınıf dışı yapılan oturumlarda, birlikte çalışmaktan zevk alma ve kendisine yarar sağlayacağına inanma düzeyi öğretmenlerin motivasyonlarını artırıcı bir değişkendir. Bu nedenle çalışma sürecinde özel eğitim öğretmeni uygulamaların tümünde oturum zamanı ve yeri konusunda, sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve onayları doğrultusunda hareket etmiştir. Planlama aşamasında özel eğitim öğretmenin yaşadığı en büyük zorluklardan biri, oturum zamanının belirlenmesi olmuştur. Öğretmenlerin çalışmaya

yaklaşımları, birlikte öğretim uygulamalarının sonucunda beklentileri ve sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerinin engel tür ve derecelerinin farklı olması bu aşamada belirleyici faktörler olarak yer almıştır. Öğretmenlerin sınıfındaki öğrenciler için öğretimi farklılaştırarak sunma istekleri, özel eğitim öğretmeni ile yapacakları oturumlara ek süre ayırmalarını etkilemiştir. Birlikte öğretim ders planlarını uyguladıklarında sonuçların olumlu olduğunu düşünen sınıf öğretmenleri, çalışmanın ilk oturumlarına göre çoğu zaman öğle yemeği molalarını dahi kullanarak birlikte öğretim planları için özel eğitim öğretmeni ile bir araya gelmişlerdir.

Ayrıca süreç içerisinde öğretmenlerin kendilerini geliştirme isteklerinin ve beklentilerinin farklılaştığı da gözlenmiştir. Örneğin **Nazlı öğretmen**, öğretim sürecinde modelin etkili olduğuna inandığını belirtmiş ve özel eğitim öğretmenin kendisi ile yazılı bilgi paylaşımının çok katkısı olduğunu dile getirmiştir. Çalışma öncesinde eğitsel oyunları uygulamada kullanabilme ile ilgili kendini yeterli hissetmediğini belirten Nazlı öğretmen, etkinlik uyarlama ve materyal kullanımı konusunda oldukça gelişim sağladığını açıklamıştır.

**Hale öğretmen** ise öğrencisinin işitme engelli ve işaret dili kullanıyor olmasının kendisini zor durumda bıraktığını, çoğu zaman işaret dilini öğrenmek için girişimde bulunduğunu ancak bu konuda eğitim alabileceği bir kurum veya merkeze ulaşamadığını belirtmiştir. Birlikte öğretim uygulamalarının sınıf içi uyarlamalar konusunda kendisine çok katkı sağladığını ifade etmiştir.

**Belma öğretmen** ise, ilk görev yeri dahil olmak üzere alt sosyoekonomik düzeydeki okullarda görev yaptığını belirtmiş, okulların olanaklarının sınıf içi öğretim sürecini etkilediğine dikkat çekmiştir. Birlikte öğretim uygulamalarında özel eğitim öğretmeni ile rol ve sorumluluk paylaşımı yaptıkları için fiziksel ve sosyal özellikler açısından kısıtlı olan imkanları aşabildiklerini belirtmiştir.

**Özel eğitim öğretmeni**, sınıf içi öğretim ve sınıf dışı oturumlarda video kullanırken çoğunlukla sıkıntı yaşamamıştır. Bu konuda öğretmenler, özel eğitim öğretmenine güven duyduklarını ve sınıf içi bir müdahalede bulunmadığı için öğretim sürecinde kendileri ve öğrencilerinin rahatsız olmadığını belirtmişlerdir. Özel eğitim öğretmenin güler yüzle davranmasının, kendi görüş ve düşüncelerine önem vermesinin iletişimde etkili bir değişken olduğunu düşünen sınıf öğretmenleri akademik paylaşım kadar, sosyal etkileşimin önemli olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak, bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin, sınıf öğretmenlerinin planlama becerilerinin gelişiminde etkili olmuştur.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinden **öğretimi uygulama** becerilerinin gelişimi incelendiğinde, başlama düzeyi verilerine göre uygulamada daha fazla sayıda beceriyi gerçekleştirdikleri gözlenmiştir. Öğretimi uygulama 21 beceriden oluşmaktadır. Bu beceriler her bir öğretmen için başlama düzeyi, birlikte öğretim süreci, birlikte öğretim sonu değerlendirme ve izleme verileri olarak kayıt edilmiştir. **Başlama düzeyi verilerinde öğretmenlerin** "*Konuya geçmeden önce, öğrencilerin önceki öğrenmelerini etkinleştirmek için günlük gözden geçirmelere yer verme, Ara değerlendirmelerde, öğrencilerine geri bildirim verme, Dersi sunarken ara değerlendirmeler yapma, Öğretim sırasında olumlu ve güdüleyici sınıf ortamı oluşturmak için ödüllendirme yapma*" becerilerine sıklıkla yer verdikleri ancak "*Öğretim sırasında öğrencilerin aldıkları notları ve çalışmalarını inceleyerek performans geribildirimini verme, Öğrencilerin var olan bilgileriyle sunulacak içerik arasında ilişki kurmalarını sağlayacak hatırlatmalar yapma, Öğrenci katılımını sağlama ve sınıftaki farklı performans düzeyindeki çocuklar için öğretimsel materyalleri sunma*" becerilerine neredeyse hiç yer vermedikleri gözlenmiştir.

Öğretmenlerin başlama düzeyi verilerinde birinci denek üç oturumda becerilerin %33-%36'sını, ikinci denek %45-%52'sini, üçüncü denek ise %31 ile %36'sını gerçekleştirmiştir. Birlikte öğretim yaklaşımına dayalı uygulama süreci tamamlandığında izleme evresinde almış oldukları puanlar Nazlı, Hale ve Belma için sırasıyla %95,%100 ve %98 dir. Öğretmenlerin uygulamalar tamamlandıktan sonra da Türkçe derslerinde öğretimi uygulama becerilerine yönelik, öğretim sonu performanslarına benzer performans sergiledikleri gözlenmiştir.

Bu sonuçlar *Birlikte Öğretim Yaklaşımı'nın*; kaynaştırma ortamlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinden öğretimi uygulama becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Çalışmada ulaşılan çok önemli bir diğer sonuç, **engel tür ve derecesinin** kaynaştırma sınıflarında **öğretimi uygulama sürecini** etkilemesidir. Katılan sınıf öğretmenlerinin birlikte öğretim uygulaması hakkında görüşleri, bu bulguyu destekler niteliktedir. Özel gereksinimli öğrenci sayısı üç ve üçünün de ayrı engel türüne sahip olduğu belirlenen **Nazlı öğretmenin**, öğretimi uygulama aşamasında daha az beceriye yer verdiği gözlenmiştir. Çoğunlukla "*Dersi sunarken ara değerlendirmeler yapma, Öğretim sırasında olumlu ve güdüleyici sınıf ortamı oluşturmak için ödüllendirme yapma*" becerilerine sıklıkla yer verdiği **birlikte öğretim oturumları sonunda** "*Öğretim sırasında konu çerçevesinde sunum yapma, Konuyu sunarken, yazı tahtası veya farklı bir materyal kullanımını doğru yapma, Sınıftaki farklı performans düzeyindeki çocuklar için öğretimsel materyalleri sunma ve. Öğrenci katılımını sağlama*"

*becerilerini kazandığı gözlenmiştir. Birlikte öğretim uygulamalarına yönelik görüşlerinde de bu durumu ifade eden Nazlı öğretmen, materyal kullanımı, öğretim yöntem tekniklerini belirleme ve etkin bir şekilde kullanma, ders planı hazırlama ve planı uygulayabilme adımlarının kendisini oldukça geliştirdiğini, zaman yönetimi ve öğrenci performansını değerlendirme becerilerinde kazanım sağladığını belirtmiştir.*

**Hale öğretmenin** bir öğrencisi, **Belma öğretmenin** ise özel gereksinimli iki öğrencisi olup ikisinin de tanısı aynıdır. **Hale öğretmen başlama düzeyinde öğretimi uygulama becerilerinden,** "*Ara değerlendirmelerde, öğrencilerine geri bildirim verme, Dersi sunarken ara değerlendirmeler yapma, Öğretim sırasında olumlu ve güdüleyici sınıf ortamı oluşturmak için ödüllendirme yapma*" **becerilerini sıklıkla gerçekleştirirken, birlikte öğretim sonucunda** "*Sınıfındaki farklı beceri performansındaki çocuklar için kullandığı yönergelerde bireyselleştirme yapma, Sunum hızını, öğrencilerin yaşları ve dinleme becerilerine dikkat ederek ayarlama, Öğretim sırasında öğrencilerin aldıkları notları ve çalışmalarını inceleyerek performans geribildirimini verme, Öğrencilerin var olan bilgileriyle sunulacak içerik arasında ilişki kurmalarını sağlayacak hatırlatmalar yapma, Öğrenci katılımını sağlama ve sınıfındaki farklı performans düzeyindeki çocuklar için öğretimsel materyalleri sunma*" **becerilerini de uygulamaya başlamıştır.**

Ancak Belma öğretmen tanısı aynı olsa dahi tanı derecelerinin farklı olmasına bağlı olarak, "*öğretimi uygulama sırasında nasıl anlatacağım kaygısı yaşıyorum, diğerleri (normal gelişim gösteren akranları) gibi öğrenemiyorlar bence*" diyerek öğretimi uygulamada sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. **Belma öğretmen ise başlama düzeyinde öğretimi uygulama becerilerinden** "*Sunum hızını, öğrencilerin yaşları ve dinleme becerilerine dikkat ederek ayarlama, Konuya geçmeden önce, öğrencilerin önceki öğrenmelerini etkinleştirmek için günlük gözden geçirmelere yer verme, Ara değerlendirmelerde, öğrencilerine geri bildirim verme*" **becerilerini sıklıkla gerçekleştirirken, birlikte öğretim sonucunda** "*Öğretim sırasında konu çerçevesinde sunum yapma, Konuyu sunarken, yazı tahtası veya farklı bir materyal kullanımını doğru yapma, Sınıfındaki farklı performans düzeyindeki çocuklar için öğretimsel materyalleri sunma ve öğrenci katılımını sağlama*" **becerilerini de uygulamaya başlamıştır.**

Birlikte öğretim uygulamaları öncesinde sınıf öğretmenlerinin dersi etkili bir biçimde sunma becerisine yer vermedikleri dikkat çeken bir bulgudur. Oysa yetişkinlerin kullandıkları dil ve etkileşim biçimlerinin, çocukların zihinsel durumlarının gelişiminde etkili olduğu belirtilmektedir (Abbeduto, Rosenberg, 1985)

Ulaşılan bir diğer çok önemli sonuç, **sınıfın fiziksel yapısının** farklı engel türünde özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma sınıflarında **öğretime katılma** düzeylerini etkilemesidir. Sınıf öğretmenlerinin birlikte öğretim uygulaması hakkında görüşleri de bu bulguyu destekler niteliktedir.

Özel eğitim öğretmeni sınıf içi gözlemleri ile birlikte öğretim oturumlarında, öğretmenlerin **sınıflarının fiziksel kapasitesinin** farklı engel türüne sahip özel gereksinimli öğrencileri ve sınıf öğretmenlerinin ders sunumlarını etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin öğretimi planlama aşamasında olduğu gibi, öğretimi uygulama aşamasında da ders planını yaparken mekanı hiç düşünmedikleri ve bu nedenle sıkıntı yaşadıkları gözlenmiştir. Konuya yönelik görüşleri sorulduğunda, **Nazlı öğretmen** sınıfında fiziksel engelli öğrencinin olmasına dayalı olarak sınıfın fiziksel yeterliliği ile ilgili sıkıntı yaşadığını, öğrenme güçlüğü olan öğrencisi için materyal sıkıntısı olduğunu, **Hale öğretmen** ise, işitme engelli öğrencisi için sınıfın fiziksel yapısının hiç uygun olmadığını belirtmiştir. Özel eğitim öğretmeni ile çalışmaları sonucunda sınıf öğretmenleri öğretimi planlamayı kağıt üzerinde düşünmediklerini ortam, materyal ve nasıl bir sunum yapılması gerektiği ile ilgili iyi bir planlama süreci yaşadıklarını belirtmişlerdir. Planlamayı iyi yaptıkları için bir takım önlemler alındığında, fiziksel yetersizliğin etkisini azaltılabileceklerini gördüklerini ifade etmişlerdir.

Her üç öğretmenin de çalışmanın başlangıç aşamasında, planlama ve değerlendirme becerilerine göre **öğretimi uygulama becerilerine daha** sık yer verdikleri gözlenmiştir. Bu bulgu alanyazındaki araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Öğretimi uygulama becerisi, alanyazında sınıf öğretmenlerinin mesleki becerilerini en sık kullandıkları alan olarak tanımlanmaktadır. Her öğretmenin kendi sahip olduğu kişisel ve mesleki yeterlikler doğrultusunda bir öğretim süreci işlediği belirtilmektedir. Ancak ne kadar doğrulukta ve sistematik olarak etkili öğretime yönelik performans gösterdikleri tartışılmaktadır (Zabel ve Zabel, 1996; Wals ve Jones, 2004; Winther, Volk ve Shrock, 2002). Sınıflarda gerçekleşen etkili öğretim davranışlarının öğretmenin kişiliği, sınıf içindeki tutumları, sahip olduğu öğretim becerileri ve bu becerileri kullanma deneyimleri ile ilişkili olduğu (Englert ve Semmel, 1983; Murawski ve Dieker, 2012; Silcock, 1993) öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde birçok eğitsel işlevi yerine getirme sorumluluğu bulunduğu ifade edilmektedir (Conderman, 2011; Friend ve Bursuck, 2000; Marzano ve Marzano, 2003).

Alan yazında özellikle genel eğitim müfredatı hakkında bilgi ve deneyimi olan özel eğitim öğretmenlerinin, birlikte öğretim yaklaşımına dayalı uygulamaları daha etkili bir

biçimde yürüttüğü belirtilmektedir (Murawski ve Dieker, 2004; Weichel-Murawski ve Swanson, 2001). Sınıf öğretmeni ile ortak hedef belirleyebildikleri, bu hedefler doğrultusunda çalışma çizelgelerini daha kolay hazırlayabildikleri, rol ve sorumlulukları paylaştıkları ifade edilmiştir (Bradley ve Switlick, 1997; Conderman ve Bresnahan, 2007; Firend ve Cook, 2003; Murawski, 2011). Her iki öğretmenin de bilgi ve deneyimlerini açıkça ortaya koymalarının söz konusu olduğu birlikte öğretim sürecinde, özel eğitim öğretmeni ekibin önemli elemanının sınıf öğretmeni olduğu inancını verebilmelidir (Conderman, 2011; Friend ve Cook, 2004; Gürgür, 2005;).

Kaynaştırma ortamlarında çalışan sınıf öğretmenleri, birlikte öğretim uygulamaları öncesinde tüm sorumluluğun kendilerinde olmasını eleştirmektedirler. Bu durumun kendilerinde kaygı yaratıcı bir etkisi olduğunu, bir yandan öğretimi gerçekleştirme diğer yandan değerlendirme yapma ve gözlem verisi elde etme sorumluluklarını tek başlarına yapabilmelerinin neredeyse imkansız olduğunu ifade etmişlerdir. Buna bağlı olarak, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi öğretim konusunda zamanı etkili kullanma, yönergeleri açık ve net verme, davranış kayıtlarını alabilme, söz hakkı verme, öğretimi planladıkları gibi sunma, farklı öğretim yöntem tekniklerini kullanma materyal kullanma konusunda ciddi sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerin tüm bu belirlenen sorunların üstesinden gelebilmeleri ve öğretimi uygulama aşamasını daha verimli hale getirmeleri için planlama aşamasında oldukça aktif katılmaları önerilmiştir. Bu oturumlarda özel eğitim öğretmenin sınıf içi davranışları ve paylaşımlarını sözel olarak değerlendiren sınıf öğretmenleri, her planlama oturumu sonunda sınıf içi gözlem verilerini ve videoları izleyerek iyileştirme önerileri geliştirmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı bu sonuçlar, özel eğitim öğretmenin kendini değerlendirmesine oldukça katkı sağlamıştır.

Kaynaştırma ortamlarında görev yapacak sınıf öğretmenlerinin gereksinimlerini inceleyen araştırmalarda, öğretmenlerin özel eğitim alanında bilgi ve uygulama gereksinimleri olduğu bu gereksinimleri karşılanmadığında etkili öğretimsel düzenlemeler ve özel gereksinimli öğrencilerle ilgili yapılacak düzenlemeleri gerçekleştiremedikleri belirtilmektedir (Çolak, 2007; Gürgür, 2005, Hourcade ve Bauwens, 2001; Hudson ve Glomb, 1997; Lewis ve Doorlag, 1999; MEB, 2009; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bu çalışmada öğretmenlerin birlikte öğretim uygulaması öncesinde sınıfa neredeyse hiç hazırlık yapmadan geldikleri, materyal kullanımı ve sınıf içi öğretimsel düzenlemeler konusunda bir planlama yapmadıkları belirlenmiştir. Her üç öğretmen için başlama düzeyi verileri ve gözlem kayıtlarına göre, öğretmenlerin dersleri kılavuz kitapta kaldıkları yerden itibaren işledikleri

söylenbilir. Bu bakımdan özel gereksinimli öğrencilere yönelik bir öğretimsel düzenlemenin, yok denecek kadar az olduğu dikkat çekmiştir. Ancak birlikte öğretim uygulamaları sonucunda öğretmenler, Türkçe dersi için gerçekleştirdikleri çalışmaların diğer derslerde de örneklerini kullandıklarını ifade etmiştir. Etkili öğretim becerileri ile ilgili daha önce hizmet içi eğitime katılmamış olduklarını ifade eden öğretmenler, birlikte öğretim süresince özel gereksinimli öğrenci için kazanım yazma, materyal uyarlama, yönerge verme, yöntem teknik belirleme, derste güdüleme yapma, dikkatlerini çekme ve akran öğretimi sağlama konularında sınıflarında büyük farklılıklar gözlediklerini ifade etmiştir.

Benzer bir bulgu ise Adams ve Cessna (1993), Gürgür (2005); Murawski ve Lochner (2011), Murawski ve Spencer (2011), Wals ve Jones, (2004) araştırmalarında görülmektedir. Bu araştırmaların bulgularında sınıf öğretmenlerinin özel eğitimle ilgili bilgilendirilmeleri, özel gereksinimli öğrenciler için yapılacak uyarlamalar konusunda işbirliği modelleri ile desteklenmelerinin, kaynaştırma sınıflarında etkili öğretim becerilerini kullanmalarına katkı sağlayan bir süreç olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin etkili öğretim becerilerinin zihinsel, fiziksel ve sosyal açıdan akranlarından farklı gelişim özelliklerine sahip özel gereksinimli bireylerin eğitiminde büyük önem taşıdığı (Walter-Thomas,1997; Weiss, 2004; Wischnowski, Salmon ve Eaton, 2004), meslek öncesi lisans programlarında birlikte öğretime dayalı uygulamalar ile kaynaştırma ortamlarında görev yapma sürecine hazırlanmalarının etkili olacağı önerilmiştir. Bu hazırlık sürecinde aday öğretmenlerin iletişim ve işbirliği becerilerinin geliştiği mesleğe başladıklarında daha etkili öğretimsel düzenlemeler yaptıkları vurgulanmaktadır (Pugach ve Winn, 2011; Stivers, 2008).

Sonuç olarak bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin, sınıf öğretmenlerinin öğretimi uygulama becerilerinin gelişiminde etkili olmuştur.

Öğrenci gereksinimlerinin belirlenerek, öğrenciye ve öğretmene doğrudan destek hizmeti içeren bir öğretim yapan bir gözlemci modeli ile gerçekleştirilen bu çalışmada, öğretmenlerin öğretim sürecine dair verileri elde etmede zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Çoğu zaman **öğretimi değerlendirmenin** temelini oluşturan sınıf içi veriler, öğrencinin içeriğin ne kadarını öğrendiği ve neden öğrenemediğini belirlemek için kullanılabilir. Bu veri ancak sınıf içi öğretim sürecinde elde edilebilir. Dolayısıyla araştırmacının gözlemci rolünde katıldığı sınıf içi öğretime yönelik tuttuğu kayıtlar, video örnekleri sınıf öğretmenleri tarafından oldukça yararlı bulunmuştur. Öğretmenler bu verilerin kendilerine sınıflarındaki özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin, öğretim etkinlikleri sırasında etkinlikle ilgili olma davranışlarına yönelik ayrıntılı bilgi sunduğunu belirtmiştir. Etkili öğretim becerileri



açısından düşünüldüğünde, birlikte öğretim uygulamalarında sistematik gözlem verilerinin kayıt edilmesi ve bunların değerlendirilmesi büyük avantaj sağlamış, özel gereksinimi olan öğrencilerin sınıf içinde bireyselleştirilmiş eğitim programlarına göre eğitim almalarına, öğretmenlerin öğretimin sorumluluğunu paylaşmalarına, ayrıca sınıf dışı hazırlık süreci ile sınıf içi öğretim sürecinde öğretimin etkilerini uzun süreli izlemelerine katkı sağlamıştır.

Alan yazında da bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin kaynaştırma sınıflarında sistematik gözlem verilerinin elde edilmesine, hem öğretmenin kendini değerlendirmesine hem de öğrencilerini değerlendirmesine katkı sunduğu belirtilmektedir (Cook ve Friend, 1995; Friend ve Chaberslain, 2011; Kefe ve Moore, 2004; Mastropieri ve Scruggs, 2004; Weichel-Murawski ve Swanson, 2001).

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinin gelişimi incelendiğinde, **planlama ve öğretimi uygulama becerilerinde** olduğu gibi başlama düzeyi verilerine göre daha fazla sayıda **değerlendirme becerisi** gerçekleştirdikleri gözlenmiştir. Bu beceriler her bir öğretmen için başlama düzeyi, birlikte öğretim süreci, birlikte öğretim sonu değerlendirme ve izleme verileri olarak kayıt edilmiştir. Değerlendirme becerisi için gerçekleştirilen oturumlarda incelendiğinde başlama düzeyinde **Nazlı öğretmen** becerileri %8-%17 aralığında, **Hale öğretmen** , %8 oranında ve **Belma öğretmen** %8-%11 aralığında gerçekleştirmiştir. **Birlikte öğretim süreci tamamlandığında Nazlı öğretmenin** değerlendirme becerilerindeki kazanımlarının %85 düzeyine ulaştığı; **Hale öğretmenin** %92, **Belma öğretmenin** ise %80 düzeyine ulaştığı gözlenmiştir. Üç öğretmen de birlikte öğretim uygulamaları sonucunda değerlendirme becerilerinde ölçüt düzeyi olan %80 düzeyine ulaşmıştır.

**Başlama düzeyi verilerinde her üç öğretmenin de sıklıkla** *"Konu ile ilgili ev ödevi, çalışma kağıdı gibi materyalleri öğrencilere dağıtma ve açıklama"* değerlendirme becerisine yer verdikleri ancak *"Öğrencilerin performans düzeylerini dikkate alan soru örnekleri, konuya ait önemli yerleri tekrar etme, Öğretim sürecine göre değerlendirme yöntem ve tekniklerinde çeşitliliği sağlama, Öğretim sonunda ortaya çıkan ürünleri, bireysel veya grup çalışma kağıtları biçiminde dosyalama, Öğretim sonunda, öğretim öncesinde planında belirttiği ölçme araçlarını kullanarak öğrencilerin amaçlara ulaşip ulaşmadığını belirleme ve Öğretim sonunda, sunu planında yazılı olan basamakların ne kadarını gerçekleştirdiğini belirleme"* becerilerine neredeyse hiç yer vermedikleri gözlenmiştir.

**Nazlı öğretmen birlikte öğretim oturumları sonunda** *"Öğrencilerin performans düzeylerini dikkate alan soru örnekleri, konuya ait önemli yerleri tekrar etme, Öğretim sürecine göre değerlendirme yöntem ve tekniklerinde çeşitliliği sağlama"* becerilerini gerçekleştirmiştir.

**Hale öğretmen,** *"Öğretim sürecine göre değerlendirme yöntem ve tekniklerinde çeşitliliği sağlama, Öğretim sonunda ortaya çıkan ürünleri, bireysel veya grup çalışma kağıtları biçiminde dosyalama, Öğretim sonunda, öğretim öncesinde planında belirttiği ölçme araçlarını kullanarak öğrencilerin amaçlara ulaşp ulaşmadığını belirleme ve Öğretim sonunda, sunu planında yazılı olan basamakların ne kadarını gerçekleştirdiğini belirleme"* becerilerini daha sık gerçekleştirmiştir.

**Belma öğretmen ise** *"Öğretim sürecine göre değerlendirme yöntem ve tekniklerinde çeşitliliği sağlama, Öğretim sonunda ortaya çıkan ürünleri, bireysel veya grup çalışma kağıtları biçiminde dosyalama, Öğretim sonunda, öğretim öncesinde planında belirttiği ölçme araçlarını kullanarak öğrencilerin amaçlara ulaşp ulaşmadığını belirleme"* becerilerini gerçekleştirmiştir.

**Araştırmanın en çarpıcı bulgularından biri de** öğretmenlerin başlangıç aşamasında tıpkı planlama becerilerinde olduğu gibi değerlendirme becerilerine yönelik bir hazırlık ve gözden geçirme çabalarının olmayışdır. Oysa değerlendirme becerisi, etkili öğretim ve kaynaştırma uygulamalarının başarı ile sürdürülmesinde çok önemlidir.

Alanyazında da etkili öğretim becerilerinden biri olan değerlendirme becerisinin, planlama becerisi gibi öğretmenlerin daha az düzeyde gerçekleştirdikleri bir beceri alanı olduğuna dikkat çekilmiştir (Weiss, 2004).

Bu çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri etkili öğretim ortamının oluşturulmasına yönelik becerileri arasında **kendilerini en yeterli gördükleri alanın öğretimi uygulama** olduğunu; planlama ve değerlendirme becerilerinde desteklenmeleri gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Uygulama sonunda sınıf öğretmenlerinin tekrar görüşleri sorulduğunda, değerlendirme becerisine yönelik öğrenciyi ve süreci değerlendirme becerilerinde oldukça kazanım sağladıklarını ifade etmişlerdir. **Nazlı öğretmen,** *"birlikte öğretim uygulamaları öncesine göre neler değişti diye bakıyorum, çok şey değişti. Önceden değerlendirme deyince aklıma not geliyordu. Öğrenci başarı puanı geliyordu. Şimdi ise öğrenciye ait puanlardan çok, kendi hazırlıklarım ve sunduğum öğretim geliyor", Hale öğretmen* *"birlikte öğretim yaklaşımına dayalı uygulamalarda, özel eğitim öğretmeni ile bireysel farklılıklara uygun öğretim tekniklerini kullandıklarını, olumlu geribildirim vererek*

*öğrencinin bireysel ilerlemesini değerlendirebildiklerini ve sınıf yönetiminde kendisini daha yeterli hissettiğini"* belirtmiştir. **Belma öğretmen** ise özel eğitim öğretmeni ile çalışmalarında *'bireysel farklılıklara dayalı ayrıntılı ders planı hazırlama, bireyin performansını daha gerçekçi değerlendirme ve ayrımcılıktan uzak bir sınıf iklimi yaratmada, başarılı olduğuna"* dikkat çekmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin değerlendirme becerileri ile ilgili görüşleri, Picard'ın (2004) araştırma bulgularına benzerdir. Picard, genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, etkili öğretim becerilerinden olan değerlendirme becerilerinin; öğrenme farklılıklarına dayalı ders planı hazırlama, dersin içeriğini yapılandırma, soru sorma stratejilerini kullanma yeterlikleri ile ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi birlikte öğretim yaklaşımının uygulama aşamalarından biri olan değerlendirme, öğrenciler kadar sınıf öğretmenlerinin kendilerini değerlendirmeleri için önemli bir beceri alanıdır. Nitekim planlama ve öğretimi uygulama düzeyleri, hem özel eğitim hem de sınıf öğretmenlerinin değerlendirme becerileri hakkında bir fikir verebilir. İyi hazırlandığını düşünen bir öğretmen dersi daha yüksek bir özgüven işleyebilir, sınıf içi süreçte daha aktif olup ders planını etkili bir biçimde sunabilir ve öğrenci başarısının değerlendirilmesi konusunda daha ayrıntılı veri toplayabilir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri de bu yöndedir. Sınıf öğretmenleri ne öğreteceklerini ve nasıl öğreteceklerini çok iyi planladıklarında, öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanabildiklerini, sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencileri için öğrenmeyi kolaylaştıran bir tutum sergilediklerini ve etkili değerlendirme yapabildiklerini ifade etmişlerdir.

Etkili öğretmenin en önemli gerçekleştirildiği faaliyetlerden biri olan değerlendirme becerisi, özel gereksinimli öğrenciler için oldukça önem taşımaktadır. Birlikte öğretim yaklaşımı bu anlamda her öğrencinin sınıf içi süreçte performansına dayalı izleme verilerinin kayıt edilmesine imkan tanımaktadır (Güzel-Özmen, 2012; Güzel-Özmen ve diğ., 2012). Dolayısıyla akademik ve sosyal başarı açısından sınıf düzeyinde olmayan öğrencilerin başarısını yükseltmek için öğretimi çeşitlendirmeleri, öğretim planlarını değerlendirmek için sınıf öğretmenine zengin bir veri sağlamıştır.

Bu çalışmada sınıf öğretmenleri, çalışma süresince sınıf içi ve sınıf dışı değerlendirme oturumlarının sınıflarındaki özel gereksinimleri öğrencilerin gereksinimlerini belirleme, öğretimsel düzenleme yapma, sınıf içi katılımlarını artırma ve akademik ilerlemelerini değerlendirme konularında yarar sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Alanyazında değerlendirme becerisi ve öğrenci başarısı arasındaki güçlü ilişki, bir çok araştırmada belirtilmektedir. Bu araştırmaların bulguları öğrencilerin öğrenmesini etkileyen önemli faktörlerin **sınıfta gerçekleşen öğretim etkinlikleri** (Aykut, 2012; Conderman, 2011, Güzel-Özmen, 2012; Jensen ve Kiley, 2000; Kein, Hamilton ve McCaffrey, 2000) ve **öğretmenlerin değerlendirme becerileri** olduğunu göstermektedir (Bishop, Klingner, Dingle ve Urbach, 2006; Firend ve Bursuck, 2002, Westerman, 1991). Buna göre başarıya zemin hazırlayan etkili öğretim ortamları ve öğretmenlerin etkili öğretim becerileri zihinsel, fiziksel ve sosyal açıdan akranlarından farklı gelişim özelliklerine sahip özel gereksinimli bireylerin eğitiminde büyük önem taşımaktadır (Güzel-Özmen, 2012; Walter-Thomas,1997; Weiss, 2004; Wischnowski, Salmon ve Eaton, 2004).

Etkili öğretim becerisinin, öğrenmeyi sağlayan uygulamalar ve öğrenme sonuçları üzerine odaklandığı bu araştırmada; özel eğitim öğretmeni kaynaştırma sınıflarında birlikte öğretim uygulamalarına yönelik deneyim sağlamış, genel eğitim müfredatında işbirliği ile öğretimsel düzenleme yapma konusunda kazanım gerçekleştirmiştir.

**Değerlendirme** becerilerine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların başlangıç aşamasında **araştırmacının yaşadığı en büyük zorluk**, öğretmenlerin sınıflarında özel gereksinimi olan öğrencileri için özel eğitimde kullanılan öğretim yöntemlerini ve ölçme değerlendirme yöntem teknikleri hakkında bilgi eksiklikleri olmuştur. Bu gerekçe ile öğretim sürecinde, özel eğitim öğretmeni sınıf öğretmenine sınıf dışı oturularda ölçme değerlendirme konusunda bilgi paylaşımında bulunmuştur. Değerlendirme yöntem tekniklerini kullanma becerilerinde özel eğitim öğretmenin lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde ölçme değerlendirme alanına yönelik aldığı dersler, kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlik deneyimi ve lisans düzeyinde bir yıldır zihin engelliler öğretmen adayları için Bireyselleştirilmiş Öğretim Programları ve Öğretimin Bireyselleştirilmesi derslerini yürütüyor olmasının avantaj sağladığı söylenebilir.

**Değerlendirme becerilerine yönelik çarpıcı bir başka bulgu** bir öğretim yapan bir gözlemci modelinde, öğretmenlerin sonuç yerine süreç temelli bir izleme ortamını oluşturma yeterliklerinin geliştiğini ifade etmeleridir. Bu amaçla etkili öğretim süreci için öğretmenlerin, dersi planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını ve ders dışı etkinlikleri düzenleme, öğretim sırasında bireysel farklılıkları dikkate alma, zaman yönetimi, davranış yönetimi gibi konularda yeterlik sahibi olduklarını düşünmeleri, araştırmanın önemli bulgularından biridir. **Öğretmenlerin planlama oturumlarını iyi yapılandırdıklarında**, değerlendirme oturumlarına çok büyük istek ve heyecanla katıldıkları gözlemlenmiştir. Bu sonuç

değerlendirme becerileri birlikte öğretim yaklaşımı ile desteklenen öğretmenlerin, değerlendirmenin ve öğretimin sorumluluğunu alma konusunda daha istekli olduklarını göstermektedir.

Sonuç olarak bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin sınıf öğretmenlerinin planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu görülmektedir. Öğretmen görüşleri de kullanılan birlikte öğretim yaklaşımının, planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme becerilerine katkı sağladığı yönündedir.

## 4.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak eğitime, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler aşağıda verilmektedir.

### 4.2.1 Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

a) Özel gereksinimli öğrencilerin dersine giren sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin, etkili öğretim sürecinin planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme aşamalarında özel eğitim öğretmeni ile çalışmaları önerilmektedir.

b) Birlikte öğretim yaklaşımına dayalı bir araştırma planlanırken öncelikle uygulayacak sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin, işbirliğine olan yatkınlıklarının ve tutumlarının belirlenmesine önem verilmelidir. Birlikte öğretim yaklaşımına ait bileşenlerin gerçekleştirilmesinde önemli rol oynayan öğretmenlerin işbirliğine hazır bulunuşluklarında olumsuzluk varsa, uygulama öncesinde öncelikle model tanıtılmalı ve modelin müfredata uygunluğu, kaynaştırma ortamlarında uygulanabilirliğine yönelik görüşleri alınmalıdır. Öğretmenlerin görüş ve önerileri doğrultusunda planlama yapılarak, yaklaşımın etkililiği incelenmelidir.

c) Bu araştırmada görev yapan özel eğitim öğretmeni, aynı zamanda ilkökul müfredatını kaynaştırma sınıflarında 6 yıl uygulamış bir öğretmendir. Bu nedenle birlikte öğretim yaklaşımında görev alacak özel eğitim öğretmenlerinin, çalışmaya başlamadan önce genel eğitim müfredatı hakkında, planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme becerileri konularında bir eğitim almaları önerilebilir.

d) Etkili öğretimi becerisi üzerinde çalışacak öğretmenlerin, birlikte öğretim yaklaşımını uygulamaya geçmeden önce genel eğitim ve özel eğitimde etkili eğitime dayalı hazırlanan

ders planları örneklerini incelemeleri, uygulamalara ve uyarlamalara ilişkin video örneklerini izlemeleri önerilebilir. Bu çalışmaların, sınıf öğretmenlerinin engel gruplarına göre yapacakları öğretimsel düzenlemelere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

e) Eğitim fakültelerinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin, staj uygulamalarına etkili öğretim becerilerinin gelişimini amaçlayan "***Birlikte Öğretim Yaklaşımı Uygulamaları***" adlı bir modül eklenebilir.

f) Eğitim fakültelerinde staj koordinatörlüğü görevi yapan öğretim elemanlarının, birlikte öğretim yaklaşımı ve bu yaklaşıma ait öğretim modellerinin nasıl uygulandığına dair bir eğitim almaları gerekmektedir. Stajyer öğretmen adayları fakültede birlikte öğretim uygulamaları hakkında bilgilendirilirse, gidecekleri okullardaki görevli öğretmenlerle daha etkili bir işbirliği süreci gerçekleştirebilirler. Bunun sonucunda kaynaştırma ortamlarında özel eğitime ait öğretimsel düzenlemelerin, daha etkili ve hızlı sürede yapılabileceği düşünülmektedir.

g) Kaynaştırma ortamlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, özel eğitim hakkında kısa süreli ve interaktif olmayan, kendilerine uygulama yapma imkanı verilmeden pasif katılımcı oldukları hizmetiçi eğitim programlarına alternatif olarak, "***Birlikte öğretim yaklaşımı ve öğretim modellerinin***" uygulanmasına dair koordinatör eğitimci yetiştirme programı açılabilir. Bu programa katılan öğretmenler özel eğitim ve genel eğitim açısından müfredat, etkili öğretim, sınıf yönetimi, öğrencilerin değerlendirilmesi, etkili bir biçimde BEP hazırlama, izleme ve değerlendirme, öğretim yöntem tekniklerini etkili kullanma gibi konularda okul temelli eğitim almalıdır. Bu programı başarıyla bitiren öğretmenler, okullarına döndüklerinde, birlikte öğretim koordinatör öğretmeni olarak görevlendirilerek özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitime tam katılımlarını sağlamak amacıyla sınıf öğretmenlerine özel eğitim açısından öğretimsel düzenleme konularında rehberlik etmekle sorumlu olmalıdır.

h) Kaynaştırma ortamlarında görev yapan öğretmen ve özel gereksinimli öğrenciye destek sunmakla görevli **gezici öğretmenler** için birlikte öğretimin uygulanmasını temel alan, hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Bu eğitimlerin gezici öğretmenler ve destek kaynaştırma sınıfında çalışan öğretmenler ile işbirliği düzeyine, katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### 4.2.2.2 İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- a) Araştırma bulgularının genellenabilirliğini artırmak amacıyla araştırma sınıf öğretmenleriyle, Türkçe dersinden farklı bir ders belirlenerek, farklı eğitim ortamlarında yinelenabilir.
- b) Çalışmanın gerçekleştirildiği sınıflarda zihin engelli, işitme engelli, öğrenme güçlüğü, fiziksel engelli, dikkat dağınıklığı tanısı olan çocuklar öğrenim görmektedir. Birlikte öğretimin öğretmenlerin etkili öğretim becerilerine etkililiği, farklı özel gereksinim türüne sahip öğrencilerin devam ettiği eğitim ortamlarında, farklı araştırmacılarla yinelenabilir.
- c) Bu araştırmada birlikte öğretim yaklaşımı bir öğretim yapan bir gözlemci modeli ile çalışılmıştır. Birlikte öğretim yaklaşımına ait diğer öğretim modellerinin tek veya bir arada kullanıldığı farklı araştırmalar yapılabilir.
- d) Birlikte öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıflarda öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin, akademik ve akademik olmayan başarıları üzerindeki etkililiğini, işbirliği gruplarındaki performans düzeylerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- e) Bu araştırmada birlikte öğretim yaklaşımı, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Özel eğitim öğretmeni ile ilkökul veya ortaokul düzeyindeki farklı derslerde ve farklı branşlarda öğretmenlerin çalıştığı araştırmalar yapılabilir.
- f) Birlikte öğretim yaklaşımının uygulandığı okullardaki sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni ve rehber öğretmenlerin de katılacağı araştırmalar yapılabilir.
- g) Birlikte öğretim yaklaşımına ait öğretim modellerinden bir eğitim paketi oluşturularak, özel eğitim öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının staj gruplarında, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni arasındaki işbirliği düzeyini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- h) Birlikte öğretim yaklaşımının uygulandığı sınıflarda görevli öğretmenler, o sınıftaki öğrencilerin ve ailelerin görüşlerine dayalı, nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmalar planlanabilir.
- ı) Farklı araştırma desenleri kullanılarak (örneğin eylem araştırması), birlikte öğretim yaklaşımına ait öğretim modellerinin, öğretmenlerin etkili öğretim becerileri üzerindeki etkililiğini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Abbeduto, L., & Rosenberg, S. (1985). Children's knowledge of the presuppositions of know and other cognitive verbs. *Journal of Child Language*, 12, 621–641.
- Acat, B. (2014). *Etkili öğretim yöntemleri: Araştırma temelli uygulama*, Acat, B. (Ed.), (Sekizinci Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Aydın, H. ve Acat, B. (2014). Etkili öğretmen (İçinde). Acat, B. (Ed). *Etkili öğretim yöntemleri: Araştırma temelli uygulama*, (ss.2-33), (Sekizinci Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Açıkgöz, Ü.K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. 4 Basım, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adams, L., & Cessna, K. (1993). Metaphors of the co-taught classroom. *Preventing School Failure*, 37, 28-32.
- Adams, L., Cessna, K., & Friend, M. (1993). Effectiveness indicators of collaboration in special education/general education co-teaching: Final report. Denver: Colorado Department of Education.
- Akalın, S. (2012). *Bilgilendirme ve performans geribildirimine dayalı sınıf yönetimi müdahale programının kaynaştırma sınıflarındaki öğretmen-öğrenci çifti çıktıları üzerindeki etkileri*, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Akçamete, G., Kış, A., ve Gürgür, H. (2009). Özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma modeli geliştirme projesi. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Raporu, Ankara: 25 Mart 2012 tarihinde <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/5288/5935.doc> adresinden alınmıştır.
- Akçamete, G. (2009). Özel eğitime başlangıç, A.G. Akçamete (Ed). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (29-74). İkinci baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akçamete, A.G., Şen, M., Kayhan, N. ve İşcen-Karasu, F. (2011). Özel eğitim alanı mesleki etik ilkeleri, 21. *Özel Eğitim Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs, 20-22 Ekim 2011*.
- Akmese, P. ve Kayhan, N. (2014). Preschool teacher's opinions and recommendations about educational games and their use in education *International Conference on Early Childhood Education, 25-27 September, 2014, İstanbul Culture Of University, İstanbul, Turkey*.
- Akmese, P. ve Kayhan, N. (2015). Preschool teachers' opinions and recommendations about games and their use in education. 4 th International Conference on Preschool Education, 2-5 September 2015 Hacettepe University, Ankara: Bildiri Özeti Kitabı, 111.
- Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2015). Research of self-efficacy level regarding game teaching of preschool teachers, *Journal of Education for Life*, 29 (2), 42-60
- Alptekin, S. (2012). Uygulamadaki ilk günler ve etkili uygulama için hazırlık. Özmen, E. R. (Ed.). *Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması: Öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci* (sf.36-56 ). Ankara: Pegem Akademi.
- Angelides, P. (2006). Implementing a co-teaching model for improving schools. *Paper represented at 19th International Congress for School Effectiveness and Improvement*, fort Lauderdale, Florida.
- Antia, S. D. (1999). The roles of special educators and classroom teachers in an inclusive school. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 203–214.



- Arends, R. (1991). *Learning to teach*. 2.baskı. Newyork: MacGraw-Hill Company.
- Arguelles, M. E., Hughes, M. T., & Schumm, J. S. (2000). Co-teaching: A different approach to inclusion. *Principal*, 79(4), 48-51.
- Austin, V.L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*. 22 (4), 245-255.
- Aykut, Ç. (2012). Öğretimde planlama ve uygulama. Özmen, E. R. (Ed.). *Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması: Öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci* (sf.192-224 ). Ankara: Pegem Akademi.
- Aytaç, T. (2003). Okul vizyonu nedir? Nasıl geliştirilir?, C. Elma ve K. Demir (Ed). *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar içinde* (1-15). İkinci baskı. Ankara: Anı Yayıncılık
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V.S. Ramachaudran (Edt.), *Encyclopedia of human behavior*, cilt 4 (pp. 71-81) İçinde. New York: Academic Press
- Baron, M., & Boschee, F. (1997). Outcome-based education, providing direction for performance-based objectives, *Educational Planning*, 10 (2), 26-29.
- Bauwens, J., Hourcade, J.J., & Friend, M. (1989) Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education*, 10 (2), 17-22.
- Bauwens, J., & Hourcade, J.J. (1997). Cooperative teaching: Pictures of possibilities. *Intervention in School and Clinic*, 33 (2), 81-89.
- Beamish, W., Bryer, F. & Davies, Mike. (2005). Co-teaching in Queensland Primary Schools: Teacher Reflections. *School of Cognition, Language, and Special Education* 7. 12.2015 tarihinde <http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/2533/29477.pdf> adresinden alınmıştır.
- Beaton, L. (2007). Stepping stones to success-II, Collaboration: Working together for all students. Collaboration Writing Team and the CTE Resource Center Catalog number: ADM 07.02, 4.01.2015 tarihinde <http://www.CTEresource.org> adresinden alınmıştır.
- Berry, C., Bowman, D., Hange, J., Mc.Clure, C., & Pritt, M. (1996). Inclusion of special needs students: Lessons from experiences. Appalachia Educational Laboratory, Office of Educational Research and Improvement, Washington, DC. (ERIC, ED 395 426).
- Billingsley, B.S., & Mcleskey, J. (2004). Critical issues in special education teacher supply and demand: An overview. *Journal of Special Education*, 3, 2-4.
- Billingsley, F., White, O.R. & Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, 2, 229-241.
- Bishop, A., Klingner, J., Dingle, M., & Urbach, J. (2006). How can you be an effective special education teacher? Portraits of literacy expertise, Presentation at the Council for Exceptional Children April 6, 2006.
- Bouck, E. (2007). Co-teaching. Not just textbook term: Implications for practice. *Preventing School Failure*, 51 (29), 46-51.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.

- Carter, N., Prater, M.A., Jackson, A., & Marchant, M. (2012). Educators' perceptions of collaborative planning process for students with disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54, 60-70.
- Conderman, G. (2011). Middle school co-teaching: Effective practices and student reflections. *Middle School Journal*, 24-31, 19.06.2014 tarihinde <http://middleschooleducators.com/wp-content/uploads/2013/06/Middle-School-Co-Teaching-Effective-Practices-and-Student-Reflections.pdf> adresinden alınmıştır.
- Conderman, G. & Bresnahan, V. (2007). Co-teaching that works, *New Teacher Advocate*, 15(1)12-13.
- Cook, B. (2004). Inclusive teachers' attitudes towards their Students with disabilities: A replication and extension. *The Elementary School Journal*, 104(4), 307-320.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective practice. *Focus on Exceptional Children*, 28 (3), 1-16.
- Cook, L., & Friend, M. (2004). Principles for the practice of collaboration in schools. *Preventing School Failure*, 35 (4), 6-9.
- Cook, L., & Friend, M. (2004). CoTeaching: principles, practices, and pragmatics, 11.12. 2011 tarihinde <http://www.ped.state.nm.us/seo/library> adresinden alınmıştır.
- Cook, L., & Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20,1-8.
- Cramer, E., Liston, A., Nevin, A., & Thousand, J. (2010). Co teaching in urban school districts to meet the needs of all teachers and learners: Implications for teacher education reform. *International Journal Of Whole Schooling*, 6 (2),13.03.2012 tarihinde <http://eric.ed.gov/PDFS/EJ912017.pdf> adresinden alınmıştır.
- Crawley, J., Hayden, S., Cade, E., & Baker-Kroczycki, S. (2002). Including students with disabilities into the general education science classroom. *Exceptional Children*, 68(4), 423-435.
- Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dayı, E. (2012). Uygulamadaki roller, sorumluluklar ve işbirliği. Özmen, E. R. (Ed.). *Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması: Öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci* (sf.3-29 ). Ankara: Pegem Akademi.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellet C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24 (3), 751-766.
- Demir, S. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin etkili öğretimi gerçekleştirme düzeylerinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 33, 1-20.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96-111.
- Dettmer, P., Thurston, L.P., Knackendoffel, A., & Dyck, N.J. (2012). *Collaboration, consultation, and teamwork: For students with special needs*. (6th ed.). Columbus, OH: Pearson.
- Dieker, L. (2001). What are the characteristics of "effective" middle and high school co-taught teams for students with disabilities, *Preventing School Failure*, 46 (1), 14-23.

- Dieker, L. ve Little, M. (2005). Secondary reading: Not just for reading teachers anymore. *Intervention in School and Clinic*, 40 (5), 276-283.
- Dieker, L. A., & Murawski, W.W. (2003). Co teaching in the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success. *The High School Journal*, 86 (4), 1-13.
- Dieker, L.A., & Murawski, W., W. (2011). Inclusion works “co-teach fast” 19.12.2011 tarihinde [http://www.thearcoftexas.org/site/DocServer/Dieker\\_Murawski\\_CoTeach\\_Inclusion](http://www.thearcoftexas.org/site/DocServer/Dieker_Murawski_CoTeach_Inclusion) adresinden alınmıştır.
- Diken, H.D. ve Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. Diken, H.İ (Edt.), İlköğretimde *kaynaştırma* (ss.2-25) Ankara: Pegem Akademi .
- Diken, I.H. ve Sucuoglu, B. (1999). “Sınıfında zihinsel engelli bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması”. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 26-34.
- Dore, E. (2010). Middle school student teachers and special education student teachers working together. *Current Issues in Middle Level Education (CIMLE)* 15(1), 27-35.
- Dugan, K., & Letterman, M. (2008). Student appraisals of collaborative teaching. *College Teaching*, 56 (1), 11-15.
- Embury, D.C. (2010). Does co teaching work? A mixed method case study evulation of co teaching as an intervention. Published doctorate thesis, University of Cincinnati, Special Education Program of the Division of Teacher Educaiton.
- Englert, C.S., & Semmel, M.I. (1983). Spontaneous teacher decision making in interactive insructional contexts. *Journal of Educational Research*, 77(2), 111-120.
- Ergenekon, Y. (2004). *İşe yeni başlayan zihin özürülüler öğretmenlerinin mesleki sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik önerilerin geliştirilmesi*, Yayınlanmış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Fennick, E. (2001). Coteaching, an inclusive curriculum for transition. *Teaching Exceptional Children*, 33(6), 60-66.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1994). *Eğitime giriş*, Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Friend, M. (2002). An interview with Dr. Marilyn Friend. *Intervention in School and Clinic*, 37, 223-228.
- Friend, M., & Bursuck, W.D.(2002). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers. Boston, Allyn and Bacon.
- Friend, M., & W. D. Bursuck. (2009). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (5th ed),( p. 92). Columbus, OH: Merrill.
- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: collaboration skills for school professionals*,. Allyn & Bacon.
- Friend, M., & Cook, L. (2004). Collaborating with professionals and parents without being overwhelmed: building partnerships and teams. In J. Burnett and C. Peters-Johnson (Eds.), Thriving as a special educator (p. 29-39). Arlington, VA: The Council for Exceptional Children.

- Friend, M.; Reising, M., & Cook, L. (1993). Co teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*, 37(4), 6-10.
- Friend, M. (2008). Co teaching A simple solution that isn't so simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2 (2), 9-19.
- Friend, M. (2008). Co-teaching: Creating succesful and sustainable programs. Presentation for the National Association of State Driectors of Special Education Satellite Conference. 17.06.2014 tarihinde <http://dese.mo.gov/divspced/EffectivePractices/documents/NASDSEHandoutMarch5.pdf> adresinden alınmıştır.
- Friend, M., & Chamberlain, D., H. (2011). Is Co-teaching effective? 12.01.2012 tarihinde <http://www.cec.sped.org/AM/Template.cfm?Section=Home&TEMPLATE=/CM/ContentDisplay.cfm&CAT=none&CONTENTID=7504> adresinden alınmıştır.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Gast, D. L. (2010). *Single subject research methodology in behavioral sciences*, NewYork: Routledge Taylor & Francis Group.
- Gately, S.E. (2005). Two are better than one. *Principal Leadership* 5(9), 36-41.
- Gately, S. E., & Gately, F. J. (2001). Understanding co-teaching components: Co teaching rating scales for supervisors, general education teachers and special education teachers. from understanding co-teaching components. *Teaching Exceptional Children*, (33), 40-47.
- Gately, S.E. (2005). Two are better than one. *Journal of Principal Leardership*. 5 (9), 36-41.
- Gerber, P.J. & Popp, P.A. (1999). Consumer perspectives on the collaborative teaching model. *Remedial and Special Education*, 20(5), 288-296.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K. & Woolfolk-Hoy, A.W. ( 2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33 (3), 3-13.
- Graetz, J., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2005). Case studies in co teaching in the content areas: Successes, failures and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 4 (5), 260-270.
- Güldenöglü, B. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 9 (2), 51-63.
- Güler, Ö. (2008). *Zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde okuma öncesi, sırası ve sonrasında uygulanan okuduğunu anlama tekniklerinin etkililiklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güler, Ö. ve Güzel-Özmen, R. (2010). Kısa deneysel analizle zihinsel engelli öğrencilerin öykü anlama becerisinde etkili olan okuduğunu anlama stratejilerinin belirlenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences* 2(3), 930-954.
- Gündoğdu, K. ve Silman, F.(2007). Bir meslek olarak öğretmenlik ve etkili öğretim, Zuhâl Cafoğlu editör, *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Birinci Basım, Ankara: Grafiker yayıncılık, 259-291.

- Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin değerlendirilmesi ve sınıf yönetimi programının etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar özyeterliliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları*, 19-179-193.
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürgür, H. ve Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında iş birliği ile öğretim uygulamalarının fenomenolojik analizi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 275-333.
- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güzel-Özmen, R. (2001). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 136 (30), 25-30.
- Güzel-Özmen, R. (2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. Diken, İbrahim H. (Ed). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: PEGEM Yayıncılık.
- Güzel-Özmen, E. R. (2012). Sınıfta ölçümleme ve değerlendirme uygulamaları. Özmen, E. R. (Ed.). *Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması: Öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci* (sf.84-126). Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel-Özmen, E. R. (2012). Öğretim stratejileri. Özmen, E. R. (Ed.). *Zihinsel engellilerde öğretmenlik uygulaması: Öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci* (sf.228-262 ). Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel-Özmen, R., Tavil, Y. Z., Dayı, E., Karasu, N., Aykut, Ç., Timuçin, E. U., Alptekin, S., Güler, Ö. Arslan-Armutcu, O., Şimşek, M. Ö., ve Sanır, H. ( 2010). Zihinsel engelliler sınıf öğretmeni yetiştirmede Gazi Öğretmenlik Uygulaması Modelinin etkililiği (Öğretmen adaylarına ölçüt bağımlı ölçü aracı uygulama becerilerinin kazandırılmasına yönelik deneysel bir çalışma)., 20. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Gaziantep
- Güzel-Özmen, E. R., Karasu, N., Eylem Dayı, E., Aykut, Ç.,Tavil, Y.Z., Alptekin, S., Timuçin, E.U., Şimşek, M.Ö., Armutcu, O. Güler, Ö., ve Sanır, H. (2012). Zihinsel engelliler sınıf öğretmeni yetiştirmede gazi öğretmenlik uygulaması modelinin öğretmen adaylarının öğretim becerilerine etkisinin belirlenmesi, 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Trabzon
- Güzel-Özmen, E. R.,Karasu, N., Eylem Dayı, E., Aykut, Ç.,Tavil, Y.Z., Alptekin, S., Timuçin, E.U., Şimşek, M.Ö., Armutcu, O. Güler, Ö., ve Sanır, H. (2012). Öğretmen adaylarının ölçüt bağımlı ölçü aracı uygulama performanslarının betimlenmesi, 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Trabzon
- Harbort, G., Gunter, P. L., Hull, K., Brown, Q., Venn, M. L., Wiley, L. P., Wiley, E. W. (2007). Behaviors of teachers in co-taught classes in a secondary school . *Teacher Education and Special Education*, 30 (1), 13-23.
- Harvey, M. W., Yssel, N., Bauserman, A. D., & Merbler, J. B. (2010). Preservice teacher preparation for inclusion an exploration of higher education teacher-training institutions. *Remedial and Special Education*, 31 (1), 24-33.

- Hourcade, J. J., & Bauwens, J. (2001). Cooperative teaching: The renewal of teachers. *The Clearing House*, 74, 242-247.
- Hudson, P. & Glomb, N. (1997). If takes two tango, then why not teach both partners to dance? Colloboration instruction for all educators. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 442-448.
- Huggins, M., Huyghe, J., & İljoski, E. (2012). Co teaching-lesson from trenches, Rockingham County Schools Open Book, 1(2), 5-7; 21.12.2012 tarihinde <http://www.rock.k12.nc.us/cms/lib6/NC01000985/Centricity/Domain/126/December%20EC%20Newsletter%202012.pdf> adresinden alınmıştır.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A Program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27, 77-94.
- Jang, S. (2006). Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. *Educational Research*, 48(2),177-194
- Jensen, R. A., & Kiley, T.J. (2000). *Teaching, leading and learning, becoming caring professionals*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Jones, S. (1999). Dysgraphia accommodations and modifications. 4.1.2015 tarihinde <http://www.ldonline.org/article/6202> adresinden alınmıştır.
- Johnson, C. (2012). *How does the coteaching moel influence teaching and learning in the secondary clasdrom*. Published The Degree of Master Thesis of Arts in Education , At Northern Michigan University.
- Kalkan, S. (2009). *Özel eğitim sınıfları ile birlikte eğitim ortamlarına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızları ve okuma hatası performanslarının karşılaştırılması (Çorum İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 1-10.
- Kargın, T. (2006). Öğretimin Uyarlanması. (B. Sucuoğlu ve T. Kargın) *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar, yöntemler, teknikler* (165-212). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Kayhan, N. ve Akmese, P. (2012). Examining the preschool educational institutions in European Union Countries and in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1517-1521 doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.332.
- Kayhan, N. ve Kılıç, D. (2011). Preschool teacher training systems in Turkey and European Union countries. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3748-3752, doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.367.
- Kayhan, N. ve Kılıç, D. (2014). Investigation of science education in the pre-school teacher training programs in Turkey and some of the European Union Countries. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 43(2), 83-102. DOI: 10.14812/cufej.2014.014.
- Kayhan, N. ve Yıldırım, E. (2014). An investigation for some European Union Countries and Turkey's social studies education programs in terms of education for human rights and democracy. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 79-95.
- Keçik, İ., ve Uzun, L. (2002). *Sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Keefe, E. B., Moore, V., & Duff, F. (2004). The Four "Knows" of Collaborative Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 36 (5), 36-42.
- Kevin J. Graziano & Lori A. Navarrete. (2012). Co-Teaching in a teacher education classroom: Collaboration, compromise, and creativity. *Issues in Teacher Education*, 109-126.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma, *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50.
- Kırcaali-İftar, G ve Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*, (I.Basım), Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kış, A. (2007). *Eğitimci çalışma grup modelinin kaynaştırılmış sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- King-Sears, M. E., & Bowman-Kruhm, M. (2011). Specialized reading instruction for adolescents with learning disabilities: What special education co-teachers say. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26 (3), 172-184.
- Klimczak, A.K., Balli, S.J., & Wedman, J.F. (1995), Teacher decision making regarding content structure: A Study of novice and experienced teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 22 (4), 330-341.
- Kloo, A., & Zigmond, N. (2008). Coteaching revisited: Redrawing the blueprint. *Preventing School Failure*, 52(2), 12-20.
- Kohler-Evans, P. A. (2006). Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. *Education*, 127, 260-264.
- Kroeger, S., & Laine, C. (2009). Preservice english teachers and special educators: Opportunities and barriers to collaboration. *American Reading Forum Annual Yearbook* 7. 12. 2015 tarihinde [http://americanreadingforum.org/yearbook/yearbooks/09\\_yearbook/Kroeger%20and%20Laine.pdf](http://americanreadingforum.org/yearbook/yearbooks/09_yearbook/Kroeger%20and%20Laine.pdf) adresinden alınmıştır.
- Küçükahmet, L. (Ed) (2004). *Sınıf yönetimi*, (6. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lehr, A.E. (1999). The administrative role in collaborative teaching. *NASSP Bulletin*, 83(611), 105-111.
- Lewis, R.B., & Doorlag, H., D. (1999). *Teaching special education students in general education classrooms* (5.th. ed). New York: Merrill, Prentice Hall.
- Little, M., & Dieker, L. A. (2009). Co-teaching: Challenges and solutions for administrators. *Principal Leadership*, 9 (8), 42-46.
- Maheady, L. (1997). Preparing Teachers for Instructing Multiple Ability Groups. *Teacher Education and Special Education*, 20 (4), 322-339.
- Magiera, K., & Zigmond, N. (2005). Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instructional experience differ for students with disabilities in co taught and solo-taught classes? *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(2), 79 – 85.
- Magiera, K., Smith, C., Zigmond, N.,& Gebaur, K. (2005). Benefits of coteaching in secondary mathematics classes. *Teaching Exceptional Children*, 37 (3).

- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 7.05.2012 tarihinde [http://portfolio.project.tcnj.edu/summer2008/Kinney/Articles/gordonThe\\_Key\\_to\\_Classroom\\_Management-3551108108.pdf](http://portfolio.project.tcnj.edu/summer2008/Kinney/Articles/gordonThe_Key_to_Classroom_Management-3551108108.pdf) adresinden alınmıştır.
- Mastropieri, M. A.; Scruggs, T. E.; Graetz, J.; Norland, J.; Gardizi, W., & Mc. Duffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, failures and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 260-270.
- Mastropieri, M. A., McDuffie, K. A., & Scruggs T. E. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73 (4), 392.
- Matthews, R.S.; Cooper, J. L.; Davidson, N.; Hawkes, P. (1995). Building bridges between cooperative and collaborative learning. *Change*, 27 (4), 34-40.
- MEB. (2005). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2008). *Öğretmenlik mesleği özel alan yeterlikleri*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2008). *Sınıf öğretmeni özel alan yeterlikleri*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB.(2009). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 10.12.2011 tarihinde <http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/> adresinden alınmıştır.
- MEB (2014). Özel Eğitim Hizmetleri ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, 24.11. 2014 tarihinde [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_01/23121514\\_zeleitimverehberlikhizyinetmelikt\\_asla.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_01/23121514_zeleitimverehberlikhizyinetmelikt_asla.pdf). adresinden alınmıştır.
- MEB (2014). Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği, 29072 sayılı resmi gazete, 26 Temmuz 2014.
- MEB (2015). Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2014-2015, 05.02.2016 tarihinde, <http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2014-2015/icerik/153> adresinden alınmıştır.
- Murawski, W. W. & Swanson, L. (2001). A-meta analysis of co-teaching research: Where ara the data?. *Remedial and Special Education*, 22 (5), 1-10.
- Murawski, W. W. (2003). Co-teaching in the inclusive classroom: Working together to help all of your students find success. Bellevue, WA: Institute for Educational Development.
- Murawski, W.W. (2005). Addressing diverse needs through coteaching, Take baby steps, *Kapa Delta Ph.*, 41(2)-77-82.
- Murawski, W.W. (2006). Students outcomes in co-taught secondary English classes: How can we improve ? *Reading and Writing Quarterly*, 22, 227-247.
- Murawski, W.W. (2008). Five keys to co teaching in inclusive classrooms. *School Administrator*, 27.
- Murawski, W. W., & Dieker, L. A. (2004). Tips and strategies for Co-Teaching at The Secondary Level. *Teaching Exceptional Children*, 36 (5), 52-58.
- Murawski, W. W., & Dieker, L. A. (2008). 50 ways to kep, your co-teacher, strategies for Before D uring and After Co Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 40 (4), 40-48.



- Murawski, W. W., & Hughes, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration, and coteaching: A logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure, 53*, 267-77. doi:10.3200/PSFL.53.4.267-277.
- Murawski, W. W., & Lochner, W. W. (2011). Observing co-teaching: what to ask for, look for and listen for. *Intervention in School and Clinic, 46*(3), 174-183.
- Murawski, W. W., & Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where is the data?. *Remedial and Special Education, 22*, 258-267.
- Murray, J. (2004). Success story of schools' co-op. *Times Educational Supplement, 45* (8),6- 28.
- Olson, M. R., Charners, L., & Hoover, J. H. (1997). Attitudes and attributes of general education teachers identified as effective inclusionists. *Remedial and Special Education, 18* (1), 28-35.
- Orr, B., Thompson, C., Ross, H., & McAdory, L. (1998). Developing a team teaching project: One partnership experience. *Delta Kappa Gamma Bulletin, 65*, 52-56.
- Özden, Y. (2003). Sınıf içinde öğrenme öğretme ortamının düzenlenmesi, *Sınıf Yönetimi* (Ed. Emin Karip) (s.31-60), Pegem A Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 189-226.
- Picard, C. (2004). Strategies for effective teaching in the twenty first century: A supplement for special education. Louisiana teacher assistance and assessment program. 6.12.2013 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497756.pdf> adresinden alınmıştır.
- Potter, S. (2011). Co-teaching as an effective approach to improving students results, Unpublished master's thesis. University of Central Missouri.
- Pugach, M.C., & Winn, J.A. (2011). Research on co-teaching and teaming: An untapped resource for induction. *Journal of Special Education Leadership, 24*, 36-46.
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children, 68*(2), 203-232.
- Reeve, P.T., & Hallahan, D.P. (1994). Practical questions about collaboration between general and special educators. *Focus on Exceptional Children, 26*(7), 1-10.
- Reinheller, N. (1996). Co-teaching, New variations on a not-so-new practice. *Teacher Education and Special Education, 19*, 34-48.
- Rice, N., Drame, E., Owen, L., & Frattura, E.M (2007). Co-insructing at the secondary level,. *Teaching Exceptional Children, 39*(6), 12-18.
- Rice, D., & Zigmund, N. (2000). Co-teaching in secondary schools: Teachers reports of developments in Australian and American classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice, 15* (4), 13 – 25.
- Ripley, S. (1997). Collaboration between general and special education teachers, 29.03.2014 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409317.pdf> adresinden alınmıştır.

- Rothman, S., & Mc Millan, J. (2003). Influences on achievement in literacy and numeracy victoria, Australia. The Australian Council for Educational Research Copyright, 6.05.2012 tarihinde [http://www.acer.edu.au/documents/LSAY\\_1say36.pdf](http://www.acer.edu.au/documents/LSAY_1say36.pdf) adresinden alınmıştır.
- Rothstein, P. (1990). *Educational psychology*. Newyork: McGrawHill Company.
- Salend, J. (1998). *Effective maintreaming:Creating inclusive classrooms*. (3. Edit). Prentice-Hall, Inc.
- Salend, J. J., & Duhaney, L. M. G. (1999).The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114 – 126.
- Salend, S.J. (1998). *Effective mainstreaming creating inclusive classrooms*. (3<sup>nd</sup> ed.) Uper Saddle River. New Jersey: Prenty Hall.
- Santagata, R. & Guarino, J. (2012). Preparing future teachers to collaborate, Issues in *Teacher Education*, 21 (1), 59-69.
- Santamaria, L. J., & Thousand, J. S. (2004). Collaboration co-teaching and differentiated instruction: A class – oriented appoach to whole schooling. *International Journal of Whole Schooling*, 1 (1), 13 - 27.
- Scruggs, T., Mastropieri, M., & McDuffie, K. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73 (4), 392-416.
- Shamberger, C.T. (2010). *Early career teachers' perceptions of their preparation for and initial experiences co-taught classrooms*. Unpublished doctorate's thesis. University of North Carolina at Greensboro.
- Sherman, C. (2008). Teachers' philosophical views of co-teaching literacy teachers co-teaching literacy, 6.05.2012. tarihinde <http://reflectivepractitioner.pbworks.com/f/ShermanCapstone> adresinden alınmıştır.
- Shilds, J. L. (1997). Team teaching from the perspective of team members. Research Report. (ERIC, ED 417 177).
- Silcock, P. (1993). Can we teach effective teaching? *Educational Review*, 45 (1), 13-19.
- Slieo, J. M. (2011). Co-teaching getting to know your partner, *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 32-38
- Slieo, J. M., & van Garderen, D. (2010). Creating optimal opportunities to learn mathematics. Blending co-teaching structures with research-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 42(3),14-21.
- Stanovich, P. J. (1996). Collaboration-the keyto successful instruction in today's inclusive schools. *Intervention in School and Clinic*, 32(1), 39-42.
- Stivers, J. (2008). Strengthen your coteaching relationship. *Intervention in School and Clinic*, 44, 121-125.
- Special Education Reading Project (SERP,2000). Coordinating for readinginstruction: general education and special education working together. Texas Education Agency Division of Special education, 6.05.2012 tarihinde <http://ritter.tea.state.tx.us/special.ed/reading/pdf/coteach.pdf> adresinden alınmıştır.

- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları: Yeni ilköğretim programları ve öğretmen yeterlikleri ışığında*, Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P. ve Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 51-64.
- Sucuoğlu, B., ve Kargın, T.(2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları, Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler. Ankara: Morpa Yayıncılık.
- Sucuoğlu, H. (2014). İşbirlikli öğrenme ve işbirliği süreci, Acat, B. (Ed). *Etkili öğretim yöntemleri: Araştırma temelli uygulama*, (ss.352-378-), (Sekizinci Basım). Ankara: Nobel Yayınevi
- Taşkın, Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen özyeterlik inanç ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 63-75.
- Thousand, J. S., Nevin, A. I., & Villa, R. A. (2006). Collaborative teaching: Critique of the scientific evidence. In L. Florian (Ed.), *International Handbook on Special Education Research*, (pp. 417-428). Thousand Oaks, CA: Sage International.
- Tischler, M. (2005). *Magnetizing the learner: How teachers can impart enthusiasm to students*. Alexandria VA: Association for Career and Technical Education.
- Tobin, R. (2005). Co-teaching in language arts: Supporting students with learning disabilities. *Canadian Journal of Education*, 28, 784-801.
- Trent, S.C., Driver, B.L., Wood, M.H., Parrot, P.S., Martin, T.F., & Smith, W.G. (2003). Creating and sustaining a special education/general education partnership: A story of evolution, change, and uncertainty. *Teaching and Teacher Education*, 19, 203-219.
- Turan, Z., Küçüköncü, D. T., Cankuvvet, N., & Yolal, Y. (2012) Evaluation of language and listening skills of the children with hearing loss who use cochlear implants and hearing aids. *Gulhane Medical Journal*, 54(2), 142-150.
- Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 264-271.
- Villa, R., Thousand, J., & Nevin, A. (2008). What is co-teaching? In. *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Volonino, V., & Zigmond, N. (2007). Promoting research-based practices through inclusion? *Theory into Practice*, 46(4), 291-300.
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 395-408.
- Walther-Thomas, C., Bryant, M., & Land, S. (1996). Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion. *Remedial and Special Education*, 17(4), 255-265.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V.L., & Williams, B. T. (2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Wang, M., Haertel, G., & Walberg, H. (1993). What helps student learn? *Educational Leadership*, 1 (4), 74-79.

- Weiss, M. P. (2004). Co-Teaching as Science in the Schoolhouse: More Questions than Answers. *Journal of Learning Disabilities, 37*, 218-223.
- Weiss, M., P., & Lloyd, J., W. (2002). Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education. *Journal of Special Education, 36*(2), 58 – 68.
- Weiss, M., P., & Lloyd, J., W. (2003). Conditions for coteaching: Lessons from a case study. *Teacher Education and Special Education, 26*, 27-41.
- Welch, M., Brownell, K., & Sheridan, S.M. (1999). What's the score and game plan on teaming in schools? A review of the literature on team teaching and school-based problem-solving teams. *Remedial and Special Education, 21*(1), 36-50.
- Wischnowski, M. W., Salmon, S. J., & Eaton, K. (2004). Evaluating co-teaching as a means for successful inclusion of students with disabilities in a rural district. *Rural Special Education Quarterly, 23* (3), 3-14.
- Westerman, D.,A. (1991). Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education, 42*(4), 292-305.
- Wilson, G.L. (2005). This doesn't look familiar. *Intervention in School and Clinic, 40*(5), 271-275.
- Wilson, G., & Michaels, C. (2006). General and special education students' perceptions of coteaching: Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading & Writing Quarterly, 22*, 205-222.
- Winther, A. A., Volk, T. L., & Shrock, S. A. (2002). Teacher decision making in the 1st year of implementing an issues-based environmental education program: a qualitative study. *Journal of Environmental Education, 33*(3), 27-33.
- Wolfe, P.S., & Hall, T.E. (2003). Making inclusion a reality for students with severe disabilities, *Teaching Exceptional Children, 35*, 56-61.
- Wood, M. (1998). Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children, 64*(2), 181 – 196.
- Wood, W. (2007). *Teaching students in inclusive settings: Adapting and accommodating instruction* (5th.edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Zabel, R.H., & Zabel, M.K. (1996). *Classroom management in context: Orchestrating positive learning environment*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Zigmond, N. (2001). Special education at a crossroads. *Preventing School Failure, 45*(2), 70-75.
- Zigmond, N. & Magiera, K. (2001). A focus on coteaching 20.06.2012 tarihinde <http://awww.dldcec.org/alerts> adresinden alınmıştır.
- Zigmond, N., & Magiera, K. (2001). Co-teaching. *Current Practice Alerts, 6*, 1-4
- Zigmond, N., & Magiera, K. (2003). Co-teaching in secondary schools,: Is the instructional experience enhanced for students with disabilities? Paper presented at the annual conference of the Council for Exceptional Children, Seattle, WA.

## EK 1 ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

08.04.07

+

- Sayı : 14588481-605.99-E.9276375

16.09.2015

Konu: Araştırma izni

ANKARA ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) 11/09/2015 tarihli ve 3192 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Nilay KAYHAN' ın "Birlikte öğretim yaklaşımının sınıf öğretmenlerinin etkili öğretimi becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi" başlıklı tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Ali GÜNGÖR  
Müdür a.  
Sube Müdürü

Elektronik İmzalı  
Aslı ile Aynıdır.

16.09.2015

Yasemin S.

## **EK 2. ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU**

Adı-soyadı:

Çalıştığınız okulu:

Görev yaptığınız sınıf düzeyi:

Mesleki kıdeminiz:

Öğrenim Düzeyiniz:

Mezun olduğunuz alan:

Özel eğitim ile ilgili katıldığınız programlar:

Kaç yıldır kaynaştırma sınıfında görev yapıyorsunuz?:

Görev yaptığı sınıfın mevcudu:

Etkili öğretim becerilerine yönelik herhangi bir seminer, kurs ve hizmet içi eğitim programına katıldınız mı? Katıldıysanız kısaca açıkla mısınız?:

Rehberlik Araştırma Merkezin'den (RAM) destek alıyor musunuz?:

Rehberlik Araştırma Merkezi'nden destek alıyorsanız, bu desteği yeterli görüyor musunuz?

Sınıfınızdaki özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin velilerinden gördüğünüz destek düzeyi hakkında ne düşünüyorsunuz? Olası sorun ve çözüm önerileriniz nelerdir?

**EK 3. ÖĞRENCİNİN DOSYA BİLGİLERİ**

Adı-soyadı:

Doğum tarihi:

Okulu:

Sınıfı:

Etkilendiği yetersizlik türü nedir?

Ek yetersizliği var mı?:

Yetersizlik düzeyi:

Kaç yıldır aynı sınıfa devam ediyor?

#### **EK 4. KATILIM SÖZLEŞMESİ (Öğretmen İçin)**

Değerli Öğretmenler,

Bu araştırmada “Birlikte Öğretim Yaklaşımı'nın sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi” amaçlanmaktadır. Çalışma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü doktora programında yürütülmektedir. Bilgiler çalışma amacı dışında kullanılmayacaktır.

Bu çalışmada sizinle, Türkçe dersi öğretim programını temel alarak sınıf içinde gerçekleştirdiğiniz etkili öğretim uygulamalarına destek vermek amacıyla sınıf dışı planlama ve değerlendirme oturumları yapacağım. Bu uygulamalar, okulda görevli olduğunuz ders saatleri dışında yaklaşık 30-45 dakikalık bir zaman diliminde gerçekleştirileceğinden, uygulamalarım sizin ve sınıfınızdaki öğrencileriniz için herhangi bir risk taşımamaktadır.

Size uygulama hakkında bilgi vermeden önce 3 ya da 4 dersinizi izlemek istiyorum. Bu izlememin amacı size hangi konularda yardımcı olabileceğimi belirlemek. Dersi izlemeden önce, o derse ait bir plan örneğinizi benimle paylaşmanız uygulamalarıma katkı sağlayacaktır. Birlikte çalıştığımız bir ders saati ve ders işleyişimizi video kamera ile kayıt edeceğim. Bu kayıt yalnızca ben ve tez danışman hocam tarafından izlenecek. Çalışma süresince istediğiniz şekilde görüş ve önerilerinizle katkıda bulunma hakkına sahipsiniz. Bütün bilgilerinizin gizli tutulacağı bu çalışmada, siz ve çalıştığınız kurum, sınıftaki öğrencileriniz ile velileriniz dahil kimseyi risk altında bırakacak herhangi bir uygulamaya yer vermeyeceğim. Kişisel bilgileriniz belirtilmeyecektir. Çalışma sırasında soracağınız bütün soruları yanıtlayacak ve çalışma sonrasında istediğiniz takdirde araştırma bulgularını sizinle paylaşacağım.

Teşekkürler

Nilay Kayhan

E-posta: nilaykayhan\_2005@hotmail.com 0 532 370 16 90

Yukarıdaki yazılan bilgileri anlamış ve kabul etmiş bulunmaktayım.

Öğretmenin Adı-Soyadı:

Tarih:



**EK 5. KATILIM SÖZLEŞMESİ (ANNE-BABA İZİN FORMU)**

Birlikte Öğretim Yaklaşımı'nın sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinin gelişimine etkililiğinin incelendiği doktora tezi kapsamında, çocuğumun devam ettiği sınıfta Birlikte Öğretim Yaklaşımı kullanılmak üzere çalışma yapılmasına izin veriyorum. Araştırmada çocuğumun isminin hiçbir yerde rapor edilmeyeceği, araştırmanın çocuğum için sakınca taşımayacağı, araştırma için çekilen video kayıtlarının bilimsel amaçlı kullanılacağı, araştırmacının çalışma süresince soracağım tüm sorulara yanıt vereceği koşulları ile araştırmaya katılmayı kabul ediyorum. Bu araştırma süresince, çocuğumun okula devamı için özen göstereceğimi taahhüt ediyorum.

Anne-Baba imzası

Tarih

**Ek 6. OKUL İDARESİ İZİN FORMU**

Nilay Kayhan'ın, Prof. Dr. Gönül Akçamete'nin danışmanlığında yürüteceği "Birlikte Öğretim Yaklaşımı'nın sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerin gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi" konulu doktora tezi kapsamında öğrencilerimiz ile çalışma yapılmasına izin veriyoruz. Araştırmada öğretmenlerimizin, öğrencilerimizin ve okulumuzun isminin hiçbir yerde rapor edilmeyeceği, araştırmanın öğretmenlerimiz ve öğrencilerimiz için sakınca taşımayacağı, araştırma için çekilen video kayıtlarının bilimsel amaçlı ve öğretim amaçlı kullanılacağı, araştırmacının çalışma süresince okul idaresi olarak soracağımız tüm sorulara yanıt vereceği, sonuçta araştırma raporunun bir örneğini bizimle paylaşmak koşuluyla, Eylül, Ekim, Kasım ve Aralık (2015) aylarında devam edecek araştırmaya başlamasını kabul ediyoruz.

Okul müdürü İmzası

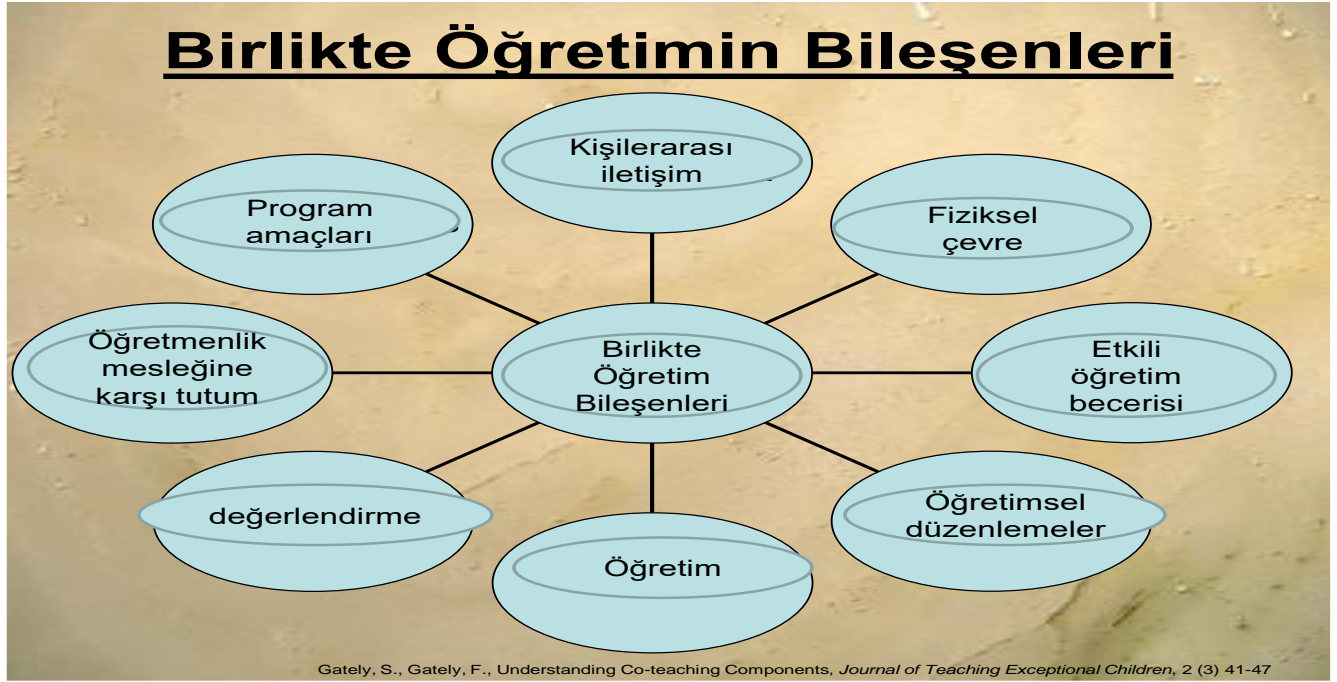
Tarih

## EK 7. BİRLİKTE ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ TANITILMASI

### 1. Aşama:

*Araştırmacı, çalışmaya başlamadan önce, katılan her denek için Birlikte Öğretim yaklaşımı hakkında bilgilendirme oturumu düzenlenmiştir.*

### Birlikte Öğretim Yaklaşımı Nedir?



Gately, S. ve Gately, F.J. (2001). Understanding coteaching components, *Journal of Teaching Exceptional Children*, 2(3), 41-47

### 2. Aşama

*Öğretmenlere, eğitim ortamlarında birlikte öğretim yaklaşımının kullanılma nedenlerine yönelik bilgilendirme oturumu yapılmıştır.*

✚ Biz öğretmenler, eğitim sisteminin nicelik ve nitelik olarak en önemli sorumluluğunu yerine getirmekteyiz. Öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme çalışmalarımız eğitim-öğretimin niteliği etkileme gücüne sahiptir.

✚ Ülkemizde ve dünyada bir sınıfa devam eden öğrencilerin öğretimlerinde asıl olan öğretmen eğitimidir.

✚ Kaynaştırma ortamlarında sınıf öğretmenine sunulması gereken destek hizmetler oldukça önemlidir. Ülkemizde bu konu ile ilgili mevcut düzenlemeler bulunmaktadır ancak asıl önemli olan farklı beceri performanslarındaki öğrencilerin programa tam katılımları nasıl sağlanabilir? sorusuna yanıt aramaktır.

- ✚ Engel türü ve öğrenci performansına bağlı olarak bazı küçük öğretimsel düzenlemeler ile bu öğrencilerin kazanılabilir.
- ✚ Birlikte öğretim, farklı beceri performansındaki öğrencilerin sınıf içi katılımlarının artmasında sınıf öğretmenine yardımcı bir yaklaşımdır.
- ✚ Sınıflarda farklı öğrenme performanslarına sahip öğrencilerle çalışmak, öğretmen için ek olarak zaman ve planlama gerektirebilir. Birlikte öğretim, özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmenin birbirlerinden mesleki bilgi ve deneyim kazandıkları etkili zaman planlamayı içeren bir yaklaşımdır.
- ✚ Birlikte öğretim özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin birlikte çalıştıkları, sınıflarındaki özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin öğretim etkinliklerinden en üst düzeyde yarar sağlamalarını destekleyecek bir işbirliği uygulamasıdır.
- ✚ Birlikte öğretim, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında öğrenim görmelerini kolaylaştıran bir yaklaşımdır
- ✚ Farklı beceri performansındaki öğrencileri ve sınıftaki her öğrenciyi dikkate alan bu yaklaşım ile özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır.
- ✚ Öğrencilerin gereksinim düzeyleri ve BEP'lerinin temel alındığı bu yaklaşımda, öğrencilerin öğrenme performansı önemlidir. Özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmeni bu nedenlerle, planlarında farklı yöntem teknikler ile ölçme değerlendirme araçlarına yer verebilirler.
- ✚ Özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeninden genel eğitim sınıflarında öğretim sunma, plan hazırlama , genel eğitim müfredatı hakkında bilgi kazanırken; sınıf öğretmeni özel eğitim öğretmeninden gereksinimlere yönelik genel eğitim müfredatında uyarlama yapma konusunda deneyim kazanır.
- ✚ Birlikte öğretim, BİR ÖĞRENİR İKİ ÖĞRETİR felsefesine dayalıdır.
- ✚ İşitme, görme, ortopedik engel, zihin engeli gibi yetersizlik alanlarında tanı almış kaynaştırmaya devam eden öğrenciler için farklı araç-gereç , öğretim yöntem-tekniklerin kullanılmasını destekler.
- ✚ Öğrenci merkezli bir anlayış temel alındığı için özel gereksinimli öğrencilerin devam ettiği sınıflarda çok uygun bir yaklaşımdır.
- ✚ Birlikte öğretim bir **öğrenme hortumu** yaratır. Tıpkı bir doğa olayı gibi. İçerisine her ne varsa alır, sınıf yönetimi, tüm öğrenciler, öğretmenler, ortam, materyaller, planlar, okul dışı ve sınıf içi vb



Gately, S. ve Gately, F.J. (2001). Understanding coteaching components, *Journal of Teaching Exceptional Children*, 2(3), 41-47

### 3. Aşama

*Araştırmacı bu aşamada, genel eğitim ve özel eğitim öğretmeninin uygulamalara hangi rol ve sorumluluklarda katılacağı ile ilgili bilgilendirme oturumu düzenlemiştir. Bu amaçla aşağıda yer alan sorulara hem araştırmacının kendisi hem de sınıf öğretmeni yanıt vermiştir.*

#### Amaç:

Aşağıdaki sorular genel eğitim sınıfına devam eden her öğrencinin akademik ve sosyal becerilerinin artırılması amacıyla birlikte öğretim modellerinin hangilerinin tercih edileceği ile öğretmenlerin öğretimi düzenleme ve planlama çalışmalarına temel oluşturmaktadır (Dore, 2010; Murawski, 2011).

- ✚ Birlikte öğretimin temel felsefesi nedir? Bu yaklaşımı kendimiz, sınıfımız ve program açısından neden uygulamak istiyoruz?
- ✚ Birlikte öğretim yaklaşımını uygulamamızı gerektiren kişisel ve mesleki gereksinimlerimiz nelerdir?
- ✚ Birlikte öğretim uygulamaları sırasında iletişim kurmak amaçlı hangi yolu (telefon, email) ve okul içinde çalışacağımız toplantılar için hangi fiziksel mekanı önerirsiniz?
- ✚ Öğrenciler için paylaşacağımız öğretim sorumluluğu rollerimiz için önerileriniz nelerdir?
- ✚ Bu okulu ve işleyişi en iyi tanıyan kişiler olarak gerektiğinde okul yönetimi, aileler ve meslektaşlarımızdan nasıl destek istememizi önerirsiniz?

✚ Çalışma boyunca öğrenci gereksinimleri, fiziksel çevre, ortam düzenlemeleri, program uyarlamaları, sürecin ve programın değerlendirilmesi vb. durumları, birlikte öğretim uygulaması öncesinde ve sonunda nasıl değerlendireceğiz? Önerileriniz nelerdir?

#### 4. Aşama

*Araştırmacı aşağıdaki soru ve boşluk doldurma ifadelerinden oluşan formu hazırlamış ve sınıf öğretmenine soruları yanıtlamak üzere vermiştir. Sınıf öğretmeni, bu formda yer alan sorulara sözlü yanıt vermiştir. Süreç araştırmacı tarafından video kamera ile kayıt edilmiştir.*

- ✚ Birlikte öğretimi tercih etmeli miyiz? Niçin?
- ✚ Mesleki ve kişisel yönden güçlü yanlarım.....
- ✚ Birlikte Öğretim çalışması için haftada ne kadar zaman ayıracağız?
- ✚ Bu süreçte rollerimiz neler olacak? Meslektaşımıza karşı rol ve sorumluluklarımızı yerine getirmek için neler yapacağız? (Sözleşme, toplantı tutanağı gibi)
- ✚ Çalışmalarımız esansında okul idaresinin rolü .....
- ✚ Okuldaki diğer meslektaşlarımızdan beklentilerimiz.....
- ✚ Birlikte Öğretim çalışılan okulda ne tür bir etki oluşturabilir?
- ✚ Meslektaş,veli ve diğer personelin süreçteki rolü hakkında ne düşünüyorsunuz?
- ✚ Birlikte öğretim çalışmalarında haftalık toplantılar dışında nasıl bir iletişim kurabiliriz? (mail, telefon gibi)
- ✚ Gözlem ve video kaydı verilerini değerlendirilmesine ilişkin önerilerim.....
- ✚ Haftalık değerlendirme toplantıları için sınıf dışındaki kullanacağınız fiziksel ortam sizce neresi olmalı?
- ✚ Sınıfınızda ne tür bir farklılık yaratmak istiyorsunuz Niçin?
- ✚ Birlikte öğretim yapacağınız meslektaşınızı, öğretmenlik yaşamında desteklemeyi en çok istediğiniz alanlar nelerdir? Kısaca nedenleri ile açıklayınız.
- ✚ Sınıf yönetimi
- ✚ Sınıf içi öğretim süreci
- ✚ Materyal hazırlama ve kullanımı
- ✚ Ev ödevleri hazırlama
- ✚ Ders planları geliştirme
- ✚ Öğrencilere geri bildirim verme
- ✚ Aileler ile iletişim
- ✚ Fiziksel düzenlemeler
- ✚ Farklı bir alanda beklentiniz varsa lütfen ekleyiniz.

## EK 8. BİRLİKTE ÖĞRETİM YAKLAŞIMI BİLEŞENLERİ

**Süre:** 45 dak.

**Materyal:**

- 1-Araştırmacının hazırlamış olduğu, Birlikte Öğretim Yaklaşımı Bilgilendirme Sunumu
- 2-Birlikte Öğretim Yaklaşımı Bileşenleri Değerlendirme Matrisi

**Açıklama:** Bu değerlendirme, bu yaklaşımın tercih edilme nedeni, araştırma planı ve birlikte öğretim yaklaşımına ait özellikleri içeren bilgilendirme sunumu sonrası gerçekleştirilecektir. Araştırmacı "Birlikte Öğretim Yaklaşımı Bilgilendirme Sunumu"nu sizlerle paylaştıktan sonra aşağıdaki yönergeleri dikkatle okuyunuz ve tabloda bulunan 8 alana ilişkin görüşlerinizi yazınız.

1. Birlikte Öğretim Yaklaşımına İlişkin Görüşlerini, 8 temel alanda 3 aşamada değerlendirilecektir. Bu alanlar "Kişilerarası iletişim, fiziksel düzenleme, öğretim programına uygunluk, müfredatta yer alan amaçlara göre uyarlamalar, planlama, sunum/ öğretim süreci, sınıf yönetimi, değerlendirme" olarak belirlenmiştir (EK 9)
2. Her bir alan için mevcut durumu birlikte öğretim yapacağınız öğretmen ile geçireceğiniz süreçleri dikkate alarak yanıtlayınız.
3. Sekiz temel alan için "başlangıç, uzlaşma ve işbirliği kurabilme düzeyine olan düşüncenizi, güçlü gördüğünüz ve size katkı sağlayacağını düşündüğünüz yanlarınızı ve son olarak size katkı sağlamayacağını, eleştirdiğiniz yönlerini yazınız.
4. Öneriniz varsa ekleyiniz.
5. Sizlerin değerli görüş ve katkılarınız birlikte öğretim uygulamalarını niteliğine katkı sağlayacaktır. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

**EK 9. BİRLİKTE ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ BİLEŞENLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER**  
**(GENEL EĞİTİM ÖĞRETMENİ FORMU)**

<b>Tarih:</b>	<b>MEVCUT DURUM</b> Başlangıç/Uzlaşma/İşbirliği açısından uygun mu?	<b>GÜÇLENDİREBİLİR</b>	<b>ETKİLİ OLMAZ</b>
<b>Kişilerarası İletişim</b>			
<b>Fiziksel Düzenleme</b>			
<b>Öğretim Programına Uygunluk</b>			
<b>Müfredat-Amaç Uyarlamalar</b>			
<b>Planlama</b>			
<b>Sunum/ Öğretim Süreci</b>			
<b>Sınıf Yönetimi</b>			
<b>Değerlendirme</b>			
<b>ÖNERİLERİM</b>			



**EK 10. BİRLİKTE ÖĞRETİM DERS PLANI FORMU**

Bu bölümde Birlikte Öğretim Yaklaşımı ders planlarını hazırlarken kullanılan form örneğine yer verilmiştir.

## EK 10. BİRLİKTE ÖĞRETİM DERS PLANI FORMU

## DERS PLANI FORMU

<b>Tarih</b>		<b>Süre:</b>	<b>Birlikte Öğ. Yaklaşımı:</b> Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci	
<b>Tema</b>				
<b>Metin Adı/Türü</b>				
<b>Kazanımlar</b>				
<b>Yöntem-Teknikler</b>				
<b>Araç-Gereçler</b>				
<b>Öğretmen Ön Hazırlığı (Uyarlamalar)</b>			<b>Öğrenci Ön Hazırlığı:</b>	
<b>Kazanım</b>	<b>Materyal</b>	<b>Yöntem-Teknik</b>		
<b>Birlikte Öğretim Süreci</b>	<b>Süre (dk)</b>	<b>Rol ve Sorumluluklar</b>		
		<b>Sınıf Öğretmeni</b>	<b>Özel Eğitim Öğretmeni</b>	<b>Ders Sonu Öneriler</b>
Günlük yoklama ve konuşma				
<b>Planlama</b>				
<b>Uygulama</b>	<b>Süre</b>			
<b>Değerlendirme</b>				

Villa, R.A. ; Thousand, J.S. ,& Nevin, A.I. (2004). A guide to coteaching: Practical tips for facilitating student learning. Thousand Oaks, CA:Corwin Press. kaynağından yararlanılarak geliştirilmiştir

## EK 11. UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ KAYIT FORMU

Kaynaştırma ortamlarında sınıf öğretmenine sunulması gereken destek hizmetler oldukça önemlidir. Ülkemizde bu konu ile ilgili mevcut düzenlemelere katkı sağlaması amacıyla planlanan bu çalışmada, "Birlikte Öğretim Yaklaşımı"nın kaynaştırma ortamlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinin gelişimine etkisi değerlendirilecektir. Etkili öğretim becerileri öğretim öncesi, sırası ve sonrası öğretimsel düzenlemeleri içermektedir. Uygulamalar, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin işbirliğine dayalı gerçekleşecektir. Öğretmenler planlama ve değerlendirme aşamalarında birlikte çalışacak, öğretim aşamasında asıl sorumluluk sınıf öğretmenine ait olacaktır. Çalışma sonucunda araştırmacının planlama, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme süreçlerindeki sorumluluklarını gerçekleştirme düzeyi **Uygulama Güvenirliği Formu** ile değerlendirilecektir.

### Uygulama Güvenirliği Formu

**Amaç:** Araştırmacının, uyguladığı Birlikte Öğretim Yaklaşımı'nın planlarına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir.

**Kullanım Yönergesi:** Uygulamacı öğretim sürecinde yer alan davranışları yerine getiriyorsa "Yaptı" sütununa; yerine getirmiyorsa "Yapmadı" sütununa bir çek atınız.

**Gözlenen (Özel eğitim öğretmeni):**

**Gözlemci (özel eğitim alanında bir uzman):**

**Tarih Sınıf:**

**Gözlenen Değerlendirme Süreci:**

**Araştırmacının uygulama öncesinde planladığı basamakları gerçekleştirme düzeyi, özel eğitim alanında çalışan gözlemci tarafından "Yaptı ve Yapmadı" ifadeleri ile değerlendirilecektir.**

BİRLİKTE ÖĞRETİM BECERİLERİ FORMU		Özel Eğitim Öğr.	
PLANLAMA		Yaptı	Yapmadı
1) Birlikte Öğretim Modelini (BÖM) genel eğitim öğretmenine tanıttı.			
2) BÖM'nin uygulandığını araştırma sonuçlarını genel eğitim öğretmenine anlattı.			
3) Öğretim sırasında rol ve sorumluluklarını ifade eden, sözleşme formunu genel eğitim öğretmenine okudu ve imzalattı.			
4) Birlikte öğretim süresince ortak kullanacağı fiziksel ortamı betimledi.			
5) Birlikte öğretim süresince genel eğitim öğretmenin öğreteceği içeriğin ön koşul davranışlarından hangilerinin planda yer verilmesi gerektiğine karar verdi.			
6) BÖM'ni uygularken aynı konuların farklı beceri performansındaki çocuklar için çeşitli öğretimsel düzeylerde, nasıl sunulacağını genel eğitim öğretmeni ile birlikte planlandı.			
7) Planında, içeriği sunarken kullanılacağı öğretim yöntemine yer verdi.			
8) Öğretim materyallerine karar vermeden önce, farklı performans düzeyindeki çocukların BEP lerini inceledi.			
9) Dersin dikkati çekme, güdüleme, öğretim, değerlendirme ve tekrar bölümlerine ne kadar zaman ayıracağını planında yazdı.			
10) Değerlendirmenin nasıl yapılacağını genel eğitim öğretmeni ile birlikte hazırlayarak planında yer verdi.			
11) Farklı performans düzeyindeki öğrencilere konu ile ilgili verilecek ev ödevi, çalışma kağıtlarını (varsa) genel eğitim öğretmeni ile hazırladı.			
12) Sınıf kuralları, günlük işleyiş (yemek saati, teneffüs gibi) ile ilgili bilgileri paylaştı.			
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ</b>			
13) Birlikte öğretim boyunca sınıfta "biz dilini" kullanmaya özen gösterdi.			
14) Öğretim süresince, genel eğitim öğretmeni ile birlikte sınıfı tek fiziksel alan olarak kullandı.			
15) Sınıfta veri toplamak amaçlı kullanacağı ses kayıt cihazı, video gibi materyalleri önceden düzenledi.			
16) Öğretim sürecinde planda belirttiği, rol ve sorumluluğu yerine getirdi.			
17) Genel eğitim öğretmenin içeriği birlikte öğretim yaklaşımına göre hazırladığı, sunum planına uygun, sıralı bir şekilde işleyip işlemediğine yönelik gözlem yaptı.			
18) Genel eğitim öğretmenin, çeşitli öğretimsel düzeylerde düzenlemeler yaparak öğrenci katılımını sağlamasına katkı sağladı.			
19) Genel eğitim öğretmeni, sınıftaki farklı performans düzeyindeki çocuklar için öğretimsel materyalleri kullanırken, amaca uygun kullanımı açısından gözlem verisi kayıt etti.			
20) Öğretim süresince öğrencilerin çalışmalarını izleme ve öğrenme süreçlerine yönelik gözlem yaptı.			
21) Genel eğitim öğretmeni performans geribildirimi verirken, kayıt tutma tekniklerini kullandı.			
22) Genel eğitim öğretmeni içerikle ilgili öğrencilerden gelen soruları yanıtlarken, gözlem verisi kayıt etti.			
23) Genel eğitim öğretmeni sunum planını gerçekleştirirken, öğretim süresince sınıf içi kurallar ve işleyişe yönelik gözlem verisi kayıt etti.			
24) Genel eğitim öğretmeni ara değerlendirme yaparken, öğrenci yanıtları ve sözel olmayan iletişime yönelik gözlem verisi kayıt etti.			
25) Genel eğitim öğretmenin öğretim sürecinde ne tür yönergeler verdiğini kayıt etti.			
<b>DEĞERLENDİRME</b>		Yaptı	Yapmadı
26) Öğretim süresi sonunda öğrencilere ve genel eğitim öğretmenine teşekkür etti.			
27) Genel eğitim öğretmeni konu ile ilgili sunu planında varsa ev ödevi, çalışma kağıdı gibi materyalleri öğrencilere dağıtırken, öğrenci tepkilerini kayıt etti.			
28) Genel eğitim öğretmenin, öğretim sonunda ortaya çıkan bireysel ve grup çalışmaları ürünlerini dosyalamasına yardımcı oldu.			
29) Öğretim sonunda planı, genel eğitim öğretmeni ile birlikte zaman yönetimi açısından değerlendirdi.			
30) Öğretim sonunda, genel eğitim öğretmeni ile birlikte planda belirttiği ölçme araçlarının kullanımı ve öğrencilerin amaçlara ulaşmasına katkısını değerlendirdi.			
31) Öğretim sonunda, planda yazılı olan basamakların ne kadarını gerçekleştirdiğini belirledi. Yerine getiremedikleri (varsa) gerekçelerini belirtti.			
32) Öğretim boyunca tuttuğu kayıtları, genel eğitim öğretmeni ile paylaştı.			
33) Farklılaştırılmış öğretim düzenlemelerinin geliştirilmesine yönelik bir sonraki plan için önerilerini paylaştı.			
34) Planlama ve uygulamada aldığı rol ve sorumlulukları değerlendirip görüşlerini paylaştı.			
35) Bir sonraki dersin yapılandırılması ile ilgili birlikte karar verdi.			
36) Bir sonraki ders planını oluşturmak için oturum zamanına birlikte karar verdi.			

**EK 12. BİRLİKTE ÖĞRETİM YAKLAŞIMINA GÖRE HAZIRLANMIŞ DERS PLANI  
ÖRNEĞİ**

Bu bölümde Nazlı, Hale ve Belma öğretmenle birlikte öğretim yaklaşımı bir öğretim yapan bir gözlemci modeli uygulamaları süresince geliştirilmiş ders planları örnekleri yer almaktadır.

## Nazlı Öğretmen ile hazırlanan ders planı örnekleri

## DERS PLANI FORMU

<b>Tarih</b>	13 Ekim Planlama yapıldı 14 Ekim İşlendi	<b>Süre:40+40 1.ders</b>	<b>Birlikte Öğ. Yaklaşımı:</b> Bir Öğr. Yapan Bir Gözlemci	
<b>Tema</b>	BİREY ve TOPLUM			
<b>Metin Adı/Türü</b>	AİLEMİZ			
<b>Kazanımlar</b>	1- Aile üyelerine duygu ve düşüncelerini mektupla anlatır. 3-Aile yaşamına ait bir diyalogu dramatize eder.			
<b>Yöntem-Teknikler</b>	Anlatım, Tartışma, İşbirliği (grup) çalışması			
<b>Araç-Gereçler</b>	Aile ve akrabalık ile ilgili sözcüklerden hazırlanmış oyun kartları, ders kitabı, renkli kartonlar, makas, boyalı kalemler, yazı tahtası, kalem, renkli kalemler, defter.			
<b>Öğretmen Ön Hazırlığı (Uyarlamalar)</b>			<b>Öğrenci Ön Hazırlığı:</b>	
<b>Kazanım</b>	<b>Materyal</b>	<b>Yöntem-Teknik</b>	Öğrencilerle bir önceki derste Nereliyiz? etkinliği yapıldı. Bu etkinlik için nüfus cüzdanlarını ailelerinin nereli olduklarını, kendi doğum yerlerini araştırmaları ve Türkçe defterlerine yazmaları gerektiği yönergesi verilmişti.Sınıf içerisinde öğrencilere ailelerinin memleketleri soruldu. Anlatırıldı. Nerede doğdukları ve doğdukları yerlere ait özellikleri paylaşmaları istenildi. Her birimizin farklı doğum yerleri olduğu, benzerlik ve farklılıklarımızın fiziksel olduğu kadar diğer yönlerde de olduğu sezdirildi. Bu ders içinde ise aile içi ilişkiler üzerinde durularak bir önceki derste ki dayanışma konusu ve aile üyelerinin birbiri ile ilişkileri ele alınacak, dramatizasyon yapılacak. Aile konulu afiş çalışması ile duygu ve düşüncelerini birlikte öğretime dayalı grup çalışması şeklinde sunmaları sağlanacaktır.	
1-Aile üyelerinden belirlediği birisine mektup yazar. 2-Aile konulu afiş hazırlarken grup çalışmasına katılır.	Renkli kartonlar, boyalı kalemler, aile üyelerinin akrabalık ilişkisine dayalı adlarından oluşmuş oyun kartları, aile üyelerinin birlikte çekilmiş fotoğrafları. Aile içi rollerin yer aldığı (anne-baba-çocuk-kardeş- abla amca gibi) dramatize kartları.	Dramatizasyon, Soru-cevap Grup çalışması		
<b>Birlikte Öğretim Süreci</b>	<b>Süre (dak)</b>	<b>Rol ve Sorumluluklar</b>		
		<b>Sınıf Öğretmeni</b>	<b>Özel Eğitim Öğretmeni</b>	<b>Ders Sonu Öneriler</b>
Günlük yoklama ve konuşma	2dak	Öğrencilerin yoklama listesinde adlarını okur ve yoklama alır. Günlük olaylar hakkında konuşur. Bugün sizinle Türkçe dersinde çok değişik şeyler yapacağız diyerek derse geçiş yapar.	Öğretmen yoklama alırken gözlem verisi kayıt eder. Sınıfın fiziksel düzeninin derse hazır olup olmadığını inceler. Dersin materyallerini uygun yerlere yerleştirir.	

<b>Planlama</b> a)Güdüleme b)Gözden geçirme	3 dk	“Bakalım kimler mektuplarında neler yazmışlar çok merak ediyorum” diyerek öğrencilere ödevlerini hatırlatır. Mektuplarınızda neler anlattığınızı okurken her bir arkadaşlarımızı dinleyelim. yönergelerini verir.	-Fiziksel düzenlemelerde öğretmene yardımcı olur. -Ders başlangıcında gözlem verisi kayıt edeceği düzenlemeleri yapar. -Kamerayı yerleştirir.	
<b>Uygulama</b> a) Soru-cevap b) Dramatizasyon c) Ara değerlendirme d) Mektup okuma etkinliği	<b>Süre</b> 29dk	Bir önceki derste vermiş olduğu aile üyelerine mektup yazma ödevini yapanların kimler olduğunu sorar. Ara değerlendirmeyi aile içi ilişkilere dayalı dramatizasyon yaptırarak tekrar eder. Anne-çocuk, baba-çocuk rollerini ikiyeşerli grup olarak canlandırma yaparlar. Okuldan eve gittiğinizde babanızla nasıl bir diyalog geçiyor? onu canlandırabilirsiniz diyerek yönlendirir. Öğrenciler mektuplarını okuduktan sonra geri bildirim verir.	-Öğrenciler soru cevap etkinliği yaparken yazılı veri kaydı alır. -Soru-cevap etkinliğinde öğretmen tarafından verilen yönergeleri yazar. -Yazı tahtasını kullanırken öğrencilerin yazma çalışmasını izler ve gözlem verisi alır. -Dramatizasyon süresince öğretmen ve öğrenci davranışlarını kayıt eder.	
<b>Değerlendirme</b> a)Konuyu özetleme b)Ev ödevi verme	6dk	Konuyu özetler. Akrabalarımızın yakınlık derecelerini bir sonraki derste tekrar soracağını hatırlatır. Bir sonraki derste afiş çalışması yapacaklarını bunun için teneffüs bitiminde zil çalar çallmaz gelmeleri ve sıra düzeni ile ilgileneceklerini belirtir.	Bir sonraki derste afiş çalışması için verilecek olan yönergeyi tahtaya yazar.	

## DERS PLANI FORMU

<b>Tarih</b>	13 Ekim Planlama yapıldı 14 Ekim İşlendi	<b>Süre:40 2.ders</b>	<b>Birlikte Öğ. Yaklaşımı:</b> Bir Öğr. Yapan Bir Gözlemci	
<b>Tema</b>	BİREY ve TOPLUM			
<b>Metin Adı/Türü</b>	AİLEMİZ			
<b>Kazanımlar</b>	1- Aile üyelerine karşı olan duygu ve düşüncelerini görselle veya yazılı olarak anlatır. 3-Aile üyeleri ve aile içi ilişkiler konulu afiş çalışması yapar. 4-Grupla işbirliğine gönüllü katılım sağlar.			
<b>Yöntem-Teknikler</b>	Anlatım, Tartışma, Eğitsel Oyun			
<b>Araç-Gereçler</b>	Aile ve akrabalık ile ilgili sözcüklerden hazırlanmış 1 oyun kartları, ders kitabı, renkli kartonlar, makas, boyalı kalemler, yazı tahtası, kalem, renkli kalemler, defter.			
<b>Öğretmen Ön Hazırlığı (Uyarlamalar)</b>			<b>Öğrenci Ön Hazırlığı:</b>	
<b>Kazanım</b> 1- Ailesinin nereli olduğunu söyler. 2- Aile yaşamını konu alan grup çalışmasına kendi isteği ile katılır. 3-Aile üyelerinden oluşan 2 li diyaloglarda canlandırma yapar.	<b>Materyal</b> Renkli kartonlar, boyalı kalemler , aile üyelerinin akrabalık ilişkisine dayalı adlarından oluşmuş oyun kartları, aile üyelerinin birlikte çekilmiş fotoğrafları.	<b>Yöntem-Teknik</b> Soru-cevap Model olma Grup Çalışması	Öğrencilere pazartesi günü işlenecek olan ders için ailenizde kimler yaşıyor sorusu, bir önceki ders için soruldu. Pazartesi günü ders planı hazırlanırken Nereliyiz? etkinliği için nüfus cüzdanlarını ailelerinin nereli olduklarını, kendi doğum yerlerini araştırmaları ve Türkçe defterlerine yazmaları geektığı yönergesi verildi. Amaç, her birimizin farklı doğum yerleri olduğunu sezdirmek.	
<b>Birlikte Öğretim Süreci</b>	<b>Süre (dak)</b>	<b>Rol ve Sorumluluklar</b>		
		<b>Sınıf Öğretmeni</b>	<b>Özel Eğitim Öğretmeni</b>	<b>Ders Sonu Öneriler</b>
Derse geçiş ve çalışma hakkında bilgilendirme	3 dak	Öğretmen bir önceki derste dramtize çalışmasına katılan öğrencilere teşekkür eder. Ailelelerimizin ve yaşantılarımızın farklı olduğuna dikkat çeker.	Öğretmen bu ders günü bahçe nöbetçisi olduğundan sınıfın derse hazırlığı için fiziksel düzenlemelerde öğretmene yardımcı olur.	
<b>Planlama</b> a)Güdüleme b)Gözden geçirme	5 dk	“Bugün birbirimiz hakkında çok yeni şeyler öğreneceğiz?” diyerek derse geçiş yapar. Birbirimizi sınıf arkadaşlarımızı tanıyoruz. Ancak şimdi aile konulu bir afiş çalışması yapacağız ve bu derslerde öğrendiklerimiz ile kendi aile yaşantımıza dair bilgilerimizi birlikte	-Ders başlangıcında gözlem verisi kayıt edeceği düzenlemeleri yapar. -Kamerayı yerleştirir.	



		aktaracağız. Bunun için gruplar oluşturmamız gerekiyor diye açıklar. Neler öğrendik aile, çekirdek aile ,geniş aile, aile üyeleri, akrabalık, dayanışma gibi bu öğrendiklerimizi hatırlayın, birazdan çalışmalarınızda bildiklerinizi paylaşacaksınız. diyerek işbirliğinin önemini açıklar.		
<b>Uygulama</b> a) Soru-cevap b) Afiş Çalışması c) Ara değerlendirme	<b>Süre</b> <b>20</b>	Öğretmen sınıftaki öğrencilerin işbirliği yapması amacıyla farklı akademik, sosyal ve duygusal gelişimi özelliklerine sahip öğrencileri bir araya getirir. Ardından aile hakkında neler öğrendik, şimdi bu bilgilerimizi kullanarak afiş çalışması yapacağız der. Afiş çalışmasının amacını ve yapım aşamalarını anlatır.	-Öğrenci gruplarının oluşturulması sırasında yazılı veri kaydı alır. -Soru-cevap etkinliğinde öğretmen tarafından verilen yönergeleri yazar. -Öğretmenin gruplarla ilgilenmesi süresince gözlem verisi alır. -Afiş çalışması süresince öğretmen ve öğrenci davranışlarını kayıt eder.	
<b>Değerlendirme</b> a)Konuyu özetleme b)Yapılan çalışmaları anlattırma	<b>10</b>	Aile ve aile üyeleri ile ilgili konuyu özetler. Akrabalarımızın yakınlık derecelerini açıklar ve örnek verir. Afiş çalışması yapan grupları sırasıyla dinleyecekleri yönergelerini verir. Bir sonraki derste trafik kurallarını işleyeceğinde, öğrencilere okula gidiş gelişlerle uymamız gereken gibi kurallar olduğunu bir düşünün bir sonraki derste bununla ilgili çok şey öğreneceğiz diye güdüleme yapar. Ders kitabındaki ailemiz konusunun öğrenci çalışma kitabındaki bölümünü ödev olarak verir. Yazılı olarak tahtaya yazar.	Ev ödevi için verilecek olan yönergeyi öğretmen tahtaya yazdığında, sınıftaki her öğrencinin anlayıp anlamadığı değerlendirir. Öğretmene geribildirim verir. Anlaşılmayan yer varsa tekrar etmesini hatırlatır.	Bir sonraki dersin planı yapıldı. Toplantı saati ve değerlendirme oturumları için sözleşme yapıldı. Trafik kuralları etkinliği için gereken materyaller ile video gösterimi için sorumluluklar paylaşıldı. Ders için gereken sorumluluklar konuşuldu.

## Hale Öğretmen ile hazırlanan ders planı örneği

## DERS PLANI FORMU

<b>Tarih</b>	26 Ekim planlama yapıldı. 27 Ekim işlendi.	<b>Süre:40 1. ders</b>	<b>Birlikte Öğ. Yaklaşımı:</b> Bir Öğr.Yapan Bir Gözlemci	
<b>Tema</b>	ATATÜRK			
<b>Metin Adı/Türü</b>	MUSTAFA KEMAL'İN OKUL HAYATI			
<b>Kazanımlar</b>	1-Atatürk'ün öğrenim gördüğü okul isimlerini söyler. 2-Atatürk'ün öğrenim gördüğü okul adlarını günümüz eğitim kademesinde karşılığını söyler. 3-Atatürk'ün yaşamına ait fotoğraflarda gördüklerini söyler. 4-Atatürk'ün yaşamına ait bir anıyı canlandırma etkinliğine gönüllü katılır.			
<b>Yöntem-Teknikler</b>	Anlatım, Tartışma, Canlandırma, Metin ile ilişkilendirme			
<b>Araç-Gereçler</b>	Atatürk'ün doğduğu ev, aile fotoğrafları, okul yaşamı ve askerlik dönemine ait fotoğraflar, Atatürk'ün çocukluk fotoğrafları, anıları, ders kitabı, çalışma kitabı, Atatürk'ün okul hayatı konulu video film.			
<b>Öğretmen Ön Hazırlığı (Uyarlamalar)</b>			<b>Öğrenci Ön Hazırlığı:</b>	
<b>Kazanım</b> 1-Atatürk'ün okul yaşamına ait okuduğu bir anıyı 3-5 cümle ile anlatır. 2-Atatürk'e ait bir anıyı canlandırır.	<b>Materyal</b> Atatürk'ün yaşamına ait fotoğraflar projeksiyon cihazı, ders kitabı, Atatürk'ün okul hayatı konulu video film	<b>Yöntem-Teknik</b> -Anlatım -Soru-cevap -Metin ile ilişkilendirme -Fotoğraf karesi -Model olma	-“Bir ödeviniz vardı, neydi kim hatırlatmak ister?” diye soru yöneltir. Atatürk'ün hayatına ait fotoğraflar ve yaşamındaki bir anısını araştırıp getiren öğrencilere anıları okutur. -“Getirdiğiniz fotoğrafları şimdi inceleyeceğiz, ardından bu fotoğrafları gördüğümüzde bizim zihnimizde neler canlanıyor, bunları çıkıp grup olarak canlandırma ile sunacağız” açıklamalarını yapar.	
<b>Birlikte Öğretim Süreci</b>	<b>Süre (dk)</b>	<b>Rol ve Sorumluluklar</b>		
		<b>Sınıf Öğretmeni</b>	<b>Özel Eğitim Öğretmeni</b>	<b>Ders Sonu Öneriler</b>
Günlük yoklama ve konuşma	2 dk	Öğrencilerin yoklama listesinde adlarını okur ve yoklama alır. Günlük olaylar hakkında konuşur.	-İşitme engeli olan öğrenci ile ilgili gözlem verisi kayıt eder. - Öğrencinin öğretmenin verdiği yönergeleri anlayıp anlamadığına yönelik veri toplar.	-Burhan için öğretmen Türkçe dersinin bu kadar etkili olamayacağını düşündüğünü ancak inanılmaz sevindiğini belirtti. -Burhan canlandırmada başrol oynadı ve diğer ders gemi kaptanı rolünü güçlendirme kararı verildi.
<b>Planlama</b> a)Güdüleme b)Gözden geçirme	3 dk 3 dk	-“Atatürk’ü bu ders daha farklı yönleri ile yakından tanıyacağız. Çünkü sizler araştırma yaptınız. -Farklı farklı fotoğraflar görüyorsunuz sıralarınızın üzerinde, hem de çok bir çok. Onları ve anıları çok	-Fiziksel düzenlemelerde öğretmene yardımcı olur. -Ders başlangıcında gözlem verisi kayıt edeceği düzenlemeleri yapar.	Burhan, fotoğraf getirdiğini ancak evlerinde bilgisayar ve internet bağlantıları olmadığı için anı bulamadığını belirtti.

		merak ediyorum."şeklinde bir giriş ile güdüleme yapar. "Atatürk'ün yaşamına ait anıları fotoğrafları siz bulduğunuz için çok daha keyif alacaksınız bu ders süresince diye" öğrencilerin çabalarını takdir eder.	-Kamerayı yerleştirir.	- Öğretmen yapmış olduğu ödev için pekiştirici verir. -Anıyı dinledikten sonra "Canlandırma etkinliğine katılmak ister misin?" diyerek yönlendirmede bulunur.
<b>Uygulama</b> a)Sesli okuma b)Soru-cevap c)Sözcük çalışması d) Ara değerlendirme	<b>Süre</b> <b>25</b> <b>dk</b>	-Öğrenciler getirmiş oldukları fotoğrafları anlattı. -Öğretmen sırayla öğrencilere söz hakkı verdi. Fotoğraflarda görülenleri betimlemelerine yardımcı olması için , Nerede? Kimler var? Burada ne oluyor? sorularını yöneltti. Öğrencilerin açıklamalarından sonra,"Sizce bu fotoğraftakiler bu fotoğraf çekilmeden öncesinde ne yapıyordu veya sonrasında ne yapmış olabilirler?" diyerek öğrencilerin yordama becerilerinin artması ve bir sonraki derslerde gerçekleştirilecek olan <i>hayal gücü etkinliğine</i> geçiş hazırlıkları yapar. -Fotoğrafları kaldırmalarını ve anıları okumaya geçecekleri yönergesini verir. -Öğrenciler getirmiş oldukları anıları okurlar. -Yenilik, gelenek, sözcüklerini açıklar. Atatürk'ün ilke ve inkılaplarına vurgu yapmak için "Atatürk çocukken de yeni gelişmelere açık, ileri görüşlü ve zeki biriydi." vurgusunu yapar.	-Öğrencilerin metni okumaları sırasında yazılı veri kaydı alır. -Soru-cevap etkinliğinde öğretmen tarafından verilen yönergeleri yazar. -Yazı tahtasını kullanırken öğrencilerin yazma çalışmasını gözlem verisi alır.	-Burhan'ın yazılı sunumu ders öncesinde paylaşılması kararlaştırıldı. -Sümeyye'nin sınıf içi liderlik rolünün dikkatle azaltılması ve bu öğrencinin diğer öğrenciler üzerinde baskın bir karakter olarak etki oluşturmaya yönelik önlem alınması kararı verildi. -Burhan'ın babası ile işitme cihazı hakkında konuşulması kararı alındı. Sınıf içi görev dağılımında değişiklik yapıldı.
<b>Değerlendirme</b> a)Konuyu özetleme b)Ev ödevi verme	<b>5 dk</b>	-Konuyu özetler. -Konu hakkında sorusu olan varsa, açıklar.	-Diğer dersin hazırlıkları için öğretmene yardım eder. Sınıf içi ürünleri dosyalar.	-Burhan ve diğer öğrenciler için gözlem verilerini öğretmenle paylaşır.

## Belma Öğretmen ile hazırlanan ders planı örneği

## DERS PLANI FORMU

<b>Tarih</b>	4 Kasım planlama yapıldı. 9 Kasım işlendi		<b>Süre:40+40+40</b>	<b>Birlikte Öğ. Yaklaşımı:</b> Bir Öğretim Yapan Bir Gözlemci
<b>Tema</b>	ATATÜRK			
<b>Metin Adı/Türü</b>	MUSTAFA KEMAL'İN ELLERİ			
<b>Kazanımlar</b>	1- Atatürk'ün getirmiş olduğu yeniliklere en az 3 örnek verir. 2-Cumhuriyetle gelen yenilikler konulu canlandırmalara gönüllü katılır. 3- Atatürk'e duyduğu sevgi ve bağlılığı anlatan bir mektup yazar.			
<b>Yöntem-Teknikler</b>	Anlatım, Tartışma, Soru-cevap, Dramatizasyon, Doğaçlama			
<b>Araç-Gereçler</b>	Atatürk'ün askerlik, cumhurbaşkanlığı dönemlerine ait fotoğrafları, Atatürk'ün çalışma hayatına ilişkin savaş, okul gezileri, bayram kutlamaları gibi örnek resimler, ders kitabı, çalışma kitabı, Atatürk'ün Elleri şiiri.			
<b>Öğretmen Ön Hazırlığı (Uyarlamalar)</b>			<b>Öğrenci Ön Hazırlığı:</b>	
<b>Kazanım</b> 1-Fatma Melek, Atatürk'e söylemek istediklerini 2-3 cümle ile sözlü olarak ifade eder. 2-Gamze Atatürk'ün fotoğrafları kendisine gösterildiğinde anne-babası ve kızkardeşinin adını yardımsız olarak doğru söyler.	<b>Materyal</b> Fatma ve Gamze için ders kitabının fotoğrafları tahtaya projeksiyonda yansıtılacak. Atatürk'ün askerlik, cumhurbaşkanlığı dönemine ait fotoğrafları, Atatürk'ün çalışma hayatına ilişkin örnek resimler, ders kitabı, çalışma kitabındaki şiir.	<b>Yöntem-Teknik</b> Soru-cevap Model olma Dramatizasyon Doğaçlama Mektup yazma	“Çocuklar Atatürk'e hepimiz teşekkür borçluyuz. Eğer yaşıyor olsaydı Atatürk'e ne söylemek isterdiniz? Bu konuda duygu ve düşüncelerinizi dile getiren bir mektup yazmaya ve duygularımızı anlatmaya ne dersiniz?”diyerek ödev için güdüleme yapar. Yarın derse geldiklerinde mektupları okuyacaklarını belirtir. Öğretmen derse geldiklerinde Atatürk'ün ne gibi yenilikler getirdiğini, yaşantımız ve ülkemizin Cumhuriyet öncesi ve sonrası nasıl olduğu sorularını soracağını ve düşüncelerini 2-3 cümle ile anlatmalarını isteyeceğini hatırlatır. “Biliyorsunuz mektupta duygu ve düşünceler özeldir, bu nedenle bir başkasına yazdırmayın kendinizi ifade etmenizi bekliyorum” yönergesini verir ve ev ödevi olarak defterlerine yazmalarını ister.	
<b>Birlikte Öğretim Süreci</b>	<b>Süre (dk)</b>	<b>Rol ve Sorumluluklar</b>		
		<b>Sınıf Öğretmeni</b>	<b>Özel Eğitim Öğretmeni</b>	<b>Ders Sonu Öneriler</b>
Günlük yoklama ve konuşma	<b>2 dk</b>	Öğrencilerin yoklama listesinde adlarını okur ve yoklama alır. Günlük olaylar hakkında konuşur.	Projeksiyon cihazını kurar. Bilgisayarı yerleştirir. Sunum hazırlıklarını tamamlar. Öğretmen yoklama yaparken sınıf içi öğrencilerin hazırlıklarına yönelik veri kayıt eder.	Fatma Melek ve Gamze'nin sınıf içinde oturum yerleri değiştirildi.

<p><b>Planlama</b> a)Güdüleme b)Gözden geçirme</p>	<p><b>5dk</b> <b>5dk</b></p>	<p>Çocuklar Atatürk nasıl bir kişiliğe sahipti biz onu nasıl tanıyoruz, neler yapmış olduğunu biliyoruz? diyerek Atatürk'ün asker, devlet adamı, lider, öğretmen eş, bir vatandaş rollerine dikkat çeker. “Dünya lideri olmak ne demek, kahraman olmak ne demek çocuklar?” diye sorar. Parmak kaldıran öğrencilere söz hakkı verdikten sonra, “Atatürk bir kahramandı. Bu konuda neler biliyoruz? Bu ders bilgilerimizi artıracamız.” der. Şiirde geçen sözcüklerle ilgili cümle tamamlama çalışması yapar. Fotoğraflarla metin ilişkilendirme çalışmasını gerçekleştirir.</p>	<p>-Fiziksel düzenlemelerde öğretmene yardımcı olur. -Ders başlangıcında gözlem verisi kayıt edeceği düzenlemeleri yapar. -Kamerayı yerleştirir.</p>	<p>Gamze için “Atatürk'e sevgini nasıl anlatmak isterdin? Ona ne söylemek isterdin?” sorularını sorar. Ön bilgilerini harekete geçirir. Şiir ile ilişkilendirmeye hazırlık yapar. Fatma ve Melek için Atatürk'ün yapmış olduğu yeniliklerden en çok hangisini seviyorsun? sorusunu sorar.</p>
<p><b>Uygulama</b> a)Sesli okuma b)Soru-cevap c)Sözcük çalışması d) Ara değerlendirme d)Mektup yazma etkinliği</p>	<p><b>Süre</b> <b>20dk</b></p>	<p>Ellerimizle neler yaparız? diyerek öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirir. Ardından “Sizler içinde el sözcüğünün geçtiği bir şiir ya da şarkı biliyor musunuz?” diye sorar. Ardından öğrencilere söz hakkı vererek bildikleri şiir ya da şarkıları okumalarını ister, Sınıfça dinlerler. Böylece sınıfın ilgisini eller üzerine çeker. Öğretmen, bir önceki derste kendilerine ev ödevi olarak verilen Atatürk'e mektup yazma ödevini kimler tamamladı? diyerek söz hakkı almak isteyen öğrencilere söz hakkı verir. Öğrenciler Atatürk'e yazdıkları mektupları okurlar. “Şimdi hep birlikte zihnimizde Atatürk'ün yaşadığını canlandıralım, hayal edelim. Atatürk yaşasaydı neler yapmak isterdi? Sizce ülkemiz için neleri yapmak bizlere neler armağan etmek isterdi? Gerçekleştirmede hayalleri var mıydı? Biliyoruz ki yarın 10 Kasım ve Atatürk'ün vefat ettiği 1938 yılı 10 Kasım günü. Zihnimizde neler canlandı?” sorusunu sorar ve öğrencilere söz hakkı verir.</p>	<p>-Öğrencilerin canlandırmalar ve mektupları okumaları sırasında yazılı veri kaydı alır. -Soru-cevap etkinliğinde öğretmen tarafından verilen yönergeleri yazar. -Yazı tahtasını kullanırken öğrencilerin yazma çalışmasını gözlem verisi alır.</p>	<p>Fatma, Melek ve Gamze'nin derse ilişkin içerik hakkındaders öncesinde bilgilendirme yapılması kararlaştırıldı. Sınıfta fiziksel düzenleme yapılması ve sıraların bazılarının grup çalışmasına uygun hale getirilmesi kararlaştırıldı. Sınıf içi görev dağılımında değişiklik yapıldı.</p>
<p><b>Değerlendirme</b> a)Konuyu özetleme b) Ev ödevi</p>	<p><b>8dk</b></p>	<p>“Atatürk hayalleri için bu ellerle neler yapmış olabilir? Siz bu konuda ne düşünüyorsunuz?” diyerek derste Atatürk'ün okul yaşamındaki hayalleri üzerine konuşulanları özetler. Konu hakkında sorusu olan varsa, açıklar.</p>	<p>Sınıf içi ürünleri dosyalar. Ders sunumu için yaptığı hazırlıkları kaldırır, materyalleri yerleştirir.</p>	<p>Fatma, Melek için grup çalışmalarında kendini ifade etme fırsatının artırılması kararlaştırıldı.</p>

**EK 13. GÖZLEMÇİ GÜVENİRLİĞİ KAYIT FORMU**

**Uygulama Yönergesi:** Öğretmenlerin planlama, öğretimi uygulama ve değerlendirme aşamalarında etkili öğretim becerilerinden gerçekleştirdikleri becerileri "yaptı", gerçekleştirmedikleri becerileri için "yapmadı" olarak değerlendirip, Y (YAPTI) , YM(YAPMADI) sütunlarını işaretleyerek doldurunuz.

Gözlemci:

Öğretmen:

Oturum Adı: Başlama Düzeyi      Birlikte Öğretim Uygulaması Sonu Değerlendirme: İzleme:

Oturum Sayısı:

<b>ETKİLİ ÖĞRETİM BECERİLERİ</b>	<b>Y</b>	<b>YM</b>
<b>PLANLAMA</b>		
1)Müfredattaki kazanımlara yönelik yazdığı amaçları, özel gereksinimli öğrencilerin BEP'lerine işledi.		
2)Plandaki amacı için kullanacağı (varsa) araç-gereçlerin işlevi, adeti ve özelliklerini yazdı.		
3)Planında, öğretim sürecinde kullanacağı ortama yer verdi.		
4)Sınıf ortamında yapacağı fiziki düzenlemeleri planında betimledi.		
5) Öğreteceği içeriğin ön koşul davranışlarını planında belirtti.		
6)Öğrenme-öğretme sürecinde kullanacağı öğretim yöntemine planında yer verdi		
7)Farklı beceri performansındaki çocuklar için çeşitli öğretimsel düzeylerde aynı görevi nasıl sunacağını planladı.		
8)Planında sınıfındaki farklı performans düzeyindeki çocuklar için öğretim materyallerini çeşitlendirdi.		
9)Sınıfındaki farklı performans düzeyindeki çocuklar için öğretimsel materyallerini hazırladı		
10)Dersin dikkati çekme, güdüleme, öğretim, değerlendirme ve tekrar bölümlerinde ne kadar zaman ayıracağını planında yazdı.		
11) Planında değerlendirmeyi nasıl yapacağına yer verdi.		
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ</b>		
12)Konuya uyaranlarla dikkati çekti.		
13)Konuya geçmeden önce, öğrencilerin önceki öğrenmelerini etkinleştirmek için günlük gözden geçirmelere yer verdi.		
14)Güdülemeyi kolaylaştıracak merak uyandıracak bir uyaran ya da bilgi ile başladı.		
15)Öğrencilerin var olan bilgileriyle sunulacak içerik arasında ilişki kurmalarını sağlayacak hatırlatmalar yaptı.		
16) Ara değerlendirmelerde, öğrencilerine geri bildirim verdi.		
17) Sunu planına uygun şekilde dersi sundu		
18) Dersi sunarken ara değerlendirmeler yaptı.		
19)Sunulan içerikle ilgili öğrenilmesi gereken bilgilerin gerekliliğine yönelik hatırlatma yaptı (güdüleme yaptı)		
20) Sunum yaparken gerektiğinde vurgulamalara yer verdi.		
21)Öğrencilerin dikkatini çekmek ve sürdürmek amacı ile ipuçlarını kullandı.		
22)Öğretim sırasında olumlu ve güdüleyici sınıf ortamı oluşturmak için ödüllendirme yaptı.		
23)Sınıfındaki farklı beceri performansındaki çocuklar için kullandığı yönergelerde bireyselleştirme yaptı.		
24)Farklı beceri performansındaki çocuklar için çeşitli öğretimsel düzeylerde düzenlemeler yaparak öğretimi bireyselleştirdi.		
25) Öğretim sırasında konu çerçevesinde sunum yaptı.		
26)Sunum hızını, öğrencilerin yaşları ve dinleme becerilerine dikkat ederek ayarladı.		
27) Parmak kaldıran öğrencilere söz hakkı verdi.		
28) Öğrenci katılımını sağladı.		
29) Konuyu sıralı bir şekilde özetledi.		
30)Öğretim sırasında öğrencilerin aldıkları notları ve çalışmalarını inceleyerek performans geribildirimini verdi.		
31)Sınıfındaki farklı performans düzeyindeki çocuklar için öğretimsel materyalleri sundu		
32)Konuyu sunarken, yazı tahtası veya farklı bir materyal kullanımını doğru yaptı.		
<b>DEĞERLENDİRME</b>		
33)Öğrencilerin performans düzeylerini dikkate alan soru örnekleri, konuya ait önemli yerleri tekrar etti.		
34)Öğretim sürecine göre değerlendirme yöntem ve tekniklerinde çeşitliliği sağladı.		
35)Öğretim sonunda ortaya çıkan ürünleri, bireysel veya grup çalışma kağıtları biçiminde dosyaladı.		
36)Konu ile ilgili ev ödevi, çalışma kağıdı gibi materyalleri öğrencilere dağıttı ve açıkladı.		
37)Öğretim sonunda, öğretim öncesinde planında belirttiği ölçme araçlarını kullanarak öğrencilerin amaçlara ulaşip ulaşmadığını belirledi.		
38)Öğretim sonunda, sunu planında yazılı olan basamakların ne kadarını gerçekleştirdiğini belirledi.		

## EK 14. BİRLİKTE ÖĞRETİM BECERİLERİ KONTROL LİSTESİ

Bu bölümde araştırmacı tarafından geliştirilen Etkili Öğretim Becerileri Kontrol Listesinde yer alan örnek maddelere yer verilmiştir.

Kaynaştırma ortamlarında sınıf öğretmenine sunulması gereken destek hizmetler oldukça önemlidir. Ülkemizde bu konu ile ilgili mevcut düzenlemelere katkı sağlaması amacıyla planlanan bu çalışmada, "Birlikte Öğretim Yaklaşımı'nın kaynaştırma ortamlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinin gelişimine etkisi değerlendirilecektir. Etkili öğretim becerileri öğretim öncesi, sırası ve sonrası öğretimsel düzenlemeleri içermektedir. Uygulamalar, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeninin işbirliğine dayalı gerçekleşecektir. Öğretmenler planlama ve değerlendirme aşamalarında birlikte çalışacak, öğretim aşamasında asıl sorumluluk sınıf öğretmenine ait olacaktır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin planlama, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme süreçlerindeki birlikte öğretim becerileri, **Birlikte Öğretim Becerileri Kontrol Listesi** değerlendirilecektir.

### Birlikte Öğretim Becerileri Kontrol Listesi

**Özel eğitim öğretmeni:**

**Sınıf öğretmeni:**

**Gözlemci (özel eğitim öğretmeni):**

**Tarih Sınıf:**

**Ders- Konu- Süre:**

**Birlikte Öğretim Becerileri veri toplama aracı, araştırmacı tarafından doldurulacaktır. Sınıf öğretmenin derse hazırlık, öğretim süreci ve değerlendirme oturumlarında bu davranışları ne düzeyde gerçekleştirdiği "Sıklıkla:2 puan, Nadiren:1 puan ve Hiç:0" puan ifadeleri ile değerlendirilecektir. **Alınabilecek en yüksek toplam puan 74'tür.****

BİRLİKTE ÖĞRETİM BECERİLERİ (Örnek maddeler)	Genel Eğitim Öğr.		
	2	1	0
<b>PLANLAMA</b>			
1)Birlikte öğretim yaklaşımına ait uygulama ilkelerini içeren sunumu dinledikten sonra görüş ve önerilerini paylaştı.			
2)Bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin, öğretim sırasında nasıl uygulandığını örnekleyen araştırma sonuçlarını değerlendirdi.			
13)Sınıf kuralları günlük rutin işleyiş (yemek saati, teneffüs gibi) ile ilgili bilgileri paylaştı.			
<b>ÖĞRETİMİ UYGULAMA SÜRECİ</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
14) Birlikte öğretim boyunca sınıfta"biz dilini" kullanmaya özen gösterdi.			
15)Öğretim süresince sınıfı tek bir fiziksel alan olarak kullandı.			
26) Öğretimin farklı performans düzeyindeki öğrenciler tarafından anlaşılması için uygun yönergeler verdi.			
<b>DEĞERLENDİRME</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
27)Öğretim süresi sonunda öğrencilere ve özel eğitim öğretmenine teşekkür etti.			
36)Bir sonraki dersin yapılandırılması ile ilgili görüş ve önerilerini yazılı olarak kayıt etti.			
37)Bir sonraki ders planını oluşturmak için oturum zamanını birlikte belirledi.			



## EK 15. ETKİLİ ÖĞRETİM BECERİLERİ KONTROL LİSTESİ

Bu bölümde araştırmacı tarafından geliştirilen Etkili Öğretim Becerileri Kontrol Listesinde yer alan örnek maddelere yer verilmiştir.

Kaynaştırma ortamlarında sınıf öğretmenine sunulması gereken destek hizmetler oldukça önemlidir. Ülkemizde bu konu ile ilgili mevcut düzenlemelere katkı sağlaması amacıyla planlanan bu çalışmada, "Birlikte Öğretim Yaklaşımı'nın kaynaştırma ortamlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinin gelişimine etkisi değerlendirilecektir. Etkili öğretim becerileri öğretim öncesi, sırası ve sonrası öğretimsel düzenlemeleri içermektedir. Çalışma sonucunda öğretmenin etkili öğretim becerilerini değerlendirmek amacıyla aşağıda yer alan, **Etkili Öğretim Becerileri Kontrol Listesi** hazırlanmıştır.

### Etkili Öğretim Becerileri Kontrol Listesi

**Özel eğitim öğretmeni:**

**Sınıf öğretmeni:**

**Gözlemci (özel eğitim öğretmeni):**

**Tarih Sınıf:**

**Ders- Konu- Süre:**

**Etkili Öğretim Becerileri veri toplama aracı, araştırmacı tarafından doldurulacaktır.**

**Sınıf öğretmenin derste, bu davranışları ne düzeyde gösterdiği "Sıklıkla:2 puan, Nadiren:1 puan ve Hiç:0" puan ifadeleri ile değerlendirilecektir. **Alnabilecek en yüksek toplam puan 76'dır.****

<b>ETKİLİ ÖĞRETİM BECERİLERİ (Örnek Maddeler)</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>PLANLAMA</b>			
1)Müfredattaki kazanımlara yönelik yazdığı amaçları, özel gereksinimli öğrencilerin BEP'lerine işledi.			
2)Plandaki amacı için kullanacağı (varsa) araç-gereçlerin işlevi, adeti ve özelliklerini yazdı.			
3)Planında, öğretim sürecinde kullanacağı ortama yer verdi.			
4)Sınıf ortamında yapacağı fiziki düzenlemeleri planında betimledi.			
5) Öğreteceği içeriğin ön koşul davranışlarını planında belirtti.			
11) Planında değerlendirmeyi nasıl yapacağına yer verdi.			
<b>ÖĞRETİMİ UYGULAMA SÜRECİ</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
12)Konuya uyarılarla dikkati çekti.			
13)Konuya geçmeden önce, öğrencilerin önceki öğrenmelerini etkinleştirmek için günlük gözden geçirmelere yer verdi.			
22)Öğretim sırasında olumlu ve güdüleyici sınıf ortamı oluşturmak için ödüllendirme yaptı.			
23)Sınıfındaki farklı beceri performansındaki çocuklar için kullandığı yönergelerde bireyselleştirme yaptı.			
31)Sınıfındaki farklı performans düzeyindeki çocuklar için öğretimsel materyalleri sundu			
32)Konuyu sunarken, yazı tahtası veya farklı bir materyal kullanımını doğru yaptı.			
<b>DEĞERLENDİRME</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
33)Öğrencilerin performans düzeylerini dikkate alan soru örnekleri, konuya ait önemli yerleri tekrar etti.			
34)Öğretim sürecine göre değerlendirme yöntem ve tekniklerinde çeşitliliği sağladı.			
38)Öğretim sonunda, sunu planında yazılı olan basamakların ne kadarını gerçekleştirdiğini belirledi.			

## Ek 16 Etkili Öğretim Becerileri Kontrol Listesi Uzman Görüşü Formu.

Değerli Hocam,

Bu çalışma, kaynaştırma ortamlarında sınıf öğretmenine sunulması gereken destek hizmetlerin önemi ile ülkemizde bu konu ile ilgili mevcut düzenlemelere katkı sağlaması amacıyla planlanmıştır. Araştırmanın genel amacı; “Birlikte Öğretim Yaklaşımı”nın kaynaştırma ortamlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinin gelişimine etkisini belirlemektir. Bu amaçla **"Birlikte öğretim yaklaşımı, sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinden öğretimi planlama becerilerinde etkili midir?; Birlikte öğretim yaklaşımı, sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinden öğretimi uygulama becerilerinde etkili midir?; Birlikte öğretim yaklaşımı sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerinden öğretimi değerlendirme becerilerinde etkili midir?"** sorularına yanıt aranacaktır. Etkili öğretim becerileri öğretim öncesi, sırası ve sonrası öğretimsel düzenlemeleri içermektedir. Çalışma, “Birlikte Öğretim Yaklaşımı”nın, sınıf öğretmenlerinin "Planlama, Öğretimi Uygulama ve Değerlendirme" olmak üzere 3 aşamadan oluşan “Etkili Öğretim Becerileri”nin gelişimine etkisini incelemek amacıyla, tek denekli desenlerden denekler arası çoklu yoklama modeline göre desenlenmiştir. Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni planlama ve değerlendirme aşamalarında birlikte çalışacak, uygulama aşamasının sorumluluğu sınıf öğretmenine ait olacaktır. Bu bakımdan **“Etkili Öğretim Becerileri Kontrol Listesi”** ve **“Birlikte Öğretim Yaklaşımı Kontrol Listesi”** olmak üzere iki farklı kontrol listesi hazırlanmıştır.

Kontrol listelerinde yer alan maddeleri, araştırmanın amacına uygunluk, açıklık ve anlaşılabilirliği açısından aşağıda belirtilen “uygunluk derecelerini” dikkate alarak değerlendirmeniz, çalışmanın niteliğine katkı sağlayacaktır. Gerekli gördüğünüz durumlarda maddelerin düzeltilmesiyle ilgili görüşlerinizi “açıklama” sütununa yazabilirsiniz.

Katkılarınız ve zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

UYGUNLUK DERESESİ	AÇIKLAMA
Uygun	Maddenin kontrol listesi için tamamen uygun olduğunu düşünüyorsanız bu seçeneği işaretleyiniz.
Uygun değil	Maddenin kontrol listesi için hiç uygun olmadığını, çıkarılması gerektiğini düşünüyorsanız bu seçeneği işaretleyiniz.
Değiştirilebilir	Maddenin, bazı değişiklikler yapılması durumunda uygun olacağını düşünüyorsanız bu seçeneği işaretleyiniz.

ETKİLİ ÖĞRETİM BECERİLERİ (Örnek maddeler)	Uygun	Uygun Değil	Değiştirilebilir	Açıklama
<b>PLANLAMA</b>				
1)Müfredattaki kazanımlara yönelik yazdığı amaçları, özel gereksinimli öğrencilerin BEP'lerine işledi.				
2)Plandaki amacı için kullanacağı (varsa) araç-gereçlerin işlevi, adeti ve özelliklerini yazdı.				
3)Planında, öğretim sürecinde kullanacağı ortama yer verdi.				
4)Sınıf ortamında yapacağı fiziki düzenlemeleri planında betimledi.				
5)Öğreteceği içeriğin ön koşul davranışlarını planında belirtti.				
11) Planında değerlendirmeyi nasıl yapacağına yer verdi.				
<b>ÖĞRETİMİ UYGULAMA SÜRECİ</b>				
12)Konuya uyaranlarla dikkati çekti.				
13)Konuya geçmeden önce, öğrencilerin önceki öğrenmelerini etkinleştirmek için günlük gözden geçirmelere yer verdi.				
22)Öğretim sırasında olumlu ve güdüleyici sınıf ortamı oluşturmak için ödüllendirme yaptı.				
23)Sınıfındaki farklı beceri performansındaki çocuklar için kullandığı yönergelerde bireyselleştirme yaptı.				
31)Sınıfındaki farklı performans düzeyindeki çocuklar için öğretimsel materyalleri sundu				
32)Konuyu sunarken, yazı tahtası veya farklı bir materyal kullanımını doğru yaptı.				
<b>DEĞERLENDİRME</b>				
33)Öğrencilerin performans düzeylerini dikkate alan soru örnekleri, konuya ait önemli yerleri tekrar etti.				
34)Öğretim sürecine göre değerlendirme yöntem ve tekniklerinde çeşitliliği sağladı.				
38)Öğretim sonunda, sunu planında yazılı olan basamakların ne kadarını gerçekleştirdiğini belirledi.				

### Ek 17 Birlikte Öğretim Becerileri Kontrol Listesi Uzman Görüşü Formu

BİRLİKTE ÖĞRETİM BECERİLERİ (Örnek maddeler)	Uygun	Uygun Değil	Değiştirilebilir	Açıklama
<b>PLANLAMA</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	
1)Birlikte öğretim yaklaşımına ait uygulama ilkelerini içeren sunumu dinledikten sonra görüş ve önerilerini paylaştı.				
2)Bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin, öğretim sırasında nasıl uygulandığını örnekleyen araştırma sonuçlarını değerlendirdi.				
13)Sınıf kuralları günlük rutin işleyiş (yemek saati, teneffüs gibi) ile ilgili bilgileri paylaştı.				
<b>ÖĞRETİMİ UYGULAMA SÜRECİ</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	
14) Birlikte öğretim boyunca sınıfta"biz dilini" kullanmaya özen gösterdi.				
15)Öğretim süresince sınıfı tek bir fiziksel alan olarak kullandı.				
26) Öğretimin farklı performans düzeyindeki öğrenciler tarafından anlaşılması için uygun yönergeler verdi.				
<b>DEĞERLENDİRME</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	
27)Öğretim süresi sonunda öğrencilere ve özel eğitim öğretmenine teşekkür etti.				
36)Bir sonraki dersin yapılandırılması ile ilgili görüş ve önerilerini yazılı olarak kayıt etti.				
37)Bir sonraki ders planını oluşturmak için oturum zamanını birlikte belirledi.				

**EK-18****ÖZGEÇMİŞ**

1. **Adı Soyadı** : Nilay Kayhan
2. **Doğum Tarihi** : 1980
3. **Unvanı** : Dr.
4. **Öğrenim Durumu** : Doktora
5. **Çalıştığı Kurum** :

1. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Öğretim Görevlisi (Yarı zamanlı) 2014-2016, KKTC Gazi Magusa,

2. Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi (ABD), Araştırma Görevlisi, 2009-2014, Aksaray

3. MEB, Adıyaman Gölyurt İlköğretim Okulu, Sınıf Öğretmeni 2008-2009, Adıyaman,

4. MEB Adana-Ceyhan Botaş İlköğretim Okulu, Sınıf Öğretmeni 2005-2008, Adana.

5. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Diyarbakır-Çermik Gürüz İlköğretim Okulu, Sınıf Öğretmeni, 2003-2005, Diyarbakır

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Çukurova Üniversitesi	2003
Y. Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Çukurova Üniversitesi	2008
Doktora	Özel Eğitim	Ankara Üniversitesi	2016

**YAYINLAR**

(Yazarın ulusal ve uluslararası yayınlarından bir bölümüne aşağıda yer verilmektedir)

1. **Kayhan, N.** & Kılıç, D. (2011). Preschool teacher training systems in Turkey and European Union countries. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3748-3752.

2. Piştav Akmeşe, P., **Kayhan, N.** ve Mutlu, A. (2011). Serebral Palsi'li çocuğa sahip olan annelerin aile ortamını algılama düzeylerinin incelenmesi, *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, Nisan, 22 (1).

3. Piştav Akmeşe, P., **Kayhan, N.** & Mutlu, A. (2011). Investigation of depression levels of mothers with physically handicapped children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2162-2164,

4. Piştav Akmeşe, P., **Kayhan, N.** & Mutlu, A. (2011). A comparison of the family environment perception levels of the mothers who have physically handicapped children in preschool and primary school period. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15. 2159-2161.
5. Piştav Akmeşe, P., Mutlu, A. & **Kayhan N.** (2012). Perceptions of family needs in mothers of children with physical disabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46. 1122-1124,
6. **Kayhan, N.** & Akmese, P. (2012). Examining the preschool educational institutions in European Union Countries and in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1517-1521
7. **Kayhan, N.** & Akmese, P. (2013). Special education practice at elementary level in European Union Countries and Turkey, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 106, 10 December 2013, Pages 2431-2437.
8. **Kayhan, N.** & Kılıç, D. (2014). Investigation of science education in the pre-school teacher training programs in Turkey and some of the European Union Countries. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 43(2), 83-102.
9. Piştav Akmese, P. & **Kayhan, N.** (2014). Investigation of parental involvement in the education of pre-school and primary school-level special needs students. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 43(2), 39-56.
11. **Kayhan, N.** & Yıldırım, E. (2014). An investigation for some European Union Countries and Turkey's social studies education programs in terms of education for human rights and democracy. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 79-95.
12. Akmese, P.& **Kayhan, N.** (2015). Comparison of the in-service training requirements and the level of satisfaction of care personnel in children's homes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 197, 25 July 2015, Pages 577-581,
13. **Kayhan, N.**; Şen, M., & Akçamete, G. (2015). Opinions of university students with disabilities on current regulations and adaptations at higher education institutions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 197, 25 July 2015, Pages 635-639.
14. Piştav, Akmeşe, P.& **Kayhan, N.** (2015). Research of self-efficacy level regarding game teaching of preschool teachers, *Journal of Education for Life*, 29 (2), 42-60.